

**Universidade Aberta**

**MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E  
BIBLIOTECAS ESCOLARES**

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

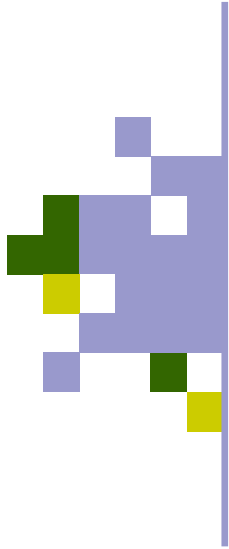
- uma visão sobre o percurso de bibliotecas escolares integradas na RBE -

Helena Paz dos Reis Carvalho

Dissertação orientada pela Professora Doutora Glória Bastos



Lisboa, Dezembro de 2007



**Universidade Aberta**

**MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E  
BIBLIOTECAS ESCOLARES**

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

- uma visão sobre o percurso de bibliotecas escolares integradas na RBE -

Helena Paz dos Reis Carvalho

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

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos



Lisboa, Dezembro de 2007

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Glória Bastos, orientadora desta dissertação, expresso o meu reconhecimento pela forma atenta, rigorosa e serena como acompanhou e apoiou este trabalho.

Ao Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares agradeço a cedência dos dados relativos à avaliação das Bibliotecas Escolares, em 2001, o que permitiu realizar a comparação do percurso das Bibliotecas Escolares constante do nosso estudo.

Aos Conselhos Executivos das escolas do universo deste estudo pelo envolvimento através da autorização à sua realização.

Aos colegas Coordenadores/as das bibliotecas escolares agradeço o tempo e saber que puseram na resposta aos questionários.

A todos os que intervieram na recolha dos dados do questionário agradeço a contribuição dada.

Às minhas colegas de viagem neste mestrado agradeço a partilha e a amizade construídas ao longo de todo o percurso.

Aos meus colegas de escola agradeço a solidariedade que mostraram.

Aos meus amigos agradeço o interesse, o suporte e a paciência com que acompanharam os momentos alegres e difíceis.

À minha família agradeço a compreensão, a paciência e o carinho com que acompanharam esta caminhada.

Ao Bruno e à Alexandra agradeço a ajuda com que, com os seus saberes e à medida da sua disponibilidade, contribuíram para que este trabalho tivesse um fim.

## **Resumo**

Questionamos, neste estudo, se a acção pedagógica das bibliotecas escolares tem correlação na acção educativa da escola. Dá-se conta da revisão da literatura em áreas como o novo paradigma de educação que vai emergindo, a gestão do conhecimento, a qualidade e eficácia das escolas enquanto organizações, as literacias e aprendizagens. Para responder à questão que se coloca, comparamos a situação de um conjunto de bibliotecas escolares a partir de dois questionários, um aplicado pela Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, e outro realizado no âmbito deste estudo e aplicado em 2006.

## **Abstract**

We want to know, in this study, if the school libraries' pedagogic action has any effect on the school educational action. We describe the review of literature in subjects like the coming new educational paradigm, the knowledge management, the quality and efficacy of schools as organizations, literacy and apprenticeship. To answer the question, we compared a set of school libraries' situation over two inquiries, one applied by the Rede de Bibliotecas Escolares (School Libraries Network), in 2001, and other conducted for this study and applied in 2006.

## **Índice**

---

INTRODUÇÃO	9
Parte I	
EFICÁCIA E QUALIDADE NUM NOVO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO	14
1. Um novo paradigma da educação	15
1.1 Objectivos educacionais	16
1.2 Indicadores de qualidade em educação	20
1.3 Aprendizagens e literacias	27
1.4 Literacia em Portugal	34
1.4.1 Literacia em contexto de leitura	36
1.4.2 Literacia matemática	37
1.4.3 Literacia científica	39
1.4.4 Resolução de problemas	40
1.4.5 Questões que se levantam	41
1.5 Opções de gestão organizacional das escolas para uma melhor aprendizagem	43
2. Impacto das BibliotecasEscolares na aprendizagem	58
2.1 O que a investigação ensina	60
2.2 Bibliotecas escolares: os indicadores	66
2.2.1 Dimensão: O programa da biblioteca escolar para as literacias	68
2.2.2 Dimensão: O programa da biblioteca escolar para a promoção da leitura	74
2.2.3 Dimensão: Os profissionais da biblioteca escolar	77
2.2.4 Dimensão: O espaço	87
2.2.5 Dimensão: Parcerias	94
2.2.6 O apoio financeiro	95
2.2.7 A visão estratégica da escola sobre a biblioteca escolar	96
2.3 Um desafio para as bibliotecas escolares: medir e avaliar	99

Parte II

VISÃO SOBRE O PERCURSO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES INTEGRADAS NA REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES	<b>102</b>
1. O desenho da investigação	103
1.1 O problema	104
1.2 O universo do estudo	106
1.3 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	107
1.4 Tratamento e apresentação dos dados	112
2.1 A <i>Cartografia</i> do universo em estudo	115
2.2 A <i>Cartografia</i> das bibliotecas escolares	117
2.2.1 A integração das bibliotecas escolares na Rede de Bibliotecas Escolares	117
2.2.2 Os recursos humanos nas bibliotecas escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares	121
2.2.3 A organização/gestão das bibliotecas escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares	145
2.2.4 A integração da biblioteca escolar na escola/meio	170
2.2.5 A Dinamização da biblioteca escolar	176
2.2.6 Avaliação do desempenho da biblioteca escolar	181
REFLEXÕES FINAIS	<b>196</b>
Para uma avaliação das bibliotecas escolares	196
1. Contributos	196
2. Dificuldades	202
3. Continuidade	203
Glossário	205
Bibliografia	209
Anexos	224

## Índice de quadros e figuras

Quadro nº	Título	Página
1	Evidências de impacto das bibliotecas escolares em estudos norte-americanos	61-64
2	Uso da Biblioteca Escolar: Aspectos da aprendizagem/Indicadores de Impacto	65
3	Níveis de colaboração entre Professores-bibliotecários e Professores	71
4	Universo do estudo (escolas respondentes)	107
5	Tipos de gráfico, adequação à representação e objectivo	113
6	Universo do estudo	115
7	Dimensão das Equipas das Bibliotecas Escolares	122
8	Média do número de professores com formação em áreas de Biblioteca Escolar (4 NUT III)	138
9	Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: relação área/nº de alunos (NUT III)	148
10	Importância relativa de actividades próprias à Biblioteca Escolar (NUT III) (RBE-2001/ Quest-2006)	184

Figura nº	Título	Página
1	Esquema conceptual para as bibliotecas escolares (NCILS)	66
2	Esquema conceptual para as Bibliotecas Escolares (adaptação nossa)	67
3	Esquema conceptual da leitura	74
4	Representação do espaço do CDI	88
5	Mapeamento das escolas do universo estudado	115

## Índice de gráficos

Gráfico nº	Título	Página
1	Credibilidade do questionário - 2006	110
2	Integração das Bibliotecas Escolares na Rede de Bibliotecas Escolares (NUT III)	118
3	Áreas de intervenção (NUT III)	119
4	Influência do tipo de candidatura nas áreas de intervenção	120
5	Situação profissional, continuidade e experiência na Biblioteca Escolar das Equipas (Quest -2006)	123
6	Situação profissional, continuidade e experiência em Biblioteca Escolar do Coordenador da Equipa	124
7	Prioridade na nomeação dos professores das equipas	126
8	Composição das equipas: nível de ensino	127
9	Composição das equipas: Áreas disciplinares	127
10	Perfil do Coordenador das Equipas: nível de ensino e área disciplinar	128
11	Número de horas atribuídas à Equipa (por concelho e NUT III) (RBE-2001)	129
12	Número de horas atribuídas à Equipa (por concelho e NUT III) (Quest-2006)	129
13	Horas do Coordenador	130
14	Horas atribuídas às Equipas	130
15	Número de horas dos professores nas Equipas (NUT III)	131

Gráfico nº	Título	Página
16	Importância relativa das funções das Equipas (NUT III)	132
17	Distribuição das funções pelos professores da equipa (NUT III)	133
18	Coordenador da Equipa: tipo de formação I (NUT III)	135
19	Coordenador da Equipa: tipo de formação II (NUT III)	136
20	Formação dos professores da equipa (NUT III)	137
21	Número de Técnicos auxiliares e respectivas horas de serviço (NUT III) (RBE-2001)	139
22	Situação profissional e experiência na biblioteca escolar dos Técnicos auxiliares (NUT III) (Quest-2006)	139
23	Funções desempenhadas pelos técnicos auxiliares (NUT III)	141
24	Técnico auxiliar: formação na área das Bibliotecas Escolares (NUT III) (RBE-2001)	142
25	Técnico auxiliar: formação na área das Bibliotecas Escolares (NUT III) (Quest-2006)	142
26	Outros recursos humanos nas Bibliotecas Escolares (NUT III)	144
27	Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: área e tipologia (NUT III)	147
28	Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: zonas funcionais (NT III)	149
29	Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: avaliação (NUT III)	150
30	Colecção: as existências (RBE-2001) (NUT III)	152
31	Colecção: as existências (Quest-2006) (NUT III)	153
32	Colecção: as aquisições (RBE-2001) (NUT III)	155
33	Colecção: as aquisições (Quest-2006) (NUT III)	155
34	Colecção: avaliação dos recursos (NUT III) (Quest-2006)	157
35	Colecção: instrumentos de selecção dos recursos (NUT III) (Quest-2006)	157
36	Colecção: tratamento técnico (NUT III) (Quest-2006)	158
37	Gestão financeira (NUT III) (RBE-2001/Quest-2006)	161
38	Caracterização do horário das Bibliotecas Escolares (NUT III)	163
39	Serviços da Biblioteca Escolar: equipamentos disponibilizados (NUT III) (RBE-2001/Quest-2006)	165
40	Serviços da Biblioteca Escolar: disponibilização da documentação (NUT III) (RBE-2001/Quest-2006)	166
41	Serviços da Biblioteca Escolar: serviços de referência (NUT III) (Quest-2006)	167
42	Comunicação / divulgação (NUT III) (RBE-2001/Quest-2006)	168
43	Integração das Bibliotecas Escolares na escola (NUT III)	172
44	Integração da Biblioteca Escolar na escola/meio: colaboração (NUT III)	174
45	Parcerias com outras escolas	175
46	Parcerias com Bibliotecas Municipais/SABE	175
47	Parcerias com empresas	175
48	Parcerias com Associações/Museus	175
49	Parcerias com autarquia	175
50	Dinamização da Biblioteca Escolar: actividades conjuntas com a escola (NUT III)	177
51	Dinamização da Biblioteca Escolar: actividades (NUT III)	179
52	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: realização (NUT III)	182
53	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: instrumentos e itens avaliados (NUT III)	183
54	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: importância relativa das actividades (NUT III) (RBE-2001)	185
55	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: importância relativa das actividades (NUT III) (Quest-2006)	185
56	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: utilização (NUT III)	187
57	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: tipo de utilização/movimento médio	188

Gráfico nº	Título	Página
59	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: utilização - empréstimo domiciliário (NUT III) (Quest-2006)	189
60	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: hierarquização das actividades com alunos (NUT III) (Quest-2006)	190
61	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: hierarquização das actividades com professores (NUT III) (Quest-2006)	191
62	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: impacto (NUT III) (Quest-2006)	193
63	Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: avaliação global (NUT III)	194



## **Introdução**

Constrói-se o conhecimento numa dialéctica entre as várias linguagens e saberes – da leitura de ficção, de poesia, de teatro, da procura de resposta às necessidades de informação. Constrói-se o conhecimento também numa dialéctica de partilha entre quem sabe e quem procura saber.

A perplexidade é o início do conhecimento, afirmou Kahlil Gilbran, artista e escritor sírio. A procura de conhecimento percorre a história da Humanidade e a curiosidade que suporta essa procura “é sistemática e firmemente castigada pelos poderes sagrados”, como nos conta Alexandre Quintanilha (1999: 606): Prometeu, que roubou o fogo aos deuses para o dar aos homens; Ícaro que quis voar demasiado alto; Adão e Eva que colheram o fruto da Árvore do Conhecimento do Bem e do Mal; Fausto, por querer ter acesso ao conhecimento proibido. Sócrates, pela defesa do valor do Homem; Giordano Bruno, pelas suas ideias filosóficas; Galileu Galilei, pela defesa da ciência e da cosmogonia de Copérnico. Os *index* da Idade Média ao séc. XX: do *Index Librorum Prohibitorum* (1559) ao *Frankenstein*, de Mary Shelley, *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson, *Brave New World*, de Aldous Huxley, *The Shape of Things to Come*, de H. G. Wells ou *Dr. Strangelove*, de Stanley Kubric.

Da “oratura”<sup>1</sup>, que é o repositório da memória colectiva, transmitida pelos homens de sabedoria, passou o Homem às inscrições em pedra, porque a memória já não conseguia recordar. O modo de pensar e compreender o mundo alterou-se. A invenção do alfabeto marcou a democratização do saber. A imprensa e o papel marcaram a transição de uma sociedade agrícola e monacal para uma sociedade urbana e mercantil. E hoje, “a transformação dos átomos em bits”, na expressão de Nicholas Negroponte<sup>2</sup>, trouxeram uma “nova ordem mundial” que se suporta num “pensamento em rede” (Marques, 1997).

---

<sup>1</sup> Termo ouvido pela primeira vez a António Torrado para definir o património oral no Congresso da Areal para Professores de Português, de 6 a 7 de Maio de 2004, em Santa Maria da Feira.

<sup>2</sup> Fundador e professor do Media Lab, o laboratório de multimédia do [Massachusetts Institute of Technology](http://www.media.mit.edu) (MIT).

A própria história da transmissão do conhecimento vai a par da história da Humanidade. No início, transmitia-se o conhecimento, centrado nos anciões das aldeias, através dos rituais primitivos. Na Grécia, o mestre ensinava os seus discípulos ao ar livre, nos jardins da cidade, à medida que conversavam sobre as realidades. Em Roma, são os escravos cultos que ensinam nas escolas aos grupos de alunos. Na Idade Média, dividia-se um conhecimento prático, aprendido nas oficinas com os mestres da arte, e um conhecimento de elite, mas restrito, sediado nos mosteiros e nas universidades. Era aí que os homens de saber iam procurá-lo. No Renascimento, o conhecimento, suportado pela revolução de Gutenberg, acompanhando o ritmo da leitura e da publicação, expandiu-se e individualizou-se nas cidades, onde nasceram as bibliotecas. O Iluminismo trouxe as academias, como sociedades em que a procura da inovação e a busca do conhecimento eram uma necessidade cooperativa, de que são exemplo as “Enciclopédias”. A vulgarização do conhecimento provocou, depois, a preocupação com a cientificidade, o método e o empirismo. O séc. XX traz ao conhecimento a exponenciação dos saberes científicos e da evolução tecnológica, multiplicando lugares e acesso. Hoje, não há limites físicos ou temporais. A memória é hoje digital, num mundo em rede, e a procura de conhecimento é um processo também individual, é interactiva, imersa numa “civilização do virtual”, numa construção de sentidos e percursos múltiplos, porque “a sociedade não pode ser entendida ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas” (Castells, citado por Santos Guerra, 2004).

Assim, numa nova geografia potenciada pela globalização, em que o conhecimento não deixa de assentar na escrita e na leitura, podemos perguntar-nos como construir o conhecimento para que todos possam dizer, com Sir Isaac Newton, “pude encontrar o que procurava porque subi aos ombros da geração que me precedeu” (EBSI). Porque, hoje, “saber orientar-se frutuosamente no labirinto colossal da riqueza de informação que está agora disponível é hoje exigível a qualquer trabalhador intelectual; saber buscar a informação relevante para a criação de conhecimento é hoje uma técnica que deve ser ensinada ao estudante como ferramenta indispensável” (Barata, 1992: 29). São exigências fundamentais porque vivemos num mundo complexo e porque, “é importante que [para] todos quantos buscam o conhecimento, a informação, as experiências criativas sejam bem sucedidas” (Gill, 2003: 18), tanto para corresponder aos desafios que a Sociedade do Conhecimento nos coloca e a UNESCO faz assentar nos pilares do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a viver juntos e do aprender a ser, como aos princípios orientadores da escola

definidos, em Portugal, no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) e nos princípios orientadores da gestão curricular (Dec-Lei nº 6/2001, de 18 de Agosto).

“Learning is a process of active engagement with experience. It is what people do when they want to make sense of the world. It may involve the development or deepening of skills, knowledge, understanding, awareness, values, ideas and feelings, or an increase in the capacity to reflect. Effective learning leads to change, development and the desire to learn more” (MLA Action, 2005). Pretende-se, por isso mesmo, que a biblioteca escolar seja um espaço de conhecimento e aprendizagem. A ela colocam-se novos problemas e desafios. Podemos vê-la como uma organização que tem o propósito de apoiar e aumentar a aprendizagem, tornando acessíveis os seus variados recursos e colecções e indo ao encontro das necessidades da comunidade escolar que serve.

Mobilizar a acção da biblioteca escolar para agregar valor à escola e à comunidade numa cultura de aprendizagem é a intenção primeira que deve permitir responder à missão de acarinhar o processo educacional, contribuindo para que “todos os membros da comunidade escolar [se tornem] utilizadores pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (UNESCO/IFLA, 2000). Se “a função ideal de uma biblioteca seria a de fazer com que as pessoas lessem” (Eco, 1994), “ahora más que nunca la clave del éxito y la excelencia organizacional se centra en las personas y su gestión” e “las Bibliotecas deberán darse cuenta de que, más allá de las tecnologías y de los procesos, son los conocimientos y el saber de su personal, cada vez más preparados, los que aportan el valor añadido a la organización” (Di Domenico, Bona, 2005).

Constituindo-se a biblioteca escolar como um “portal para o mundo”, procura este estudo abordar a problemática das bibliotecas escolares no contexto do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das competências gerais do currículo nacional, esperando poder correlacionar a acção da biblioteca escolar, entendida como uma organização - em aspectos como a qualidade da colecção, os recursos de acesso à informação, a sua organização interna, os recursos humanos, as políticas de desenvolvimento de promoção de leitura e de literacia -, com as práticas escolares, implementando o currículo.

Neste sentido, a investigação realizada procurou recolher e analisar dados que ilustrassem os percursos que as bibliotecas escolares estão a desenvolver desde a criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996, dado que no momento presente podemos

identificar um conjunto de escolas que percorreram já um caminho considerável. O universo seleccionado para a análise, descrito e caracterizado na Parte II deste trabalho, poderá ser assim representativo do esforço desenvolvido a nível central e local no que se refere, por um lado, à criação de condições físicas para a existência de bibliotecas atractivas e apetrechadas de forma conveniente e, por outro, à necessária articulação com o tecido escolar, de forma a poder cumprir a sua vocação, de acordo com as orientações nacionais e internacionais. Neste contexto, estabelecemos como pergunta de partida para a nossa investigação a seguinte questão: Que impacto têm as bibliotecas escolares das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos nas práticas pedagógicas/no tecido pedagógico da escola? A nossa posição é de questionamento relativamente à forma e aos processos que têm sido seguidos pelas escolas para potenciarem o acesso ao conhecimento e aos recursos de que dispõem, pois tanto o entendimento actual sobre o papel da biblioteca escolar como os resultados obtidos pelos vários estudos internacionais que têm sido realizados revelam que a forma como é encarada a acção pedagógica da biblioteca é fundamental para a sua real inscrição na cultura da escola e para o sucesso dos alunos.

Procurando cumprir a perspectiva apontada e encontrar elementos que permitam responder à questão formulada, incluímos, na primeira parte deste trabalho, dois capítulos, um dedicado ao enquadramento da problemática da eficácia e da qualidade das escolas enquanto organizações no cumprimento dos objectivos educacionais e o segundo dedicado exactamente ao impacto das bibliotecas escolares na aprendizagem, percorrendo-se aí as vertentes mais significativas para o sucesso da acção pedagógica da biblioteca escolar. A segunda parte apresenta o estudo empírico realizado, centrado na análise de um conjunto de escolas que responderam a dois inquéritos em dois momentos distintos no tempo – ano lectivo de 2000/2001 e ano lectivo de 2005/2006. No primeiro capítulo dessa parte descrevemos o desenho da investigação, apontando os vários procedimentos adoptados; no segundo fazemos a apresentação e análise dos dados, e no terceiro, as reflexões finais decorrentes da análise comparativa realizada, onde referimo as principais conclusões do estudo e as implicações para o futuro.

De facto, desejamos que as bibliotecas escolares cresçam, criando no aluno o hábito de ir à biblioteca, levando-o, depois, quando cidadão, a saber contar com um recurso que a sociedade põe à sua disposição, sabendo apropriar-se ou rejeitar a informação a que acede, exercendo as suas competências na construção do seu próprio conhecimento.



**Parte I**

---

**EFICÁCIA E QUALIDADE NUM NOVO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO**

## **1. Um novo paradigma da educação**

A Educação enfrenta, hoje, problemas e desafios à medida que a nova sociedade traz novos caminhos, exigindo, por isso, novos requisitos. O novo paradigma emergente “propõe – de acordo com Boaventura de Sousa Santos – em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade, o acidente” (citado in Venâncio, Otero, 2002: “Teoria”, 9).

As mudanças que se impuseram à sociedade a todos os níveis, nomeadamente nos planos demográfico, económico, tecnológico, político e social, afectaram profundamente os modos de vida, a economia, os comportamentos e os valores individuais e colectivos, dependendo o sucesso e bem-estar económicos e sociais não só da capacidade competitiva das organizações, mas também do desenvolvimento cognitivo das pessoas.

A economia actual “places value on broad knowledge and skills, flexibility, cross-training, multi-tasking, teaming, problem-solving and project-based work” (National Skill Standard Board, 2002), ganhando a informação, cada vez mais, um valor relevante no mundo do trabalho e exigindo, também cada vez mais, a procura das novas competências próprias ao séc. XXI.

Mas não é só no mundo do trabalho que estas novas competências são necessárias. A gestão eficaz de assuntos pessoais - das compras à escolha do serviço de saúde ou da tomada de decisões financeiras, à participação na vida da comunidade e na democracia - requer que as pessoas adquiram novos conhecimentos, usem diferentes tipos de tecnologia e processem informação complexa para assegurar as suas necessidades quotidianas.

Num tempo em que o conhecimento é um bem e constitui a única vantagem competitiva sustentável para as organizações e para as pessoas, constitui-se a aprendizagem ao longo da vida como um meio importante, crucial, para moldar o futuro de cada um a nível

peçoal e profissional. Por isso, uma educação de qualidade torna-se essencial à luz das políticas, quer do mercado de trabalho, quer sociais, no mundo globalizado em que vivemos.

Assim, mais do que saber muito, exige-se que se saiba como se sabe. É preciso saber aprender a aprender, reflectindo, analisando e tomando consciência do que se sabe: “dispor-se a mudar os próprios conceitos, procurar novas informações, substituir «velhas verdades» por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que são os requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação” (Moraes, 2005: 33).

A educação tem de dirigir-se às necessidades desta sociedade, fazendo com que as pessoas construam, desde a infância até ao fim da vida, um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, conduzindo o seu destino num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização.

Para a Europa, o desafio é grande, porque “se o processo de integração europeia implica a necessidade de formar os cidadãos ao longo da vida, ele exige também que este objectivo seja realizado numa Europa multi-étnica, multilingue, culturalmente diversificada e móvel” (Lenarduzzi, 2000).

Comete-se, portanto, à escola um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a Sociedade do Conhecimento, exigindo-se-lhe uma “visão dinâmica sobre o que é a Educação na reconceptualização das actividades para novos paradigmas e uma apurada sensibilidade às necessidades humanas” (Figueiredo, citado em Lima, 2001: 35).

Daí que as escolas tenham de transformar-se em “learning organizations”, em que cada um aprenda a aprender em permanência. Conhecer as escolas e saber como funcionam enquanto organização é uma exigência actual, uma exigência democrática, é uma obrigação que interessa a todos.

## **1.1 Objectivos educacionais**

O conhecimento é, hoje, reconhecido a nível mundial, nomeadamente na Europa, como uma força motriz do desenvolvimento pessoal, social e profissional, como resultado da

globalização que se manifesta na cultura, na política, na economia, no ambiente. E a Europa, face ao alargamento europeu, a uma população envelhecida, a uma migração crescente, a profissões cada vez mais complexas, a altos níveis de desemprego e ao risco associado da exclusão social, reconhece o conhecimento como um bem, ainda que intangível, que promove o crescimento económico, potencia a estabilidade, eleva o nível de emprego e aumenta a coesão social.

Face a uma situação em que os trabalhadores detinham uma qualificação inferior ao ensino secundário (12,1% numa média global de 8,4%, em 2000), ficando assim mais vulneráveis num ambiente em mudança; face a uma situação em que a taxa de desemprego crescia e havia uma baixa participação na formação de adultos (6,1% numa média global de 8%), a União Europeia, no Conselho da Europa de Lisboa, em Março de 2000, traçou um novo objectivo estratégico: “to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”, traduzido pelo European Employment Strategy (EES), na procura do desenvolvimento duma força de trabalho com altos níveis de qualificação e competências, para fazer face à mobilidade profissional e geográfica, como resposta às mudanças económicas. Esta estratégia foi ainda reforçada e complementada nos Conselhos da Europa de Estocolmo, em Março de 2001, e de Barcelona, em Março de 2002.

Num mundo em que o conhecimento factual é criado, distribuído e acedido cada vez mais rapidamente, as pessoas precisam de desenvolver as competências necessárias para seleccionar, processar e aplicar o conhecimento requerido, de forma a poderem lidar com um emprego em mudança, com os tempos livres e com novos padrões familiares.

Assim, a outra grande preocupação europeia centra-se no impacto das competências-chave na justiça social e económica. Isto aponta para a necessidade de conciliar a dimensão competitiva duma sociedade que promove a excelência, a eficiência, a diversidade e o direito de escolha, com a dimensão cooperativa que está na base da justiça social e na igualdade de oportunidades, na solidariedade e na tolerância. A auto-estima, a capacidade de considerar riscos, a iniciativa e o empreendedorismo, por um lado, o trabalho em equipa, a consideração, a solidariedade, a capacidade de diálogo e o exercício de uma cidadania activa, por outro, são atributos promovidos como competências-chave que reflectem aquelas duas dimensões.

Em 2001, a European Round Table of Industrialists, para quem a prioridade é aumentar a competitividade na Europa, esperava que o “novo Europeu” tivesse não só

competências técnicas, mas também um espírito de empreendimento como empregado e cidadão. O empreendedorismo é, neste contexto, algo que desenvolve a capacidade para a criatividade, a inovação, a flexibilidade, o trabalho em equipa e a curiosidade intelectual.

A educação desempenha, aqui, um papel fundamental, e deve ser reorientada, como se afirma na Agenda 21 (UNCED, 1992), para um desenvolvimento sustentável. Assim, na sequência da Cimeira de Lisboa, em Março de 2000, o Conselho da Educação foi convidado a fazer uma reflexão geral sobre os objectivos dos sistemas educativos que tivessem em conta as preocupações e prioridades comuns e, simultaneamente, respeitassem a diversidade nacional.

No relatório da Comissão (COM, 2001), do ponto de vista dos Estados-Membros, estabelecem-se três objectivos principais:

1. o desenvolvimento do indivíduo, a fim de poder realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz e enriquecedora;
2. o desenvolvimento da sociedade, mais particularmente pela redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos;
3. o crescimento da economia, procedendo de modo a que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho correspondam às necessidades das empresas e dos empregadores.

O mesmo relatório expressa também as cinco preocupações principais dos Estados-Membros:

1. a necessidade de aumentar a qualidade dos respectivos sistemas educativos e de formação: “a qualidade do processo de aprendizagem tanto para jovens como para adultos; a qualidade do processo de ensino, sendo necessárias intervenções a nível da formação inicial e contínua dos professores, bem como um apoio aos professores e educadores encarregados de grupos desfavorecidos ou de adultos; e a qualidade dos instrumentos e materiais pedagógicos disponíveis para ajudar os indivíduos a aprender”;
2. a necessidade de desenvolver o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida, sublinhando que “os sistemas educativos devem contribuir para promover a coesão social e incentivar as pessoas com dificuldades ou provenientes de

minorias a aprender, a fim de poderem desempenhar um papel activo na sociedade”;

3. a necessidade de rever as competências de base que os jovens deverão possuir no momento de abandonarem a escola ou a formação inicial, considerando que estas deverão incluir as tecnologias da informação e da comunicação, para além do “papel que a educação desempenha na transmissão dos valores da sociedade – democracia, cidadania, comunidade”;
4. a necessidade de abertura ao mundo, importando estreitar as relações das escolas com a envolvente local (empresas e empregadores), assim como “a abertura de espírito para com países estrangeiros, a Europa e o mundo”;
5. a necessidade de eficácia, considerando o aumento das despesas no domínio dos recursos humanos, importando garantir a melhor utilização possível dos recursos de que os sistemas educativos dispõem, sublinhando que se deve “recorrer mais aos sistemas de garantia e avaliação da qualidade e dispensar mais eficazmente o respectivo conteúdo”.

Assim, centrou o Conselho Europeu a sua atenção em três objectivos (Conselho Europeu, 2001):

- ◆ Objectivo 1: Aumentar a qualidade dos sistemas de educação, consagrando um esforço especial à aquisição das competências básicas, que devem ser actualizadas a fim de corresponder à evolução da sociedade do conhecimento e melhorar a aptidão dos cidadãos para a leitura, a escrita e a aritmética, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação, as competências transversais, prevendo como resultados concretos a alcançar assegurar o acesso de todos os estabelecimentos de educação e formação à Internet e aos recursos multimédia, velar por que todos os professores implicados tenham as qualificações necessárias na utilização dessas tecnologias e aumentar, anual e substancialmente, o investimento *per capita* em recursos humanos.
- ◆ Objectivo 2: Facilitar o acesso de todos à educação e formação, abrindo os sistemas de educação e de formação formais e não formais, bem como permitindo a passagem de um a outro em resposta às necessidades dos diferentes grupos em causa, o que promoverá a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social.

- ◆ Objectivo 3: Abrir os sistemas de educação e formação ao mundo, compreendendo, por um lado, a construção do espaço europeu de educação e formação pela mobilidade e pelo ensino das línguas estrangeiras e, por outro, o reforço das relações com o mundo do trabalho, da investigação e da sociedade civil no seu conjunto, considerando como resultados a perseguir favorecer a formação dos empresários e trabalhadores independentes, encorajar o estudo de duas línguas da União Europeia que não a(s) língua(s) materna(s), por um mínimo de dois anos consecutivos, e favorecer a mobilidade de estudantes, professores, formadores e investigadores.

Daí que o desafio que se coloca aos Estados-Membros e às instituições europeias seja “a promoção de inovação, criando práticas mais adequadas à persecução de objectivos educacionais susceptíveis de promover a formação do cidadão europeu, capacitando-o a conviver na diversidade cultural e linguística, a exercer os seus direitos e deveres e a apropriar-se da sua quota-parte na construção económico-social, cultural e política da Comunidade Europeia” (Galvão, 2000).

No contexto português, este desafio enquadra-se no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) e nos princípios orientadores da gestão curricular (Dec-Lei nº 6/2001, de 18 de Agosto), decreto-lei onde se define como objectivo estratégico “a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”.

## **1.2 Indicadores de qualidade em educação**

São vários e complexos os desafios do futuro. Investir na educação significa preparar para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, desenhada para modernizar o modelo social europeu pelo investimento em pessoas e pelo combate à exclusão social.

Mas, para isso, é preciso o requisito da qualidade. Quer do ponto de vista científico, quer do social, a qualidade em educação envolve questões de acessibilidade, de organização, de ambiente ou clima relacional, de articulação ao meio externo, questões que têm impacto nos resultados educativos, os quais dizem respeito tanto às competências cognitivas como às competências relacionais e aos afectos, às expressões e aos valores. E sendo a educação um bem público, a qualidade diz respeito à proximidade de oferta de formação na comunidade e à qualidade dos serviços que presta em função das necessidades - educativas, sociais e cívicas - das famílias e populações.

A preocupação com a qualidade da educação e formação tem vindo a ser uma alta prioridade política no espaço da OCDE, como se afirma no European report on the quality of school education (European Commission, 2002). Altos níveis de conhecimento, competências e capacidades são considerados como as verdadeiras condições básicas para a cidadania activa, o emprego e a coesão social, sendo a aprendizagem ao longo da vida um importante meio de moldagem do futuro individual, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Desta preocupação dão conta as conclusões do Conselho da União Europeia (“*Conclusões do Conselho de 14 de Fevereiro de 2002*” in Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 5.3.2002. C 58), de 14 de Fevereiro de 2002, quando visam dois objectivos estratégicos: um, a melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, considerando o desenvolvimento das competências necessárias para a sociedade do conhecimento e a acessibilidade das TIC a todos; outro, a facilitação do acesso de todos aos sistemas de educação e formação, onde se integra o apoio à cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social.

Education at a Glance 2006 (OECD, 2006) faz um retrato do desempenho dos sistemas educativos, observando indicadores como os intervenientes na educação, o investimento financeiro, a forma como os sistemas de educação e a aprendizagem se organizam, assim como um vasto leque de resultados, desde o desempenho dos jovens na resolução de problemas até ao impacto da educação nas oportunidades dos adultos na esfera da empregabilidade. Das conclusões a que a OECD chegou, ressaltam as seguintes:

- ◆ o aumento do tempo de escolarização, para além da escolaridade obrigatória;
- ◆ a grande disparidade entre os países no desempenho em matemática nos alunos de 15 anos;

- ◇ o investimento em educação que traz grandes benefícios ao crescimento económico, assim como ao retorno financeiro dos empregos, em correlação com níveis de educação mais elevados;
- ◇ a mudança demográfica que terá implicações significativas nos recursos de educação em alguns países;
- ◇ a tendência no investimento financeiro em educação que varia por sector e por país;
- ◇ o financiamento privado que se está a tornar mais importante, sobretudo na educação terciária, mantendo-se forte o apoio público;
- ◇ a educação que está a estender-se para além da escolaridade obrigatória para a maior parte das pessoas, com uma maioria a tomar parte na educação terciária;
- ◇ as escolhas muito diferentes dos vários países na alocação de recursos para educação.

Afirmou Koïchiro Matsuura, Director-Geral da UNESCO, na 47<sup>a</sup> Conferência Internacional de Educação, em 2004, que “there is a growing recognition that the quality education debate must integrate all types and levels of education, building on the foundation of quality basic education for all. [And] there is a widely held perception that what counts as “quality education” cannot be divorced from the fundamental problems facing the world, notably those pertaining to peace, sustainable development and respect for basic rights and human dignity everywhere” (UNESCO, 2005). Exige-se, por isso, aos sistemas educativos e às escolas uma atitude permanente de actualização e renovação face às novas formas de conceber o conhecimento e a ciência, às novas formas de interacção global, às novas formas de resolver problemas económicos e sociais. Torna-se necessário adoptar abordagens globais, sistémicas, interactivas e contextualizadas para compensar os desfasamentos entre os ritmos de mudança na sociedade e na educação, o que exige transformações importantes, desde a organização da escola à sala de aula. Como também sublinha B. Caldwell, “schools are being transformed on a scale that was unimagined a decade or so ago. Success in further transformation is assured if the scale of the transformation is understood, if strategies for success are shared, if there is a blueprint to guide the effort in different settings, and if the knowledge and skill to perform the task are acquired” (citado em Walsh, 2002: 1).

Autores que se debruçaram sobre a qualidade em educação e a eficácia das escolas - Maria do Carmo Clímaco, Joaquim Azevedo, Augusto Santos Silva, Álvaro Marchesi, Eunice Góis e Conceição Gonçalves, Isabel Venâncio e A. G. Otero, Pam Sammons, Ken Walsh -, assim como estudos internacionais - *Monitoring school quality: an indicators report* (NCES, 2000); *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators* (European Commission, 2001); *Quality Education for All Young People. Reflections and contributions emerging from the 47th International Conference on Education of UNESCO* (IBE/UNESCO, 2005); *Education at a Glance 2006* (OECD, 2006) -, apontam vários indicadores de qualidade, directa ou indirectamente influentes na aprendizagem dos alunos. Concluem, também, que a avaliação da escola, enquanto estratégia para o seu desenvolvimento, é, ela própria, reguladora da sua própria eficácia.

Adoptando a perspectiva mais abrangente de L. Stoll e P. Fink (citados em Góis, Gonçalves, 2005: “Teoria”, 23), temos os indicadores de qualidade reunidos em três categorias: uma missão comum, ênfase na aprendizagem e clima estimulante da aprendizagem.

A missão comum, que perspectiva uma visão de futuro, remete para o desenvolvimento da educação em termos sociais, económicos, culturais e políticos.

Implica, esta categoria, indicadores de qualidade como:

- ◆ as orientações de política nacional ou regional, com objectivos escolares identificados, comunicados e implementados;
- ◆ as ligações fortes entre todos os actores – professores, alunos, famílias, autarquias, outras instituições do tecido social ambiente – que enformam a comunidade educativa, construindo uma cultura de colaboração ou colegial, na concepção participada do projecto educativo de escola;
- ◆ o entendimento das escolas como organizações educativas, aprendentes, integrando, de forma contínua e sistemática, a melhoria da organização, aumentando o profissionalismo dos professores e melhorando a qualidade de ensino na sala de aula;
- ◆ o desenvolvimento da educação, alargando o sistema educativo do pré-escolar ao ensino superior e criando e desenvolvendo estruturas para a aprendizagem ao longo da vida;

- ◆ uma liderança escolar, clara, legitimada e efectiva, que permita a construção de condições favoráveis ao desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento da rede de relações que se estabelece na escola, promotora de boas práticas de comunicação;
- ◆ a estabilidade do corpo docente, condição indispensável à construção de identidade própria e de elaboração de projectos educativos consistentes;
- ◆ o reconhecimento e valorização social dos professores, porque “o que em cada momento define a qualidade do acto educativo é a relação pedagógica entre um professor e a sua turma” (Silva, 2002: 87);
- ◆ a qualificação dos professores e o seu desenvolvimento profissional, considerando, quer a formação inicial, quer a formação contínua, a nível científico, cultural e pedagógico;
- ◆ a qualificação das funções e profissões não docentes, pois a sua acção exerce-se em áreas educativas e relacionais, administrativas e de apoio técnico;
- ◆ a monitorização da educação escolar, pela avaliação e orientação da educação escolar, implementando um processo de recolha de informação e produção de juízos sobre o desempenho da escola, permitindo o diálogo e fornecendo uma base para a planificação do desenvolvimento da escola e a comparação com outras instituições.

A ênfase na aprendizagem implica um enfoque nas práticas de sala de aula e nas aprendizagens dos alunos, uma vez que o desafio do conhecimento faz reequacionar os propósitos essenciais da educação na escola face ao mundo do trabalho, à vida social e à aprendizagem ao longo da vida.

São indicadores de qualidade nesta categoria os seguintes:

- ◆ o currículo, definindo um conjunto de competências e capacidades que permitam a adaptação às transformações da sociedade, assim como o domínio de instrumentos para que cada um possa continuar a aprendizagem ao longo da vida, com a definição de *standards* que permitam monitorizar as aprendizagens efectivas dos alunos<sup>3</sup>;

---

<sup>3</sup> Na sequência da Cimeira de Lisboa, em Março de 2000, o Conselho da Educação propôs a leitura, a matemática, e a ciência como os conteúdos nucleares necessários ao desenvolvimento das competências que dão suporte à aprendizagem ao longo da vida, e as competências em formação cívica, línguas estrangeiras e tecnologias de informação e comunicação como as que permitem o desenvolvimento económico, social e relacional futuro.

- ◆ os métodos pedagógicos de ensino e aprendizagem, pois esta “ocorre à medida que os alunos assimilam activamente nova informação e experiências e constroem os seus próprios significados” (National Council of Teachers of Mathematics, 1991), cabendo aos professores escolher a abordagem pedagógica adequada;
- ◆ os recursos – humanos, materiais, financeiros - que permitem variar métodos de ensino, de forma a melhorar as aprendizagens e a desenvolver as competências dos alunos, procurando a sua utilização efectiva e rentabilizada;
- ◆ o aprender a aprender que, englobando capacidades intelectuais, atitudes e motivação, é condição para a aprendizagem ao longo da vida e para a capacidade de responder aos desafios da empregabilidade, na medida em que cada um sabe como aprender e domina um conjunto de ferramentas e estratégias para servir esse propósito;
- ◆ o sucesso e transição, considerando as taxas de abandono escolar, a conclusão do ensino secundário e a participação na educação terciária (European Commission, 2001), obviando à divisão entre aqueles que têm competências e qualificações adequadas e aqueles que as não têm, combatendo o risco de marginalização e exclusão social.

O clima estimulante da aprendizagem, enfatizando um currículo desafiador e apropriado e criando um clima de trabalho tranquilo e disciplinado, tem reflexo, de acordo com a investigação (NCES, 2000), na aprendizagem dos alunos, levando-os a envolverem-se activamente na própria aprendizagem.

São indicadores de qualidade nesta categoria:

- ◆ o ambiente académico, procurando qualquer um dos sistemas educativos europeus ser inclusivo socialmente, promovendo a aquisição efectiva de competências de literacia, a igualdade de oportunidades, capacitando, assim, os alunos para a futura inclusão no mundo do trabalho e inserção social<sup>4</sup> (European Commission, 2001);
- ◆ a disciplina, entendida como o clima de trabalho próprio à escola, pela observância das leis e regulamentos explícitos e implícitos da escola, pode ser um requisito necessário que permite ou potencia um melhor ensino e uma melhor

---

<sup>4</sup> É o indicador em formação cívica que poderá dar uma medida da inclusão social, relevando as atitudes para com os outros e a relação entre a escola e a sociedade. (European Commission, 2001).

aprendizagem, mas não é, por si só, nem responsável pela aprendizagem dos alunos, nem suficiente para assegurar essa aprendizagem, exigindo uma política de controlo por parte da escola, de forma a que incidentes negativos não impossibilitem a aprendizagem;

- ◊ o espaço escolar e a sua configuração como factor educativo, pois as escolas constroem o seu espaço com finalidades diversas que têm que ser formativas.

Para uma escola de qualidade – o que implica uma visão global de todas as áreas e dimensões, considerando as interacções que elas estabelecem entre si, sem esquecer a preocupação com os resultados dos alunos –, a escola tem de ser eficaz, e só o é, como salientam Mortimer e Muñoz-Repiso (citados in Góis, Gonçalves, 2005: 22), se usar de equidade, considerando todos os alunos; se procurar o desenvolvimento integral do aluno, contemplando um conjunto de resultados sociais e intelectuais, atitudes e competências; se estiver associada à noção de valor acrescentado ao medir a sua eficácia; se o fizer em continuidade, mantendo elevados padrões de desempenho.

É uma organização aprendente o que procuramos, onde se conjugam as nove inteligências - contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética –, propostas por B. MacGilchrist, K. Myers e J. Reed (citados em Góis, Gonçalves, 2005:125-126)<sup>5</sup>, que proporcionam um *ethos* favorável, mantendo o enfoque na visão da escola e apontando estratégias de mudança no sentido do sucesso.

A preocupação pela eficácia e pela qualidade do ensino emerge, assim, face à “relevância crescente das questões ligadas ao sucesso/insucesso, às necessidades individualizadas e individualizáveis da variedade de “clientes” da acção educativa e à inerente flexibilização curricular”, como o afirmam Venâncio e Otero (2002: “Teoria”, 5). A escola tem que se implicar, acrescentam estes autores, numa nova cultura na sua própria gestão,

---

<sup>5</sup> Estas nove inteligências têm por base a teoria das inteligências múltiplas de Gardner: a inteligência contextual, flexível e adaptável, promove a compreensão e a interacção entre a escola e a comunidade; a inteligência estratégica, com base na inteligência contextual, promove a visão comum e implementa a melhoria da escola; a inteligência académica valoriza o desempenho, o empenho dos alunos na aprendizagem, o desenvolvimento profissional dos professores e encoraja a eficácia; a inteligência reflexiva monitoriza e ajuíza do trabalho e desempenho da escola, preparando a planificação da melhoria; a inteligência pedagógica, desafiando práticas instituídas, releva os processos de ensino e aprendizagem, o aprender a aprender; a inteligência colegial considera também aprendentes todos os que nela trabalham e perspectiva a melhoria das práticas de sala de aula numa cultura de colaboração; a inteligência emocional valoriza a expressão dos sentimentos, procura compreender o outro, procura a cooperação, encoraja o empenho e a persistência, e compreende o fracasso; a inteligência espiritual valoriza a contribuição de todos, criando oportunidades para o diálogo e reflexão; e a inteligência ética afirma valores e crenças claros, assim como uma auto-estima elevada, e assume o compromisso de servir a todos [(1997) – The intelligent school. London: Paul Chapman Publishing, Ltd. in Góis, Gonçalves, 2005: 125-126].

obrigando-se a prestar contas da sua actividade e do seu desempenho porque, “do ponto de vista da democratização da escola, torna-[se] imprescindível assegurar aprendizagens reais e significativas e não apenas tempo de escolaridade; a democracia exige eficácia e qualidade” (2002: ”Teoria”, 8).

“Avaliar é afinal um reflectir para mudar, transformar, renovar, ... fazer crescer” (Saraiva, Burguete, Orey, 2002: 81). A dinâmica tem de ser uma dinâmica de conjugação, na opinião de Miguel Ángel Santos Guerra (2002: 247), porque, inevitavelmente, existem tarefas e problemas do professor e da escola.

### **1.3 Aprendizagens e literacias**

Estabelece o primeiro parágrafo do Artigo primeiro da *World Declaration on Educational for All* que “every person – child, youth and adult –shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning” (World Conference on Education, 1990).

No entanto, estas aprendizagens só serão significativas para os alunos se convocarem os requisitos necessários para que eles as compreendam, se conseguirem que se apercebam da correlação necessária entre os diferentes saberes, se promoverem a sua autonomia, se desenvolverem competências que mobilizem a sua extensão a toda a vida, através de metodologias activas e recursos diversificados centrados nos alunos. Além disso, como diz Celso Antunes (2002: 9, 31), só há aprendizagem se houver transformação. Aprender significa sempre reestruturar o sistema de pensamento com o qual se compreendem as coisas, as pessoas, o mundo. Não se aprende se só se acumulam saberes. O professor não é um “proprietário de respostas”, é aquele que ensina o aluno a fazer o seu caminho; é aquele que “não ensina o que se aprende sozinho”, que “nor-teia caminhadas, aponta direcções”, que

“ensina a pesquisar, a procurar num dicionário, a vasculhar uma enciclopédia, a navegar pela Internet, a usar o imenso saber acumulado ao longo do tempo”, que “ensina a usar e a manipular todas as linguagens” (2002: 41-42).

Assim, ao aluno, compete aprender e desenvolver competências como “ler, escrever, contar, raciocinar, explicar, desenhar, comparar; compete-lhe também aprender saberes como geografia, matemática, história, ciências, inglês, língua portuguesa, geometria e tudo o mais que se aprende na escola” (2002: 91). Compete-lhe desenvolvê-las para que, no seu percurso de vida, saiba aceder à informação, de modo a ser capaz de se orientar no mundo; saiba fazer-se ouvir, de modo a poder expressar as suas ideias e opiniões; saiba agir autonomamente, de modo a resolver problemas e tomar decisões individuais; saiba aprender a aprender; saiba exercer uma cidadania informada e responsável, que lhe permita navegar numa economia global complexa. Compete-lhe assumir a responsabilidade da sua própria formação. Isto é, o aluno terá que desenvolver as competências próprias a uma era do conhecimento, no momento em que “the modern world is on a verge of another leap of creativity and productivity, but the job is not going to be part of tomorrow’s economic reality”, como escreve William Bridges (citado por November, 2001). Ser-se competente na realização de determinada tarefa implica ter não só os conhecimentos necessários como a capacidade para os identificar e mobilizar na situação concreta e a disposição para fazê-lo efectivamente. Ser-se competente no trabalho implica ser-se capaz de aplicar as competências de comunicação, de resolver problemas e de trabalhar em equipa.

Competência é, na proposta de J. Coolahan, “the general capability based on knowledge, experience, values, dispositions which a person has developed through engagement with educational practices”<sup>6</sup> (Eurydice, 2002). E, apesar de não haver uma definição consensual para a noção de “competência-chave”, ou “essencial”, ou “básica”, a maioria dos peritos parece concordar que, nessa perspectiva, tem de ser necessária e trazer benefício à pessoa e à sociedade como um todo, relevante para todos e corresponder aos valores e convenções éticos, económicos e culturais.

E, na era digital em que vivemos, “not providing students with opportunities to develop 21st century skills and proficiencies will create “a disconnect” between the innovative jobs being created and the skills of the workforce” (Chao, 2002: 7).

---

<sup>6</sup> Definição proposta por J. Coolahan no simpósio do Conselho da Europa, em 2002 (EURYDICE, 2002).

Isto exige aos professores que, cada vez mais, orientem o trabalho de aula na perspectiva de uma metodologia activa e participativa. Diz Eric Jensen (2002: 141): “os professores que continuam a dar ênfase a um método de ensino unilateral estão a violar um princípio importante do nosso cérebro: somos essencialmente seres sociais e os nossos cérebros desenvolvem-se num ambiente social”. Hoje, a partir das percepções científicas dos estudos neurológicos e epistemológicos, sabemos como se desenvolve o processo cognitivo da aprendizagem, que estratégias são mais eficazes para levar os alunos a aprender e a motivá-los a ter resultados. Os professores precisam de considerar este conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, de integrar novas dimensões didácticas e pedagógicas e de incorporar os meios tecnológicos de comunicação nos seus processos pedagógicos de forma crítica, competente, solidária e participativa.

Neste sentido, a aprendizagem tem que promover a literacia como parte integrante de todas as experiências educativas dos alunos. Literacia é, na visão da UNESCO, bem mais do que saber ler e escrever – é sobre a forma como comunicamos em sociedade. Literacia é saber usar o conhecimento e as competências – pensando criticamente, aplicando o conhecimento a novas situações, analisando informação, compreendendo novas ideias, comunicando, colaborando, resolvendo problemas, tomando decisões.

À medida que a sociedade muda, as competências necessárias para resolver a complexidade da vida também mudam. Se, no início do séc. XX, saber ler, escrever e calcular era literacia, hoje, espera-se que todos os alunos construam sobre essa literacia básica um conjunto alargado de literacias, aprendendo deliberadamente a saber como aprendem, de forma a poderem controlar a sua própria aprendizagem, a monitorar o seu próprio progresso e a melhorar o seu aproveitamento.

A aprendizagem das literacias é a "pedra-de-toque" para a literacia actual: “será mais importante ao estudante adquiri-las para se manter permanentemente a aprender, pois as informações disponíveis rapidamente se desactualizam, crescem exponencialmente, circulam em suportes cada vez mais poderosos, diversificados e complexos” (Calixto, 1996: 117). Assim, é preciso promover três elementos-chave para a aprendizagem actual e futura:

1. Enfatizar os conteúdos nucleares:

Os conhecimentos nucleares continuam a ser os alicerces de uma boa educação. Nas palavras de Jerome Bruner, a aprendizagem dos conteúdos nucleares faz com que os alunos possam participar “in the process that makes possible the establishment of knowledge... and

to take part in the process of knowledge-getting” (1966: 72). E torna-se cada vez mais importante estabelecer *standards*, instrumentos que, alinhados com a avaliação, ajudam a clarificar o que os alunos devem ser capazes de fazer.

Os conhecimentos nucleares integram a língua materna, a literacia em contexto de leitura, a literacia matemática<sup>7</sup>, a literacia científica, a economia - cujo desempenho deve permitir aos alunos ser competente no mundo do trabalho, na vida social e no desenvolvimento pessoal -, a capacidade de tomar decisões e a participação em assuntos económicos, culturais e cívicos.

Nos estudos PISA, definem-se as literacias de leitura, matemática e científica. Assim, a literacia de leitura (ME, GAVE, 2001: 5) define-se como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”, englobando três dimensões, apresentadas no PISA 2003 (ME, GAVE, 2004: 40): o *formato* do material de leitura, o *tipo* de tarefa de leitura, ou aspectos de leitura, e a *situação*, ou o uso que se pretende para o texto. Define-se literacia matemática (ME, GAVE, 2004: 9), como “a capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e envolver-se na resolução matemática das necessidades da sua vida, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo”. E define-se a literacia científica (ME, GAVE, 2004: 49) como “a capacidade de cada indivíduo usar o conhecimento científico, de reconhecer questões científicas e de retirar conclusões baseadas na evidência, de forma a compreender e a apoiar a tomada de decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele efectuadas através da actividade humana”.

## 2. Enfatizar as competências de aprendizagem:

As competências de aprendizagem são competências cognitivas que permitem que os alunos saibam como usar o conhecimento e as competências, como resolver problemas e interagir.

No estudo PISA (ME, GAVE: 2004: 54), define-se a resolução de problemas como “a capacidade de um indivíduo usar processos cognitivos para confrontar e resolver situações reais e interdisciplinares, nas quais o caminho para a solução não é imediatamente óbvio e em

---

<sup>7</sup> Também é sinónimo o termo “numeracia”, mais utilizado em língua inglesa.

que os domínios de literacia ou áreas curriculares passíveis de aplicação não se inserem num único domínio”.

Podem distribuir-se estas competências por quatro categorias:

A primeira – competências de informação e comunicação - integra várias literacias:

- ◆ a *literacia da informação*, definida como a capacidade de avaliar informação nos vários suportes, de reconhecer quando a informação é precisa, de localizar, sintetizar e usar informação eficazmente, e de realizar estas funções usando a tecnologia, redes de comunicação e recursos electrónicos;
- ◆ a literacia *tecnológica*, que se refere ao conhecimento sobre como usar eficiente e eficazmente a tecnologia para aprender e trabalhar com sucesso;
- ◆ a literacia *visual*, que é a capacidade de interpretar, usar, apreciar e criar imagens e vídeo de forma a desenvolver o pensamento, a tomada de decisões, a comunicação e a aprendizagem;
- ◆ as *competências de comunicação*, que são a capacidade de compreender, gerir e criar documentos de comunicação oral, escrita e multimédia numa variedade de formatos e contextos.

A segunda – competências de pensamento crítico e de resolução de problemas – envolve três competências, fundamentais para fazer escolhas complexas:

- ◆ o *pensamento crítico e argumentativo*, que se refere ao desenvolvimento dos processos cognitivos de análise, comparação, inferência e interpretação, avaliação e síntese na compreensão e resolução de situações complexas;
- ◆ a *identificação, a formulação e a solução de problemas*, que é a capacidade de enquadrar, analisar e resolver problemas;
- ◆ a *criatividade* e a *curiosidade intelectual*, que constituem o acto de comunicar ou criar algo novo e original e o desejo de saber algo mais, assim como o estar aberto a perspectivas novas.

A terceira - competências interpessoais e pessoais – é constituída por quatro competências que importam para a capacidade de cada um gerir o impacto nas vidas social, pessoal, profissional e cívica face às tecnologias cada vez mais invasivas e aos dilemas éticos que colocam:

- ◇ as *competências interpessoais*, que se referem à capacidade de reconhecer as emoções, motivações e comportamentos em si e nos outros em interações sociais;
- ◇ as *competências colaborativas*, que constituem a capacidade de trabalhar com os outros para resolver problemas, criar novos produtos ou aprender;
- ◇ a *responsabilidade pessoal*, que é a capacidade de agir com o conhecimento e respeito por questões legais e éticas relativas à informação e ao uso da tecnologia;
- ◇ a *responsabilidade social e cívica*, que é a capacidade de agir responsabilmente em relação aos interesses dos outros, à protecção do ambiente e da democracia.

A quarta - competência de aprender a aprender –, transversal às outras competências de aprendizagem, dá flexibilidade e segurança num tempo em constante mudança, em que aprendizagens novas constituem mais-valias no mundo do trabalho e não só. Integram esta categoria quatro competências:

- ◇ as *competências organizacionais*, que constituem a capacidade de definir e clarificar problemas, planificar e desenvolver acções para encontrar a solução, a capacidade para estruturar um projecto de forma eficiente e eficaz;
- ◇ o *uso efectivo das ferramentas disponíveis*, que se refere à capacidade de reconhecer as ferramentas tecnológicas mais eficazes para comunicar, colaborar, resolver problemas e realizar tarefas;
- ◇ a *capacidade de apresentar resultados*, que é a capacidade de produzir um produto relevante, resultante da aplicação das competências das três outras áreas;
- ◇ o *desenvolvimento pessoal*, que é a capacidade de reconhecer as suas necessidades de aprendizagem, de localizar os recursos adequados e realizar as aprendizagens transversais necessárias.

### 3. Usar a tecnologia para desenvolver as competências de aprendizagem.

À medida que o mundo se torna mais complexo, a tecnologia torna-se uma força motriz no mundo do trabalho, nas vidas das comunidades e das pessoas. “Technology helps prepare students for the workforce when they learn to use and apply applications used in the world of work. Workforce skills are mastered with technology use. When content and strategies meet accepted education standards, research shows that technology increases

mastery of vocational and workforce skills and helps prepare students for work when emphasized as a problem-solving tool” (Cradler, 1994).

O domínio de ferramentas áudio, vídeo, computadores, tecnologias de rede, multimédia torna as pessoas mais capazes de melhorar o seu desempenho pessoal, social e profissional, dando-lhes opções de escolha, quer no conteúdo digital, quer nas formas possíveis de comunicar, ajudando a gerir a complexidade e a resolver problemas.

Para o desenvolvimento destas competências, é fundamental que elas sejam exercitadas na sala de aula. A aprendizagem contextual torna-se significativa, levando os alunos a ter melhores resultados e a terem mais interesse pela escola. Não podemos esquecer que estas competências exigem interdependência. Há que ser capaz de se adaptar às mudanças e de entender como a utilização de novas tecnologias cria mudança. Por isso, é preciso que os sistemas educativos as considerem no seu currículo.

No contexto europeu, a integração curricular das competências é já uma realidade na maior parte dos Estados-Membros, diferindo na terminologia e na categoria, correspondendo o denominador comum às competências gerais<sup>8</sup> e sendo comuns as competências de comunicação, trabalho com outros e resolução de problemas. No contexto português, definem-se, no documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Departamento do Ensino Básico, 2001), dez competências gerais “consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional” que suportam a promoção do “desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”, salientando-se a intervenção da cada disciplina curricular no seu desenvolvimento<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> São termos sinónimos, noutros países, “transversais”, “tans-curriculares” ou “capacidades genéricas”.

<sup>9</sup> São competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico as seguintes:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Temos que perceber que todas as mudanças sociais, económicas e tecnológicas definem a natureza das literacias e a natureza da sua aprendizagem. E que novas tecnologias geram novas literacias, que se tornam importantes na vida das comunidades num mundo globalizado. “We believe that we are on the cusp of a new era in literacy research, one in which the nature of reading, writing, and communication is being fundamentally transformed” (Leu, et al., 2004).

#### **1.4 Literacia em Portugal**

As prioridades nas políticas educativas e culturais, as responsabilidades partilhadas entre os vários intervenientes e a sua contribuição para os resultados de aprendizagem reflectem-se em termos como «leitura», «competência», «meio/suporte», «pensamento crítico», «capacitação», «resultados da aprendizagem». São conceitos actuais e relevantes, quer em termos teóricos, no campo das ciências da educação, da psicologia ou da sociologia, quer em termos práticos, no campo das políticas educativas, no desenvolvimento curricular, nas qualificações profissionais, na formação contínua e na aprendizagem ao longo da vida.

É preciso, assim, que os sistemas educativos desenvolvam nos jovens de hoje um conjunto de competências, quer básicas e académicas – os conhecimentos nucleares -, quer as de aprendizagem e as competências tecnológicas, para fazer face às exigências do mundo de amanhã. *Estão realmente preparados para isso?*, perguntam os empregadores. Reconhece-se, e vários estudos confirmam, um hiato entre o conhecimento e as competências aprendidas na escola e as exigências do mundo real, marcado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Avaliar os resultados dos alunos tornou-se, em consequência, uma componente das práticas educacionais. Há um consenso crescente no sentido de medir adequadamente as competências dos alunos, uma vez que os estudos de avaliação realizados se centravam mais sobre o conhecimento dos conteúdos programáticos do currículo.

Programas como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), da OCDE (ME, GAVE, 2001; 2004), o TIMSS (*Trends in International Mathematics and*

*Science Study*) ou o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), ambos do IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, obedecem a essa necessidade, estabelecendo, ainda, uma comparação entre os diversos países participantes. Mais que os conhecimentos, estes programas medem e avaliam as competências, o que justificou um esforço coordenado e complementar de reflexão e estudo sobre a natureza das competências para a elaboração e aplicação fiável de metodologias de avaliação e medição à escala internacional de que é exemplo o Projecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), da OCDE (Pasadas, 2006), cujo objectivo é contribuir com uma fundamentação teórica e prática sólida para a construção de um instrumento fiável de medição e avaliação internacional, assim como o PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, que elaborou um instrumento de gestão para a avaliação e melhoria das escolas nos EUA (PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2005).

No contexto português, da preocupação com a qualidade em educação dão conta os relatórios nacionais dos estudos PISA de 2000 e 2003 (ME, GAVE, 2001 e 2004) e os relatórios das Provas de Aferição do Ensino Básico de 2002, 2003 e 2004, em Língua Portuguesa e Matemática (2004 e 2005).

Num enquadramento conceptual aceite internacionalmente, os estudos PISA procuram medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos e as competências que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, incidindo a avaliação nos domínios das literacias em contexto de leitura (predominante no PISA, 2001), matemática (predominante no PISA, 2003) e científica (predominante no PISA, 2006), e resolução de problemas.

As Provas de Aferição do Ensino Básico, realizadas no final dos três ciclos do Ensino Básico, em 2002, 2003 e 2004, procuraram medir “o grau de cumprimento dos objectivos essenciais”, pretendendo “contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens”, a partir da “identificação de pontos críticos no desempenho dos alunos relativamente ao desenvolvimento de competências em Matemática e Língua Portuguesa” (ME, DGIDC, 2004:7, 8.).

Portugal participou também no terceiro estudo do TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) (IEA, TIMSS INTERNACIONAL STUDY CENTER, 1996; DGIDC), em 1995, que pretendeu avaliar o desempenho dos alunos em Matemática e

Ciências, face aos currículos propostos e implementados nestas duas disciplinas, envolvendo alunos de 9, 13 e 17 anos, através da realização de testes e tarefas experimentais e questionários a alunos, professores e escola. Visava este estudo a descrição, explicação e comparação da situação actual da Matemática e das Ciências. O universo português envolveu apenas os alunos de 9 e 13 anos, dos 7º e 8º anos de escolaridade, de 143 escolas.

Dos estudos referidos, interessam-nos aqueles em que Portugal participou a nível internacional – PISA e TIMSS – e as Provas de Aferição nos 2º e 3º ciclos.

#### **1.4.1. Literacia em contexto de leitura**

Na literacia em contexto de leitura, nos estudos PISA, os alunos participantes, questionados relativamente a textos escritos variados - narrativo, expositivo, argumentativo, listas, formulários, gráficos e diagramas - e ao processo relativamente aos usos desses textos – privado, público, ocupacional e educacional -, foram avaliados “quanto à capacidade para *extrair e recuperar* determinada informação, para *interpretar* aquilo que liam e para *reflectir* sobre *e/ou avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos” (ME, DGIDC, 2004: 7,8), correspondendo cada um destes aspectos a uma classificação baseada na dificuldade das tarefas a realizar.

Ainda que variando muito de país para país, cerca de 60% dos alunos de 15 anos foram bem sucedidos no espaço da OCDE, em 2000, mantendo-se a situação idêntica para os 25 países participantes nos dois estudos. Portugal, no entanto, ficou situado abaixo dos 50%, revelando uma situação preocupante, como mostram os níveis de proficiência em contexto de leitura descritos nos gráficos constantes dos quadros 1 e 2 do Anexo I – 1 - PISA, 2000 e PISA, 2003, Literacia em Leitura, respectivamente, uma vez que o desempenho dos alunos portugueses está significativamente abaixo da média do espaço da OCDE, apesar de ter havido uma ligeira melhoria no seu desempenho em 2003 relativamente a 2000. Considerando o desempenho médio de Portugal na escala global de leitura, constata-se que o valor médio é também preocupante, situando-se abaixo da média da OCDE, e muito distanciado dos valores dos países com melhores classificações médias (Cf. Anexo I - 1,

PISA, 2000 e 2003, Literacia em Leitura, Quadro 3, PISA/OCDE - “Escala global de leitura”).

Nas Provas de Aferição, podemos constatar que o nível de literacia em contexto de leitura é, em termos globais, também preocupante (Cf. Anexo I – 3, Provas de Aferição do Ensino Básico, Português, Quadros 17 e 18, “Língua Portuguesa, 6º e 9º anos”). Apesar da ressalva feita pelas autoras dos relatórios, nomeadamente para o período de 2002 a 2003, relativa ao facto de os alunos envolvidos terem estado sujeitos a currículos e planos de estudo diferentes, constata-se, no 6º ano, de 2002 para 2004, para o nível máximo, uma tendência decrescente dos melhores resultados e um aumento, quer nas respostas incorrectas, quer no número de questões não respondidas, apesar da subida de cerca de 28% para 40%, no nível intermédio. No 9º ano, no mesmo período, os resultados afirmam-se mais estáveis em qualquer dos níveis, com ligeira diminuição no nível “Zero”. A considerar, referem as autoras dos relatórios, que a soma dos níveis “Máximo” e “Intermédio”, em conjunto, se situa nos 71%, 64% e 61%, no 6º ano, e nos 58%, 61% e 64%, no 9º ano, ao longo deste período.

### **1.4.2 Literacia matemática**

Na literacia matemática, foram estabelecidas quatro áreas de conteúdo: *espaço e forma, mudança e relações, quantidade e incerteza*, das quais só as duas primeiras foram comuns aos dois estudos e os domínios de avaliação foram definidos em termos de *conteúdo e estrutura* do conhecimento necessários para a realização da tarefa, reconhecimento dos *processos* que os alunos tinham que desempenhar e das *situações* em que os alunos encontravam um problema matemático e em que aplicavam os conhecimentos relevantes.

A situação portuguesa é, também, preocupante. O desempenho dos alunos portugueses, na escala global de proficiência, considerados os resultados do PISA 2003, revela grandes disparidades nos níveis mais altos e mais baixos. Ainda que haja alguma heterogeneidade na distribuição dos níveis nos diversos países, o desempenho português apresenta níveis muito baixos - cerca de 30% em nível igual ou inferior a 1, enquanto que, no espaço da OCDE, esse valor é de 21%. Nos níveis mais altos, 15% dos alunos do espaço da

OCDE situam-se nos níveis de proficiência 5 ou 6, enquanto apenas 5% dos alunos portugueses se situam nesses níveis (Cf. Anexo I - 1, PISA, 2000 e 2003, Literacia matemática, Quadro 6, PISA 2003, “Níveis de proficiência em literacia matemática”).

Explica-se, no Relatório Nacional, que “isto significa que quase um terço dos nossos jovens de 15 anos se limita a responder correctamente a questões que envolvem contextos familiares, em que toda a informação relevante para a resolução está presente, e só consegue identificar informação e levar a cabo procedimentos de rotina de acordo com instruções, em situações explícitas” (ME, DGIDC, 2004: 14), tendo sucesso apenas em acções óbvias, decorrentes directamente dos estímulos apresentados.

Considerados os desempenhos médios dos diversos países (Cf. Anexo I – 1, PISA, 2000 e 2006, Literacia matemática, Quadro 7, PISA/OCDE, “Escala global de literacia matemática”), verifica-se um desempenho abaixo da média da OCDE, a grande distância das melhores classificações médias, ainda que haja uma ligeiríssima melhoria nos resultados do PISA 2003, com a reserva de só dois dos parâmetros – espaço e forma e mudança e relações – serem comuns nos dois estudos.

Nas Provas de Aferição de Matemática, as competências em Matemática apresentam um panorama bastante preocupante (Cf. Anexo I – 3, Provas de Aferição do Ensino Básico, Matemática, Quadros 19 e 20, “Matemática, 6º e 9º anos”). Assim, no período de 2002 a 2004, constata-se, quer no 6º, quer no 9º ano, dois conjuntos significativos de alunos nos níveis extremos (“Máximo” e “Zero”), com um nível “Intermédio” muito baixo.

Considerados em conjunto os níveis “Máximo” e “Intermédio”, só no 9º ano têm expressão mais positiva que no 6º ano, se não considerarmos os números de questões não respondidas. De salientar que, considerando este factor, em junção com os resultados no nível “Zero”, neste período, no 6º ano, os valores são superiores ao conjunto dos valores dos níveis somados de “Máximo” e “Intermédio”, invertendo-se a situação no 9º ano, mas com valores próximos. Ressalvam as autoras dos relatórios o facto de estas competências em literacia matemática terem sido distribuídas pelas cinco áreas temáticas, a par de graus de exigência cognitiva diferentes.

O desempenho médio dos alunos portugueses no estudo TIMSS, de 1995, é também preocupante, situando-se longe do desempenho médio do universo internacional, quer no 7º ano, quer no 8º (Cf. Anexo I – 2, TIMSS, 1995, Literacia matemática, Quadro 13, TIMSS, 1995, “Níveis de proficiência em Matemática”). Relativamente às competências avaliadas –

conhecimento, procedimentos de rotina, procedimentos complexos, resolução de problemas, justificação, demonstração e comunicação (Cf. Anexo I – 2, TIMSS, 1995, Literacia matemática, Quadro 14, TIMSS, 1995, “Resultados por competências em Matemática”) -, conclui o relatório-sumário (DGIDC) que “os resultados mostram que o capital matemático dos alunos, isto é, as aprendizagens resultantes do currículo proposto aos alunos, não contribui para que estes tenham melhores resultados nos testes” e que “as aprendizagens anteriores parecem não permanecer activas e/ou não são mobilizadas pelos alunos nestes anos de escolaridade”.

### **1.4.3. Literacia científica**

Na literacia científica, procurou-se medir, como se lê no relatório (ME, GAVE, 2001: 37), o modo como os alunos usaram o conhecimento científico (compreensão de conceitos), a capacidade de reconhecerem questões científicas e identificarem o que se pede em investigações científicas (compreensão da natureza da investigação científica), a capacidade de relacionarem dados científicos com hipóteses e conclusões (uso de evidência científica) e comunicarem estes aspectos da ciência.

Não sendo, ainda, conhecidos os níveis de proficiência do estudo PISA 2006, pode verificar-se, também, uma situação preocupante, considerado o desempenho médio em literacia científica, uma vez que Portugal se situa nos resultados significativamente mais baixos relativamente à média da OCDE, distanciado dos países que obtiveram melhores classificações médias, apesar de se constatar uma pequena diferença positiva, mas não significativa, entre 2000 e 2003 (Cf. Anexo I – 1, PISA, 2000 e 2003, Literacia científica, Quadro 10, PISA/OCDE, “Escala global em literacia científica”).

Do estudo TIMSS, constata-se também distância entre o desempenho médio dos alunos portugueses e o do universo internacional nos dois anos de escolaridade (Cf. Anexo I – 2, TIMSS, 1995, Literacia científica, Quadro 15, TIMSS, 1995, “Níveis de proficiência em Ciências”). Quanto às competências avaliadas – compreensão, teorização, utilização e investigação, a primeira é relativamente superior às outras em termos de desempenho, em

qualquer dos dois anos de escolaridade, sendo a investigação a que tem piores resultados (Cf. Anexo I – 1, TIMSS, 1995, Literacia científica, Quadro16, TIMSS, 1995, “Resultados por competência”).

#### **1.4.4. Resolução de problemas**

Numa área tão importante como esta, os estudos PISA pretenderam medir a capacidade dos alunos de 15 anos para identificar situações problemáticas em ambientes interdisciplinares, para identificar informação e constrangimentos relevantes, para representar alternativas, seleccionar uma estratégia de resolução, resolver um problema, verificar a solução e comunicar o resultado.

Há grande variação nos países participantes relativamente à distribuição dos alunos por nível de proficiência, com Portugal a atingir quase 25% abaixo do nível 1, numa situação que é significativamente inferior ao da média da OCDE, afastamento que é preocupante (Cf. Anexo I – 1, PISA 2000 e 2003, Resolução de Problemas, Quadros 11 e 12, PISA 2003, “Níveis de proficiência em resolução de problemas” e “Desempenho médio em resolução de problemas”).

As Provas de Aferição de Matemática questionaram também esta competência, ainda que distribuída pelas áreas temáticas escolhidas. Constatou-se que, no 6º ano, no período de 2002 a 2004, houve uma melhoria no desempenho desta competência nos três níveis (“Máximo” de 24% para 32%; “Intermédio” - de 16% para 20%; e “Zero” - de 49% para 35%), ainda que o número de questões não respondidas seja semelhante. Já no 9º ano, neste mesmo período, os resultados, com ligeiras variações, mostram tendência para decrescer (Cf. Anexo I – 3, Provas de Aferição, Resolução de problemas em Matemática, Quadros 21 e 22, “Resolução de problemas em Matemática, 6º e 9º anos”).

### **1.4.5 Questões que se levantam**

Face ao panorama apresentado, há que reflectir sobre várias questões.

A equipa do estudo PISA na Finlândia, o país melhor situado, refere que as conclusões deste estudo mostram que a sua explicação para os resultados não reside num único factor, mas antes numa rede de factores que se inter-relacionam – as áreas de interesse dos alunos e as actividades culturais, as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola, o apoio e envolvimento dos pais num contexto social e cultural e todo o sistema educativo (Väljärvi, 2002: 46).

Procurando, assim, compreender-se a discrepância entre os níveis mais altos (nível  $\geq 4$ ) e os mais baixos (nível  $\leq 1$ ) no desempenho dos alunos (PISA, 2000 e 2003), nas literacias em contexto de leitura e matemática, o estudo considerou dois parâmetros: a dimensão pessoal dos alunos e a dimensão familiar.

Na primeira dimensão estudou-se, primeiro, o perfil dos alunos com base nas suas características pessoais (Cf. Anexo I – 1, Quadros 4 e 8, “Perfil pessoal do aluno” em literacia em contexto de leitura e em literacia matemática, respectivamente). Assim, são factores específicos conducentes ao melhor desempenho, na literacia em contexto de leitura, uma boa velocidade de leitura e o interesse e o gosto por ler, a diversidade de leituras e, na literacia matemática, o interesse pela Matemática, a motivação instrumental pela disciplina e uma atitude favorável à escola. São factores comuns às duas literacias o uso de estratégias de elaboração, como a inter-relação com os conhecimentos prévios e interdisciplinares, e estratégias de controlo, como a planificação do estudo e a verificação das aprendizagens, o esforço e a perseverança. O autoconceito, o sentimento de eficácia, o sentimento de pertença à escola e a motivação para estudar influenciam, ainda, positivamente o desempenho dos alunos em ambas as literacias.

Para o pior desempenho, contribui o recurso, praticamente único, à memorização, em ambas as literacias, agravado, na literacia matemática, pela ansiedade relativamente à disciplina.

Na segunda dimensão, a familiar, verifica-se que a existência de recursos educacionais em casa, o acesso a bens culturais, os níveis de educação e *status* profissional dos pais estão também associados aos melhores desempenhos em ambas as literacias. Na literacia em

contexto de leitura, ainda se referem factores como o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos e o ambiente adequado que levam a melhor desempenho (Cf. Anexo I – 1, Quadros 5 e 9, “Contexto familiar” em literacia em contexto de leitura e literacia matemática, respectivamente).

Os factores familiares foram, também, fortemente correlacionados com o desempenho dos alunos em todos os países que participaram no estudo TIMSS.

A estas avaliações, nomeadamente as dos estudos PISA, que assentam na avaliação do desempenho do aluno em competências singulares pré-seleccionadas, ainda que no pressuposto de que o seu sucesso na vida depende de um leque bem mais vasto de competências, o Programa DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), da OCDE, contrapondo que a um objectivo pode corresponder uma constelação de competências, propõe um modelo de referência que constitui um contexto conceptual mais abrangente que aqueles, tornando mais explícito o que está a ser verdadeiramente medido e o que não o está.

Este programa encoraja o enfoque numa constelação de competências, inter-relacionando três categorias de competências-chave – agir autonomamente (que se refere à identidade e à autonomia pessoal), interagir socialmente com outros (que envolve as competências sociais) e usar ferramentas interactivamente (que integra o domínio de instrumentos sócio-culturais – a linguagem e a informação -, e físicos – a tecnologia) -, numa abordagem longitudinal, no reconhecimento de variáveis contextuais sócio-económicas e culturais, relevantes para toda a vida e todas as circunstâncias, mas que se vão adquirindo gradualmente à medida que as circunstâncias vão mudando e as pessoas se vão adaptando (Pasadas, 2006).

O PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2005) releva que, para ensinar e aprender conteúdo do séc. XXI, é preciso que as escolas intensifiquem a atenção em três áreas programáticas – o conhecimento globalizado (*global awareness*), que incide na colaboração e na comunicação, ultrapassadas as fronteiras geográficas pela própria tecnologia, promovendo a compreensão, a tolerância e a aceitação das diferenças étnicas, culturais, religiosas e pessoais; a literacia financeira, económica e empresarial, que, quer a nível pessoal, quer profissional, exige a responsabilidade pelas escolhas económicas e empresariais do dia-a-dia; e a literacia cívica, que ajuda à compreensão, à análise e à participação na vida cívica da comunidade, seja num nível global, seja num nível local.

Importa saber que não estamos, no contexto português, no “ponto zero”, ainda que haja muito a fazer, como refere Augusto Santos Silva (2002: 49): há que demonstrar “a existência de um retorno equivalente ao investimento que todos, do Estado às famílias, realizamos” e isso só é possível, se pensarmos em termos de qualidade. Num mundo de oportunidades e escolhas difíceis, é importantíssimo ajudar os alunos a fazer as conexões significativas através de contextos de aprendizagem próprios ao séc. XXI. Isto significa tornar o conteúdo relevante para as vidas dos alunos, trazer o mundo para a sala de aula, levar os alunos ao meio exterior, criar oportunidades para a interacção entre si, com os professores e com o meio, em verdadeiras experiências de aprendizagem. A aprendizagem contextual conduz a resultados positivos para os alunos – aproveitamento mais elevado, menores taxas de abandono, melhor acompanhamento e melhor preparação académica.

“Education helps you to accomplish specific phases of life. In order to find a good job, our education has to be good. A good education needs to teach you to be tolerant and respect others... Education helps us to be better, within ourselves and with others – to understand the others, to understand the world, to solve the world’s conflicts”, disse Nerea Izagirre, de 13 anos, espanhola, na 47th International Conference on Education of UNESCO (IBE/UNESCO, 2005).

### **1.5 Opções de gestão organizacional das escolas para uma melhor aprendizagem**

“An education that is perceived by young people as irrelevant to their needs and interests cannot be an education of quality, certainly not in this day and age when other modalities of learning are increasingly available and are often more engaging and more enjoyable”, afirmou Koïchiro Matsuura, Director-Geral da UNESCO (IBE/UNESCO, 2005: 22).

A urgência crescente para uma visão da educação que prepare os alunos para o trabalho e para a vida numa sociedade do conhecimento obriga a que todos os parceiros sociais pensem um modelo de educação compreensivo, estratégico e ambicioso. Os sistemas educativos têm, por isso, como afirma Augusto Santos Silva, que criar fortes alicerces,

promovendo “a escola como um lugar de aprendizagem”, que “pode e deve acolher e valorizar todos, pode e deve inculcar hábitos de trabalho e disciplina, deve motivar para a iniciativa, o método e a criatividade, deve prezar a excelência, nas diferentes formas de que ela se reveste, deve proporcionar a todos os instrumentos cognitivos e afectivos indispensáveis à sua formação” (2002: 20) na persecução da missão complexa que lhe foi cometida, respondendo aos quatro pilares promulgados pela UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver junto e o aprender a ser.

Aos líderes e gestores escolares cabem, assim, responsabilidades no desenvolvimento dessa visão e na promoção da educação para o futuro, através do investimento na incorporação das competências exigidas nas práticas educativas, através do desenvolvimento profissional dos professores e técnicos auxiliares, através da alocação de recursos adequados ao desenvolvimento dessas competências, através de um processo de melhoria da escola.

Definida esta como “a strategy for educational change that enhances student outcomes as well as strengthening the school’s capacity for managing change” (Hopkins, citado por Sammons, 2001: 26), é preciso que o desenho da mudança se vá recompondo à medida que se articula com as dinâmicas criadas entre o ponto de que se partiu e o ponto a que se quer chegar, num processo de desenvolvimento da escola em que a investigação e a reflexão para aprender em conjunto são condições necessárias<sup>10</sup>.

Neste contexto, são fundamentais à liderança escolar características como a capacidade de ter uma visão estratégica das grandes tendências educativas, antecipando o seu impacto na educação, preparando a escola e os elementos da comunidade para a sua realização; a capacidade de criar uma comunidade de aprendizagem e desenvolver a gestão do conhecimento no seio do corpo docente; a capacidade de responder às expectativas dos *stakeholders* e interagir com eles; a capacidade de demonstrar a confiança e o poder de mudar a cultura da escola, entendendo-a como uma organização que é parte de uma comunidade mais alargada (Caldwell, citado por Walsh, 2002: 7).

---

<sup>10</sup> Muitos investigadores na área da avaliação e eficácia escolar – K. Reid, D. Hopkins, P. Holly, P. Mortimore, B. Creemers, P. Sammons, M. Fullan, L. Stoll, D. Fink, J. Hillman, R. MacGilchrist, B. Myers, J. Reed - apontam vários factores fundamentais que devem estar presentes numa escola de sucesso.

Hillman e Stoll apresentam dez processos-chave para a melhoria da escola: i. liderança clara; ii. desenvolvimento de uma visão e metas partilhadas; iii. desenvolvimento profissional do pessoal e formação contínua dos professores; iv. envolvimento dos alunos, dos pais e da comunidade educativa; v. uso de um plano de desenvolvimento evolutivo; vi. redefinição de estruturas, infra-estruturas, papéis e responsabilidades; vii. ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem; viii. monitorização, resolução de problemas e avaliação; ix. celebração do sucesso; x. suporte externo, trabalho em rede e parcerias (Sammons, 2001: 26).

Além disso, uma liderança distribuída – englobando os líderes institucionais e todos os que, pela sua personalidade, pela sua capacidade de empreender projectos e construir saber, pela sua experiência -, permite o desenvolvimento dos saberes e competências num trabalho conjunto, colaborativo e colegial, o que é condição de uma escola aprendente (Góis, Gonçalves, 2005: 137), promovendo a aprendizagem e a inteligência organizacionais<sup>11</sup> em contínuo.

Entendida, assim, a escola como uma “learning organization”, assente nos princípios de uma organização inteligente em que se conjuga “aprendizagem adaptativa” com “aprendizagem generativa”, potencia-se a sua capacidade criativa. (Senge, citado por Vicente, 2004: 33). Neste sentido, é preciso que a escola saiba aprender e saiba como o fazer, isto é, saiba ensinar, a quem e onde, mas também que crie espaços próprios para reflectir sobre como o faz. “Uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores” (Perkins, citado em Santos Guerra, 2000). Para isso, há que ter um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada. Santos Guerra (2000: 59-65) fala de cinco factores: a permeabilidade que permite à escola um diálogo aberto entre si e a sociedade, entre si e o mundo e vice-versa; a flexibilidade que permite à escola realizar as mudanças e adaptações com o ritmo e a profundidade convenientes; a criatividade que, num modelo heurístico, abre à escola vias de inovação e experimentação; a colegialidade que possibilita à escola uma forma de aprendizagem que se estende a toda a instituição; e a complexidade sob a qual se fundem as várias dimensões - ética, política, didáctica, psicológica, económica.

A “governança democrática de cada escola” - refere Licínio Lima (1996: 15) – “deve reger-se por princípios e regras gerais constantes dos «modelos juridicamente consagrados» e dos «modelos decretados»,” mas deve também conferir “grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autónomas, agora consideradas legítimas”, pois a gestão da escola é uma dimensão do próprio acto educativo.

---

<sup>11</sup> Aprendizagem organizacional é “um processo de detecção e correcção de erros e tem por objectivo aumentar a capacidade da organização para agir com eficácia” (Zorrinho, Serrano, Lacerda, 2003: 112). Inteligência organizacional é “a habilidade para lidar com a complexidade, ou seja a habilidade para captar, partilhar, e extrair significados a partir dos sinais do mercado” (Haekel e Nolan, in Zorrinho, Serrano, Lacerda, 2003: 111).

A opção por um modelo de gestão estratégica nas escolas, entendida como “um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da organização” (Estêvão, 1998: 5), permitirá, assim, num contexto de autonomia, uma melhor articulação interna e externa.

Mas só uma cultura participada que afecte o quotidiano escolar – da sala de aula ao funcionamento das estruturas pedagógicas, das relações entre todos os actores às práticas de liderança – o permitirá. Deve esta cultura ser construída num processo endógeno, tendo em conta a identidade de cada escola, através de modalidades e processos de gestão participativa. Definida como “um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, 1995: 7), a gestão participativa implica o envolvimento de todos – professores, trabalhadores não docentes, alunos, pais, representantes da autarquia e da comunidade local – na participação na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução, sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

Esta cultura participada passa ainda pela importância da comunicação na escola. “A aprendizagem significativa da escola ocorre na comunicação, ou é a própria comunicação”, acredita Miguel Ángel Santos Guerra (2002: 55), que se tece numa rede de relações, para além das da sala de aula - nas entradas e saídas, nos átrios, nos corredores, nos recreios. Sejam essas relações visíveis ou invisíveis, circunscritas aos processos de ensino e aprendizagem e organizacionais, ou relativas a áreas emocionais ou pessoais, essa rede configura o clima da instituição.

Melhorar as relações significa alterar práticas de comunicação, descrevendo e nomeando a transformação, assegurando as condições necessárias para a melhoria, sob pena de se correr o risco de apenas se mudar o discurso sem haver modificação substantiva. Mas esta mudança tem que incidir na concepção, nas atitudes e nas práticas, tem que ter reflexo no contexto organizativo das escolas, na compreensão dos modos de relacionamento mútuo, no envolvimento dos actores – professores, alunos e pais – nas tarefas de mudança.

As escolas têm no seu Projecto Educativo uma plataforma de análise sobre a qual constroem o conhecimento e a sua acção educativa. Este documento deve implicar a reflexão de toda a comunidade educativa, aglutinando todas as suas instâncias e constituindo, assim, um excelente instrumento que coloca a comunidade educativa perante o sentido do que nela se faz.

O Projecto Educativo de Escola é também um instrumento onde a escola questiona o papel do conhecimento que ela selecciona, organiza e transmite, contrabalançando “o conhecimento vulgar que o aluno lhe traz e o conhecimento científico e organizado que nela tem de ser construído”, equacionando “a função que o conhecimento joga na rede de relações, nas estruturas de poder e na construção de uma sociedade mais justa” (Santos Guerra: 2002, 106), não esquecendo, também, que há que antecipar o futuro e, por isso mesmo, pensá-lo em função da necessidade de preparar os alunos de hoje para um mundo em que aprender, desaprender e reaprender serão características fundamentais. Neste instrumento, deve a escola exprimir a sua missão e a sua identidade, deve consignar, dotando-a de coerência e intencionalidade, toda a sua acção educativa, assim como as acções de coordenação da actividade lectiva dos vários órgãos colegiais. Nele se configurará um processo de desenvolvimento organizacional, em que a escola reflecta sobre si própria, sobre a sua dimensão social e sobre a sua estrutura, “confrontando-se com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000: 13), constituindo um modelo de regulação a partir da escola, transformando-a numa “verdadeira plataforma de intervenção cívica” (Estêvão, 1998: 20).

Capazes, assim, de construir colectivamente os caminhos geradores de uma melhoria na educação, as escolas devem entender o currículo como processo de construção social, actualizando e aperfeiçoando o currículo nacional proposto, adequando-o aos alunos, aos seus interesses e necessidades, valores e saberes.

O currículo, enquanto processo, “realça a complexidade da mudança curricular”, pois resulta de “uma multiplicidade de factores económicos, políticos, culturais, organizacionais, profissionais, pedagógicos e pessoais que actuam de forma interrelacionada sobre a construção do texto curricular nas suas diferentes fases de elaboração: desenho de programas, produção de manuais e materiais curriculares, organização do currículo no contexto escolar, o currículo na prática das aulas e as formas de avaliação” (Alonso, 2001: 21).

Este currículo deverá oferecer uma ampla gama de possibilidades, procurando desenvolver as capacidades, sentimentos e emoções dos alunos, num enfoque educativo que, segundo Francisco Menchén Bellón (1988), deve integrar características como a liberdade de acção, o saber escutar, a participação, a tolerância e a autonomia, incidindo sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

É nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, concebidos como “eixo[s] fundamenta[is] de uma escola autónoma”, que temos o espaço essencial “de *reflexão* e *discussão* sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura/conhecimento e que formação, para que alunos, em que sociedade)” e “de *tomada de decisões* pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas” (Alonso, 2001: 57-58).

Enquanto que nos Projectos Curriculares de Escola se inscreverão, em função do currículo nacional e dos Projectos Educativos de Escola, as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais organizadoras dos projectos e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular, os Projectos Curriculares de Turma adequá-los-ão às especificidades das turmas, tendo em conta os alunos reais e articulando a acção dos diversos professores dessas turmas. É aqui que se devem contemplar as diferentes áreas do currículo – disciplinares e não-disciplinares, com a sua especificidade, articuladas através das competências transversais, encontrando-se a unidade e os pontos de convergência como fontes para a sua elaboração (Alonso, 2001: 55), fazendo emergir o trabalho colaborativo entre professores e uma cultura de equipa e partilha.

No entanto, Luísa Alonso, Helena Peralta e Vítor Alaiz, na análise ao desenho curricular proposto pelo Decreto-Lei nº 6/2001, alertam para uma reorganização curricular que “corre o risco de reduzir a GFC<sup>[12]</sup> às denominadas novas áreas, sem mudar o essencial, que é tornar as aprendizagens mais significativas e funcionais, mais integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola” (Alonso, 2001: 56).

Às escolas cabe manter e desenvolver nos alunos a disposição positiva para a aprendizagem, ajudá-los a adquirir as competências para aprenderem autonomamente, motivá-los para os conteúdos curriculares e comprometê-los na construção de um ambiente escolar propício. Na sala de aula e em qualquer área de trabalho, há que estimulá-los a perguntar, a utilizar o seu sentido crítico e a aprender a fazer perguntas, pois a atitude investigativa surge da espontaneidade do aluno, da sua curiosidade e afã de saber. “A pergunta é a metade do conhecimento. A outra metade é a resposta”, afirma um sábio árabe (Menchén Bellón, 1998: 188).

---

<sup>12</sup> Gestão Flexível do Currículo.

Uma escola será tão mais eficaz quanto “promove o progresso de todos os alunos em todos os aspectos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível e continua melhorando de ano para ano” (Mortimore, citado em Góis, Gonçalves, 2005: “Teoria”, 22)

Escreveu Monserrat Moreno (1983, citado em Menchén Bellón, 1998: 188) que “la necesidad de que el niño construya los conocimientos puede parecer una perdida innecesaria de tiempo cuando pueden transmitirse directamente, ya construídos, ahorrando al alumno todo el proceso; pero esto no es así, ya que los conocimientos adquiridos de modo mecánico sólo sirven para ser aplicados en situaciones muy semejantes a las que se aprendieron y que se olvidan tan pronto como se há cumplido la finalidad para la que se aprendieron, es decir, pasar los exámenes”. Para que isso aconteça, há que proporcionar experiências, integradas na programação lectiva, em que o professor, conduzindo o processo de ensino e recorrendo a fontes diversas, proponha oportunamente o desenvolvimento da criatividade, usando técnicas específicas variadas e estratégias de desenvolvimento, numa procura das competências do séc. XXI que a sociedade hoje exige e que têm que ser uma prioridade no processo de ensino-aprendizagem, pois os nossos alunos precisam de saber como usar o seu conhecimento e competências – pensando criticamente, aplicando o conhecimento a novas situações, analisando informação, compreendendo novas ideias, comunicando, colaborando, resolvendo problemas, tomando decisões: “Workers in many occupations are being asked to strengthen their cognitive skills; basic credentials, by themselves, are not enough to ensure success in the workplace. Workers must be equipped not simply with technical know-how but also with the ability to create, analyse and transform information and to interact effectively with others. Moreover, that learning will increasingly be a lifelong activity” (Greenspan, 2000).

A reflexão sobre esta realidade deve levar “a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para *compreenderem* e *participarem* na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, *dando um sentido* às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas” (Alonso, citada em Alonso, 2001), pretendendo-se “colocar no *coração* do currículo a aprendizagem de *competências e atitudes essenciais* para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e activa” (Alonso, 2001: 13), consignados num referencial de

competências essenciais que salvaguardará, assim, os princípios de *qualidade* e de *equidade* para todos e permitirá desenhar percursos e trajectórias diferenciadas de acordo com as características dos alunos nos contextos diversificados de cada escola.

O acto pedagógico tem de responder não só às novas necessidades contemporâneas em que os novos paradigmas científicos alteram concepções epistemológicas, como à interactividade, à hipertextualidade e à conectividade das redes tecnológicas e digitais de comunicação que alteram os processos de aprendizagem, tendo em conta as naturezas activa e individual que suportam a construção do conhecimento.

Na sala de aula, conjugando-se as três dimensões que intervêm no processo de ensino-aprendizagem - áreas curriculares, estratégias para o professor e competências a desenvolver no aluno -, é cada vez mais importante aprender-se/ensinar-se a trabalhar colaborativamente, num processo dinâmico em que o aprender a pesquisar, a utilizar recursos diversificados, articulando a escrita e o audiovisual, o texto sequencial e o hipertexto, centram a atenção na construção do conhecimento e no desenvolvimento das competências, considerando os vários estilos de aprendizagem<sup>13</sup> que a psicologia cognitiva tem vindo a reconhecer e a colocar na discussão no âmbito da educação: “By chunking the broad range of human abilities into seven basic intelligences, we now have a map for making sense out of the many ways in which children learn, and a blueprint for ensuring their success in school and in life” (Armstrong, 1994).

Porque os alunos têm inteligências e concepções diferentes, compete aos professores

---

<sup>13</sup> Howard Gardner define inteligência como “a capacidade para resolver problemas e elaborar produtos importantes num determinado contexto” (Armstrong, 2001: 13). Apresenta a teoria das inteligências múltiplas que constituem potencial biopsicológico para a resolução de problemas, a adaptação às circunstâncias, aos actos de criar e aprender, num processo interactivo e educável:

- *inteligência linguística*, própria de pessoas que aprendem melhor através da linguagem (a fala, a escrita, a leitura e a audição);
- *inteligência lógico-matemática*, relacionada com pessoas que aprendem melhor através de números, raciocínio e resolução de problemas;
- *inteligência musical e rítmica*, que envolve capacidades no desempenho, composição e apreciação de padrões musicais;
- *inteligência cinestésico-corporal*, que vincula a solução de problemas ao movimento do corpo, em que a aprendizagem se faz pela actividade física;
- *inteligência espacial* que se refere à capacidade que as pessoas têm de organizar o seu pensamento espacialmente pela capacidade de relacionar o espaço próprio com o espaço envolvente;
- *inteligência interpessoal* que respeita à capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos dos outros e em que a aprendizagem se faz em trabalho cooperativo e actividades sociais;
- *inteligência intrapessoal*, relacionada com as pessoas que recorrem aos seus sentimentos, sonhos e ideias para solucionar os problemas pessoais.

A estas inteligências, Daniel Goleman acrescenta duas:

- *inteligência pictográfica*, relacionada com pessoas que têm a capacidade de transmitir ideias através do desenho;
- *inteligência naturalista* que associa a sensibilidade de percepção e compreensão dos elementos naturais e da interdependência entre as várias formas de vida na Terra nos seus ecossistemas.

escolher uma ampla variedade de estratégias de ensino e aprendizagem, assim como recursos diversificados, impressos ou virtuais, para a abordagem dos conteúdos e competências a desenvolver e, alternando e variando as inteligências a enfatizar, possibilitar e desenvolver efectivamente a aprendizagem, tomando como orientação a Teoria das Inteligências Múltiplas, que, não sendo um currículo, nem um método pedagógico, lhes oferece um modelo de acção. Vários estudos – o Projecto Zero de Harvard, envolvido no Projecto SUMIT (*Schools Using Multiple Intelligence Theory*); o Projecto da *New City School*, em St. Louis, Missouri, EUA – mostram que “os resultados, até o momento, incluem notas melhores, melhor disciplina, mais participação dos pais e melhoras para alunos rotulados como apresentando «incapacidades de aprendizagem»” (Kornhaber, citado em Armstrong, 2001: ix).

Além disso, planificar e executar as actividades lectivas num currículo integrado, numa perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, permite aos professores encontrar caminhos comuns, quer a nível da disciplina que leccionam, quer transversalmente. Uma abordagem destas potencia a possibilidade de, em conjunto, os professores definirem *standards* como linhas orientadoras, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem significativo e relevante. A perspectiva multidisciplinar agrupa as várias disciplinas à volta de um tema comum, construindo o conhecimento a partir da estrutura de cada uma; a perspectiva interdisciplinar organiza o currículo à volta da aprendizagem de competências e conceitos comuns às várias disciplinas; a abordagem transdisciplinar estrutura o currículo à volta das questões e preocupações dos alunos, construído ou pela via de um *project-based learning* sobre um problema local ou pela via da negociação do currículo, em que o conhecimento se interliga e é interdependente ou, ainda, por uma nova metodologia como a do *WebQuest*, que potencia o trabalho cooperativo, o desenvolvimento das competências cognitivas de alto nível, as competências de investigação e a realização de aprendizagens significativas.

Este trabalho colaborativo e a interacção entre professor e alunos podem ser, seja em ambiente virtual ou não, um elemento potenciador das aprendizagens, desenvolvendo as competências no trabalho de grupo, aprendendo uns com os outros e actuando em conjunto para resolver o problema que, bem formulado, força os alunos a aprenderem a partir de uma variedade de fontes diversas e a tomar decisões baseadas nas próprias investigações<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Um estudo de An Verburgh e Martin Mulder sobre aprendizagem colaborativa assistida por computador revela que as actividades dos 49 estudantes participantes foram evoluindo ao longo das oito semanas de duração: as actividades cognitivas

As novas tecnologias, que trouxeram à escola novos desafios, porque potenciam um “paradigma formativo em que a aprendizagem se sustenta numa metacognição dinâmica exercida sobre *corpus* variáveis de saberes, passados, actuais e futuros” (Carneiro, 2005: 12), constituem um “valor acrescentado à aprendizagem” (Pinto, 2002: 147), pois promovem, quer a integração das aprendizagens quando os alunos realizam transferências de saberes, quer a aquisição ou desenvolvimento das competências nas TIC, quando estas são integradas de forma curricular, quer ainda a realização de aprendizagens tecnológicas em si mesmas, fazendo com que os alunos aprendam de forma sólida e eficaz, permitindo, assim, “que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas” (Perrenoud, citado em Silva, 2005: 69).

No entanto, as novas tecnologias, por si só, não mudam a escola, nem garantem a melhoria da educação. A sala de aula será, enquanto espaço de acesso a meios como o vídeo, o DVD, a Internet, e a materiais em CD, DVD, páginas *web*, um espaço ampliador das actividades de aprendizagem, em que o professor ajuda a compreender, a seleccionar, a organizar, a usar fontes de informação, a sistematizar, a comparar, a avaliar, a contextualizar, a questionar. As possibilidades tecnológicas, como a Internet, o correio electrónico, as aplicações informáticas, os materiais de referência, as simulações digitais, os recursos digitais em rede<sup>15</sup>, permitem ainda modelos de interacção, quer na comunicação, quer na colaboração, ao desenvolverem os caminhos que cada um faz.

Compete aos professores definir qual a proposta, qual a ferramenta tecnológica disponível, qual a solução mais adequada para a finalidade que pretendem atingir e fazer o seu acompanhamento, ao mesmo tempo que procuram perceber e acompanhar o modo como elas influenciam a interacção no grupo, porque “no se resuelven los problemas educativos serios simplemente incorporando más tecnologia en el aula. Creo, sin embargo, que la tecnologia proporciona algunas oportunidades para desarrollar nuevos métodos de enseñanza basados en

---

só começaram a manifestar-se na segunda parte do módulo, enquanto as afectivas foram particularmente numerosas no seu início, invertendo-se a situação a partir da segunda parte do módulo. Já as actividades metacognitivas desenrolaram-se ao longo de todo o módulo, com mais intensidade no final. (*Aprendizagem colaborativa assistida por computador: Um incentivo para uma aprendizagem mais profunda*. CEDEFOP - Formação Profissional: revista europeia. Lisboa: MSST. 26 Maio – Agosto 2002/II. 41-48.)

<sup>15</sup> Alan Collins refere cinco usos diferentes na sala de aula para os computadores: 1) como ferramenta para levar a cabo diversas tarefas (processador de texto, folha de cálculo, gráficos, linguagem de programação, correio electrónico); 2) sistemas integrados de aprendizagem, propondo um conjunto de exercícios relativos ao currículo a trabalhar individualmente pelos alunos; 3) simuladores e jogos, como forma de motivação e educação; 4) redes de comunicação entre alunos e professores (correio electrónico, bases de dados partilhadas, a *World Wide Web*); e 5) ambientes de aprendizagem interactivos (Collins, Allan (1998) – *El potencial de las tecnologías de la información para la educación* in Vizcarro, León (1998: 31).

lo que se conoce sobre como se produce la comprensión y el aprendizaje” (R. S. Nickerson, citado por Vizcarro, León, 1998: 24).

Numa sociedade em vias de globalização, em que as novas tecnologias são um motor de desenvolvimento, importa que os professores não se alheiem dessa realidade. Daqui decorre a necessidade do seu desenvolvimento profissional nesta área, pois é inevitável a utilização das TIC no processo educativo - “tudo quanto tenha efeito sobre a informação tem-no sobre a aprendizagem” (Pinto, 2002: 316). O mesmo acontecerá com as TIC, que geram novos tipos de aprendizagem, centrados no aluno, baseados em projectos, baseados em investigação e em procura de respostas a questões. É dever dos professores empenharem-se na integração das novas tecnologias nas suas práticas lectivas porque o ensino de hoje tem de ser pensado para “amanhã”. Importa que saibam escolher a tecnologia em função de princípios da aprendizagem e da estratégia de ensino, o que é expresso pela própria Comissão Europeia: “las nuevas herramientas no pueden integrar-se en la práctica docente hasta que los profesores tengan la formación adecuada y los métodos y sistemas de enseñanza se hayan ajustado, lo que con frecuencia supone un ejercicio delicado” (Comissão Europeia, Learning in the Information Society, p. 4).

Neste contexto, há que promover experiências de aprendizagem/treino das competências e dos conhecimentos necessários, de forma a que todo o aluno devesse deixar a escola com a qualificação formal necessária para o ajudar a “representar um papel de corpo inteiro na comunidade e num ambiente cada vez mais globalizado” (Grupo de Trabalho Informal das Federações de Empregadores: 2000, 34). Com base no desenho curricular do Decreto-Lei nº 6/2001, enfatizando os conteúdos nucleares, as competências de aprendizagem e as competências interpessoais e pessoais, operacionalizadas transversalmente – “em cada uma das disciplinas, trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes” (Departamento do Ensino Básico, 2001: 10). Considerando que os modos de aprender mudaram com uma geração habituada a usar as ferramentas tecnológicas, há que ressaltar a necessidade de a escola proporcionar aos alunos o desenvolvimento das literacias da informação, visual e de comunicação e as competências de pensamento crítico e de resolução de problemas que autores como Joan K. Lippincott, Joel Hartman, Patsy Moskal e Chuck Dziuban afirmam faltar-lhes (Barnes, Marateo, Ferris, 2007), ao mesmo tempo que deve

aproveitar quer as interacções sociais potenciadas pela própria tecnologia, como força motriz da aprendizagem, quer os saberes digitais dos alunos no uso de múltiplos media.

Importando que os alunos aprendam para a vida, quer escolar, quer profissional, há que treiná-los, gradualmente, naquelas competências que não se adquirem espontânea ou automaticamente: a literacia da informação – as estratégias que lhes permitem identificar as informações de que precisam, avaliar as fontes de informação disponíveis, localizá-las, seleccionar a informação pertinente, realizar uma leitura crítica dos documentos escolhidos, relacionar a informação nova com os conhecimentos já adquiridos e sintetizar e organizar tudo de forma apropriada para o comunicar a outros. “Information literacy forms the basis for lifelong learning. It is common to all disciplines, to all learning environments and to all levels of education, while recognizing the disparities in learning styles and in the nature and development of literacy in different countries”, disse Abdelaziz Abid, especialista sénior do programa da divisão da Sociedade de Informação (Abid, 2006). Estas competências, a par do desenvolvimento da competência de leitura e da competência do aprender a aprender, deverão ser conteúdos transversais a todas as áreas e serem vistas como um projecto comum em que todos os professores dum mesmo Conselho de Turma estejam envolvidos, uma vez que assim capacitam os alunos a tomarem um maior controlo da sua própria aprendizagem.

Outro factor do desenvolvimento profissional dos professores recai na área das competências profissionais e dos saberes académicos. Não só a investigação, mas também a experiência, indiciam a necessidade da implementação deste desenvolvimento. Para além de novas práticas na sala de aula, várias áreas e competências têm vindo a enformá-lo no domínio dessas competências – pedagógico-didácticas, transversais e de gestão – e no domínio de saberes no âmbito da formação académica de origem dos professores. Os professores têm, também, que aprender as novas competências em TIC que não se integravam no seu treino inicial ou aprender a mantê-las actualizadas no caso de professores mais novos – usar aplicações de processamento de texto, folha de cálculo, base de dados, desenho, apresentação, ligar-se a redes diferentes, inserir dados electronicamente, usar correio electrónico, assim como usar *software* educativo. Concomitantemente, Helen Boelens refere que os professores também precisam de instrução em literacia de informação, de forma a saberem localizar, seleccionar e supervisionar o uso de informação relacionada com a sua área disciplinar, em qualquer formato e linguagem, para poderem com propriedade avaliar a informação usada pelos seus alunos (2007: 6).

Se Eunice Góis e Conceição Gonçalves (2005: “Teoria”, 57) questionam “até que ponto os ganhos individuais dos professores se reflectem positivamente na organização e funcionamento da escola ou no trabalho de sala de aula e nas aprendizagens dos alunos, que, espera-se, sejam os principais beneficiários do investimento feito”, há que considerar a força das culturas docentes – “the beliefs, values, habits and assumed ways of doing things among communities of teachers who had to lead with similar demands and constraints over many years” (Hargreaves, citado em Maia, 2003: 17) e a de cada professor por si. Como diz Perrenoud, “a profissão docente continuará a pôr em presença alunos e um professor” (in Azevedo, 2003: 110).

Para além do apoio institucional necessário - e desenvolvido no interesse do professor e da escola -, os professores são agentes no seu próprio desenvolvimento profissional, cumprindo duas das nove inteligências da escola<sup>16</sup> - as inteligências pedagógica e colegial. É através dele que reflectem sobre a sua prática lectiva, os projectos que desenvolvem, os materiais que escolhem, os planos curriculares, a avaliação e a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, a sua actividade profissional, a sua participação na escola, a partilha e cooperação com os outros professores<sup>17</sup> e outros agentes, para além do seu próprio desenvolvimento pessoal, pois, como diz António Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1997: 23).

A qualidade em educação passa também pelos recursos que, quando usados como “oportunidades de aprendizagem”, no dizer de Oakes (Venâncio, Otero: 2003, 68), têm efeito nos resultados escolares. Consideradas as estatísticas recentes em áreas da Educação, Portugal tem já um parque em equipamentos - centros de recursos/bibliotecas, instrumentos tecnológicos e didácticos<sup>18</sup> - relativamente bem dotado. Há que apostar na sua efectiva

<sup>16</sup> Vide nota 5 relativa às nove inteligências da escola, propostas por B. MacGilchrist, K. Myers e J. Reed (1997), pág. 26.

<sup>17</sup> Para o desenvolvimento da sua profissionalidade podem contribuir as “*communities of practice*” (comunidades de prática) – no sentido que Etienne Wenger definiu -, num modelo que oferece uma possibilidade de tornar cada professor-participante activo e aprendente, onde se constrói o conhecimento numa comunidade específica, e num contexto real de trabalho, em que as práticas comuns são, também, práticas de aprendizagem.

<sup>18</sup> 1. Considere-se a evolução, em Portugal, da Rede de Bibliotecas Escolares que, em dez anos, equipou cerca de 1800 escolas dos vários ciclos de ensino.

2. Considerem-se os dados estatísticos relativos ao uso das TIC nas escolas:

	Portugal	Europa	EB 2º e 3º ciclos
1 computador por 100 alunos	6,4 %	11,3%	5,8%
dos quais, com acesso à Internet	5,4%	9,9%	5,2 %

utilização e rentabilização, pois, segundo J. D. Wilson (citado em Venâncio, Otero, “Teoria”, 67), “meios adequados podem determinar um currículo mais variado, facilitar a aprendizagem individual e constituir um poderoso instrumento para a concretização de ideias abstractas”, ao mesmo tempo que se reflecte sobre a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento das competências dos alunos e na razão da sua necessidade.

Um dos sentidos da mudança que pode ser um eixo transversal na escola enquanto organização e que exige o compromisso de todos os agentes educativos é o ensino das competências, não só em literacia de informação, mas também em todas as literacias, que só terá efeitos na aprendizagem dos alunos se a escola trabalhar em conjunto e como um todo, envolvendo a liderança escolar, os professores, o professor-bibliotecário<sup>19</sup>, alunos e pais/Encarregados de Educação. A articulação com a biblioteca escolar (ou o centro de recursos) é fundamental. A biblioteca escolar é um lugar de aprendizagem excelente onde os alunos podem aprender todas as competências. De um papel tradicional e pouco relevante, em que eram vistas como lugares onde se prestavam serviços básicos a professores e alunos como o empréstimo de livros e outros materiais ou se faziam os trabalhos de casa, passaram a ter um papel diferente, assumindo-se como um espaço que encoraja os alunos a aprenderem de forma autónoma e a familiarizarem-se com as TIC como uma ferramenta de aprendizagem. Há que integrar esta aprendizagem num programa de literacia de informação e é na biblioteca escolar que devemos pensar para esta formação, entendida como um parceiro dinâmico no processo pedagógico, com funções centrais como um centro de informação, um centro de animação de leitura, um centro de articulação curricular e um centro de socialização cultural.

A biblioteca escolar coloca a escola “en contacto vivo con la cultura, en relación con el mundo, con la emoción, con la imaginación y con la producción, y a su vez nos interpela para la creación” (Piñon, 2003: 13) ao colocar os seus serviços ao serviço da educação, fomentando a equidade de oportunidades e garantindo o livre acesso à informação e a

Escolas com computadores para professores	97%	98,7%	99,3%
acesso à Internet	92,1%	96,2%	98,6%
Escolas com computadores para educação em laboratórios	69,6%	80,5%	97,9%
... em salas de aula	81,4%	61,4%	54,5%
... na biblioteca	61,4%	33,4%	95,6%
... outros locais acessíveis a alunos	50,8%	27,0%	63,7%
Professores que usaram computadores nas aulas no ano de 2006	69%	74%	

Fonte: European Commission – Information Society and Media - *LearnInd HTS 2006*.

3. Considerem-se programas como o “Projecto Minerva” e o programa “Nónio – Século XXI”.

<sup>19</sup> Trata-se de termo não uniformizado. Pode ser também usado Coordenador/Responsável pela Biblioteca escolar/Centro de recursos.

possibilidade de tornar em realidade a formação de todos para toda a vida. Porque “[...] it seems to me important for us to develop a clear vision and definition of the present and future educational needs of all young people. Without this, no effective policies and strategies can be formulated” disse Abdallah Bibtana, porta-voz da Líbia árabe na 47th ICE/UNESCO, 2005: 22).

Há, pois, que considerar que a escola, como organização que é, com estruturas e normas próprias, se constitui com as condutas dos seus membros, com as suas ideias, interesses, expectativas, valores e competências. Construir competências a partir da escola, para combater o insucesso e as desigualdades, é acção a ser apropriada por todos. E o processo de mudança organizacional tem de ter um equilíbrio dinâmico, implicando a interactividade de todas as dimensões apresentadas. Porque, como diz Perrenoud, “os jovens que têm êxito nos estudos superiores acumulam saberes e constroem competências. Não é por eles que é preciso mudar a escola, mas por aqueles que, ainda hoje, são desprovidos de numerosas competências indispensáveis para viver nos princípios do século XXI” (2003: 35).

## **2. Impacto das Bibliotecas Escolares na aprendizagem**

“When effective school libraries are in place, students do learn. 13,000 students can’t be wrong” afirma Ross Todd (Todd, Kuhlthau, OELMA, 2004). As bibliotecas escolares são, hoje, lugares de encontro de alunos e professores com ideias a explorar e a debater. São, cada vez mais, ambientes sofisticados de aprendizagem, oferecendo um vasto leque de recursos impressos e electrónicos, físicos e virtuais, potenciando oportunidades iguais de aprendizagem a todos os alunos. Pensá-las desta forma é, segundo Viñao, um conceito inovador que implica mudança nas práticas educativas (2002).

Num mundo complexo como é o de hoje, a literacia de informação não é só necessária, como se assume como um direito humano básico que promove a inclusão social em qualquer nação, pressuposto que originou a “Declaração de Alexandria sobre literacia de informação e aprendizagem ao longo da vida”<sup>20</sup>.

“The challenge for the information age school is to educate children for living and learning in an information-rich technological world”, diz Carol Kuhlthau (2001), e “os nossos tempos são bem a era da informação, e os maiores problemas de quem lida com ela estão longe de ser a escassez, bem pelo contrário, são como recolher, organizar, sistematizar e tornar acessíveis milhões de dados que diariamente são produzidos em todo o mundo” (Calixto, 1996:23). Diversos estudos internacionais destacam a relação íntima entre a aprendizagem, as bibliotecas escolares e as literacias, enquanto factor relevante para resolver esse desafio.

Essa relação não acontece por acaso. Baseia-se na forma como os recursos das bibliotecas escolares são usados na educação e na forma como esses recursos respondem aos objectivos de ensino e às necessidades de informação dos alunos. O uso das bibliotecas escolares, enquanto espaços ricos em informação e tecnologia, desenvolve a competência de leitura, as competências em literacia e promove experiências de aprendizagem mediadas pela parceria entre os professores-bibliotecários e os professores de sala de aula.

---

<sup>20</sup> “Beacons of the Information Society: Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning”. Declaração aprovada durante o *High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*, em Alexandria, Egipto, em 9 de Novembro de 2005.

Estudos recentes, como o de Lance (2000), envolvendo vários estados norte-americanos, demonstraram que, apesar das dissimilaridades entre as comunidades escolares, “the existence of a “well-developed” school library programme was correlated with higher students’ reading achievements as measured by standardised tests, and increases the quantum of student learning” (Moore, 2001). Também evidenciam estes estudos que o impacto que as bibliotecas escolares exercem sobre a aprendizagem dos alunos não é anulado pelas condições da escola - como o rácio professor/aluno, o investimento por aluno ou o perfil dos professores; ou pelas condições da comunidade - como a pobreza, o baixo nível educativo dos adultos ou a raça/etnia.

Estes estudos ressaltam como os resultados de aprendizagem melhoram quando o professor-bibliotecário trabalha explicitamente a literacia de informação com os alunos, planifica as unidades de aprendizagem em colaboração com os professores, providencia formação aos professores, ensina colaborativamente com os professores e acompanha e integra questões curriculares no programa da Biblioteca Escolar.

A investigação aponta como indicadores fundamentais para um bom programa ao nível das bibliotecas escolares a presença de profissionais em biblioteca a tempo inteiro, de pessoal de apoio qualificado, a extensão da colecção e a sua renovação e uma forte rede informática que permita o acesso aos recursos das bibliotecas escolares na sala de aula. Outros indicadores correlacionados com o desempenho na leitura são o número de livros por aluno, as assinaturas de periódicos e títulos de referência electrónica e o investimento global das bibliotecas escolares por aluno.

Mas, como aconselha Penny Moore, avaliar os programas das bibliotecas escolares implica muito mais do que contar recursos por aluno ou o número de visitantes: “it means examining the kinds of learning activities taking place in the library, the levels of integration of library use into classroom activities and testing the extent to which the skills of library media specialists or teacher librarians are critical elements in determining the quality of learning and literacy” (2001).

E, considerando ainda o que afirma Ian Johnson (2004), criar a consciência do impacto das bibliotecas escolares em termos de aspirações sociais, educacionais ou económicas nos ambientes políticos pode ter grande influência no investimento nas bibliotecas e nos serviços de informação, mas demonstrar como as bibliotecas fazem a diferença é uma questão bem mais complicada do que apenas realizar estudos analisando indicadores.

## **2.1 O que a investigação ensina**

Defensores da biblioteca escolar estão convictos da relação entre bons programas de bibliotecas escolares e resultados de aprendizagem. Mas há que encontrar evidências que suportem essa convicção.

Um *corpus* já muito importante de investigação revela que as bibliotecas escolares têm um impacto positivo nos resultados de aprendizagem. Que nos mostram estes estudos?

São três, segundo Keith Curry Lance, os domínios predominantes que determinam o impacto das bibliotecas escolares (2002):

- i) o *nível de desenvolvimento* da biblioteca escolar, suportado em factores como o rácio profissionais/alunos, o rácio variedade de recursos da colecção/alunos e o investimento na biblioteca escolar por aluno;
- ii) o nível em que os professores-bibliotecários se comprometem em duas áreas:
  - a. na *liderança* cujos factores se definem pelas reuniões com os órgãos directivos, a participação nos órgãos curriculares, a participação na definição de *standards* e a partilha de experiências com colegas na área das bibliotecas escolares;
  - b. em actividades de *colaboração* que encorajam a literacia de informação, cujos factores residem na identificação de materiais e informação úteis para os professores, na planificação cooperativa, na sua formação e no trabalho com alunos em sala de aula ou na biblioteca escolar; e
- iii) o nível em que a *tecnologia* educacional é utilizada para estender o alcance do programa da biblioteca escolar para além das suas próprias paredes, promovendo-se competências estratégicas na literacia de informação (descobrir informação pertinente e estratégias de pesquisa).

Incidindo em parâmetros como as horas de abertura, os profissionais e actividades que desenvolvem, a colecção da biblioteca escolar e a tecnologia educacional, os serviços, o financiamento e os diversos usos das bibliotecas escolares, esses estudos demonstram, com resultados mensuráveis, que as bibliotecas escolares contribuem para os resultados de aprendizagem.

Afirmam Lance, Rodney e Hamilton-Pennel, no seu estudo Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study, de 2005, que “these links between high-quality school library programs achievement cannot be explained away as mere artifacts of community socio-economic factors or key school conditions, such as per pupil spending and teacher-pupil ratio. Indeed, sometimes, taking these variables into account reveals a greater impact by school libraries and library media specialists than was previously masked by those other variables.” (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2005: 25).

O estudo 13,000 Students Can’t Be Wrong: The Ohio Study, de 2004, permite aos autores, Ross Todd, Carol Kuhlthau e OELMA, dizerem que “an effective school library, led by a credentialed library media specialist who has a clearly defined role in information-centered pedagogy, plays a critical role in facilitating student learning for building knowledge” (2004).

Das evidências dos estudos norte-americanos damos conta no seguinte quadro:

Variável	Conclusões	Estudos
Comunidade	▪ Quanto mais a família (adultos) é qualificada, melhores salários recebe.	ALA, 1987 + Lynch, 1988 <sup>21</sup>
Escola	▪ Quando há maior investimento financeiro no ensino em geral, quase sempre há mais investimento em recursos pedagógicos, serviços de apoio e serviços na comunidade.	ALA, 1987 + Lynch, 1988
Profissionais nas bibliotecas escolares	▪ Bibliotecas escolares com profissionais habilitados e em número suficiente tendem a gastar mais tempo a identificar recursos pedagógicos e a gastar também mais tempo na colaboração com os professores no desenvolvimento de unidades curriculares.	ALA, 1987 + Lynch, 1988

<sup>21</sup> Estes dois relatórios foram publicados na *American Libraires*: ALA – “Pupil Success Firmly Linked to School Library Funding” in *American Libraires*, 18, nº 8 (Set. 1987), 632-33 e LYNCH, Mary Jo, WEEKS, Ann Carleson – “School Match Revisited” in *American Libraires*, 19, nº 6 (Jun.1988), 459-60). (Lance, 1994)

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professores-bibliotecários qualificados têm duas vezes mais probabilidades de colaborar com os professores de sala de aula e três vezes mais probabilidades de levar os seus alunos a visitar a biblioteca escolar em grupo-turma.</li> </ul>	Oregon (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2001)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os melhores resultados têm correlação com as bibliotecas escolares que têm profissionais qualificados por mais tempo de abertura.</li> </ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988 Alaska (Lance, 1999) Colorado (Lance, 1993; 2000) Florida (Baumbauch, 2002) Illinois (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2005) Michigan (Rodney, Lance, Hamilton-Pennell, 2003) Minnesota (Baxter, Smalley, 2003) North Carolina (Burgin, Bracey, 2003) Oregon (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2001) Pennsylvania (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2000) Texas (Smith, 2001)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um profissional de biblioteca escolar a tempo inteiro dá mais probabilidade à escola de ter uma biblioteca escolar ligada em rede às colecções de outras escolas e à da biblioteca municipal, de assegurar maior financiamento, de realizar mais formação no uso de recursos electrónicos e de manter ligações na página web a recursos de interesse.</li> </ul>	Indiana (Callison, 2004)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os saberes e competências dos profissionais das bibliotecas escolares correlacionam-se com o tempo de permanência na mesma escola – 3 anos no mínimo permitem melhor acesso à informação e melhor gestão organizacional da biblioteca escolar.</li> </ul>	Indiana (Callison, 2004)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um melhor desempenho dos profissionais das bibliotecas escolares contribui para um melhor programa da biblioteca escolar*</li> </ul>	Indiana (Callison, 2004)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ajudando os alunos a tornarem-se melhores aprendentes, com influência nos resultados de aprendizagem.</li> </ul>	Ohio (Todd, Kuhlthau, Oelma, 2004)
Colecção da biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há melhores resultados quando colecções mais vastas estão disponíveis.</li> </ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988 Illinois (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2005)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bibliotecas escolares com colecção mais vastas tendem a ter mais assinaturas de periódicos ou revistas e as que investem mais em materiais também investem mais em equipamentos.</li> </ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Números de livros, assinaturas de periódicos ou revistas, pacotes de software e vídeos tendem a subir ou descer em conjunto.</li> </ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988

## Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica

Uso de materiais da biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>O uso de recursos pedagógicos das bibliotecas escolares têm tendência a aumentar à medida que os professores colaboram mais com a biblioteca escolar ou com os professores-bibliotecários.</li> </ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A relação entre os resultados de aprendizagem e os recursos só tem relevância se estes forem integrados na abordagem curricular.</li> </ul>	Pennsylvania (Lance, Rodney, Hamilton-Pennel, 2000)
Serviços da biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os serviços da biblioteca escolar têm influência nos resultados de aprendizagem (10,6% de significado estatístico).</li> </ul>	Missouri (Quantitative Resources, LLC, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os resultados de aprendizagem melhoram com o nível tecnológico da biblioteca escolar.</li> </ul>	New México (Lance, 2002) Texas (Smit, 2001)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os resultados são mais altos quando a tecnologia educacional estende a coleção local e dá acesso a recursos <i>online</i> na sala de aula.</li> </ul>	Indiana (Callison, 2004)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há melhores resultados quando o acesso às bibliotecas escolares tem um horário flexível (o acesso deve ser o mais flexível possível, permitindo o trabalho de professores e alunos com os profissionais das bibliotecas escolares e usar a biblioteca escolar como sala de aula ou espaço de estudo, se necessário).</li> </ul>	Michigan (Rodney, Lance e Hamilton-Pennell, 2003) Illinois (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2005)
Programa da biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os resultados dos testes de leitura sobem com o desenvolvimento de programas das bibliotecas escolares.</li> </ul>	Iowa (Lance, 2002) Massachusetts (Baughman, 2002) New México (Lance, 2002) North Carolina (Burgin, Bracy, 2003) Oregon (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2001)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os resultados dos testes de leitura têm relação com o tempo que os alunos passam nas bibliotecas escolares.</li> </ul>	Pennsylvania (Lance, Rodney, Hamilton-Pennel, 2000)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há melhores resultados quando os alunos usam as bibliotecas escolares, a título individual ou em grupos, para aprender e praticar as competências de literacia de informação de que precisam para ter bons resultados nos testes e como aprendentes ao longo da vida.</li> </ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988 Alaska (Lance, 1999) Texas (Smith, 2001)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos com resultados mais altos em testes de leitura usam 2 vezes e ½ mais livros e outros materiais nas suas visitas à biblioteca escolar.</li> </ul>	Iowa (Lance, 2002)
Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há relação entre os melhores resultados e bibliotecas escolares bem financiadas.</li> </ul>	Illinois (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2005) Minnesota (Baxter, Smalley, 2003) Oregon (Lance, Rodney, Hamilton-Pennel, 2001)

## Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Bibliotecas escolares que gastam mais em materiais pedagógicos tendem a gastar mais em equipamentos.</li></ul>	ALA, 1987 + Lynch, 1988
Colaboração entre professores e profissionais das bibliotecas escolares	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Quanto mais colaboração há entre os professores e os profissionais das bibliotecas escolares, melhores resultados os alunos obtêm nos testes de leitura.</li></ul>	Colorado (Lance, 1993; 2000) Texas (Smith, 2001)
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Os resultados são melhores quando há uma colaboração forte entre os professores e os profissionais de bibliotecas escolares num grande leque de actividades.</li></ul>	Illinois (Lance, Rodney, Hamilton-Pennell, 2005)

Quadro 1 – Evidências de impacto das bibliotecas escolares em estudos norte-americanos

Estes estudos providenciam evidência positiva sobre o impacto global dos resultados. No entanto, Dorothy Williams e Caroline Wavell referem que não explicam completamente como as actividades e programas das bibliotecas escolares interagem com, e contribuem para a experiência da aprendizagem (2001). Avaliar o impacto implica ter em conta que o aluno tem escolhas a fazer e tenderá a fazê-las de uma forma individual dependendo de experiências anteriores, motivação, confiança, competências no tratamento da informação. Implica também que a escolha dos indicadores apropriados será também influenciada pelas decisões tomadas pelos professores enquanto intermediários nas experiências de aprendizagem. Construíram estas autoras essa relação entre os aspectos de aprendizagem e indicadores de impacto no trabalho com a biblioteca escolar, articulando a taxonomia de Bloom nas dimensões afectiva, psicomotora e interpessoal com indicadores de impacto evidenciados na progressão de competências e conhecimentos e na manifestação da confiança, competência e autonomia no uso dessas competências e conhecimento, com base nas entrevistas e respostas a inquéritos, em que entrevistaram professores-bibliotecários, professores de sala de aula e directores das escolas. Dessa relação damos conta no quadro que abaixo apresentamos (Quadro 2).

ASPECTOS DA APRENDIZAGEM [Taxonomia de Bloom para os Objectivos Educacionais]			
Afectivo	Psicomotor Baixo nível cognitivo	Alto nível cognitivo	Interpessoal
Desenvolvimento de Atitudes Informadas	Competências, Conhecimento & Compreensão		Desenvolvimento de Atitudes Informadas
Motivação	Progressão	Autonomia	Interacção
<b>Impacto da BE na aprendizagem</b> (resultados da aprendizagem de acordo com os grupos de discussão)			
<p><b>Enriquecimento</b> (adição de extras, prazer pela aprendizagem)</p> <p><b>Entusiasmo</b> (atitude positiva)</p> <p><b>Motivação para aprender</b> (aumentada/melhorada)</p> <p><b>Imaginação/experimentação</b></p> <p><b>Satisfação de sucesso</b></p> <p><b>Uso extra-curricular</b></p> <p><b>Iniciativa</b> (vontade de voltar à BE para trabalho, revisão do assunto, uso de recursos para outros assuntos)</p> <p><b>Auto-estima</b> (ver trabalhos expostos, experiência positiva)</p>	<p><b>Competências de biblioteca</b> (familiaridade com o espaço [layout], terminologia, recursos, catálogo, etc.)</p> <p><b>Competências em TIC</b> (uso confiante da capacidade de teclar, pesquisa em CD-ROM e Internet, etc.)</p> <p><b>Qualidade de trabalho</b> (trabalho escolar &amp; resultados de observação, rigor, apresentação, factos, vocabulário)</p> <p><b>Competências de informação</b> (compreensão, selecção, tomada de notas, avaliação, etc.)</p> <p><b>Progressão em resultados planificados</b> (planificados pelo professor de sala de aula/ biblioteca/escola)</p> <p><b>Conhecimento aumentado</b> (abrangência &amp; profundidade)</p> <p><b>Desenvolvimento da compreensão</b> (aumento da capacidade de memória)</p>	<p><b>Curiosidade &amp; exploração</b> (interesse pela informação e livros)</p> <p><b>Desenvolvimento de ideias</b></p> <p><b>Reforço</b></p> <p><b>Transferabilidade</b> (trans-curricular, aprendizagem ao longo da vida)</p> <p><b>Confiança no uso</b> (consciência de &amp; capacidade de tentar outras fontes de informação)</p> <p><b>Ethos no estudo</b> (consciência das necessidades pessoais &amp; processo de aprendizagem alargado, competências de observação)</p> <p><b>Consciência</b> (dum mundo de informação mais vasto &amp; da necessidade dela)</p>	<p><b>Apoio de parceiros &amp; trabalho em equipa</b> (ajuda outros a encontrar e usar recursos, cooperação, aprender com outros)</p> <p><b>Desenvolver competências de comunicação</b></p> <p><b>Interacção social</b> (novas relações)</p> <p><b>Consciência dos outros</b> (necessidade dos outros, <i>ethos</i> de estudo/trabalho, opiniões divergentes, competências sociais, comportamento, respeito pelos recursos)</p> <p><b>Consciência dos outros</b> (no mundo global)</p>
<b>Indicadores de impacto</b>			
Introdução e desenvolvimento (progressão) de competências e conhecimento		→	que levam à confiança, competência e uso autónomo (autonomia) de competências e conhecimento
<p><b>Expressão de entusiasmo</b> (vontade em participar)</p> <p><b>Concentração na tarefa</b> (questões originadas nos recursos usados; mais informação; questões de clarificação)</p> <p><b>Continuação da actividade</b> (uso/exploração indirecto(a) da BE &amp; recursos; promoção de recursos, pelo utilizador a outros)</p> <p><b>Mudança na atitude</b> (envolvimento em outras actividades como resultado do uso da BE (clubes, jornal); ajuda voluntária (na BE); discussão voluntária (com parceiros, bibliotecário, professores); uso/exploração indirecto(a) de recursos noutra lado)</p>	<p><b>Competências no uso da BE</b> (navegação na BE &amp; recursos (terminologia/ localização): uso do catálogo, de índices, directórios, enciclopédias)</p> <p><b>Competências em literacia de informação</b> (uso apropriado de recursos sobre um assunto; uso apropriado de informação/ competências técnicas sobre um assunto; uso de técnicas de exploração de texto e registo de notas)</p> <p><b>Competências em TIC</b> (uso da tecnologia e software de forma apropriada, incluindo a pesquisa na Internet)</p> <p><b>Competências em estudo</b> (organizar a tarefa, respeitar prazos, avaliar o seu trabalho e o dos outros)</p> <p><b>Competências de leitura</b> (fluência de leitura/ frequência/ regularidade/variedade; tentar géneros ou autores diferentes, relação entre leitura e outras aprendizagens)</p> <p><b>Nova informação/conhecimento</b></p> <p><b>Aproveitamento</b> (progresso nos resultados planificados, elevando a auto-estima)</p> <p><b>Capacidade de aplicar</b> competências ou conhecimento em diferentes contextos</p>	<p><b>Confiança &amp; competência para continuar e progredir</b> (localizar &amp; usar recursos relevantes com as competências aprendidas, com ou sem orientação)</p> <p><b>Consciência</b> de quando a ajuda é necessária e confiança para procurar ajuda)</p> <p><b>Estudo autónomo</b> (compreender necessidade de &amp; uso das competências de estudo)</p> <p><b>Capacidade de transferir competências</b> entre as áreas do currículo (consciência/ uso de recursos para além da BE; uso apropriado de conhecimento/ competências noutras áreas; compreensão &amp; uso de ideias/ conhecimento ganho na BE em outro assunto)</p> <p><b>Aumento da auto-estima</b> (aspirações pessoais mais altas)</p> <p><b>Uso de iniciativa</b> (uso não supervisionado/ uso de iniciativa; escolha autónoma apropriada)</p>	<p><b>Discussão sobre actividade/tarefa</b> (com pares, professores-bibliotecários)</p> <p><b>Cooperação em par</b> (partilha de recursos, explicação de processos/ procedimentos, trabalho em equipa, ajuda mútua, avaliação)</p> <p><b>Relações de amizade</b> e capacidade de formar equipa com outros grupos; vontade de ajudar outros (localizar/usar recursos); vontade de partilhar ideias/experiências)</p> <p><b>Uso de comportamento adequado</b> (consciência dos outros na BE, na escola; reconhecimento de opiniões divergentes nos recursos; reconhecimento de opiniões diferentes entre parceiros/em sociedade)</p>

Quadro 2 – Uso da biblioteca escolar: aspectos da aprendizagem/Indicadores de impacto

Perspectivados em conjunto, estes estudos constituem um importante *corpus* de evidência que sugere que o impacto das bibliotecas escolares nos resultados de aprendizagem dos alunos é o resultado duma interacção complexa de variáveis e que há que realizar mais investigação sobre como as bibliotecas escolares ajudam os alunos a aprender efectivamente.

Há que perspectivar as bibliotecas escolares (e a própria escola) como organizações que são, enfrentando um desafio crescente para ir ao encontro das respostas pedidas pela sociedade actual. Mais ainda, há que repensar as bibliotecas escolares na escola de hoje porque o sucesso de uma tem a ver com o sucesso da outra.

## 2.2 Bibliotecas escolares: os indicadores

Encontramos na NCILS - US National Commission on Libraries and Information Science<sup>22</sup> -, um esquema conceptual para as bibliotecas escolares, configurado em três dimensões que, interagindo entre si, influenciam a aprendizagem e os resultados dos alunos (Figura 1).

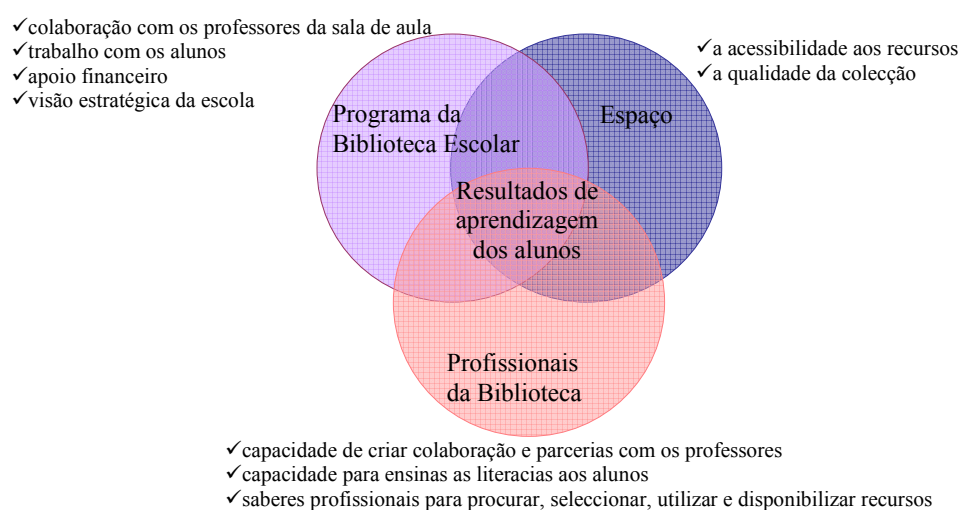


Figura 1 – Esquema conceptual para as bibliotecas escolares (NCILS)

<sup>22</sup> [www.ncils.gov](http://www.ncils.gov)

Parece-nos, no entanto, esta, uma visão muito centrada na aprendizagem. Ainda que não as exclua, não explicita duas outras dimensões que pensamos serem também importantes nas bibliotecas escolares: a promoção da leitura e as parcerias.

Integramos a primeira no programa da biblioteca escolar, distinguindo aí duas vertentes: a da literacia e a da leitura. Já a segunda pensámo-la de forma autónoma, pois a sua configuração pode articular-se quer com o programa da biblioteca escolar, quer com a dimensão “Espaço”. Parece-nos, ainda, que, quer o apoio financeiro, quer a visão estratégica da escola sobre as bibliotecas escolares são dois eixos que suportam a acção da biblioteca escolar e, por isso, não podendo/devendo integrar qualquer delas, são áreas transversais autónomas. Assim, propomos um novo esquema conceptual para as bibliotecas escolares, adaptado daquele (Figura 2).



Figura 2 - Esquema conceptual para as Bibliotecas Escolares (adaptação nossa)

Há que pensar a biblioteca escolar nestas sete dimensões, porque, só ultrapassando as próprias paredes, entrando, fisicamente, em todos os espaços da escola - na sala de aula, na

sala dos professores, nos espaços relacionais da comunidade (recreio, corredores, jardins, espaços comuns aos vários papéis sociais na escola), nos órgãos directivos, estruturas pedagógicas e curriculares -, nos espaço pessoais, nos espaços de cooperação, ou virtualmente, de onde seja chamada ou aonde chegue, podemos afirmar que a biblioteca escolar conquistou um papel relevante. Porque, enquanto organização inteligente, tem de ser capaz de “aprende[r] e continuamente expand[ir] a sua capacidade para criar o futuro” (Senge, citado por Vicente (2004: 33) num paradigma que tem a mudança como essência.

### **2.2.1 Dimensão: O programa da biblioteca escolar para as literacias**

Ross Todd, na sua conferência no segundo curso no âmbito do SLAMIT Project – School libraries as learning centers” - “Dynamic Agents of Learning – sharing best practice”, em Ennis, na Irlanda, de 5 a 10 de Novembro de 2007, definiu assim a biblioteca escolar: a biblioteca escolar constitui-se nos espaços físicos e virtuais de aprendizagem onde a questionação, o pensamento, a imaginação, a descoberta e a criatividade são fundamentais para o dia-a-dia de *informação-para-o-conhecimento* (“information-to-knowledge”) dos alunos e para o seu crescimento pessoal, social e cultural.

Num tempo em que a informação e o conhecimento são “tão importantes, mas ao mesmo tempo tão efémeros”, afirma Lino Moreira da Silva (2002: 112), “mais que ‘aprender factos’, os estudantes deverão aprender a ‘trabalhar factos’, livrando-se de “ideias velhas”, enveredando pelos “aprender, desaprender, reaprender” que a leitura, os livros, a Biblioteca possibilitam” (José Afonso Furtado, citado pelo mesmo autor, 2002: 112)

Por isso, as duas vertentes que configuram esta dimensão constituem-se na colaboração com os professores e no trabalho com os alunos.

### **a. A colaboração com os professores**

Os professores são elementos-chave em qualquer processo de reforma, inovação e mudança, aceitando e implementando ideias e/ou propostas que acreditem boas e eficazes, rejeitando as que lhes pareçam não o ser, como é convicção de Viñao (2002). A sua formação é também factor-chave para a consolidação de uma biblioteca escolar que seja o núcleo do currículo, enquanto promotora, também, de formação nas novas alfabetizações.

A experiência de Lakeside Academy of Math, Science and Technology, em Chattanooga, TN, com o programa “Library Power initiative”, perspectivado em conjunto pelos órgãos directivos e pela biblioteca escolar, e desenvolvido em 1994, teve como meta a melhoria da aprendizagem dos alunos através da melhoria dos serviços da biblioteca escolar, suportando-se na colaboração entre professor-bibliotecário e os professores. Evidência desse impacto residiu nessa correlação: a turma com mais uso da biblioteca escolar em colaboração com a sala de aula obteve uma percentagem de 86% no aproveitamento curricular (*reference study*) e 81% nos testes de compreensão, enquanto a turma do professor que mais resistência ofereceu ao trabalho colaborativo teve os resultados mais baixos – 19% e 52%, respectivamente. Desta experiência, e como refere Faye Pharr, directora da escola do nível elementar, esta correlação também só foi possível pela interacção entre factores como o horário flexível da biblioteca escolar, o desenvolvimento profissional em termos da colaboração dos professores e o desenvolvimento da colecção (2002).

*Information power: Building partnerships for learning* cita a importância crescente da colaboração nos programas das bibliotecas escolares e no papel dos professores-bibliotecários: “Effective collaborations 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” (citado em Small, 2004).

Kuhlthau aponta quatro factores que, nesta dimensão de colaboração com os professores, veiculam a acção da biblioteca escolar na aprendizagem: i) abordagem colaborativa; ii) visão construtivista mútua da aprendizagem; iii) compromisso partilhado com a aprendizagem num modelo de *inquiry-based learning*; e iv) competência no desenho e implementação de actividades baseadas em recursos. Daqui ressalta que cabe também ao

professor-bibliotecário encorajar novas formas de pensamento sobre aprender na era da informação e desenvolver a biblioteca escolar de forma a responder a estas novas exigências (2001).

Esta parceria torna os professores-bibliotecários elementos-chave na implementação de um programa moldado nas modernas metodologias do “*resource-based learning*” e do “*inquiry-based-learning*”. “The development of student competence in research and study skills is most effective when integrated with classroom instruction through cooperative program planning and team teaching by two equal teaching partners – the classroom teacher and the teacher-librarian” (Haycock: 1990, 9). Desenhar um programa nesta metodologia pedagógica implica ensinar os alunos a adquirir e desenvolver competências inquisitivas para aprenderem a focar uma questão, a distinguir o relevante do irrelevante, facto de opinião, a organizar e dar sentido a toda a informação disponível e a aplicar as visões e ideias novas que construíram.

A propósito desta colaboração, a *Washington State Library* apresenta um modelo de níveis de colaboração entre professores-bibliotecários e professores – “Turning the School Media Center into a Learning Hub”<sup>23</sup> – que abaixo apresentamos (Quadro 3). Nele, se cruzam os níveis de colaboração, definidos por patamares de desempenho, com categorias relativas aos serviços da biblioteca escolar, aos papéis do professor-bibliotecário, do professor e da biblioteca escolar, definidos pelas acções envolvidas.

Numa sociedade baseada no conhecimento em que a competência em lidar com a informação de forma eficaz é essencial ao sucesso do aluno na escola e para além dela, as bibliotecas escolares e os professores-bibliotecários, em parceria com os professores, têm que ter um impacto positivo no desempenho dos alunos nessa competência. Foi o que não aconteceu neste relato: “So we have a sixteen-year-old who has the technical skills to use the Internet but doesn’t have the validation skills to understand the structure of the information he finds on the Internet... [t]he technical skill is trivial compared to the critical thinking skills needed” (Alan November, citado em Haycock, 2003b: 32).

---

<sup>23</sup> Documento que adaptou de um documento anónimo avulso distribuído no European Council of International School Librarians, em Maio de 1999, realizado na International School of Brussels.  
[http://www.librarysmart.com/working/forlibraries/resource\\_pdfs/Fall2002workshop\\_handouts/collaboration.doc](http://www.librarysmart.com/working/forlibraries/resource_pdfs/Fall2002workshop_handouts/collaboration.doc).  
Tradução propositada para este estudo.

	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>
<b>Serviços</b>	Consulta para a localização de recursos.	Consulta para a melhoria da unidade de aprendizagem.	Planificação cooperativa levando à melhoria da unidade de aprendizagem e à integração do programa da biblioteca escolar.	Planificação cooperativa levando a uma melhoria da planificação, ensino e avaliação biblioteca escolar/ sala de aula.
<b>Papel do professor-bibliotecário</b>	Sugere recursos para a unidade de aprendizagem.	Tem consciência das necessidades curriculares e tenta dar apoio a unidades específicas, assim como ir ao encontro das necessidades individuais dos alunos.	Planifica aspectos em articulação com a unidade de aprendizagem baseado nas necessidades de informação da turma e dos resultados de aprendizagem especificados pelo professor.	Parceiro do professor de sala de aula na planificação, ensino e avaliação da unidade de aprendizagem.
<b>Papel do professor</b>	Solicita ao professor-bibliotecário sugestões de recursos. Decide o que levar e requisita materiais para a sala de aula.	Conversa com o professor-bibliotecário sobre as necessidades curriculares da turma.	Desenvolve a unidade de aprendizagem e planifica com o professor-bibliotecário que aspectos da unidade serão trabalhados com a biblioteca escolar.	Parceiro do professor-bibliotecário na planificação, ensino e avaliação da unidade de aprendizagem.
<b>Papel da biblioteca escolar</b>	O programa da biblioteca escolar pode ir do ensino das competências básicas de pesquisa independentemente do currículo da sala de aula ao simples depósito de recursos de informação sem contacto significativo com os alunos.	Os alunos vão à biblioteca escolar aprender competências básicas de pesquisa que os ajudarão a realizar os trabalhos académicos.	O programa da biblioteca escolar está interrelacionado com o programa de sala de aula. Os resultados da aprendizagem da literacia de informação são sistematicamente integrados em todo o currículo.	Os resultados da aprendizagem da literacia de informação são sistematicamente integrados em todo o currículo e o programa da biblioteca escolar e o da sala de aula são o mesmo.

Quadro 3 - Níveis de colaboração entre Professores-bibliotecários e Professores

A colaboração entre os professores-bibliotecários e os professores de sala de aula é um dos factores que desenvolve o aprofundamento do conhecimento, pois a partilha de saberes e competências contribui para o desenho conjunto das actividades de aprendizagem e da sua avaliação, tendo a literacia de informação como componente transversal.

Há que ter em conta que “the more complex the concepts we wish to develop in a learning group (adults or children), the more we have to prepare the environment” (Moore, 2001).

Neste âmbito, é fundamental aos professores a actualização contínua dos conhecimentos e competências informacionais. A competência de um professor passa hoje também pelas literacias, quer no sentido da sua aprendizagem, quer no sentido do seu ensino. Além disso, o professor é hoje um parceiro entre outros, pelo que o seu trabalho não se confina dentro da sua área disciplinar, antes tem que colaborar com os outros num mesmo projecto curricular. Saber usar a biblioteca escolar é, para o professor, um requisito à sua acção lectiva.

#### **b. O trabalho com os alunos**

Oportunidades para explorar a informação que interessa aos alunos fazem emergir formas de literacia e numeracia e actividades de aprendizagem em que se explicita a literacia de informação afectam positivamente factores como a auto-estima, a percepção pessoal, o controlo da aprendizagem, o domínio dos conteúdos, a concentração na tarefa e a redução da confusão (Todd, 1995).

Alunos que activamente aprendem experimentando os materiais e os recursos investigam, discutem, partilham, apresentam, tomam decisões, descobrem e usam a informação de maneiras muito diferentes. Farão por isso, e por causa disso, um maior e melhor uso da biblioteca escolar. Aí residirá uma rede de conhecimento inscrita nos materiais diversos, impressos e não-impressos, visuais, áudio, audiovisuais e multimédia, numa multiplicidade de formatos – dos tradicionais aos inovadores -, ricos em ideias, de acesso físico ou virtual. “Não há melhor aprendizagem do que viver numa escola da informação: usar a sociedade de informação para aprender mais e melhor” (Pedró, 1997: 107). Nessa rede de informação, certamente se encontrarão recursos que respondam às várias necessidades de aprendizagem e aos diferentes estilos de aprendizagem individual.

Importa salientar que é importante que cada aluno faça o registo do seu percurso num “diário de bordo” e que o processo escolhido reclame apresentação e partilha das conclusões. Também é de ter em consideração que não devemos presumir os conhecimentos e competências prévias associadas à literacia de informação só porque os nossos alunos vivem na era digital. E professores que valorizam o processo de aprendizagem enfatizam o como os alunos aprendem sobre um assunto tanto quanto o que descobrem sobre o assunto em si.

A biblioteca escolar deverá ser o lugar próprio onde os alunos progridem nas suas experiências de aprendizagem, assumindo-se como a extensão natural e lógica da sala de aula. Assegurar que a circulação do conhecimento produz aprendizagem é a melhor medida do seu sucesso. A biblioteca escolar terá que, promovendo e integrando o uso dos vários recursos de informação, ser um espaço que permita aos alunos gerir as dimensões sociais da aprendizagem, porque as bibliotecas escolares, como as outras, são sobre pessoas – como aprendem, como usam a informação e como participam na vida da comunidade de aprendizagem. A biblioteca escolar deve tornar-se, portanto, um “nó eficaz na rede da informação global” (Ching-Chih Chen, 1996).

À biblioteca escolar, o “Manifesto para as bibliotecas escolares” atribui a missão de “acarinhar o processo educacional”, contribuindo para que “todos os membros da comunidade escolar se tornem utilizadores eficientes de informação e ideias, em todas as suas formas e veiculadas por diferentes media” (IFLA/UNESCO, 1998).

A biblioteca torna-se, assim, um espaço de conhecimento, “a physical place where people come – perhaps even without explicit information needs – to find, use and exchange information. This approach focuses more on what the user will find and do in the library, rather than on the way the library’s functions and systems are organised” (Evans, 1998).

A biblioteca escolar será, portanto, uma “tecnologia do conhecimento”, um “pivot du réseau d’accès à l’information et d’échange d’information de l’école” (Ministère de l’Éducation et de la Formation, 1995: 11).

### 2.2.2 Dimensão: O programa da biblioteca escolar para a promoção da leitura

A responsabilidade de formar os alunos no âmbito da leitura é uma responsabilidade compartilhada entre a escola e outras instâncias sociais, como a família ou os media de comunicação. A leitura constitui-se como uma ferramenta que, potenciando o desenvolvimento pessoal e intelectual, conduz à autonomia das aprendizagens. Podemos configurá-la em quatro vertentes: leitura para informação, leitura para aprender, leitura para avaliar, leitura para disfrutar, que acompanha as novas concepções de aprendizagem baseadas no aprender a aprender (Figura 3) (Gómez Hernández, 1998).

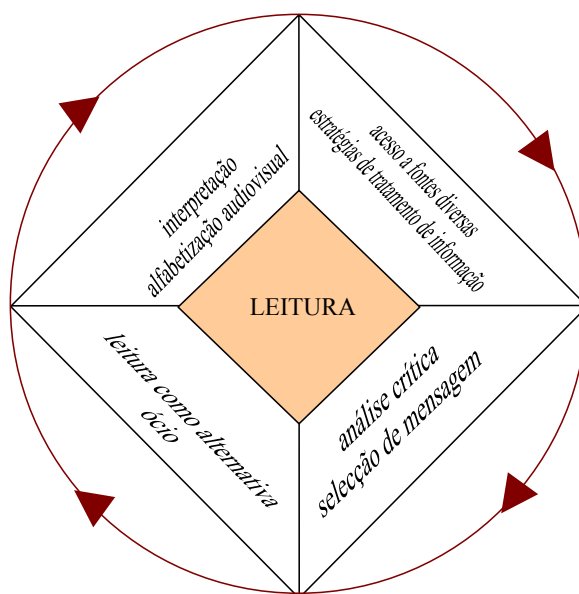


Figura 3 – Esquema conceptual da leitura

Fonte: Programa de bibliotecas escolares. Madrid: Ministério de educación y Cultura, 1996

A investigação actual sobre hábitos de leitura dos jovens reforça a necessidade urgente de identificar formas inovadoras que estimulem, apoiem e explorem a relação do leitor com o livro. O desenvolvimento da leitura não só capacita o leitor, mas promove o gosto de ler para toda a vida. E “no single place at school is more important in developing reading than the school library” (Paul Kropp in CILIP, 2005: 47).

O desenvolvimento da leitura consiste em iniciar o leitor, em abrir-lhe novos horizontes de leitura, transpor a leitura da página para a vida, mergulhar na experiência da

leitura e fazer ligações entre leitores. É preciso dar-lhes oportunidades de leitura para poderem ter oportunidades de escolha porque, como diz David Bradbury, “there will be more leisure time, more documents to consume, more education, more research, greater knowledge, and greater interest in the world beyond environment” (Bradbury, 1992).

Com José Luís Abellán, acreditamos que “la paz... es una cultura y constituye el resultado e una decisión que no sólo requiere la correspondiente disposición anímica, sino que debe construirse con los materiales que la favorecen”, expressão que encontramos em Lino Moreira da Silva que afirma que esses materiais estão nos livros e na leitura (2002: 154), o que também cremos.

Duas vertentes se perspectivam: a promoção da leitura a nível do currículo e a promoção da leitura como actividade livre.

#### **a. A promoção da leitura a nível do currículo**

A sociedade actual origina actividades culturais múltiplas e plurais, todas elas válidas para potenciar as aprendizagens. A biblioteca escolar é um espaço para as aproveitar: “la biblioteca escolar habrá de ser un auténtico centro de recursos, un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento” (Kepa Osoro in Morán Sanromán).

Aprendemos com Elvira Moreira dos Santos que ler é ser capaz de adoptar diferentes condutas de leitura, em função das situações, do tipo de texto e dos objectivos a atingir. “O verdadeiro leitor é polivalente” (2000: 83).

Estudar é uma tarefa que envolve a leitura e exige a autonomia do aluno. Não só precisa de encontrar um método que se adapte ao seu estilo de aprendizagem, como tem de aprender a seleccionar a informação mais importante, a organizá-la e a retê-la para a poder recuperar, quando precisar de a comunicar. Ao aprender a estudar está a preparar-se, como diz Elvira Moreira dos Santos, “para ser um leitor eficiente e aberto a um alargamento contínuo da sua formação” (64). “Interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade,

uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura” (Bastos, citada em Santos, 2000: 79).

Neste sentido, a formação do utilizador outorga às bibliotecas o seu sentido pleno: de nada serve oferecer uma boa colecção de recursos de informação se os alunos não forem capazes de os ler. É também nessa função que as bibliotecas escolares encontram a sua razão de ser, oferecendo aos alunos situações próximas da realidade. Se, como refere Lino Moreira da Silva, “os portugueses têm ‘défice de cultura científica’ (...), o recurso à leitura e às bibliotecas, com destaque para as bibliotecas escolares, será uma via a considerar prioritariamente” (2002: 460).

Assim, à biblioteca escolar cabe encontrar oportunidades para promover a leitura em qualquer assunto curricular. Ter consciência dos estilos pessoais de aprendizagem e preferências tem implicações enormes na forma como um ambiente de leitura é desenhado e as actividades de leitura são desenvolvidas. Há também que considerar a motivação poderosa nos hábitos de leitura que tecnologias de 3ª geração ou actividades baseadas na Internet podem exercer.

#### **b. A promoção da leitura como actividade livre**

“É importante ler – afirma Lino Moreira da Silva -. A leitura liga o presente ao passado e estabelece uma ponte para o futuro. Não só relativamente às coisas, às realidades, mas também e sobretudo às pessoas” (2002: 142). E acrescenta: “A sua prática impõe-se face à complexidade e às exigências do mundo de hoje, como explicam Daniel R. Hittleman e Carol G. Hittleman: “reading is vital to our complex society to develop understanding citizens. It is important for improving our understanding of government, expanding our understanding of contemporary conditions in conflict with the rights and responsibilities of a free people, and accepting our obligation to participate in social and political discussions” (2002: 142).

Nesta vertente, o desenvolvimento da leitura tem a ver com a promoção da leitura como uma actividade criativa e a procura de uma cultura leitora na comunidade escolar. Partilhar actividades pode gerar um enorme interesse pela leitura. Criar o ambiente de leitura adequado é fundamental se se quer entusiasmar os jovens para a leitura e motivá-los a ler novas coisas de novas maneiras.

Para criar real entusiasmo à volta da leitura, há que criar parcerias com os alunos, envolvendo-os em actividades de escolha e avaliação de livros, de divulgação e organização de eventos sobre livros.

É importante avaliar e demonstrar a mais-valia ganha no desenvolvimento da leitura, divulgando o impacto nos espaços de divulgação da biblioteca escolar.

Manter as expectativas de leitura altas e demonstrar entusiasmo e sucesso provocará a mudança. Assegurar que o desenvolvimento do leitor é sustentado, aumentando para criar leitores para toda a vida.

“La biblioteca escolar habrá de ser (...) al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños”. (Kepa Osoro in Morán Sanromán).

### **2.2.3 Dimensão: Os profissionais da biblioteca escolar**

Atribuímos a designação de “professor-bibliotecário” a quem, na biblioteca escolar, é responsável pela sua gestão organizacional e pelas actividades de aprendizagem da literacia de informação e de produção de informação resultante dessas actividades de aprendizagem relacionadas com o curriculum escolar e com o trabalho da sala de aula ou com a promoção da leitura.

Investigação importante indica que professores-bibliotecários competentes podem fazer uma grande diferença na vida da escola e podem ajudar a melhorar os resultados dos

alunos. Afirma Michael Bloom que “libraries that focus on learning outcomes and that have the ability to impact a student’s success will be vital in the school” (citado em Haycock, 2003: 25).

O Manifesto da UNESCO sobre as bibliotecas escolares, da IFLA/UNESCO, identifica três dimensões fundamentais: i) “A biblioteca escolar propicia informação e ideias fundamentais para o seu funcionamento bem sucedido na actual sociedade, baseada na informação e no conhecimento”; ii) “A biblioteca escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis”; e iii) “Bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos alunos para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação” (IFLA/UNESCO, 2000).

Significa isto que aos professores-bibliotecários cabe um papel pedagógico que é também um papel de liderança. E este papel inclui, no parecer de Ross Todd, sete dimensões que constituem “the building blocks for a preferred future of school librarians, and the preferred outcomes of their roles: process and outcomes oriented, formational as well as informational, interventionist and integrative, and supportive and service-oriented” (2002):

- i) Liderança informada (*Informed Leadership*), que os obriga a conhecer a investigação nas áreas da biblioteca escolar e da educação e a aplicar as suas próprias aprendizagens nas iniciativas pedagógicas;
- ii) Liderança assertiva (*Purposeful Leadership*), que os obriga a definir uma visão clara dos resultados de aprendizagem pretendidos para os alunos, centrada em patamares cognitivos que permitam construir o conhecimento, a compreensão e o sentido;
- iii) Liderança estratégica (*Strategic Leadership*), que os obriga a terem competências pedagógicas para transporem a sua visão de ensino para a acção, incluindo o acesso intelectual e físico a recursos de informação em todos os formatos, usando qualquer tecnologia; que os obriga também a gerirem um orçamento, o *staff* e um conjunto de recursos de aprendizagem, atendendo a questões de circulação e inventário dos materiais da biblioteca escolar;
- iv) Liderança colaborativa (*Collaborative Leadership*), que os obriga a construir parcerias numa filosofia partilhada sobre a aprendizagem e sobre a construção de

sentidos e do conhecimento, participando com os outros professores no desenvolvimento de actividades de aprendizagem centradas em recursos que vão ao encontro das necessidades dos alunos;

- v) Liderança Criativa (*Creative Leadership*), que os obriga a combinar diversas capacidades e documentar as próprias acções relativas aos reais resultados de aprendizagem dos alunos;
- vi) Liderança flexível (*Renewable Leadership*), que os obriga a ser extremamente flexíveis e capazes de adaptação, a manterem-se em constante aprendizagem, a estarem alerta para a mudança e inovação, a pensarem com outros olhos a forma tradicional do fazer e do ser; e
- vii) Liderança sustentável (*Sustainable Leadership*), que os obriga a promover a causa da biblioteca escolar – a sua missão, as suas finalidades, os seus objectivos – em toda a comunidade escolar, mostrando evidências, comunicando o que acontece na biblioteca escolar, promovendo as suas actividades e os seus projectos.

Bev Scheirer, professora-bibliotecária e directora da escola de St. Francis School, P.A. Catholic S.D, afirma, na sua tese, que, na qualidade de catalizadores de mudança, os professores-bibliotecários ajudam a escola a ir ao encontro dos desafios do século XXI, obrigando-se a ter um espírito aberto a novas respostas e novas soluções para problemas educativos (2002).

Os professores-bibliotecários são, assim, gestores do conhecimento. Cabe-lhes, “tendo em vista qualificar melhor os actores sociais, induzir e disseminar a inovação e assegurar o desenvolvimento das organizações”. E, estando o conhecimento “enraizado na experiência humana e nos contextos sociais, e geri-lo bem significa prestar atenção às pessoas (à pessoa), às culturas, às estruturas organizacionais e às tecnologias do ponto de vista da sua partilha e uso” (Santiago, 2003: pref., 7).

Por isso, a capacidade de criar colaboração e parcerias com os professores e a capacidade para ensinar as literacias aos alunos são dois eixos fundamentais da sua acção.

**a. A capacidade de criar colaboração e parcerias com os professores para o desenvolvimento das actividades lectivas e a articulação dos recursos com o currículo**

Considerando as orientações presentes nas Competências Essenciais do Currículo Nacional, a colaboração entre os professores-bibliotecários e os professores de sala de aula deveria estar inerente para uma eficácia máxima na aprendizagem. Paula Kay Montgomery (1991) problematiza que, se o ensino dessas competências, e nomeadamente a literacia de informação, é feito cooperativamente, a percepção da realização do aluno, assim como a percepção da competência educativa do parceiro de ensino, podem ser relacionadas com os respectivos estilos cognitivos, influenciando o nível de participação no ensino das literacias. Este nível de participação do professor-bibliotecário no desenvolvimento do curriculum, estudado por autores como Loertscher e Land<sup>24</sup>, com o desenvolvimento de uma taxonomia que fornece um método que mede a participação do professor-bibliotecário no currículo para directores, professores e alunos, permite também a avaliação da cooperação entre os professores-bibliotecários e os professores de sala de aula, o modo como trabalham em equipa no ensino da literacia de informação em combinação com o currículo da sala de aula.

As modernas metodologias apontam para um programa curricular baseado em modelos como o *resource-based learning* ou o *inquiry-based learning*, mas que não terão sucesso se os alunos não dominarem as competências necessárias à localização e uso desses recursos de forma eficaz para uma aprendizagem significativa. É aqui que as parcerias desenvolvidas na escola entre os professores e a biblioteca escolar podem assegurar que os alunos adquiram esse conhecimento, essa compreensão e essas competências no contexto de actividades curriculares significativas: “What is needed is the frequently called-for-partnership between the teacher and the librarian. Librarians would still have a teaching role (in class situations at a specialized subject level and outside on it in a tutorial basis), but in tandem with the instructor, so that students could achieve and maintain a basic proficiency in library use throughout and beyond their in-school years” (Lubans, 1978). Assim, todos - responsáveis pela gestão escolar, professores e professores-bibliotecários - partilham um

---

<sup>24</sup> Autores referidos por Paula Kay Montgomery.

vínculo comum, pois são todos professores que têm o compromisso de providenciar experiências de aprendizagem de sucesso aos alunos, trazendo cada um competências particulares, conhecimento e responsabilidades à empresa educacional.

Os professores-bibliotecários constituem-se, assim, parceiros no suporte e desenvolvimento do currículo quando promovem o acesso a oportunidades de aprendizagem com livros ou com recursos digitais ou virtuais, quando promovem estratégias de resolução de problemas através da aprendizagem da literacia de informação.

#### **b. A capacidade para ensinar as literacias aos alunos**

A literacia de informação, permitindo saber como expressar ideias pessoais, desenvolver argumentos, refutar as opiniões de outros, aprender coisas novas, ou simplesmente identificar a verdade ou provas factuais sobre um assunto, permitirá tomar decisões informadas num problema dado de forma crítica e criativa. Implica o pensar e o fazer. Precisam os alunos de “saber como” e, mais importante ainda, precisam de “saber porquê”. A literacia de informação inclui a literacia tecnológica, tão essencial nos dias de hoje, permitindo saber manipular os meios não-impessos de que a sociedade actual depende. Mais importante ainda, dentro desta literacia, é a literacia informática. Saber ler a Web, por exemplo, é, hoje, tão importante quanto saber ler um texto impresso, porque “garbage in, garbage out”, o que se pede é o que nos retorna, e um mau pedido significa erros nas tomadas de decisão e na resolução dos problemas. Na rede de conhecimento que se inscreve nas bibliotecas escolares, é preciso ensinar-lhes que a revolução não está na tecnologia, está no acesso à informação e à comunicação; que a revolução não está nos cabos, está no que flui através deles.

Enquanto professores-bibliotecários, cabe-lhes um papel central na formação dos alunos em literacia de informação. Com os alunos, devem trabalhar intensamente para os ensinar a encontrar respostas usando a biblioteca escolar: há que ensiná-los a aprender a localizar a informação útil numa variedade de recursos, a escolher os mais apropriados, a usá-los, a avaliar a informação, a desenhar, implementar e rever competências de pesquisa. Os

alunos aprendem melhor e produzem melhores produtos quando treinados nas competências de informação, planeadas e integradas no currículo.

Ensinar literacia de informação aos alunos exige-lhes, enquanto gestores do conhecimento na biblioteca escolar e enquanto parceiros na articulação das literacias de informação no currículo, promover e implementar na escola uma ampla gama de intervenções didácticas para a apropriação do espaço, o uso de materiais e o desenvolvimento de projectos documentais, baseados num modelo de pesquisa de entre os disponíveis – “*The BIG 6 Skills*” de Michel Eisenberg e Robert Berkowitz, “*Information skills*”, de Carol Kuhlthau, “*La recherche d'information à l'école secondaire*”, do Canadá, o Modelo “*Plus*”, de James Herring, “*EXIT*”, de David Wray e Maureen Lewis, o modelo da FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale), França - para o desenvolvimento da literacia de informação, considerando a maturidade, a natureza e estilos de aprendizagem, as múltiplas inteligências, as necessidades específicas dos alunos, assim como a sua relação com actividades reais.

Exige-lhes também providenciar recursos de informação, obrigando-se a antecipar as necessidades, a assegurar aos alunos o apoio na clarificação da pesquisa, expondo-os aos diversos media, ajudando-os na produção de novos conteúdos apresentados em suportes tecnológicos.

“A chave para um futuro próspero está na aprendizagem de processos de manipulação, transmissão, armazenamento, pesquisa e difusão de informação” (British National Development Office, citado em Alves, 1999), em que “o importante parece ser a formação de um espírito crítico e científico que (trans)forme os jovens em cidadãos curiosos, participativos e predispostos a integrar as novas tecnologias da informação no seu quotidiano” (Alves, 1999).

Ainda que estes saberes de literacia de informação estejam integrados nos currículos das várias disciplinas nos vários níveis de escolaridade, caberá ao professor-bibliotecário delinear um plano estratégico que crie parcerias com os professores no desenvolvimento destes saberes em literacia de informação.

### **c. Os saberes profissionais**

Um professor-bibliotecário possui, segundo Brown & Sheppard, citados por Rhona Oldford, para além das competências pedagógico-didácticas como professor, um conhecimento adicional, competências técnicas, capacidades pessoais e interpessoais que trazem ao ensino uma mais-valia, fundamental a uma implementação de sucesso desses novos currículos (2002).

No seu papel transformador, os professores-bibliotecários têm que se manter actualizados a nível pessoal e profissional, procurando apoio no meio profissional, participando em grupos de discussão, virtuais ou não, consultando literatura especializada, realizando formação contínua e participando nas actividades profissionais possíveis como congressos, conferências, reuniões.

Enquadram-se as suas funções e competências em referenciais definidos pela IFLA e pela ECIA - European Council of Information Associations. Nesses instrumentos, encontramos identificados os domínios de competência e as aptidões necessárias. Constituem domínios de competência o conhecimento em áreas como a informação, a tecnologia, a gestão (*management*) e outros saberes; as aptidões reúnem as capacidades de relacionamento, pesquisa, análise, comunicação, gestão e organização.

São-lhes exigidas competências várias, como se inscreve no Despacho conjunto nº 198/99 dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação:

- i) competências de análise crítica, que lhes permitam, por um lado, ter uma visão da escola e da organização escolar à luz das ciências da educação e da sua acção pedagógica e uma visão da biblioteca escolar e das suas funções pedagógicas no contexto escolar, e, por outro, fundamentar as tomadas de decisão na investigação e inovação educacional;
- ii) competências de intervenção, que lhes permitam organizar a informação que circula em meios de comunicação social ou em redes de comunicação, conceber estratégias de aquisição de recursos de informação, organizá-los, disponibilizá-los, promover o acesso, conceber e dinamizar acções de educação para as literacias e uma política global de animação pedagógica da biblioteca escolar;

- iii) competências de formação, de supervisão e de avaliação, que lhes permitam formar professores no uso dos recursos de informação, em estratégias colaborativas com a biblioteca escolar, acompanhar as acções de colaboração e avaliar o contributo dessas actividades para a qualidade da acção educativa; e
- iv) competências do consultoria, que lhes permitam assessorar os órgãos de administração e gestão da escola, envolvendo-os numa mesma visão partilhada.

Enquanto promotores da literacia de informação, os professores-bibliotecários serão mediadores na alfabetização em informação dos alunos, ensinando-os a reconhecer a necessidade da informação, a seleccionar e avaliar os recursos disponíveis para obter a informação útil, a organizá-la para uma aplicação prática, a integrar a nova informação no conhecimento existente e a usar a informação para resolver problemas.

Enquanto gestores da informação na biblioteca escolar, ressalta um saber especializado que lhes permita desenvolver com pertinência e oportunidade a colecção, reconhecer e avaliar recursos apropriados, independentemente do formato e tecnologia de suporte, propor fontes de informação conhecendo as necessidades dos professores e alunos, da própria comunidade escolar, desenvolver e promover o uso efectivo de recursos de informação, implementar a tecnologia necessária aos problemas de gestão da biblioteca escolar.

Enquanto promotores da causa da biblioteca escolar e catalizadores de mudança, acomete-se-lhes a obrigação de desenvolverem uma visão estratégica para as bibliotecas escolares, construída a partir da própria escola, criando e consolidando a política e os procedimentos da biblioteca escolar integrando-a no Projecto Educativo de Escola e nos Planos de Actividades. Não lhe falta suporte: desde documentos de organizações como a UNESCO, a IFLA, a IASL – o *Manifesto da Biblioteca Escolar* da UNESCO/IFLA, a *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*, as *School Libraries Guidelines* da IFLA/UNESCO, o *Livro Verde para a Sociedade de Informação*, o *Relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, as competências definidas por associações profissionais várias, a informação disseminada na Internet, em páginas construídas por professores--bibliotecários, congressos, conferências, seminários.

Importará salientar as competências pessoais, importantíssimas, que, estrategicamente, dão ao professor-bibliotecário a relevância que ele tem como catalizador da mudança, não só num

tempo de reformas curriculares ou reformulações, mas em qualquer tempo, pois dele se espera um olhar crítico para realidades novas.

Destes saberes devem os professores-bibliotecários valer-se para estabelecer parcerias com os outros professores e trabalharem em conjunto para um mesmo fim, em benefício de todos.

#### ◇ O caso português

A realidade portuguesa oferece diferenças importantes relativamente a outras realidades internacionais: o “professor-bibliotecário” é, actualmente, o Coordenador da biblioteca escolar, um professor com leccionação curricular, sendo-lhe solicitada formação específica em biblioteca escolar.

O professor que assume este cargo tem, actualmente, uma posição nas bibliotecas escolares decorrente do quadro legal do artigo 8º relativo às bibliotecas escolares do Despacho nº 17.860/2007, de 13 de Agosto, e do Despacho Interno Conjunto Nº 3 – I/SEAE/SEE/2002 de 15 de Março, respeitadas as alterações introduzidos por daquele Despacho.

Por este Despacho, será o Coordenador de uma equipa, constituída com mais três professores – de constituição preferencialmente multidisciplinar –, com entre oito ou onze horas, conforme a escola tenha menos ou mais de quinhentos alunos, a destinar ao cargo. Digamos que, em termos ideais, o papel do professor-bibliotecário de outras realidades internacionais se distribuiria, num trabalho de equipa, pelos elementos da equipa da biblioteca escolar na nossa realidade.

Neste despacho se definem as funções do Coordenador da biblioteca escolar (ponto 3):

- “a) Promover a integração da biblioteca na escola (projecto educativo, projecto curricular, regulamento interno);
- b) Assegurar a gestão da biblioteca e dos recursos humanos e materiais a ela afectos;
- c) Definir e operacionalizar, em articulação com a direcção executiva, as estratégias e actividades de política documental da escola;

- d) Coordenar uma equipa, previamente definida com o conselho executivo;
- e) Favorecer o desenvolvimento das literacias, designadamente da leitura e da informação, e apoiar o desenvolvimento curricular;
- f) Promover o uso da biblioteca e dos seus recursos dentro e fora da escola;
- g) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, sempre que o regulamento interno o preveja.”

Nele também se definem critérios para a escolha dos elementos da equipa (ponto 4):

- “a) Formação académica na área da gestão da informação/BE;
- b) Formação especializada em ciências documentais;
- c) Formação contínua na área das BE;
- d) Formação em técnico profissional BAD;
- e) Comprovada experiência na organização e gestão das BE.”

Nele se afirma, ainda, a necessidade de formação que “abranja as diferentes áreas do conhecimento de modo a permitir uma efectiva complementaridade de saberes”, apontando para a escolha de professores do quadro “sem serviço lectivo atribuído ou com horário com insuficiência de tempos lectivos” (ponto 5).

Nele se apresenta também o perfil desejável para a equipa responsável pela biblioteca escolar: “devem apresentar um perfil funcional que se aproxime das seguintes competências:

- a) Competências na área do planeamento e gestão (planificação de actividades, gestão do fundo documental, organização da informação, serviços de referência e fontes de informação, difusão da informação e *marketing*, gestão de recursos humanos, materiais e financeiros);
- b) Competências na área das literacias, em particular nas da leitura e da informação;
- c) Competências no desenvolvimento do trabalho em rede;
- d) Competências na área da avaliação;
- e) Competências de trabalho em equipa”.

A preocupação na formação em gestão de informação e bibliotecas tem vindo a ganhar relevância crescente com o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares e aos professores que integram a equipa da biblioteca escolar tem sido proposta formação nesse sentido. No entanto, ela não surge como obrigatória para o desempenho desta função. Saliente-se, das competências pessoais definidas pelas *Association of Teacher-Librarians of Canada* e *Canadian School Library*

*Association*, o empenhamento no projecto da biblioteca escolar e daí a motivação pessoal do professor-bibliotecário (e dos membros, pelo menos, da equipa) para colmatar a necessidade de uma formação especializada de que precisa para o desempenho desta função.

No desempenho do seu papel enquanto professor-bibliotecário, a orientação no desenvolvimento curricular e a parceria no ensino e planificação colaborativas, situam-se, na nossa realidade, na esfera de acção do Conselho Pedagógico, onde o professor-bibliotecário, enquanto coordenador da equipa da biblioteca escolar, tem lugar. Aí terá espaço de discussão e intervenção para lançar ideias novas e traçar estratégias com os outros professores, propondo recursos e como os usar, numa perspectiva transversal, pois, no Conselho Pedagógico estão presentes as culturas curricular e transversal das várias áreas disciplinares. Aí, também, pode o professor-bibliotecário delinear um plano estratégico de intervenção, em colaboração com os outros parceiros com responsabilidades na acção pedagógica da escola, que responda aos desafios da educação adequada ao séc. XXI.

#### **2.2.4 Dimensão: O espaço**

A biblioteca escolar é um espaço de pluralidade. “C’est le support de la formation des élèves à l’information assurée par le professeur documentaliste en liaison avec les autres enseignants” (Ragache, 2000: 7). Nesta definição, definida pelo grupo de reflexão dos professores documentalistas da Academia de Rouen, releva-se uma cultura da informação que suporta a aprendizagem da literacia de informação, como precisa o relatório de Alain Gérard: “Il n’y a pas de recherche documentaire sans contenu disciplinaire ou transdisciplinaire. Il ne s’agit pas non plus de multiplier les formes d’apprentissage mais de mettre les élèves en situation d’initiative dans leur recherche d’information pour favoriser la construction d’un savoir” (Ragache, 2000: 8). Daí a importância da sua consideração, enquanto estratégia global de equipamento, no projecto pedagógico da escola.

Propõem estes autores uma concepção do espaço para os CDI (*Centres de Documentation et Information*) que engloba duas funções:

i) a função “ensino”, que representa a dimensão pedagógica, em trabalho orientado, articulado entre a biblioteca escolar e a sala de aula, em que a construção do conhecimento é apoiada pelo espaço pedagógico documental;

ii) a função “acolhimento”, que representa a dimensão do encontro com as ideias a explorar e a debater, propiciando o crescimento pessoal, social e cultural, numa atitude de questionação pelo acesso aos recursos que aí estão presentes, físicos ou virtuais, com enfoque no “espaço multimédia educativo”.

Da representação desta concepção para os CDI (entenda-se aqui as “bibliotecas escolares”) damos conta na figura apresentada abaixo (Figura 4).

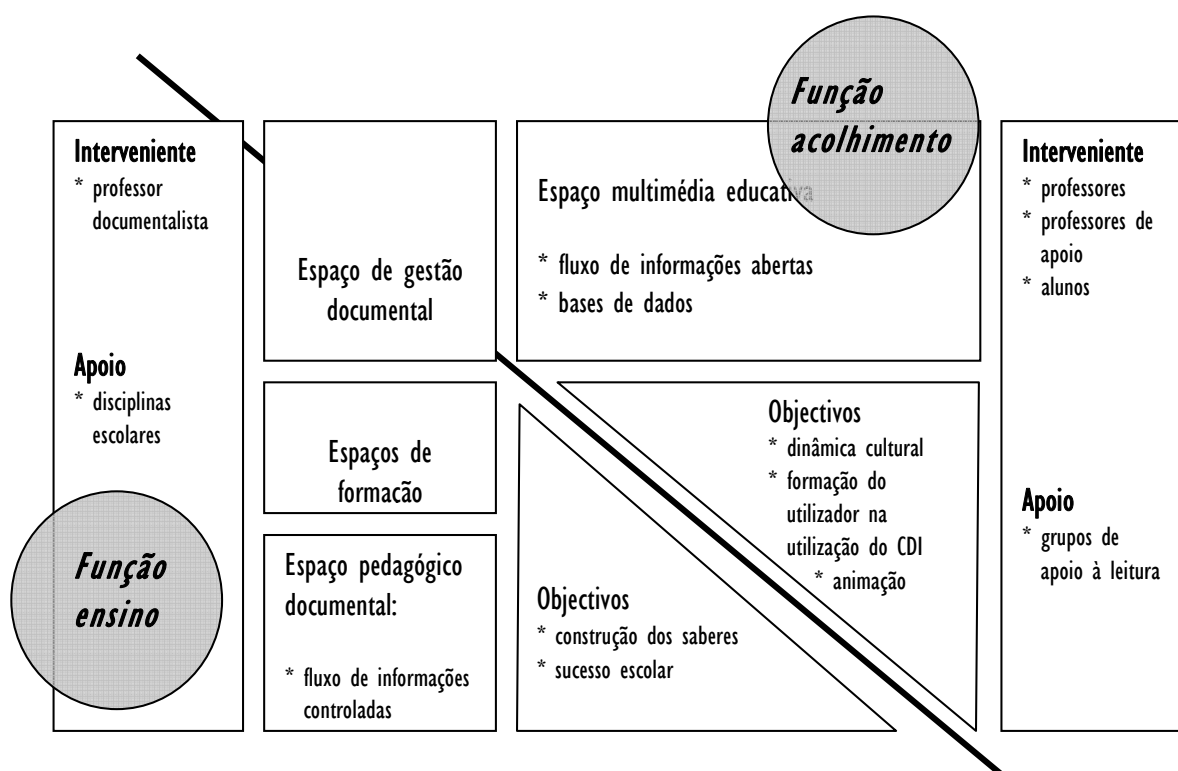


Figura 4 – Representação do espaço do CDI

Aconselham estes autores a organizar o espaço da biblioteca escolar de forma a integrar dispositivos pedagógicos ligados às tecnologias de informação do futuro, mas também a pensar o

conjunto com a possibilidade de extensão, sem grandes custos, em função das inovações pedagógicas (2000).

Na rede de conhecimento que nas bibliotecas escolares se inscreve, as novas e “velhas” tecnologias criam um espaço híbrido, com um enfoque na informação e nas ideias, constituindo um desafio crescente o como se mover dos “brick to clicks”, dos “books to bytes”, na expressão de professores-bibliotecários australianos (Roulston, 2002).

#### **a. A acessibilidade ao espaço e aos recursos**

“Una biblioteca orientada al usuario es aquella que adecua los espacios de la biblioteca, la colección, las normas de uso o la distribución de los trabajos técnicos a las necesidades de los usuarios. (...) Los objetivos son mejorar la accesibilidad, disponibilidad y conocimiento de los fondos documentales, reducir el tiempo de localización y acceso a la información y a los documentos, y ir adaptando la biblioteca en cada momento a las demandas de información cambiantes de los usuarios, utilizando los recursos informativos y tecnológicos disponibles para conseguirlo.” (Gómez Hernández, 2002: 85).

Advogam Claude Ragache, Michel Treut e Jean-Pierre Viger a flexibilidade e a articulação dos espaços entre si para facilitar uma gestão coerente dos fluxos de utilizadores em função da natureza da actividade a realizar. Também a lisibilidade dos espaços é fundamental: uma sinalética de qualidade é um elemento-chave “pour un repérage fonctionnel mais aussi pour construire un cheminement logique vers la connaissance et la culture” (Ragache, 2000: 13).

Se privilegiamos a funcionalidade, temos que ter em conta os fins a que destinamos a biblioteca escolar: devemos fazer coexistir os princípios de utilidade, estética e economia, não divorciando nem a forma ou a função, nem o bem-estar dos utilizadores, a sua comodidade, as condições ambientais e a segurança.

Refere Lino Moreira da Silva que “será possível estabelecer uma forte ligação entre a localização da Biblioteca Escolar e a rentabilidade a obter com ela”, considerando que “uma boa localização (central, acessível, integrada num ambiente agradável e acolhedor) ajudará em

muito para que a Biblioteca seja procurada pelos alunos e, conseqüentemente, para que ela se torne cada vez mais interventora na sua formação e na sua aprendizagem” (2000: 111).

Cada vez mais, a escola deve ser capaz de integrar os recursos electrónicos, quaisquer que eles sejam - do texto e da imagem impressa ao multimédia interactivo -, no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de apurar o espírito crítico e ensinar a aprender ao longo de toda a vida. No ambiente actual, a eficácia na prestação de serviços, tradicionais ou inovadores, aproveitando as capacidades de integração das tecnologias da informação, dos conteúdos e dos media, como afirma Ching-Chih Chen, os professores-bibliotecários enfrentam “a necessidade de mudar a palavra-chave de “acesso” para “selectividade”. No grande oceano da informação digital, a coisa mais importante não será o acesso a esse grande oceano, mas será «como encontrar e recuperar o mais relevante desse grande oceano»” (1996: 5) e ajuizar da pertinência entre esse mundo virtual e o mundo físico.

É essencial, na opinião de James Henri e Lynn Hay (1994), que os professores-bibliotecários, como especialistas da informação nas suas escolas, assegurem que o seu conhecimento, competências e atitudes acompanhem o desafio da informação, tornando-se num “navegador do ciberespaço” à procura dos recursos úteis, num “consultor e gestor da informação”, num “educador e num facilitador do acesso” à informação e às tecnologias de informação e num “promotor do enriquecimento cultural” da comunidade escolar (Leitão, 1999). O seu papel passa a ser o estabelecimento de conexões entre os que têm informação e os que a querem. A própria biblioteca tem de ser vista como uma rede virtual de informação” (Davenport e Prusak in Tanner, 2000).

Se na escola, hoje, centrar a atenção na aprendizagem é a base da reforma educacional - “education is the process through which we discover that learning adds quality to our lives” (Glasser, citado em Stripling, 1996), tornando-se as escolas “a place where, in addition to and beyond the mere memorization of facts, children learn to think, to cooperate, and to be actively engaged, (...) the place where we can lay the foundation upon which democracy is built” (Wood, citado em Stripling, 1996) - as bibliotecas escolares, intimamente ligadas à escola, têm de centrar a sua prática numa filosofia centrada no aprendente, concebendo-se como lugares de encontro com o conhecimento onde cada um construa o seu próprio sentido, “articulat[ing], pilot[ing], and direct[ing] the personal experience of knowledge”, como lugares de encontro onde cada um possa procurar qualquer coisa enquanto precisar e tão

profundamente que se possa perder, ou encontrar uma outra forma e transformá-la num caminho para o seu espírito (Carr, citado em Stripling, 1996).

**b. A qualidade da colecção como suporte ao currículo, em resposta a necessidades de aprendizagem diversas e ao prazer de ler**

No desenho de um programa cooperativo, baseado em modernas metodologias pedagógicas, os recursos de ensino e aprendizagem têm um papel central e vital em todas as interacções da biblioteca escolar. Em cada escola, a biblioteca escolar pode tornar-se “the heart of a school”, na expressão de Roch Carrier, autor e bibliotecário canadiano (citado em Haycock, 2003: 9). A descrição que aqui se apresenta - “Teachers come regularly to the library to gather materials for their classes and to develop curriculums. They also seek materials that will aid their personal growth and development as teachers. Students enter enthusiastically to study, research, talk or to explore a variety of sources of information in multimedia form. Parents use the library resources and borrow materials to find information that will help them better understand their own children” (Rubinstein, 1981: 8) – releva a situação ideal de uma biblioteca escolar que dá à comunidade a oportunidade de exercer o conceito das novas metodologias.

Uma colecção de recursos de aprendizagem centralizada e disponibilizada em rede permite que esses recursos sirvam diferentes audiências e sejam usados nas diversas situações de aprendizagem. O compromisso educacional com metodologias como a “*resource-based learning*” ou a “*inquiry-based learning*” requer uma rede de recursos que suporte o desenvolvimento gradual e contínuo das competências de informação. As escolas e as bibliotecas escolares deveriam criar esta rede inventariando todos os recursos à disposição, considerando materiais, equipamentos e pessoas existentes na escola, no meio local, em ligações ao mundo.

Face aos avanços na tecnologia da informação que alteraram os processos de procura de informação, Hur-Li Lee questiona a concepção tradicional de colecção em biblioteca com

base em quatro pressupostos – a tangibilidade, a propriedade, a comunidade de utilizadores e um mecanismo de recuperação da informação da colecção. Para este autor, a WWW veio questionar as fronteiras físicas de uma colecção numa biblioteca. Propõe, por isso, uma concepção alargada que reflecta três parâmetros: as perspectivas do utilizador e do bibliotecário, uma pesquisa centrada nos interesses do utilizador e um contexto mais global de procura de informação (2000).

Concebida, assim, a colecção, como um conjunto de recursos de informação seleccionados e organizados, aliando os documentos tangíveis e os intangíveis, os colocados fisicamente numa instituição e os colocados virtualmente no ciberespaço, procurar-se-á melhorar o desenvolvimento da colecção e dos serviços de informação, tornando-as efectivas e acessíveis para que os utilizadores as usufruam.

Como se criam ou desenvolvem colecções úteis e relevantes? é uma questão complexa. “Efficient and creative management is key to maintaining a student centered library media program. Strong management skills are required to orchestrate a wide variety of complex technologies and resources and to supervise the specialized staff required to support them. A well-managed program organizes people, funds, equipment, time and a full range of physical resources and provides the highest level of service to students, teachers, administrators, community members, and others” (AASL, AECT citados em Doll, Barron, 2002: 2).

Considerando a importância da adequação da colecção ao seu público, as *Guidelines for secondary school libraries* recomendam os seguintes números (CILIP, 2005, 36):

- alunos de 11 – 16 anos: número de itens/aluno – 13 itens;
- rácio ficção/não-ficção: 1:4 ou 1:5, dependendo das prioridades definidas pela escola e pela biblioteca escolar;
- taxa de renovação/ano: 10%, reflectindo a necessidade de manter o fundo documental em bom estado, relevante e actualizado.

Ann Okerson, bibliotecária na Universidade de Yale, na pré-conferência a apresentar na “69th IFLA General Conference and Council”, em Munique, em 2003, chama a atenção para a necessidade de reflectirmos, no desenvolvimento de uma colecção, sobre os conceitos e as práticas, as respectivas responsabilidades, o cruzamento imediato entre a selecção de

conteúdos e questões de acesso e preservação, a articulação destes parâmetros com a questão dos recursos orçamentais e a necessidade de cooperar e criar uma comunidade (2003).

O caminho das bibliotecas está marcado pelo aumento rápido da quantidade de conteúdo e dos diversos formatos electrónicos e media, pela necessidade crescente de coligir todos estes media, incluindo a nível internacional, pela necessidade de digitalizar os formatos “tradicionais”, pela necessidade de disponibilizar e-conteúdos dinâmicos, apesar de heterogéneos, e pela necessidade de responder aos utilizadores que querem informação para além das próprias bibliotecas. Hoje, julgam-se os bibliotecários não só pelo que escolhem, mas sobretudo pelos formatos em que os utilizadores têm de aceder aos conteúdos de informação.

Decisões e escolhas têm de ser feitas a vários níveis, sempre em função do valor presente ou futuro que atribuímos a determinado documento. Por isso, é da maior importância que as nossas escolhas sejam feitas num contexto de rigor, de atenção à diversidade e às necessidades da comunidade de leitores e utilizadores, rejeitando opções demasiado efémeras e subjectivas.

A selecção de recursos de informação, numa biblioteca escolar, tem de basear-se nos princípios educacionais e nas metodologias pedagógicas. O desafio é desenvolver uma colecção adequada, equilibrada, variada, interessante e suficiente que responda às necessidades de informação dos alunos, dos professores, da comunidade escolar, em termos de rigor e actualidade. À escola compete definir uma política que releve as prioridades, em articulação com o currículo e com o desenvolvimento da literacia de informação, sem esquecer a leitura em tempo livre.

É, ainda, extremamente importante a construção duma estratégia de gestão da colecção que reflecta os objectivos de aprendizagem da escola e integrem a política educativa, o que assegura que o seu planeamento e implementação têm abordagens holísticas e coesas e são suportadas por um conjunto de princípios que presidem ao seu desenvolvimento e avaliação, considerando a comparação contínua da colecção com as novas necessidades de informação.

Deve ser um processo partilhado entre a biblioteca escolar e a escola, com a participação de todos. Dessa forma, agrega-se valor à escola, concorre-se para uma cultura de aprendizagem, congregam-se esforços no domínio da informação, tornando-a, assim, uma organização inteligente.

### 2.2.5 Dimensão: Parcerias

“As school are increasingly seen within the context of the wider education community ... the need for the school library to be at the hub of a network of learning partnerships is more important than ever before” (CILIP, 2002).

A cooperação surge hoje como uma solução para um melhor serviço das bibliotecas escolares à sua comunidade, respondendo-lhes com mais adequação às suas necessidades e aos seus interesses.

Uma parceria entre as bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas pode constituir-se como uma mais-valia. Áreas de cooperação podem ser a partilha de serviços de gestão documental, empréstimo de recursos informativos, acesso em rede a recursos informativos e ao catálogo, consultoria, apoio e avaliação, formação ou actividades de animação de leitura. A coordenação de desenvolvimento da leitura evita a duplicação desnecessária de recursos.

Outras parcerias são determinadas a partir dos objectivos da escola e do plano de desenvolvimento das bibliotecas escolares.

Parcerias com os pais são essenciais, pois trazem consigo o apoio dos alunos. É importante informar pais e alunos dos desenvolvimentos das bibliotecas escolares, através dos meios de divulgação que estabelecem a ligação.

Parcerias entre as escolas de níveis sequenciais numa mesma região são importantes porque promovem a transição entre elas. Aqui, ganham forma as visitas às bibliotecas escolares.

Mas as parcerias precisam de uma gestão que as façam funcionar efectivamente, o que requer uma excelente comunicação, o delineamento do projecto e a boa vontade para os ajustamentos sempre necessários, mantendo um sentido claro das próprias prioridades.

Sendo parte da vida das bibliotecas escolares, as parcerias são experiências que, sendo uma mais-valia, podem ser agradáveis – abrindo as portas a experiências dos parceiros,

permitindo-lhes descobrir mais sobre instituições diversas, propiciando aliados que podem ajudar as bibliotecas escolares a realizarem os seus objectivos.

“Kids do need libraries,” and those libraries (public and school) should be effectively working to provide the needed services and resources for all youth in equitable ways: cooperation, communication, and collaboration will improve the services and, consequently, help in the implementation of educational reforms and improved student learning” (Fitzgibbons, 2000).

### **2.2.6 O apoio financeiro**

As conclusões dos estudos norte-americanos (ALA, 1987 e Lynch, 1988, citados em Lance, 1994; Oregon, 2001, Minnesota, 2003 e Illinois, 2005, citados em Scholastic, 2005) mostraram que o investimento financeiro é extremamente importante porque assegura não só profissionais qualificados nas bibliotecas escolares como recursos de informação e tecnológicos, o que oferece aos alunos o máximo de oportunidades na sua aprendizagem. Há que, a cada ano, adquirir um número suficiente de livros novos por aluno e há que fazer o esforço necessário para substituir materiais mais antigos seja para a sala de aula, seja para a biblioteca escolar. Sem um adequado orçamento, o programa das bibliotecas escolares enfrentam imensas dificuldades, particularmente num mundo digital.

Defendem as *Guidelines da IFLA/UNESCO para as bibliotecas escolares* que a biblioteca escolar deve ter um financiamento adequado e sustentado para materiais, tecnologias e instalações, e recomendam pelo menos 5% do investimento por aluno destinado a profissionais qualificados e a materiais para a biblioteca escolar. O envolvimento da biblioteca escolar, mesmo que o orçamento para o pessoal qualificado esteja integrado no orçamento geral, implica a relação que essa questão mantém com as horas de abertura e os níveis e abrangência dos serviços que oferece.

Recomendam também que os gastos do orçamento devem ser muito bem planeados, à escala de um ano, e devem estar relacionados com a sua política de desenvolvimento, dando-

-se conta da forma como foi gasto nos relatórios anuais e clarificando-se se foi suficiente e atingiu os objectivos previstos.

Recomendam ainda que os professores-bibliotecários devem ter uma ideia clara sobre a importância de um orçamento adequado para as bibliotecas escolares, podendo ter que o negociar com o Director da escola e, mesmo, justificar o aumento no apoio financeiro de acordo com indicadores como a relação entre a extensão da colecção e os resultados de aprendizagem e a relação entre alunos com notas mais altas e escolas com bibliotecas escolares com mais livros, periódicos e materiais audiovisuais, independentemente de outros factores. Para assegurar que as bibliotecas escolares têm presença no orçamento da escola, há que perceber a importância de questões como o conhecer o processo de orçamentação da escola e da sua calendarização, saber quem são as pessoas-chave e assegurar-se de que as necessidades das bibliotecas escolares estão identificadas. Há ainda que definir as componentes do plano orçamental: novos recursos (livros, periódicos, e materiais não-livro); materiais promocionais (cartazes); materiais consumíveis e administrativos; eventos promocionais; custos de manutenção dos equipamentos TIC, software e custo de licenças.

Graham Taylor, director da *Educational Publishers Council*, afirmou, em 2002, que “schools needs to wake up to the benefits of books” (*The Bookseller*, 29 de Março) e o estudo da *Book Trust*, no Reino Unido, instou as escolas a considerar a aquisição de livros nos seus orçamentos: “Many teachers do not have a realistic understanding of how much needs to be spent on books, perhaps because persistent underspending and a natural desire to do the best for students have encouraged them to improvise, make do or simply do without.”

### **2.2.7 A visão estratégica da escola sobre a biblioteca escolar**

D. Hopkins (citado por Moore, 2001) chamou a atenção para a importância de se olhar para a gestão e para as estruturas organizacionais, papéis, responsabilidades e formas como as

peças da escola trabalham juntas. São estes factores que sustentam a melhoria dos resultados e que criam as ligações entre a aprendizagem, as bibliotecas escolares e as literacias.

O Programa da Biblioteca Escolar precisa do reconhecimento institucional e liderança do Presidente do Conselho Executivo (*“principal”*, em inglês) para que se possam concretizar as condições necessárias à promoção das novas formas de trabalhar. E Rhona Oldford afirma a necessidade da institucionalização da visão da biblioteca escolar, o que requer condições legais para sustentar a mudança, pois o sucesso depende de factores como uma estrutura da escola que a integre (política, orçamento, horários, etc.), professores habilitados e empenhados na mudança, criação de apoios para o desenvolvimento de novos professores e administradores. São importantes as suas recomendações: o diálogo entre pares e as equipas de colaboração podem constituir-se como factores de suporte e de desenvolvimento do trabalho de cada um. Criar-se-ia, assim, uma sinergia que afectaria todo um movimento que fortificaria a concepção de que a biblioteca escolar tem uma valência pedagógica que importa integrar nas práticas escolares e uma valência cultural que também importará reter.

A investigação chama a atenção para a importância das evidências do contributo das bibliotecas escolares para a aprendizagem dos alunos, já que essa visibilidade, como afirma Ross Todd, influencia a atitude dos directores das escolas: “School leaders tend to be more supportive when they can see the library actively engaged in the teaching and learning process, and when they can articulate specific impacts of this engagement” (2001: 5).

Rui Canário chama a atenção para o perigo de “uma política selectiva e cega de distribuição de recursos” baseada num “equivoco: o de pensar[-se] que a existência de um acréscimo de recursos pode, por si só, dar vida a projectos de inovação” (1994: 97). Porque estando sediadas na escola, e “sem deixarem de ser Bibliotecas, também não deixam de ser uma parte da escola”, combinam “duas características [que] lhe[s] confere[m] um modo de ser especial”, diz-nos Lino Moreira da Silva (2002: 198).

Na Conferência Internacional da IFLA, em 1988 em Amesterdão, na Holanda, sobre a visão dos directores das escolas relativa às bibliotecas escolares, participantes dos cinco países - Austrália, Reino Unido (Escócia), Finlândia, Canadá e Coreia do Sul – apontaram várias barreiras à plena integração da biblioteca escolar na escola:

- i) as atitudes e crenças dos professores, impeditivas da integração da literacia de informação transversalmente no currículo;

- ii) o tempo necessário ao trabalho conjunto entre professores e professores-bibliotecários;
- iii) a falta de apoio superior, pela limitação da visão dos directores das escolas e pela ausência de uma política da escola a nível da literacia de informação ou do currículo;
- iv) práticas educacionais como cursos obrigatórios com conteúdos obrigatórios, exames, provas governamentais; e
- v) financiamento.

Nesta conferência, Liisa Niinikangas afirmou que os directores das escolas e os professores-bibliotecários deviam ser parceiros com responsabilidades iguais num processo partilhado, que o apoio do director é vital para o bem-estar e desenvolvimento da biblioteca escolar e que ao professor-bibliotecário compete também responsabilizar-se pelo desafio da reforma educativa (1988).

A visão do órgão executivo tem vindo a ganhar importância na investigação que relevou o papel do trabalho em conjunto dos directores das escolas e dos professores-bibliotecários. Releva também a sua participação em reuniões com as estruturas curriculares e pedagógicas, promovendo a integração da literacia de informação no currículo e divulgando o melhor uso das TIC. A investigação apresentada na *Summit on School Libraries*, em Maio de 2002, pela Ontario Library Association, e na *White House Conference on School Libraries*, em Junho de 2002, salientou a necessidade do reconhecimento institucional dos professores-bibliotecários enquanto colegas profissionais no processo de ensino-aprendizagem.

Na sociedade de hoje, a colaboração tornou-se a norma que rege muitas das organizações. A colaboração é, também, uma das estratégias adoptadas em organizações educacionais para resolver problemas e tomar decisões, suportando-se em objectivos comuns, numa visão partilhada e num clima de confiança e respeito mútuo, para o que todos têm que sentir que dela tiram valor pessoal e acreditar que os seus conhecimentos e competências necessárias são úteis aos outros parceiros, valorizando as bibliotecas escolares como espaço de colaboração “onde a vida educativa e a actividade pedagógica se entrecruzam” (Araújo, 1993: 91).

### **2.3 Um desafio para as bibliotecas escolares: medir e avaliar**

A biblioteca escolar é, podemos dizer, o “nó de uma rede” e importa que os outros “nós” se enlacem na tejedura de toda a “rede”. Malaguzzi disse: "Una escuela que piensa está hecha por personas que piensan o aprenden a pensar. Aprender a pensar quiere decir literalmente abrir una discusión contínua, un interrogarse continuamente, un observar, aportar material para discusiones (...). Lo que importa es que la escuela piense y para pensar hacen falta muchas cabezas. Una cabeza sola puede pensar, puede llegar muy lejos, pero en el terreno de la educación se necesita la discusión conjunta, se necesita entrar en crisis" (citado em Martins, 2003).

O sucesso de uma organização dependerá da sua capacidade em adaptar-se às mudanças emergentes, gerando soluções inovadoras que produzam respostas às necessidades dos seus clientes, em produtos e serviços de qualidade. As bibliotecas escolares (e não só), enquanto organizações que são, enfrentam um desafio crescente para ir ao encontro das respostas pedidas pelos seus utilizadores.

Os professores-bibliotecários devem ter, segundo Peter Ducker, “the willingness and ability to change what is being done just as much as the ability to do new and different things” (1999). Por isso, têm que procurar a chave do sucesso: avaliar a biblioteca escolar porque novos problemas exigem novos processos e novas soluções.

Luiza Baptista Melo cita Roswita Poll para afirmar que “uma avaliação dos resultados inclui a aferição do conhecimento, da literacia, da democracia, da inclusão social, da identificação local, do período de aprendizagem na vida, do nível de vida e da cultura” (2004). E, como sublinha Anthony W. Ulwick, “when desired outcomes become the focus of customer research, innovation becomes a manageable, predictable discipline” (citado em Phipps, 2002).

Quando falamos de qualidade em biblioteca, deveríamos perguntar-nos o que é a qualidade e que características realçam essa qualidade. Qualidade é uma forma de pensar que exige um esforço por e a implementação das melhores soluções. Criar qualidade nas bibliotecas escolares não deve ser uma meta apenas delas próprias, porque elas são

instrumentos do processo educacional da escola, o que implica que a sua avaliação tem de ser perspectivada em função do todo, contribuindo para uma escola de qualidade.

Há que, também, prestar atenção às novas formas de gestão organizacionais. Orr (in Pritchard, 1996) distingue qualidade (“how good is the service”) de valor (“How much good does it do”) em quatro áreas em que define medidas variáveis: recursos, capacidade, utilização e benefícios. Já Elzbieta Barbara Zybert (2002) aponta os factores que influenciam a qualidade da biblioteca:

- a organização da biblioteca (a sua colecção, o seu equipamento, as condições apropriadas para o seu uso, a estética da sala, o fácil acesso, a imagem);
- a actividade educacional da biblioteca;
- a acção do professor-bibliotecário.

Avaliar a biblioteca escolar permite conhecer o sucesso no cumprimento da sua missão, determinar as necessidades de alunos e professores, reconhecer forças e “vitórias”, examinar o impacto na escola. Realizar uma avaliação de desempenho da biblioteca é, segundo Poll e Te Bockhorst, comparar “o que a biblioteca está a realizar (desempenho) com o que para ela significa realizar (missão) e que quer alcançar (objectivos)” (Poll, citada em Melo, 2004).

Encontrar indicadores de desempenho que permitam avaliar a biblioteca escolar cujos resultados permitam definir o que há a melhorar e o que há a corrigir é de extrema importância numa biblioteca escolar.

Vários modelos se nos oferecem:

- Em *You Are the Key: Georgia School Library Media Specialist: Handbook* (GMLA, 2000) encontramos apoio para uma avaliação global e a definição das linhas orientadoras de um plano de acção face à filosofia e objectivos definidos para a biblioteca escolar.
- Num modelo como o da Escócia, em *Taking a Closer Look at The School Library Resource Centre* (SOEID, 1999), a avaliação abarca áreas como a relação da biblioteca escolar com o currículo escolar e com as necessidades dos alunos, o suporte às actividades de ensino e aprendizagem, o “ethos”, i. é, o ambiente, o bem-estar e a identidade, os recursos e a gestão e liderança, permitindo, no entanto, avaliar de forma independente cada uma das áreas.

- Já no capítulo 7 do *Handbook: evaluation of the library media program*, do Missouri Department of Elementary and Secondary Education, vamos encontrar um modelo para a avaliação da colecção e do seu impacto nas aprendizagens.
- Os diversos estudos norte-americanos dão pistas para os conteúdos e formatos.

Como estamos a fazer?, como o sabemos?, o que vamos fazer agora? são perguntas-chave. “Evaluate the right things” ajuda a focar a atenção no que é mais importante para os nossos “clientes” (Phipps, 2002).

É preciso coligir dados que realmente sejam pertinentes. Medir dados e interpretá-los correctamente é tomar melhores decisões. “By looking beyond “how much” and “how many” to the attributes of the people, things, and activities being counted, library media specialist can have a more useful understanding of their library media centers and their work.” (Young Jr., Terrence, 2005).

Pôr em prática o plano traçado implica ter-se especificados os seus objectivos e áreas a avaliar, implica ter-se encontrado o que medir, implica a definição dos prazos, implica estar orientado para os resultados e implica que se realize a avaliação em tempo de haver oportunidade de corrigir as falhas que se detectaram.

O serviço diz-se de qualidade quando é capaz de confirmar, sobre os dados recolhidos, as expectativas dos utilizadores. Isso exige que as bibliotecas se avaliem. É uma questão essencial até para a própria escola. Mobilizar a acção da biblioteca escolar numa cultura de aprendizagem de forma a agregar valor à escola e à comunidade é a intenção primeira que deve presidir ao interesse que a própria biblioteca escolar tem em questionar o que faz e porque o faz e em avaliar a sua eficácia porque “every organization has gaps that need to be filled” (Wallace, 1998). Transformar esses elos quebrados em oportunidades é a intenção de qualquer avaliação de uma biblioteca, e sendo biblioteca escolar, essa avaliação deve permitir responder à missão de acarinhar o processo educacional, contribuindo para que “todos os membros da comunidade escolar [se tornem] utilizadores pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA/UNESCO, 2000).

Acreditamos em Keith Curry Lance, Marcia J. Rodney e Christine Hamilton-Pennel: “powerful libraries – and librarians – do, indeed, make powerful learners” (*The Illinois Study*, 2005).



**Parte II**

VISÃO SOBRE O PERCURSO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES INTEGRADAS NA RBE

## **1. O desenho da investigação**

Acreditando, com Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt que “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir” (2003: 119), assim desenhamos a nossa investigação, pretendendo perceber como a intervenção das bibliotecas escolares no tecido pedagógico da escola se constitui como uma “boa prática”.

Optámos, para este estudo, pela realização de uma investigação empírica e descritiva, pois pretendemos compreender como o desempenho das bibliotecas escolares, articulando-se com a estrutura organizacional da escola, responde às suas solicitações. Baseando-nos em Hermano Carmo e Manuela Ferreira e Rafael Bisquerra, consideramos esta uma investigação empírica, enquadrada nas Ciências de Educação, pois quisemos observar e descrever as variáveis de forma a contribuir para a melhoria dos processos educacionais. Podemos também classificar este estudo como um estudo de desenvolvimento, de carácter longitudinal, considerando que as variáveis são analisadas em dois períodos no tempo e procuramos verificar a sua evolução. Considerando as bibliotecas escolares como um acontecimento pedagógico único, procuramos contribuir, pelos resultados da análise descritiva, para que a acção das Bibliotecas Escolares seja vista como uma mais-valia na instituição, através da acção do Coordenador da Equipa da Biblioteca Escolar, em analogia ao que Michael Bassey afirma: “the merit of study of single events lies not in the extent to which it can be generalised, but in the extent to which a teacher reading it can relate it to his own teaching” (1981: 73).

À procura das respostas às questões que estão na base desta investigação, optámos por percorrer três processos: i) a investigação documental, porque “estudar o que se tem

produzido na mesma área (...) é um acto de gestão de informação” (Carmo, 1998: 59) que suporta a investigação, e que estabelece o essencial do quadro teórico apresentado já na parte I; ii) a recolha de dados preexistentes, a partir de um questionário aplicado pela Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, com vista à comparação de variáveis comuns ao questionário construído especificamente para este estudo; e iii) o inquérito por questionário, no sentido de caracterizar, em determinadas vertentes, a situação actual do nosso objecto de investigação.

Com a investigação documental efectuámos o enquadramento da problemática em questão, o que, como Alberto B. Sousa salienta, tem a vantagem de “permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que a que se poderia investigar directamente” (2005: 88). Esse processo visou dois objectivos: um, encontrar e (re)definir linhas de abordagem que servissem de suporte teórico à problemática da investigação, o outro, detectar indicadores que servissem de base à construção do questionário que serviu de base à vertente empírica do nosso estudo.

## **1.1 O problema**

Em Portugal, como já foi referido noutros momentos deste trabalho, fora uma primeira avaliação das bibliotecas escolares realizada pela própria Rede de Bibliotecas Escolares em 2001<sup>25</sup>, não há estudos que avaliem o seu desempenho, ou qual o seu real impacto na vida da escola.

É neste enquadramento que nos questionamos sobre o contributo que as bibliotecas escolares estão a ter/desenvolver no processo de ensino-aprendizagem que suporta o desenvolvimento das competências essenciais dos nossos alunos. Questionamo-nos sobre que acções as bibliotecas escolares implementam para potenciar o acesso ao conhecimento e aos recursos de que dispõe; sobre a forma como as bibliotecas escolares adaptam os seus espaços, a colecção, as normas de utilização e a distribuição dos recursos tecnológicos às necessidades da comunidade; sobre a forma como as bibliotecas escolares desenvolvem a formação em

---

<sup>25</sup> <http://www.rbe.min-edu.pt/>.

literacias (de informação, tecnológica e para os media) e promovem a leitura no contexto organizacional da escola.

À procura de encontrar respostas para estas questões, retomamos neste momento a questão de partida que definimos para este estudo: Que impacto têm as bibliotecas escolares das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos nas práticas pedagógicas/no tecido pedagógico da escola?

Assim, no quadro da problemática apresentada na Parte I e equacionando a pergunta de partida face ao estudo de casos que iremos aqui desenvolver, colocamos as seguintes questões de investigação, para as quais procuraremos encontrar respostas:

- ? Como se organiza a biblioteca escolar para se constituir como um espaço de aprendizagem tendo em conta os critérios e princípios do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (espaço, colecção, equipamentos, recursos técnicos e humanos, formação especializada e multidisciplinar, ...)?
- ? Que estratégias a biblioteca escolar constrói para responder às orientações da política educativa da escola (PEE, PCE, PCT, PAA, ...) no cumprimento das competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico?
- ? Que cooperação se estabelece entre a biblioteca escolar e a estrutura organizacional da escola (sala de aula, órgãos de decisão pedagógica)?
- ? Que articulação se estabelece entre a biblioteca escolar e a comunidade em que se insere (pais/Encarregados de Educação, Associação de pais/Encarregados de Educação, técnicos auxiliares da acção educativa, outros)?
- ? Que tipo de relação estabelece a biblioteca escolar com outros organismos do meio envolvente (Autarquias/Biblioteca Municipal/SABE/outras escolas, outros organismos)?
- ? Que factores promovem/facilitam/condicionam o desenvolvimento de “boas práticas” da biblioteca escolar?

## **1.2 Universo do estudo**

Começámos por definir como universo do nosso estudo de caso as Escolas de Ensino Básico de 2º e 3º ciclo (EB2, EB2,3, EB3; EB3,S; EB2,3,S) com bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares até 2004 e afectas, regionalmente, à Direcção Regional de Educação do Norte. Dado o grande número de Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos afectas a esta Direcção Regional, o que não permitiria a realização do estudo que pretendíamos num prazo limitado, seleccionámos metade do seu universo, baseando-nos no critério da variedade na distribuição geográfica dentro da Direcção Regional de Educação do Norte, optando pelo ordenamento territorial das áreas geograficamente consideradas nas NUTS III<sup>26</sup> - Minho-Lima, Cávado, Ave, Douro e Alto-Trás-os-Montes<sup>27</sup>.

Apresentada a possibilidade de comparar as Bibliotecas Escolares, com base no nosso questionário e num questionário da Rede de Bibliotecas Escolares, aplicado em 2001, o universo final analisado centrou-se nas Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclos cujas escolas responderam, no ordenamento territorial definido, aos dois questionários – o da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, e o nosso, em 2006 (Quadro 1).

---

<sup>26</sup> Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos dentro da região norte (NUT II).

<sup>27</sup> Essa fase inicial do trabalho, no âmbito da qual foi produzido o inquérito por nós aplicado, integra-se no âmbito do projecto “O Impacto das Bibliotecas Escolares no Processo Educativo - factores de integração e sucesso”, na Universidade Aberta.

Escolas da DREN (com bibliotecas escolares integradas na RBE até 2004)

NUT III	DISTRITOS	CONCELHO	NÍVEL ENSINO	Escola	RBE 2001	Quest-2006		
<b>Minho-Lima</b>	<b>VIANA DO CASTELO</b>	Ponte de Lima	EB 2,3	Escola 1	+	+		
			EB 2,3	Escola 2	+	+		
		Viana do Castelo	EB 2,3	Escola 3	+	+		
			EB 2,3/S	Escola 4	+	+		
			EB 2,3/S	Escola 5	+	+		
<b>Cávado</b>	<b>BRAGA</b>	Amares	EB 2,3	Escola 6	+	+		
		Barcelos	EB 2,3	Escola 7	+	+		
		Braga	EB 2,3	Escola 8	+	+		
			EB 2,3	Escola 9	+	+		
		Vila Verde	EB 2,3	Escola 10	+	+		
			EB 2,3	Escola 11	+	+		
			EB 2,3	Escola 12	+	+		
		<b>Ave</b>	<b>BRAGA</b>	Guimarães	EB 2,3	Escola 13	+	+
					EB 2,3	Escola 14	+	+
					EB 2,3	Escola 15	+	+
EB 2,3	Escola 16				+	+		
Vila Nova de Famalicão	EB 2,3			Escola 17	+	+		
	EB 2,3			Escola 18	+	+		
	<b>PORTO</b>	Trofa	EB 2,3	Escola 19	+	+		
<b>Douro</b>	<b>VILA REAL</b>	Alijó	EB 2,3	Escola 20	+	+		

Quadro 4 – Universo do estudo (escolas respondentes)

### 1.3 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

No âmbito do estudo que pretendemos realizar, considerámos que a recolha de dados através do inquérito por questionário se apresentava como o método mais adequado. Este método, que consiste numa série de perguntas que se formulam directamente aos sujeitos de investigação, foi escolhido pela possibilidade que oferece na sistematização dos dados recolhidos em ordem a poderem ser comparados. Neste caso, a possibilidade de análise estatística dos dados constituía uma perspectiva interessante a ter em conta, ao permitir a análise de uma multiplicidade de dados que suportem as possíveis correlações que se pretendiam estabelecer.

Pretendemos, assim, através deste método, questionar a situação das bibliotecas escolares da nossa amostra e as opções organizacionais que presidem à sua acção. Como já

apontámos, procuramos fazer o retrato das bibliotecas escolares nas dimensões que lhes são próprias, nomeadamente a organização e gestão, os recursos e serviços que disponibiliza e a dinamização e articulação com a escola/comunidade.

Foram sete os objectivos que presidiram ao nosso questionário:

1. Identificar níveis de integração das Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos de acordo com os princípios e critérios do Programa Rede de Bibliotecas Escolares (espaço, colecção...).
2. Perceber as estratégias construídas pelas Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos para responder às orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico.
3. Reconhecer formas de cooperação e desenvolvimento de parcerias entre as Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos e outras instituições, atendendo às necessidades da comunidade educativa e no cumprimento dos objectivos da educação.
4. Averiguar a acessibilidade de recursos diversificados e serviços de apoio bibliotecário adequados às necessidades dos públicos-alvo.
5. Verificar a adequação dos recursos disponíveis, em qualidade e quantidade, ao desenvolvimento do currículo e promoção da autonomia dos alunos.
6. Identificar “boas práticas” na acção das Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos.
7. Identificar factores facilitadores de “boas práticas” nas Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos a nível da gestão organizacional, da dinamização pedagógica e da sua acção/integração na escola.

A possibilidade, dada pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, de se ter acesso aos dados recolhidos pela aplicação de um questionário próprio em 2001, levou-nos a ter em conta, na construção do nosso instrumento, aspectos que interessaria cruzar. Neste sentido, sendo os objectivos do nosso questionário mais amplos do que os que presidiram à Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, o que nos levou à introdução de um leque mais alargado de questões, procurámos igualmente que, nos aspectos comuns, houvesse uma aproximação no tipo de formulação das questões, permitindo assim um confronto entre as duas informações.

Em relação ao questionário por nós elaborado, estruturámo-lo em cinco partes, agrupadas por uma mesma linha temática.

Na parte A – Identificação e caracterização da Escola e da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos -, para além dos dados de identificação da escola e respectiva tipologia, pretendemos a caracterização da biblioteca escolar através dos dados relativos aos seguintes itens: a integração na Rede de Bibliotecas Escolares; os recursos humanos, quanto à constituição de equipa, a respectiva habilitação académica, critérios de nomeação do coordenador, formação em bibliotecas escolares do coordenador e da equipa, número de horas e funções desempenhadas, a presença e habilitações de técnicos auxiliares e outros elementos.

Na parte B – Organização/Gestão da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos -, debruçámo-nos sobre a dimensão organizacional da biblioteca escolar, considerando aspectos como o espaço e a sua configuração, a avaliação das suas condições, o horário, a colecção quanto à configuração dos seus recursos, gestão financeira, serviços prestados, e comunicação e divulgação da biblioteca escolar.

Na parte C - Integração da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos na escola/meio -, procurámos conhecer a forma de participação do coordenador nas estruturas pedagógicas da escola, a representação da biblioteca escolar nos normativos que regem a escola e a capacidade de colaboração através de parcerias estabelecidas na escola e fora dela e áreas de partilha.

Na parte D – Dinamização da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos -, pretendemos questionar o desenvolvimento do plano de actividades da biblioteca escolar, na sua relação com a escola, através de actividades respondendo à formação do utilizador, formação para as literacias, promoção da leitura, animação cultural e ocupação de tempos livres.

Na parte E – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos -, questionámos a avaliação de desempenho da biblioteca escolar a partir de itens como a sua avaliação e importância relativa das actividades inerentes à sua acção pedagógica e a utilização da biblioteca escolar, considerando o tipo de utilização, as actividades relacionadas com o acesso, as actividades com alunos e professores; questionámos também a percepção do impacto da biblioteca escolar pela avaliação de um conjunto de afirmações com que cada respondente foi confrontado.

Optámos por questões de resposta fechada, de forma a permitir a aplicação da análise estatística das respostas. Questões sobre factos foram apresentadas em tipos como a “categoria”, em que se escolhe uma de entre várias categorias, a “quantidade”, cuja resposta exige um número que traduz a quantidade de determinada característica e a “grelha”, apresentando tabelas para o registo da uma ou várias questões; questões solicitando opiniões foram apresentadas em tipos como a “hierarquia”, pedindo-se a ordenação de determinadas características ou itens ou as “escaloadas”, em que se pede a classificação de itens segundo uma escala dada.

Construído o questionário, procedemos à sua validação para aferirmos da sua clareza e exequibilidade. Assim, através da respectiva aplicação a três Coordenadores de bibliotecas escolares e um professor não ligado às bibliotecas escolares, pudemos clarificar e reformular algumas instruções e questões colocadas e resolver alguns pormenores na sua aparência estética.

Relativamente à credibilização do próprio questionário, este aspecto foi definido através do registo do responsável pela informação. Da análise deste item, podemos considerar que os questionários respondidos dão garantia de credibilidade, pois verificamos que, no conjunto das 4 NUT III, a grande maioria foi respondida pelos Coordenadores das bibliotecas escolares (média de 1,2) ou pelo Presidente do Conselho Executivo (média de 0,1), apesar de outros elementos que o fizeram (média de 0,4), dos quais apenas um não tem ligação aparente directa à biblioteca escolar – Animador/dinamizador (Gráfico 1).

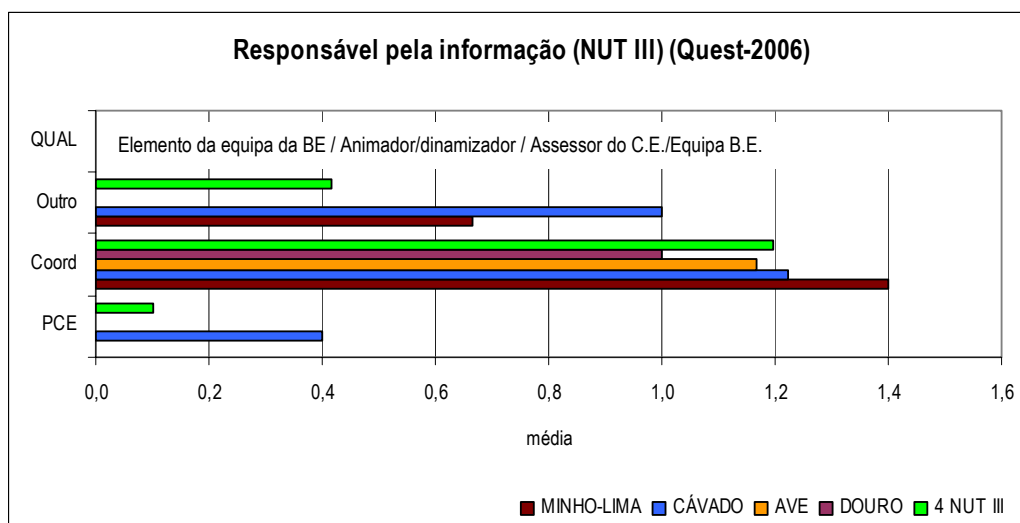


Gráfico 1 – Credibilidade do questionário - 2006

Procedemos à respectiva aplicação, via correio, a todos os Coordenadores das bibliotecas escolares das Escolas EB 2,3 definidos na amostra, acção que decorreu de 15 de Maio a 2 de Junho de 2006, fazendo acompanhar os questionários de uma carta dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos e outra dirigida aos Coordenadores das bibliotecas escolares, explicando o âmbito do estudo, garantindo a confidencialidade e solicitando e agradecendo a colaboração.

Considerada a importância que atribuímos a este estudo, e verificando a ausência de várias respostas ao questionário, no fim do prazo dado, enviámos, às respectivas escolas, um novo pedido para a sua resposta, com um novo prazo – 19 de Junho -, findo o qual foi definitivamente estabelecida a amostra deste estudo com as escolas que responderam aos dois questionários, e trabalhados os dados identificativos no sentido de serem tratados sob anonimato.

Numa terceira fase, procedemos à análise e tratamento dos dados recolhidos e à respectiva interpretação, com base, por um lado, na comparação das questões similares entre um questionário e outro, considerando a evolução positiva ou negativa entre os dois períodos em questão, 2001 e 2006, e, por outro, as situações novas que o nosso questionário introduziu.

Como os dados recolhidos relativos ao questionário da Rede de Bibliotecas Escolares se encontravam em base de dados Access, houve que transferir os dados do nosso questionário, para uma base de dados em Access, estruturando-os com base na correspondência encontrada entre as questões dos dois questionários (Tabela de correspondência entre os dois questionários”, Anexo II, 2.5) e integrar as questões novas que o nosso questionário propunha relativas a cada uma das dimensões questionadas.

Finalmente, tentamos correlacionar esta interpretação com as questões de investigação colocadas e com as questões levantadas pela investigação documental que realizámos.

## **1.4 Tratamento e apresentação dos dados**

Recolhidos os dados, recorremos à estatística descritiva para podermos descrever e compreender as relações entre as variáveis definidas.

Para o tratamento dos dados do nosso questionário, houve que codificar as questões, o que foi feito em tabelas de dupla entrada – codificação da escola-NUT III/variável -, com recurso à folha de cálculo Excel.

Neste tratamento, optámos, maioritariamente, pela representação dada pela média de frequência, não só na globalidade das 4 NUT III, como de cada NUT III, uma vez que se revela eficiente na observação de um universo a partir de dados recolhidos apenas para uma amostra (Reis, 2005: 85) e a representação em percentagem originaria falsos resultados globais face à situação da NUT III – Douro com uma única escola na amostra. Também optámos pela representação de medidas de dispersão em que o valor médio das 4 NUT III era assumido como o valor central (*score*) e de referência aos valores médios de cada NUT III.

Considerando a apresentação gráfica dos dados, que permite não só quantificar, mas também “estruturar a informação, comparar e detectar relações que não seriam visíveis de outra forma” (Silva, 2006: 71), escolhemos duas em função das características dos dados:

- a representação através de quadros foi definida, em três componentes do estudo – dimensão e composição das equipas, formação na área das bibliotecas escolares dos professores da equipa e a relação área da biblioteca escolar/número de alunos da escola -, pela necessidade de evidenciar as comparações observadas e as suas relações, representando todos os valores na categoria em estudo;
- a representação em gráficos foi escolhida nas outras componentes porque permite não só uma compreensão rápida da natureza das diferenças entre as categorias, mas também o destaque para informação importante através da cor e das formas.

Na representação gráfica, optámos por tipologias diversas, considerada a possibilidade duma descrição não só clara como abrangente da questão ou questões em análise. Da nossa opção por determinada tipologia damos conta no quadro 6, através da relação entre a

adequação de cada tipo de gráfico que escolhemos e o objectivo que pretendemos com a representação dos dados através dessa tipologia.

Tipo de gráfico	Adequação à representação	Objectivo pretendido
Barras	Apresentam categorias ordenadas, individualmente ou por grupos	Comparar os valores entre as frequências de diversas categorias
horizontais	Dão destaque a grandes diferenças nos dados	Visualizar rapidamente as diferenças entre cada categoria
agrupadas	Destacam os valores das categorias	Visualizar o conjunto dos valores numa categoria
empilhadas a 100%	Destacam a percentagem com que cada valor contribui para o todo ao longo das categorias	Visualizar a diferença de contributos entre as categorias
Dispersão	Representa as posições relativas das categorias face ao total/à média	Visualizar os valores relativos entre as várias categorias
Linhas	Mostra as tendências ou evoluções	Mostrar a tendência das categorias em relação a itens definidos
Dispersão/Linhas		Visualizar a posição relativa de diferentes categorias (representada por pontos) em confronto com a posição da categoria 4 NUT III (representada por linha)
Polar (ou radar)	Analisa o perfil da variável	Representar diferentes itens numa mesma variável
Caixa-de-bigodes	Mostra a distribuição de frequências de uma variável	Visualizar um conjunto de itens que caracterizam a(s) categoria(s)
Anel	Realça o peso relativo das categorias	Visualizar a importância relativa entre categorias

Quadro 5 – Tipos de gráficos, adequação à representação e objectivos

Optámos, também, por tornar mais abrangente a representação gráfica dos dados, agrupando, num mesmo gráfico, categorias correlacionadas, nomeadamente em gráficos de dispersão/linhas e caixas-de-bigodes, evitando, desta forma, uma multiplicidade de representações gráficas sem grande contributo para uma interpretação clara dos dados.

Na apresentação descritiva dos dados, escolhemos destacar as variáveis estudadas em função do quadro de referência definido pelos princípios gerais e linhas orientadoras do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

### **1.4.1 A recolha de dados preexistentes**

Este método serviu dois fins: um, a caracterização geográfica, demográfica, económica, cultural e educacional das NUT III e das Escolas de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos que constam da nossa amostra; o outro, a recolha dos dados relativos ao questionário de avaliação de Bibliotecas Escolares, aplicado pela Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001.

No primeiro caso, recorremos aos indicadores de bem-estar social determinados em programas de desenvolvimento social e económico, como o Programa Nacional LEADER +<sup>28</sup> ou o “Norte 2015”<sup>29</sup>, que nos permitiu fazer o enquadramento das NUT III nessas dimensões e a caracterização das escolas, quanto à tipologia, regime de funcionamento e número de alunos, para o que recorremos, preferencialmente, às respectivas cartas educativas, aos Projectos Educativos das Escolas e às páginas web do Ministério da Educação e das próprias escolas, e, em caso de dificuldade no acesso a estes documentos, aos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística. Recorremos, também, para a caracterização das Bibliotecas Escolares constantes do nosso estudo, aos próprios dados dos dois questionários, quanto aos parâmetros que definem a sua esfera de acção.

No segundo caso, tivemos que proceder à correspondência das várias questões de forma a podermos pôr em confronto as variáveis que quisemos estudar e constavam do nosso próprio questionário, perspectivando a análise da situação actual face a 2001 e a(s) mudança(s) ocorridas numa organização como as Bibliotecas Escolares.

---

<sup>28</sup> O Programa LEADER+ (Ligação Entre Acções de Desenvolvimento da Economia Rural) é um instrumento que permite experimentar outras abordagens de intervenção no espaço rural, respeitando a dimensão ambiental, económica, social e cultural dos territórios rurais. <http://www.leader.pt/>

<sup>29</sup> O NORTE 2015 é uma iniciativa pública de preparação e definição da estratégia de desenvolvimento regional do Norte de Portugal pós-2006, promovida em parceria pela CCDR-N e Conselho Regional do Norte. [www.norte2005.com.pt](http://www.norte2005.com.pt)

## 2.1 A Cartografia<sup>30</sup> do universo em estudo

Como já ficou registado, o nosso estudo debruçou-se sobre vinte escolas que enquadramos em quatro NUT III – Minho-Lima, Cávado, Ave e Douro – e que o quadro e a figura abaixo representam. No sentido de compreender melhor esse universo, procurámos estabelecer a sua “cartografia” através da caracterização geográfica, demográfica, económica, cultural e educacional das NUT III e das Escolas de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos que constam da nossa amostra.

Escolas da DREN (com BEs integradas na RBE até 2004)				
NUT III	DISTRITOS	CONCELHO	Nível de Ensino	ESCOLA
MINHO-LIMA	VIANA DO CASTELO	Ponte de Lima	EB 2,3	Escola 1 e Escola 2
		Viana do Castelo	EB 2,3 EB 2,3/S	Escola 3 Escola 4 e Escola 5
CÁVADO	BRAGA	Amares	EB 2,3	Escola 6
		Barcelos	EB 2,3	Escola 7
		Braga	EB 2,3	Escola 8 e Escola 9
		Vila Verde	EB 2,3	Escola 10, Escola 11 e Escola 12
AVE	BRAGA	Guimarães	EB 2,3	Escola 13, Escola 14, Escola 15 e Escola 16
		Vila Nova de Famalicão	EB 2,3	Escola 17 e Escola 18
	PORTO	Trofa	EB 2,3	Escola 19
DOURO	VILA REAL	Alijó	EB 2,3	Escola 20

Quadro 6 - Universo do estudo



Figura 5 - Mapeamento das escolas do universo estudado

<sup>30</sup> Termo encontrado no estudo sobre hábitos de leitura realizado por João Teixeira Lopes e Lina Antunes (2001: 51).

Para esse efeito, reunimos os dados preexistentes que recolhemos<sup>31</sup> em três vertentes: i) a caracterização de cada NUT III; a caracterização das escolas em cada uma das NUT III; e iii) as bibliotecas escolares das escolas constantes deste estudo. Dado o volume dos dados resultantes, optámos por inclui-los como anexos a este trabalho (Anexo II - “A *Cartografia* do universo em estudo”).

Em traços gerais, podemos referir que o universo analisado se caracteriza pela assimetria composta pelas três NUT III - Minho-Lima, Cávado e Ave e pela NUT III – Douro.

O primeiro conjunto, com características de litoralização e uma rede viária que estabelece ligações estratégicas ao Porto, a Valença e à Galiza, no eixo atlântico, e a Braga, no eixo litoral-interior. Têm estas NUT III um crescimento demográfico moderado e uma população jovem e apresenta um ordenamento territorial de grande concentração urbana e dispersão nas áreas rurais. A economia é paralela nos vários sectores, com suporte de subsistência na agricultura de minifúndio. A actividade empresarial está a emergir, mas há bastante recurso a mão-de-obra menos qualificada, com o desemprego a subir. Nas NUT III – Cávado e Ave, destacam-se níveis muito altos de baixa escolaridade da população e forte taxa de saídas antecipada e precoce.

Na NUT III – Douro, o concelho de Alijó, de carácter transmontano, a norte, e duriense, a sul, tem ligação a Bragança, Vila real e Amarante. Tendo uma taxa de crescimento negativa, é zona predominantemente agrícola, com um elevado movimento migratório das populações e baixa capacidade de produzir riqueza.

Em relação aos dados comparativos, apresentamos a sua análise aprofundada nos pontos seguintes, percorrendo-se os vários domínios em jogo, pontuando-se a discussão dos dados com as orientações existentes para os aspectos mais relevantes e que caracterizam a acção da biblioteca escolar.

---

<sup>31</sup> Os documentos que estiveram na base desta recoha foram referenciados atrás.

## **2.2 A Cartografia das bibliotecas escolares**

Constituindo a Rede de Bibliotecas Escolares “uma das medidas da política educativa” e pretendendo-se que “as equipas responsáveis pelos projectos (...) [encontrem] melhores condições para prosseguir o seu trabalho” (Veiga, 1997: 16), procurou a Rede de Bibliotecas Escolares definir os princípios gerais e as bases para as bibliotecas escolares que suportassem a sua acção no terreno, considerado um diagnóstico desfavorável descrito no Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (Veiga, 1997: 19-27).

Tomando como “princípios gerais” três conceitos – i) a informação como “elemento central do currículo”, ii) a biblioteca como “um lugar especializado mas integrado na escola e articuladas em rede” e iii) um desenvolvimento entendido como “uma inovação organizacional à escala do estabelecimento de ensino” -, são três as bases propostas pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares para o bom desempenho das bibliotecas escolares: i) a definição para as bibliotecas escolares do seu âmbito e finalidades; ii) a definição do seu conceito e princípios gerais; e iii) as condições de instalação e funcionamento.

### **2.2.1 A integração das bibliotecas escolares na Rede de Bibliotecas Escolares**

Procurando perceber, no universo em estudo, como as bibliotecas escolares podem constituir um “núcleo de organização pedagógica da escola” (Veiga, 1997: 34), analisamos a respectiva integração na Rede de Bibliotecas Escolares nos dois questionários constantes deste estudo - o da RBE-2001 e o Questionário-2006 -, com base em dois parâmetros:

- i) o tipo de candidaturas – Candidatura Nacional ou Candidatura Concelhia, implicando esta última a intervenção da Biblioteca Municipal, da autarquia e da Direcção Regional respectiva (DREN);

ii) as áreas de intervenção – espaço, mobiliário, equipamento, fundo documental e software (Quest-2006) -, uma vez que, sendo áreas que exigem um grande esforço financeiro, só possível, muitas vezes, através de um programa de apoio externo ao esforço das escolas, constituem condições mínimas para o cumprimento dos objectivos das bibliotecas escolares.

**i) Tipo de candidatura e tempo de integração (2001 – 2006)**

Considerado o quadro global no universo das 4 NUT III, constatamos que 8 (40%) estão integradas pela Candidatura Nacional e 12 (60%) pela Candidatura Concelhia (médias de 0,5 e 0,4 para as Candidaturas Nacionais em 2001 e 2006, respectivamente, e 0,8 e 0,9 para as Candidaturas Concelhias, nos dois períodos), tendo havido, assim, uma evolução positiva considerando o tipo de candidaturas na integração das Bibliotecas Escolares na Rede de Bibliotecas Escolares (Gráfico 2). Notamos, também, que apenas a da NUT III – Douro foi integrada pela Candidatura Concelhia, enquanto, nas outras, a integração ocorreu nos dois tipos.

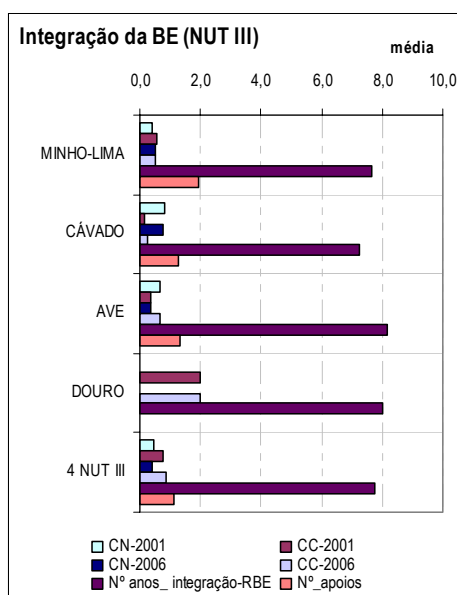


Gráfico 2 - Integração das Bibliotecas Escolares na Rede de Bibliotecas Escolares (NUT III)

Verificamos, ainda, que, apesar de um tempo médio de integração de 7,8 para as 4 NUT III, com variação entre 7,3 e 8,2 anos, o número médio de apoios dados, com excepção

da NUT III – Douro, é mais alto na NUT III - Minho-Lima, considerado o número de bibliotecas escolares (5), em confronto com o número médio de apoios dado às bibliotecas escolares das NUT III – Cávado e Ave, ambas com um número médio de apoios de 1,3 e 7 bibliotecas escolares.

## ii) Áreas de intervenção

A integração das bibliotecas escolares destas 4 NUT III teve efeitos significativos (Gráfico 3):

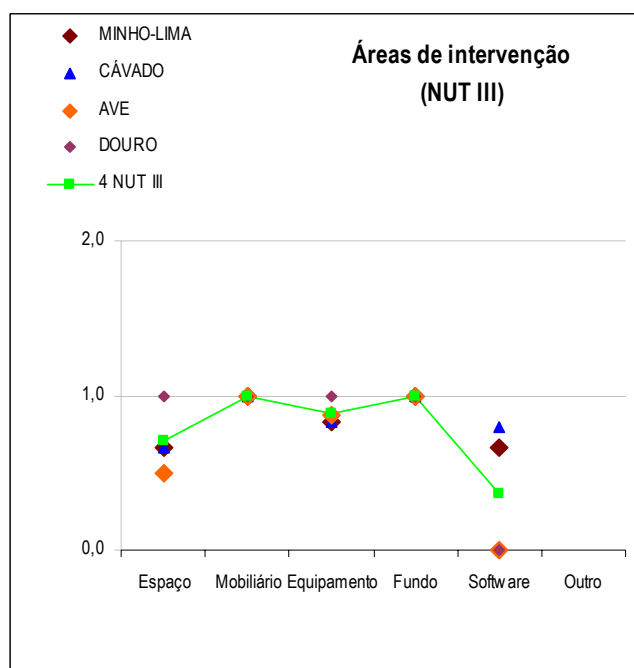


Gráfico 3 - Áreas de intervenção (NUT III)

- o mobiliário e o fundo documental foram as áreas de intervenção total em todas as bibliotecas escolares em todas as NUT III;
- o equipamento também foi uma área de forte impacto, numa média de 0,9 para as 4 NUT III, variando entre 1,0 (NUT III – Douro) e 0,8 (NUT III - Minho-Lima);

- o espaço teve intervenção numa média de 0,7 para as 4 NUT III, variando entre 1,0 (NUT III – Douro) e 0,5 (NUT III – Ave);
- o *software* foi a opção de intervenção de menor grau, com uma média global de 0,4, variando entre 0,8 (NUT III – Cávado) e 0,0 (NUT III – Ave e Douro);
- nenhuma biblioteca escolar optou por outra área de intervenção.

#### ◇ Impacto do tipo de candidatura

Questionando-nos sobre qual a influência que o tipo de candidatura poderia exercer sobre as áreas de intervenção, constatamos que a Candidatura Concelhia é significativamente mais poderosa.

Globalmente, como lemos no gráfico 4, verificamos o seguinte:

- só há intervenção significativa no espaço com a Candidatura Concelhia;
- qualquer das outras áreas tem valores superiores na Candidatura Concelhia que na Candidatura Nacional, com excepção para o software, pressupondo-se que já existiria ao tempo da Candidatura Concelhia.

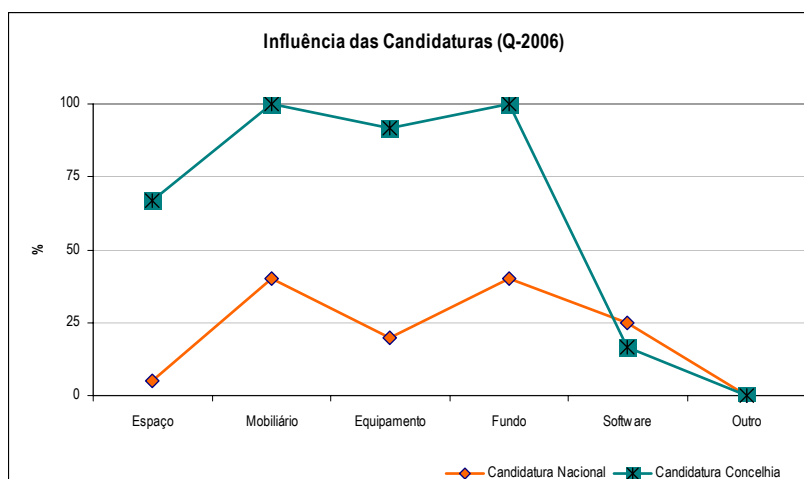


Gráfico 4 – Influência do tipo de candidatura nas áreas de intervenção

Podemos, assim, concluir que, no âmbito da integração na Rede de Bibliotecas Escolares e áreas intervencionadas, as bibliotecas escolares constantes deste estudo cumprem

as bases propostas pela Rede de Bibliotecas Escolares e têm as condições necessárias, ainda que em desenvolvimentos diferentes, para se constituírem como um “núcleo pedagógico da escola”.

### **2.2.2 Os recursos humanos nas bibliotecas escolares integradas na RBE**

Outra das condições necessárias para que as bibliotecas escolares possam cumprir o seu papel com qualidade tem por base a “equipa educativa” que deve “assegur[ar] as tarefas necessárias ao seu funcionamento” e ser “constituída por professores interessados no projecto pedagógico das bibliotecas escolares e por técnicos a quem é fornecida uma formação especializada neste domínio”, em dimensão e composição a definir “conforme as situações específicas de cada caso” (Veiga, 1997: 35).

Face à implementação desta equipa educativa, há que referir que os técnicos previstos no Programa nunca tiveram presença. Assim, há a considerar apenas os professores que as integram, os técnicos auxiliares e, eventualmente, outros elementos que tenham intervenção nas bibliotecas escolares.

Procuramos perceber, no universo do nosso estudo, como os recursos humanos podem contribuir para um melhor desempenho da acção da biblioteca escolar na escola, a partir dos dois questionários analisados.

Estabelecemos três itens:

- i) a equipa educativa – a sua dimensão e composição, as valências multifuncionais dos seus elementos, as horas e funções desempenhadas e a formação em bibliotecas escolares;
- ii) os técnicos auxiliares – situação profissional, habilitações académicas, funções na biblioteca escolar e formação na área das bibliotecas escolares;
- iii) outros recursos humanos – presença nas bibliotecas escolares.

**i) A Equipa Educativa**

Afirma o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares que “a responsabilidade pela coordenação dos serviços da biblioteca deve estar a cargo de uma equipa que assegure as tarefas necessárias ao seu funcionamento” (Veiga, 1997: 35).

**◇ Dimensão e composição**

Procuramos, então, ver qual a dimensão e composição das equipas educativas, assim como as características que elas assumem.

Quanto à sua dimensão, na globalidade das 4 NUT III, de um total de 55 professores, em 2001, com uma média global de 2,5, passamos a um total de 85 professores, em 2006, com uma média global de 4,8, o que consideramos um aumento significativo (cerca de 55%), até porque se configura uma situação positiva em todas as NUT III (Quadro 7). Além disso, considerados os valores médios por NUT III, constatamos que se verifica a recomendação da Rede de Bibliotecas Escolares de quatro elementos nas equipas educativas, em 2006 (valores entre 4,3 e 5), o que não acontecia em 2001 (valores entre 1 e 3,4).

NUT III		RBE-2001	Quest-2006
		Nº profs_ equipa	Nº profs_ equipa
MINHO-LIMA	Totais	14	22
	Média	2,9	4,3
CÁVADO	Totais	22	27
	Média	3,4	4,6
AVE	Totais	18	31
	Média	2,8	4,5
DOURO	Totais	1	5
	Média	1	5
4 NUT III	Totais	55	85
	Média	2,5	4,6

Quadro 7 – Dimensão das Equipas das Bibliotecas Escolares

Na composição das equipas, atendemos, ainda, a parâmetros como a situação profissional dos professores que as compõem, o número de anos em funções, a sua continuidade em funções e a experiência no domínio das bibliotecas escolares.

Assim, lendo o gráfico 5, verificamos, globalmente, que, na sua composição, se integram professores de todas as situações profissionais - do Quadro de escola (QND), do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), contratados (CONTR) e outra - com variações em todas as NUT III. Verificamos, também, que, nas NUT III - Minho-Lima e Cávado, não existe nenhum professor do Quadro de escola, situação que pode decorrer do quadro de mobilidade dos professores. No entanto, lendo o segundo conjunto no gráfico 5, os mesmos professores mantiveram-se em funções na biblioteca escolar nos períodos assinalados – por [1] ano, por [2,3] anos e por [3] anos, o que indicia, por um lado, a continuidade verificada em todos os casos, conforme está descrita no terceiro conjunto do gráfico, e, por outro, a tendência para os dois últimos intervalos.

Quanto à experiência dos professores em biblioteca escolar, verificamos, globalmente, nas 4 NUT III, lendo o quarto conjunto no gráfico 5, que a tendência vai para uma experiência de [1] e [2,3] anos, diminuindo depois para o intervalo de [4,7] anos e o de [ $> 7$ ] anos. Por NUT III, podemos ver que apenas numa NUT III, a do Douro, encontramos todos os professores com experiência de [1] ano, enquanto que, nas outras, essa experiência varia entre os intervalos de [2,3] e [4,7] anos, com nível superior para a NUT III – Ave. Notamos, ainda, que há professores que têm uma experiência longa, de [ $> 7$ ] anos, em todas as NUT III, menos na do Douro.

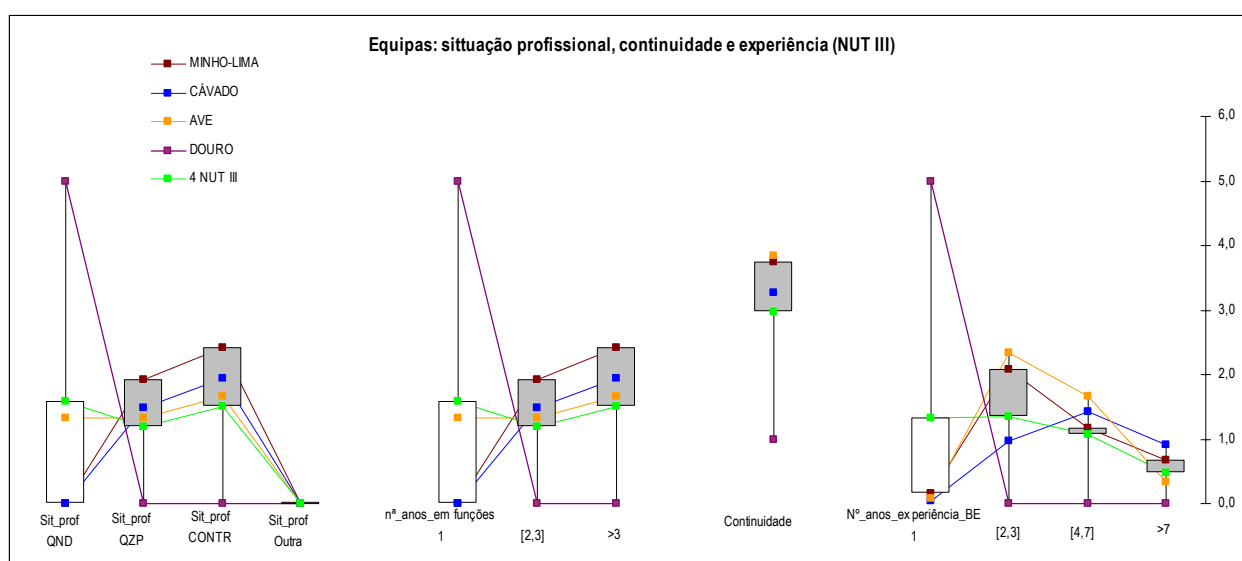


Gráfico 5 – Situação profissional, continuidade e experiência na Biblioteca Escolar das Equipas (Quest-2006)

### ◇ O Coordenador da equipa

Considerando a importância de um elemento da equipa como o seu Coordenador, fizemos uma leitura da sua situação (Gráfico 6). Assim, vamos encontrar Coordenadores nas três situações profissionais, parecendo-nos grave que Coordenadores sejam professores contratados, em termos da estabilidade necessária, caso que tem relevância por ter um nível global superior ao das outras duas situações. A variação quanto ao número de anos em funções é bastante grande, considerada a NUT III – Ave, o que origina um valor global superior ao conjunto das outras 3 NUT III.

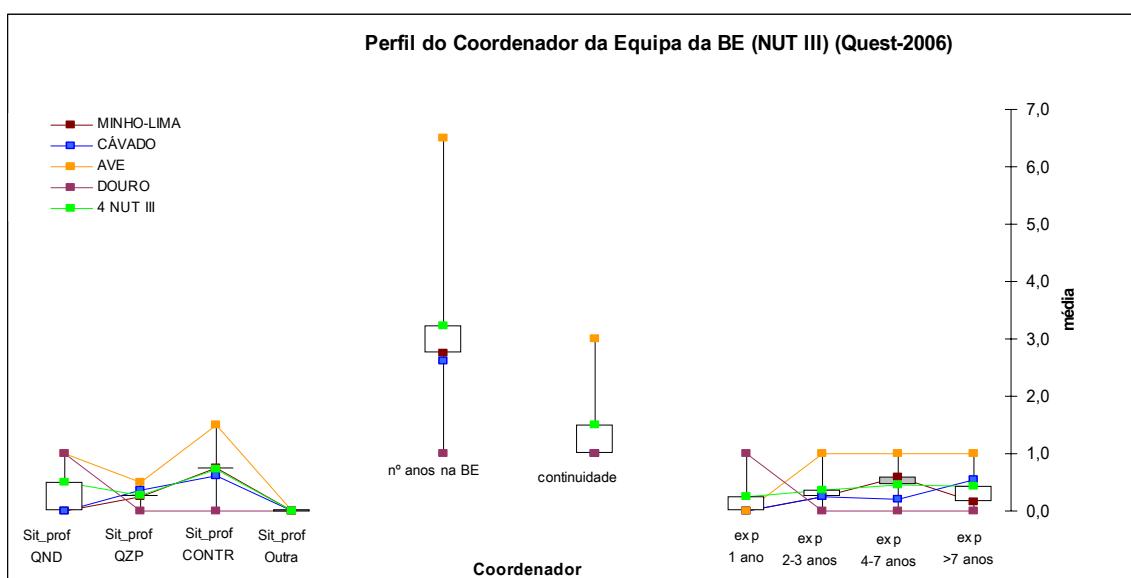


Gráfico 6 – Situação profissional, continuidade e experiência em Biblioteca Escolar do Coordenador da Equipa

Se, em termos de continuidade, todos a mantêm, a experiência em biblioteca escolar figura, nas 4 NUT III, nos 4 intervalos, com nível ligeiramente superior nos dois últimos. Notamos, ainda, para o Coordenador, o mesmo padrão verificado na análise relativa às equipas nas NUT III – Ave e Douro e um padrão inverso na NUT III – Cávado.

Do que ficou descrito, somos levados a pensar que, considerada a situação profissional dos professores que integram as equipas educativas e a dos Coordenadores, nomeadamente os que não pertencem aos quadros de escola – e são bastantes, distribuídos por todas as NUT III –, não há garantias de estabilidade, ainda que o facto de, em todas as escolas, haver

professores que se mantiveram em funções contrarie essa precariedade, acrescida da experiência em tempos variados, também distribuídos por todo o universo.

### ◇ Nomeação/designação dos elementos da Equipa Educativa

Um aspecto que nos parece bastante importante, porque releva também a importância com que as bibliotecas escolares são perspectivadas na escola, é a nomeação/designação dos professores que integram as equipas.

Lida a representação dos critérios propostos para essa nomeação no Questionário-2006 em termos de prioridades, constatamos o seguinte (Gráfico 7):

- o interesse manifestado pelos professores (8 referências na prioridade 1), o seu perfil (7;2), a continuidade nas funções (7;3) e a formação que detêm na área (6;4) são os critérios que presidem à respectiva nomeação, dentro das quatro primeiras prioridades;
- a necessidade de completar horário é o critério preferido de seguida (5;1/3;2);
- a formação na área e a experiência nestas funções são critérios que se mantêm presentes, mas que não ocupam, salvo o caso da formação atrás referido, posições importantes, na sua globalidade, com menos peso ainda para a experiência;
- a continuidade no exercício das funções e o perfil dos professores, com as excepções atrás referidas, são critérios que parecem não ser tidos grandemente em conta, nem tão pouco o facto de os professores pertencerem ao quadro da escola (PQND).

Note-se ainda que a opção por não responder figurou em todos os critérios, o que nos parece ter influenciado nos resultados desta apreciação, acrescida, provavelmente, da má interpretação da instrução, porque há várias respostas cuja notação termina na prioridade 4, a última expressa no exemplo apresentado no questionário.

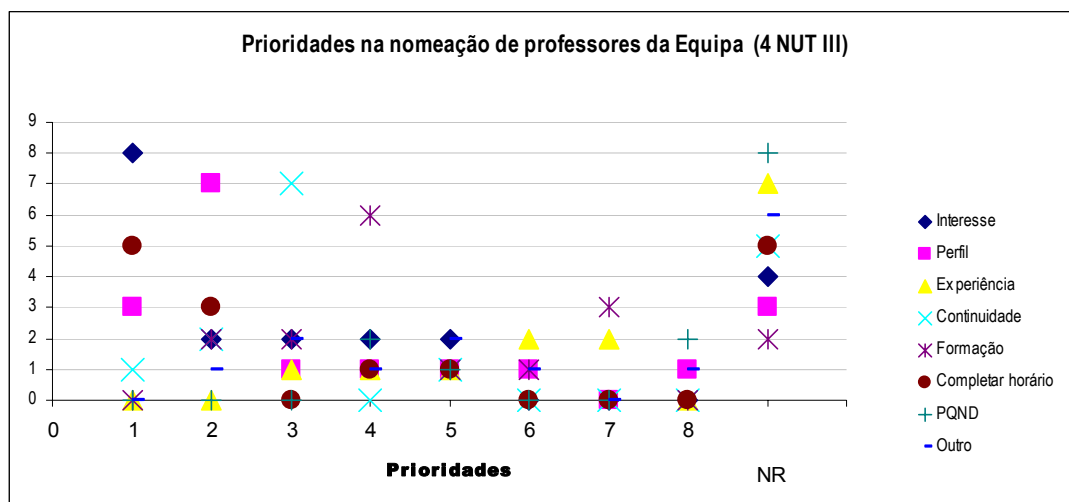


Gráfico 7 – Prioridades na nomeação dos professores das equipas

Parece-nos, assim, que a nomeação/designação depende, ainda, mais das circunstâncias da distribuição de horário e visão dos Conselhos Executivos do que da consciencialização das condições necessárias ao desempenho da equipa educativa.

#### ◇ Valências multifuncionais

Preconizadas nas linhas orientadoras definidas pela Rede de Bibliotecas Escolares, as valências multifuncionais são um aspecto a considerar na constituição das equipas educativas quanto às competências e funções de cada um dos seus elementos. Procuramos verificá-las através de dois critérios: o nível de ensino dos professores e a área disciplinar a que pertencem, no caso dos professores dos 2º e 3º ciclos.

Considerada a representação dos níveis de ensino nas equipas educativas, nas 4 NUT III, como representados no gráfico 8, encontramos a presença predominante de, pelo menos, dois ciclos de ensino – normalmente os 2º e 3º ciclos, ainda que o Jardim de Infância/1º ciclo esteja presente nas NUT III – Minho-Lima e Ave -, com a excepção da NUT III – Douro, onde figura apenas o 3º ciclo. Notamos, ainda, que, apesar de termos escolas de Ensino

Básico de 2º e 3º ciclos e a funcionar em regime de Agrupamento, o 3º ciclo é preferencial em todas as NUT III.

Quanto à representação das áreas disciplinares, como se representa no gráfico 9, considerados os professores dos 2º e 3º ciclos, verificamos que, no conjunto das 4 NUT III, a Língua Portuguesa/Língua Estrangeira tem a máxima representação, logo seguida das Ciências Sociais e Humanas. Das outras, com bem mais fraca representação, salienta-se a Educação Artística e Tecnológica. As NUT III – Cávado e Ave apresentam a maior variação por áreas disciplinares, enquanto a NUT III – Douro tem uma única área representada – a das Ciências Sociais e Humanas.

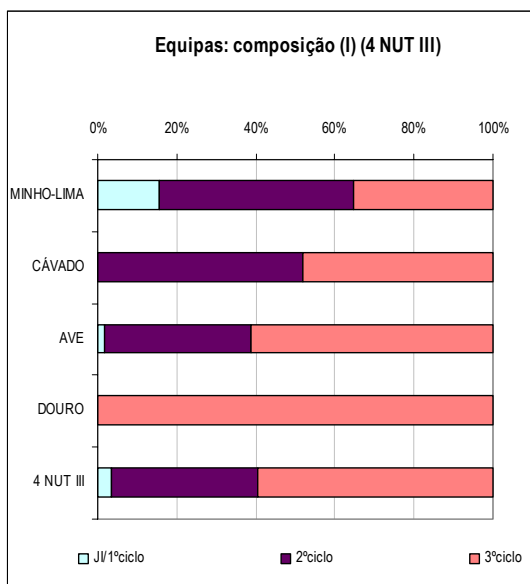


Gráfico 8 – Composição das equipas: nível de ensino

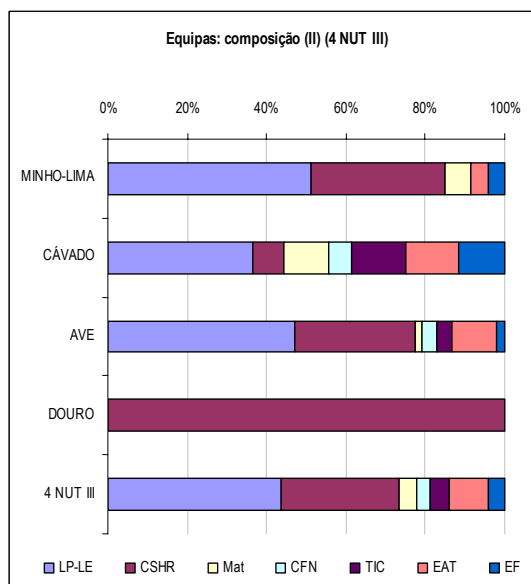


Gráfico 9 – Composição das equipas: Áreas disciplinares

Quanto aos Coordenadores das equipas educativas, como vemos no gráfico 10, verificamos que se distribuem pelos 2º e 3º ciclos, com maior incidência neste último, e que pertencem às áreas disciplinares predominantes – Língua Portuguesa/Língua Estrangeira, ainda que haja alguns das áreas das Ciências Sociais e Humanas e da Matemática.

Podemos dizer que se verifica uma tendência para equipas educativas em que as valências multifuncionais estão consideradas, tendo em conta que, na sua maioria, há representação de mais que um ciclo de ensino e de várias áreas disciplinares.

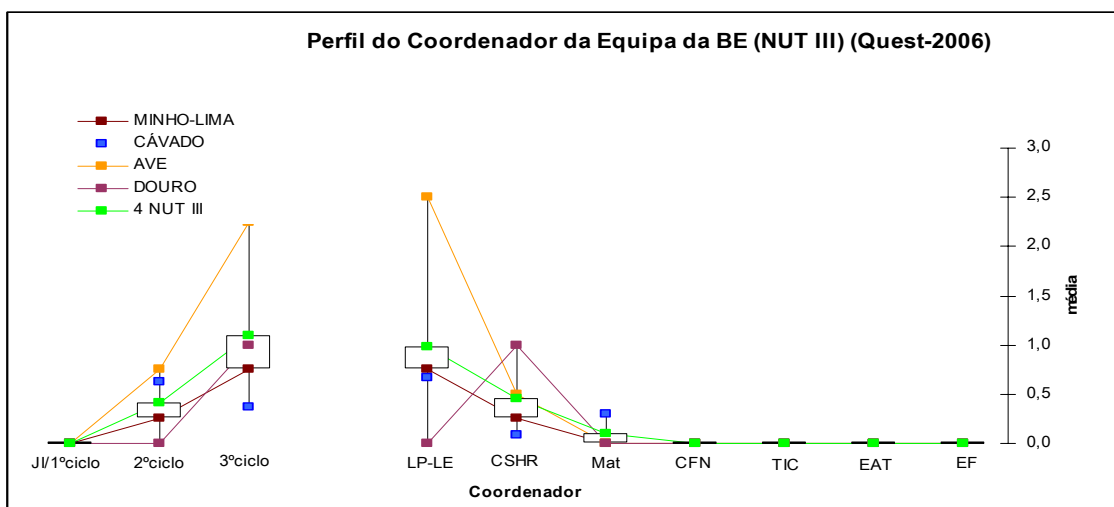


Gráfico 10 – Perfil do Coordenador das Equipas: nível de ensino e área disciplinar

### ◊ Horas na biblioteca escolar/funções desempenhadas

A dimensão das equipas é equacionada pela Rede de Bibliotecas Escolares também em função do número de horas atribuídas às equipas educativas, considerada ainda a redução inerente ao Coordenador da biblioteca escolar<sup>32</sup>, no sentido de um desempenho adequado das funções que este espaço exige.

Procuramos ver a questão sob três perspectivas: i) como se distribuam as horas da equipa pelos vários elementos; ii) qual a importância relativa das funções inerentes ao trabalho na biblioteca escolar na visão das equipas; e iii) como se distribuam essas funções pelos elementos da equipa.

Na primeira perspectiva, tivemos em conta, em primeiro lugar, a distribuição pelos intervalos de redução [ $< 10$ ] h, [ $\Rightarrow 11, \leq 20$ ] h e [ $> 20$ ] h e o número de horas dedicadas à biblioteca escolar, e, em segundo lugar, a distribuição do número de horas pelos vários elementos da equipa.

<sup>32</sup> O Despacho Interno Conjunto nº 3 - I/SEAE/SEE/2002 de 15 de Março, documento conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura que rege, desde 2002, as condicionantes da constituição das Equipas das bibliotecas escolares, determina que há redução, para o Coordenador da biblioteca escolar, de 8h em escolas até 500 alunos e de 11 horas em escolas com mais de 500 alunos.

Assim, considerando, globalmente, as 4 NUT III, podemos perceber, pela representação descrita nos gráficos 11 e 12, que as horas atribuídas à equipa, incluindo a redução do Coordenador, em 2001, se distribuem pelos três intervalos propostos, com preferência para o intervalo de  $[=>11, <=20]$  h (20 professores, 36%), enquanto que, em 2006, a opção vai, maioritariamente, para o intervalo de  $[<10]$  h (52 professores, 61%), havendo pouca representação nos outros intervalos.

Confrontando as descrições dos gráficos 12 e 13, relativos às horas atribuídas às equipas educativas e às horas do Coordenador, referente ao Questionário-2006, verificamos que, globalmente, nas 4 NUT III, o valor médio não releva a redução estipulada pela Rede de Bibliotecas Escolares para as escolas com mais de 500 alunos, ainda que nas NUT III - Minho-Lima e Cávado, os valores apontem para esse cumprimento em algumas escolas.

Observando, agora, o número de horas dedicadas à biblioteca escolar, temos que distinguir a situação representada nos dois questionários. Em 2001, podemos apenas fazer uma estimativa, uma vez que a questão constante do respectivo questionário incidia sobre o total de horas de redução utilizadas pelos professores da equipa, propondo os três intervalos já conhecidos –  $[< 10]$  h,  $[=>11, <=20]$  h e  $[> 20]$  h -, enquanto o questionário-2006 incidia sobre o número de horas atribuídas aos professores da equipa.

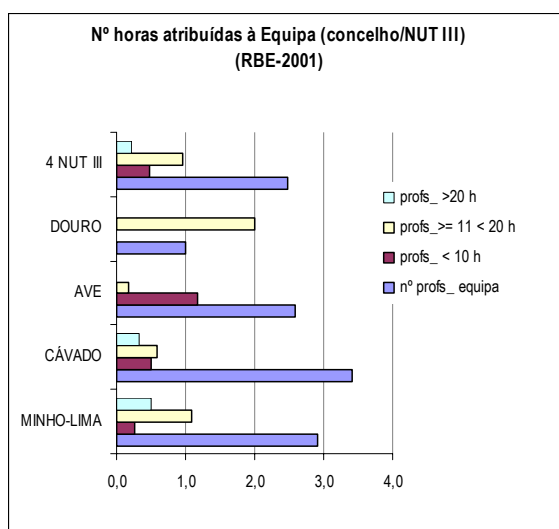


Gráfico 11 – Número de horas atribuídas à Equipa (por concelho e NUT III) (RBE-2001)

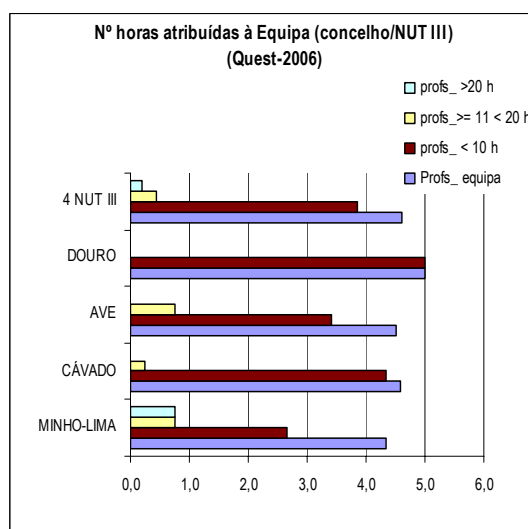


Gráfico 12 - Número de horas atribuídas à Equipa (por concelho e NUT III) (Quest-2006)

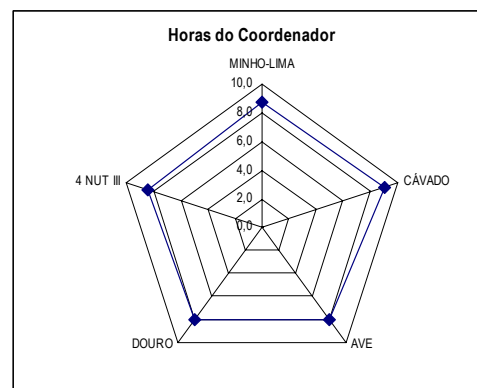


Gráfico 13- Horas do Coordenador

Estimando um valor mínimo e um valor máximo, em 2001, e confrontando também com a situação em 2006, podemos verificar, a partir da leitura do gráfico 14, que a situação apenas apresenta uma ligeira melhoria, em termos globais, com um número médio de horas (29,8 h), em 2006, relativamente ao valor máximo estimado em 2001 (28,1 h). Por NUT III, verificamos dois casos de melhoria significativa de 2001 para 2006: o caso da NUT III - Minho-Lima que, com 48,4 h médias, em 2006, ultrapassa bastante o valor médio da situação global, situação que se explica por incluir quatro professores com redução da respectiva componente lectiva na ordem das 36 e 30 horas; e o caso da NUT III – Ave que, de 12,7 h – valor mínimo – ou 14,4 h – valor máximo -, em 2001, passou a 27,7 h, em 2006. A NUT III – Cávado apresenta, em 2006, uma situação muito próxima da verificada em 2001. Já para a

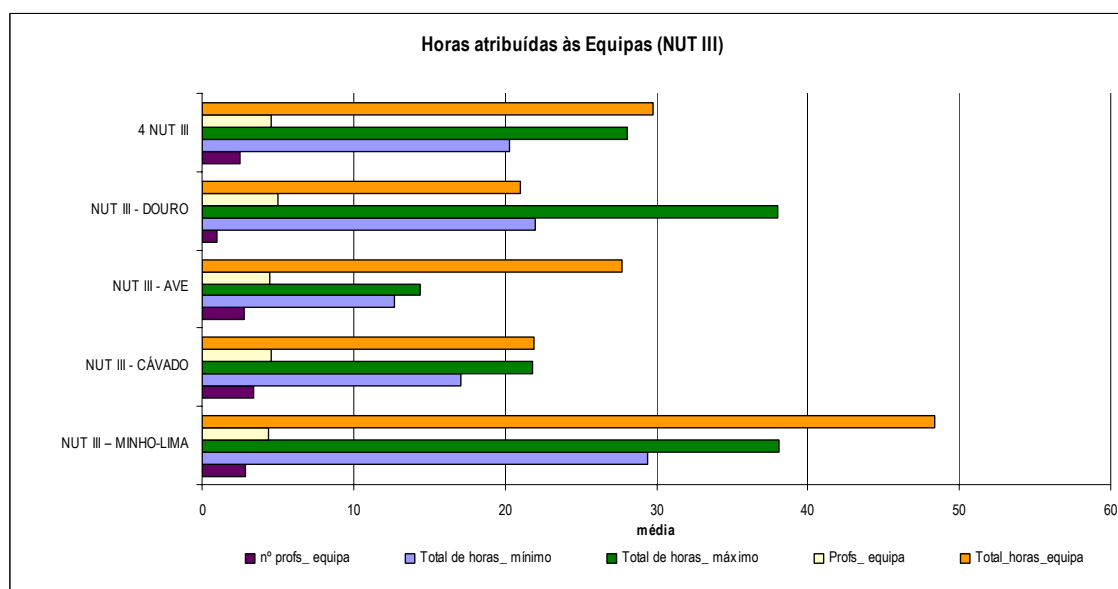


Gráfico 14 - Horas atribuídas às Equipas

NUT III – Douro, a situação piorou, uma vez que tem menos 1 hora (21 h) que em 2001 (22 h), situação agravada, no caso, pelo número de professores que constituem a equipa (5, em 2006, para 1 em 2001).

Ao considerarmos a distribuição do número de horas atribuídas aos vários professores que constituem as equipas, podemos verificar que, como se descreve no gráfico 15, entre os Coordenadores e os vários elementos, há uma variação entre 4 e 9 professores, e que esse número de horas vai diminuindo, em termos médios, à medida que o número de elementos aumenta na equipa, com uma quebra acentuada a partir do 6º professor (Prof\_5), com excepção da situação na NUT III – Ave, em que o professor 4 tem um número de horas superior às do professor 3. Notamos, também, que, relativamente à configuração da média traçada pelas 4 NUT III, apenas a NUT III - Minho-Lima está acima em todas as categorias, assim como as NUT III – Ave e Douro quanto ao professor 4.

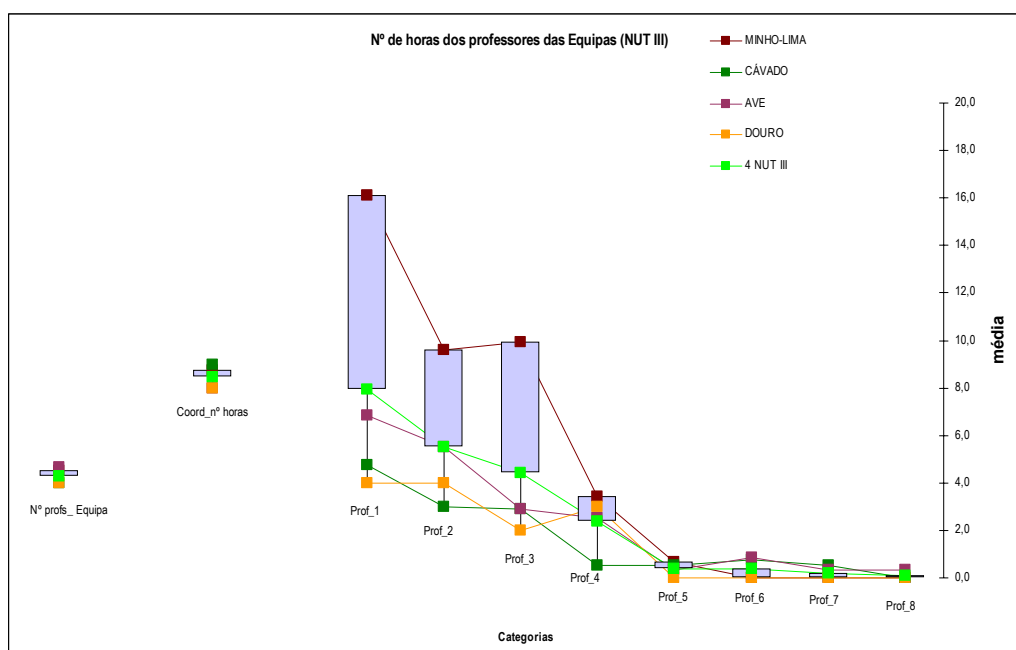


Gráfico 15– Número de horas dos professores nas Equipas (NUT III)

Na segunda perspectiva que definimos, quanto à forma como as funções inerentes ao trabalho na biblioteca escolar são valorizadas no seio das equipas, constatamos que, como descreve o gráfico 16, as áreas mais privilegiadas são o Apoio à pesquisa e a Animação (médias de distribuição por 3,5 e 3,4 professores, respectivamente), com as áreas da Produção Documental e da Difusão de Informação (médias de distribuição por 2,3 e 2,1 professores,

respectivamente) como segunda preocupação, seguidas das áreas da Formação de utilizadores e OGBE<sup>33</sup> (média de distribuição por 1,4 professor, cada) e Técnicas Documentais (média de distribuição por 1,3 professor), sendo a área da Manutenção de Equipamentos a que preocupa menos (média de distribuição por 0,7 professor), com referência, ainda, a outras funções não especificadas (média de distribuição por 0,6 professor).

Numa leitura comparativa por funções a desempenhar pelos professores que constituem as equipas entre as 4 NUT III (Gráfico 16), podemos confirmar, ainda que com algumas variações, o padrão da situação média global relativamente à importância destas funções, à excepção da NUT III – Douro. Nesta NUT III, com uma só escola, notamos uma configuração algo desequilibrada na distribuição das diversas áreas inerentes às funções da biblioteca escolar: se as três áreas com níveis mais elevados são importantes na visão desta equipa (Apoio à pesquisa e Animação, distribuída por 5 professores; Produção Documental, distribuída por 4 professores), não há lugar, nem para a área da Formação do Utilizador (0 professor), nem para as outras áreas (OGBE, Técnicas Documentais e Manutenção de Equipamentos, distribuídas por 1 professor cada).

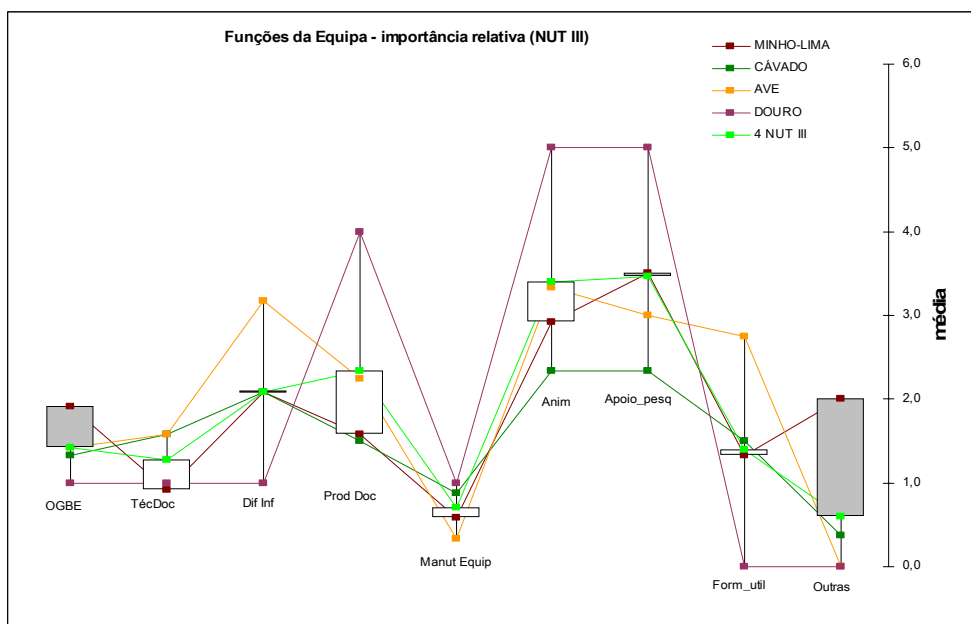


Gráfico 16– Importância relativa das funções das Equipas (NUT III)

<sup>33</sup> Organização e Gestão da biblioteca escolar

Na terceira perspectiva, consideramos a distribuição das várias funções a serem desempenhadas na biblioteca escolar pelos professores das equipas. Assim, consideradas as 4 NUT III na sua globalidade, verificamos o seguinte (Gráfico 17):

- nenhuma das funções é desempenhada apenas por um único professor;
- qualquer das áreas pode ser desempenhada por vários professores da equipa;
- os Coordenadores das Equipas assumem todas as funções, ainda que várias delas em níveis inferiores a outros professores da equipa a desempenhar as mesmas funções;
- os casos de excepção a este último padrão – por exemplo, as funções de Produção Documental, nas NUT III - Minho-Lima, Cávado e Douro; as funções de Manutenção de Equipamento, nas NUT III - Minho-Lima, Cávado e Douro; a função de Apoio à pesquisa, nas NUT III - Minho-Lima e Douro; as funções Formação do utilizador, nas NUT III – Minho-Lima e Ave –, em que as funções são asseguradas pelos outros professores, parecem revelar que nesta distribuição de tarefas se distribui a responsabilidade daquelas funções de acordo com as horas que cada um cumpre no seu horário.

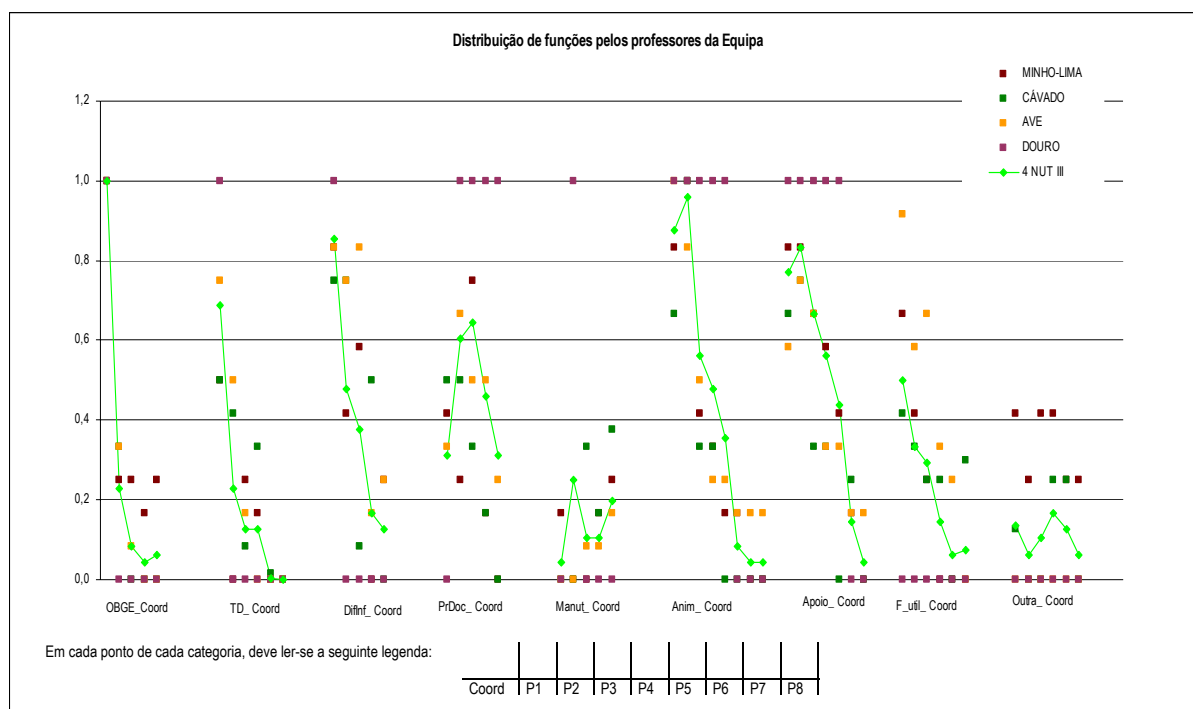


Gráfico 17 – Distribuição das funções pelos professores da equipa (NUT III)

Apesar de algum desequilíbrio que se verifica quer na atribuição das horas, quer das funções pelos elementos das equipas educativas, a situação descrita revela uma melhoria da situação em 2006 face a 2001 e uma maior consciência da acção da biblioteca escolar.

#### ◊ **Formação na área das bibliotecas escolares**

A qualificação das pessoas que trabalham na biblioteca escolar é um factor que viabiliza o seu desempenho, no sentido de a tornar um lugar especializado, mas integrado na escola.

À equipa educativa da biblioteca escolar exigem-se “competências em animação pedagógica, gestão de projecto, ciências documentais, gestão de recursos audiovisuais e informáticos, tratamento, divulgação e produção de informação, literatura para a infância e juventude, ilustração do livro infantil, sociologia do livro e da leitura”, como refere a Rede de Bibliotecas Escolares no seu Programa, nas “Linhas de Orientação técnica e funcional”, ponto 5.1.6 (Veiga, 1997: 41). Procuramos, assim, saber qual a formação quer do Coordenador da equipa, quer da equipa em si.

Como elemento que assume a responsabilidade da acção da equipa, deve o Coordenador ter uma formação em biblioteca escolar que permita um desempenho de acordo com os objectivos traçados. Consideradas as horas de formação nesta área, verificamos que, nas 4 NUT III, os Coordenadores se situavam, em 2001, em primeiro lugar, no intervalo de [ $> 150$ ] h (média de 0,4), e só depois nos outros dois intervalos, [ $>50, 150$ ] h e [ $< 50$ ] h (média de 0,2 em cada um); em 2006, a situação parece ser mais problemática, uma vez que o intervalo de [ $< 50$ ] h passou ao primeiro lugar (média de 0,4), logo seguido, por ordem decrescente, pelos intervalos de [ $100, 250$ ] h (média de 0,3), [ $50, 100$ ] h (média de 0,2) e [ $>250$ ] h (média de 0,1) (Gráfico 18).

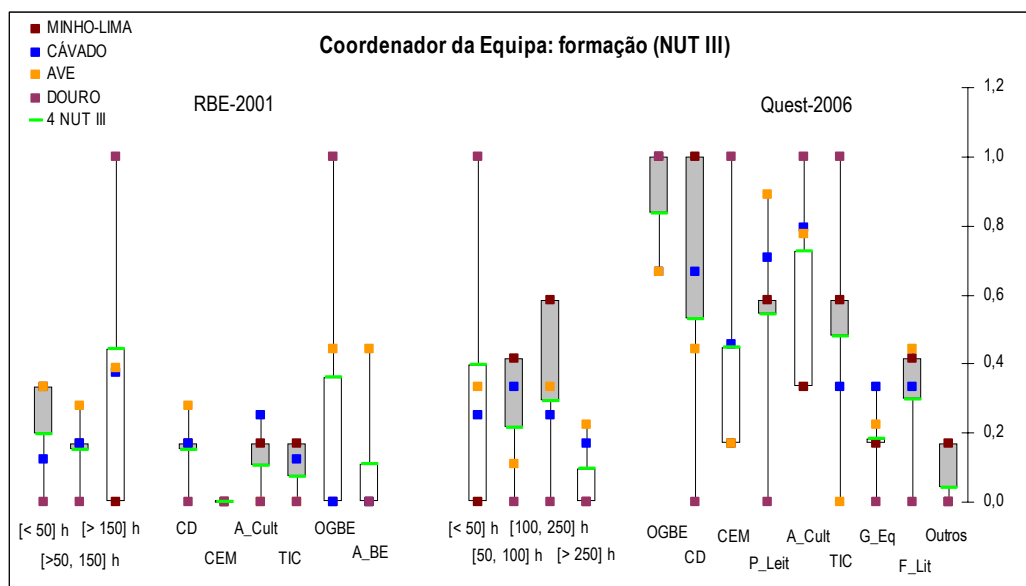


Gráfico 18 – Coordenador da Equipa: tipo de formação I (NUT III)

Por NUT III, verificamos, no entanto, que a NUT III - Minho-Lima está numa posição superior, nomeadamente em 2006, e que as NUT III – Cávado e Ave têm, em 2006, uma posição melhor do que em 2001. Já a NUT III – Douro apresenta uma situação mais preocupante, pois, em 2001, o Coordenador tinha uma formação de [ $> 150$ ] horas, mas, em 2006, já apenas a tem no intervalo de [ $< 50$ ] h.

Verificamos também qual o tipo de formação que estava na base da formação dos Coordenadores. Assim, como mostra o gráfico 19, constatamos que a formação efectuada pelos Coordenadores se fez, preferencialmente, pela formação contínua (média de 4,3) para as 4 NUT III (com variação entre 3,9 e 5,0 entre elas) e pela auto-formação (média de 1,2 para as 4 NUT III) (com variação entre 0,2 e 3,0 entre elas), não se verificando qualquer formação na área através da formação especializada ou do mestrado. Surge, ainda, uma formação (0,2) em “Outra” na NUT III - Minho-Lima que não foi especificada. Do conjunto das 4 NUT III, salienta-se a posição superior, nesta área, da NUT III - Minho-Lima.

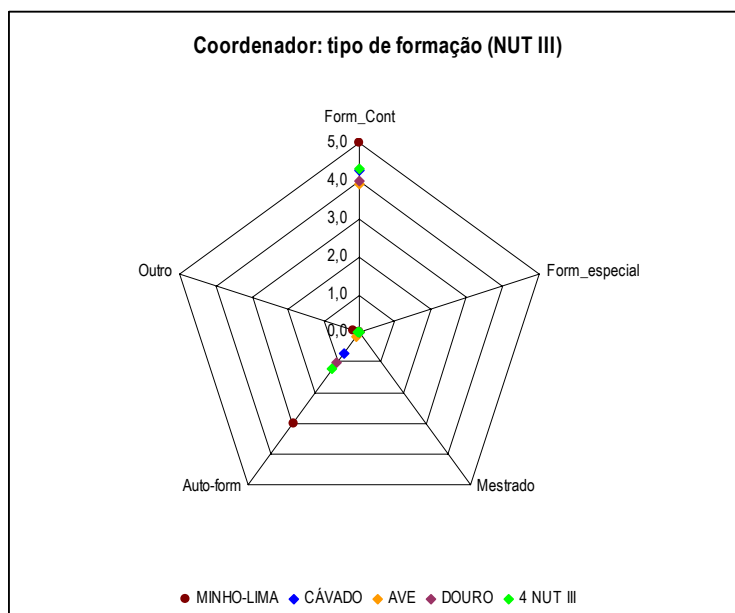


Gráfico 19 – Coordenador da Equipa: tipo de formação II (NUT III)

Colocamo-nos também a questão da formação dos professores que integravam as equipas (Gráfico 20). Confrontando o número de professores sem formação, verificamos que a média é de 0,1, em 2001, e de 1,9, em 2006, situação que se afigura preocupante. No entanto, a situação equilibra-se quanto à formação no intervalo [1, 5] professores, ainda que, em 2006, a média seja sensivelmente idêntica (0,5 e 0,6, respectivamente) e no intervalo [6, 10] a situação melhora (0,1 para 0,6). Regista-se, também, que, em 2006, há algumas equipas em que todos os professores têm formação (0,1).

Por NUT III, é a NUT III – Cávado que tem a posição superior em todas as situações, sendo a NUT III – Douro, a que apresenta uma situação preocupante, sobretudo em 2006.

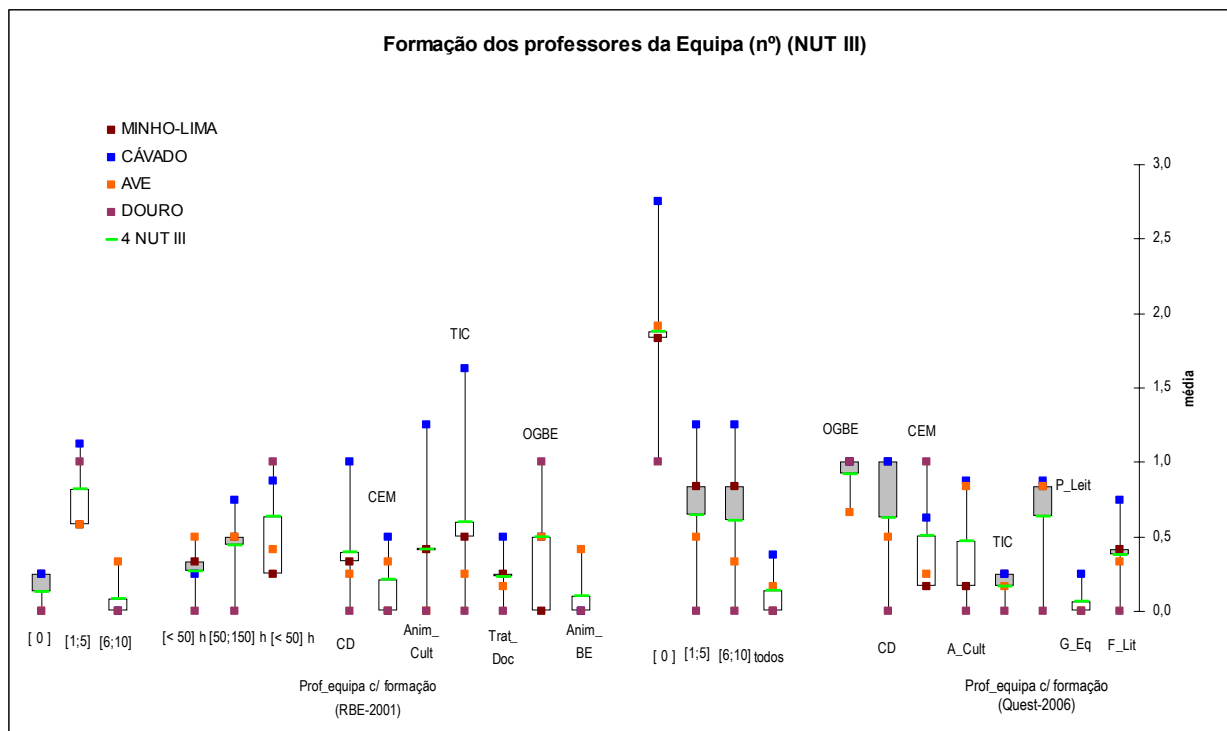


Gráfico 20 – Formação dos professores da equipa (NUT III)

Apenas o questionário de Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, questionava o número de horas de formação dos professores das equipas, verificando-se que a formação no intervalo de  $[> 150]$  h é, com média de 0,6, globalmente superior à encontrada nos outros intervalos (0,4 e 0,3 nos intervalos de  $[50, 150]$  e  $[< 50]$  h, respectivamente).

Às áreas de formação previstas no questionário da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, o nosso questionário acrescentou a Promoção da Leitura, a Formação para as Literacias e a Gestão de Equipamentos. Consideramos, neste último, que o Tratamento Documental estava integrado em OGBE e que o da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001 enquadrava a Promoção da Leitura e a Formação para as Literacias na área da Animação da Biblioteca Escolar, assim como TIC incluía a Gestão de Equipamentos.

Assim, considerando as 4 NUT III, verificamos que, de 2001 para 2006, a formação aumentou em todas as áreas à excepção da área de TIC, como ilustra o quadro 8. Esta foi a única área que sofreu uma diminuição, mesmo considerando-a em conjunto, em 2006, com a área de Gestão de Equipamentos.

Por NUT III, verificamos que, nos dois questionários, a NUT III – Cávado mantém os níveis superiores e a NUT III - Minho-Lima apresenta uma configuração muito irregular neste âmbito (Gráfico 20).

	2001	2006	
Ciências Documentais	0,4		0,6
OGBE	0,5	OGBE	0,9
Tratamento documental	0,2		
Comunicação Educacional Multimédia	0,2		0,5
Animação cultural	0,4		0,5
Animação da BE	0,1	Promoção da leitura	0,6
		Formação para as literacias	0,4
TIC	0,6	TIC	0,2
		Gestão de equipamentos	0,1

Quadro 8 – Média do número de professores com formação em áreas de Biblioteca Escolar (4 NUT III)

Do que ficou descrito nesta área-chave, podemos concluir que a formação em bibliotecas escolares, quer para o Coordenador, quer para a equipa educativa, é ainda um factor de menos-valia, o que faz prever um desempenho menor relativamente às expectativas que o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares deixava antever.

## ii) O Técnico auxiliar na Biblioteca Escolar

Um factor não menos importante é a afectação do técnico auxiliar à biblioteca escolar, de forma a assegurar não só a sua abertura, como o desempenho de tarefas organizativas. Neste âmbito, procuramos caracterizá-lo em três parâmetros: i) o seu número e horas de serviço, factores que condicionam o tempo de abertura da biblioteca escolar; ii) a sua situação profissional, formação académica e experiência na biblioteca escolar, de forma a percebermos a sua estabilidade e competência na área; e iii) as funções que efectivamente desempenha na biblioteca escolar.

Assim, verificamos, conforme se ilustra no gráfico 21, que, em 2001, o número de técnicos auxiliares eram em maior número que em 2006, nas 4 NUT III (de 1,3 passou a 1,0), com excepção nas NUT III – Douro e Minho-Lima (a primeira manteve – 1,0 -, a segunda aumentou – de pouco abaixo de 0,8 a pouco acima de 0,8).

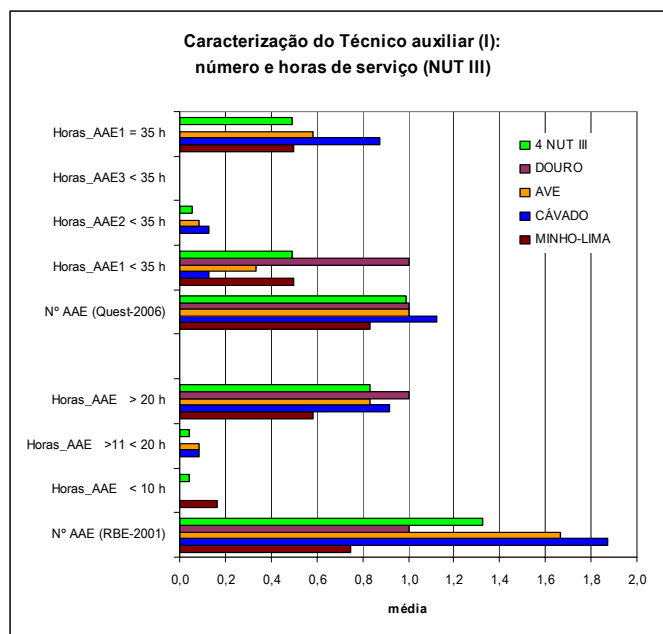


Gráfico 21 – Número de Técnicos auxiliares e respectivas horas de serviço (NUT III) (RBE-2001)

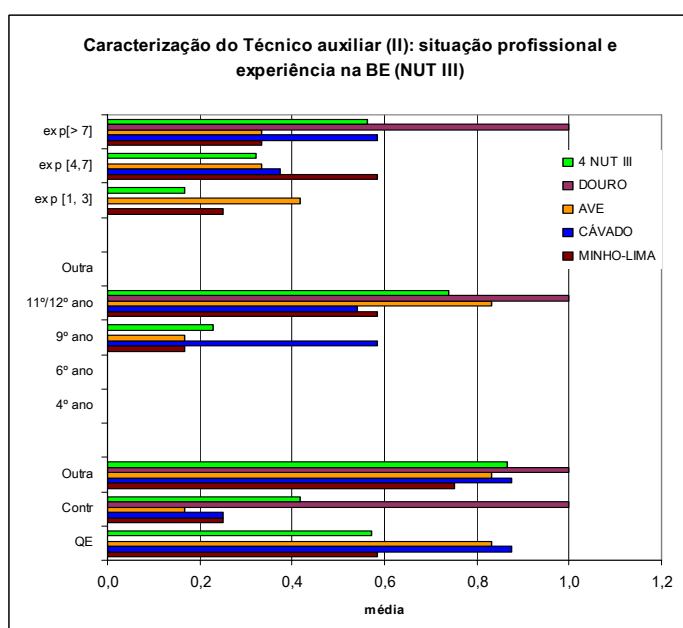


Gráfico 22 – Situação profissional e experiência na biblioteca escolar dos Técnicos auxiliares (NUT III) (Quest-2006)

Considerando as horas de serviço dos técnicos auxiliares, nestas 4 NUT III, constatamos que, no questionário da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, a maior parte deles tem um horário de mais de 20 h, a que acresce a presença de outros técnicos auxiliares com tempos nos intervalos de [11, 20] h (NUT III – Cávado e Ave) e [ $<$  10] h (NUT III - Minho-Lima). Em 2006, registamos a presença dos técnicos auxiliares nos intervalos [ $<$  35] h e [= 35] h nas NUT III - Minho-Lima, Cávado e Ave, podendo considerar-se que a situação é paralela à de 2001, com base nos horários de 35 horas dos técnicos auxiliares.

Quanto à sua situação profissional, verificamos que, nas 4 NUT III, há valores superiores para outra situação profissional que não a de pertença ao quadro de escola ou contratado, mas que não foi especificada (Gráfico 22). Fazendo, no entanto, a leitura por NUT III, verificamos que, à excepção da NUT III – Douro, todas as NUT III têm técnicos auxiliares do quadro de escola e contratados, o que nos permite pensar em estabilidade na afectação destes recursos à biblioteca escolar.

Considerando, agora, a formação académica dos técnicos auxiliares, nas 4 NUT III, constatamos que é maioritária a formação ao nível do 11º/12º ano (com um valor médio de 0,7), ainda que haja também técnicos auxiliares com formação ao nível do 9º ano (com valor médio de pouco mais de 0,2). Notamos, ainda, que, na NUT III – Cávado, os valores na formação académica têm um padrão inverso, ainda que próximos nos dois níveis - 0,6 para o 9º e 0,5 para o 11º/12º anos.

Constatamos, também, nas 4 NUT III, que os técnicos auxiliares nas bibliotecas escolares com experiência em funções na biblioteca escolar situados no intervalo de [ $>$  7] anos apresentam-se num patamar superior (valor médio de 0,6) aos que têm experiência nos outros intervalos (valores médios de 0,3 e 0,2 para os intervalos [4, 7] e [1, 3], respectivamente), ainda que, na NUT III - Minho-Lima, a situação seja diferente (0,3 para os intervalos de [ $>$  7] e [1,3] anos e 0,6 para o intervalo de [4, 7] anos).

As funções que os Técnicos auxiliares desempenham, nas 4 NUT III, representadas no gráfico 23, traçam uma linha decrescente de importância consideradas as funções de Apoio ao Utilizador (valor médio de 1,0), Vigilância (valor médio de 0,9), Tratamento Documental (valor médio de 0,6) e Outra função, não especificada (valor médio de 0,2). É um padrão que a NUT III - Minho-Lima não segue, pois a função de Tratamento Documental é superior à função de Vigilância (valores médios de 0,7 e 0,6, respectivamente). Também na NUT III – Douro, o técnico auxiliar não desempenha a função de Tratamento Documental.

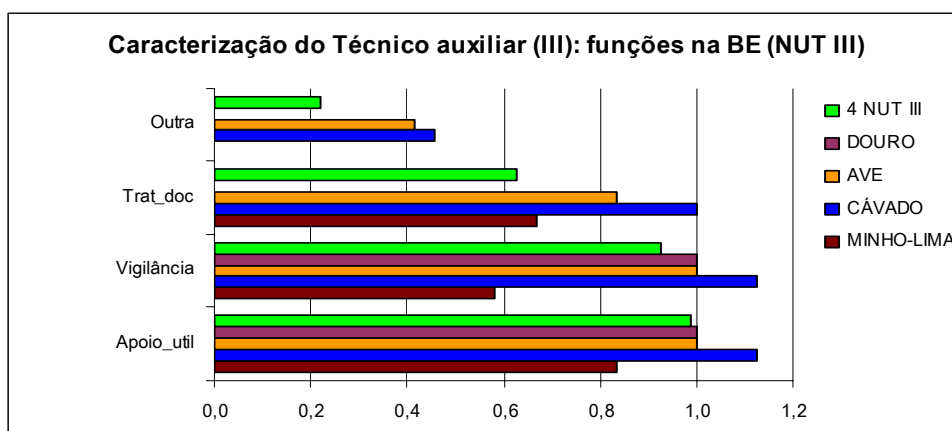


Gráfico 23 – Funções desempenhadas pelos técnicos auxiliares (NUT III)

Fundamental, também, para o bom desempenho das suas funções, é a formação em biblioteca escolar dos técnicos auxiliares. Assim, confrontando os gráficos 24 e 25, podemos verificar que, em 2001, encontramos uma média de um ou dois técnicos auxiliares com formação (média de 0,8), situação que, em 2006, não é tão favorável, uma vez que, no caso do segundo técnico auxiliar, os valores são bastante baixos e não figuram em todas as NUT III deste estudo. Quer num, quer noutro questionário, verificamos o mesmo valor (média de 0,1) quanto à afectação de técnicos auxiliares sem formação, diferindo, no entanto, nas NUT III, pois, em 2001, a situação incidia nas NUT III – Cávado e Ave, enquanto, em 2006, incide sobre a NUT III - Minho-Lima.

Consideradas as áreas de formação, e lendo o gráfico 25, podemos distinguir duas vertentes, uma de formação especializada, outra de formação contínua.

Na primeira vertente, consideramos a formação nos Curso Técnico Profissional – CTP (em 2001) e Curso BAD (em 2006): mantendo-se o mesmo nível global, nos dois anos de referência, verificamos uma distribuição por 3 NUT III - Minho-Lima, Cávado e Ave, em 2006, contra uma única – Cávado -, em 2001. Podemos, no entanto, incluir aqui a formação através do Estágio na Biblioteca Municipal, presente em 2001, envolvendo apenas a NUT III – Cávado.

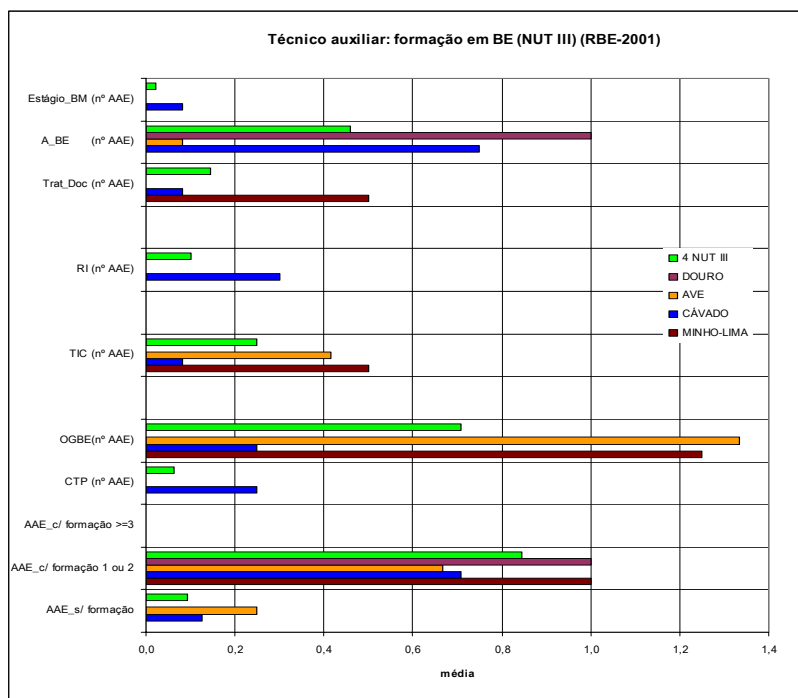


Gráfico 24 – Técnico auxiliar: formação na área das Bibliotecas Escolares (NUT III) (RBE-2001)

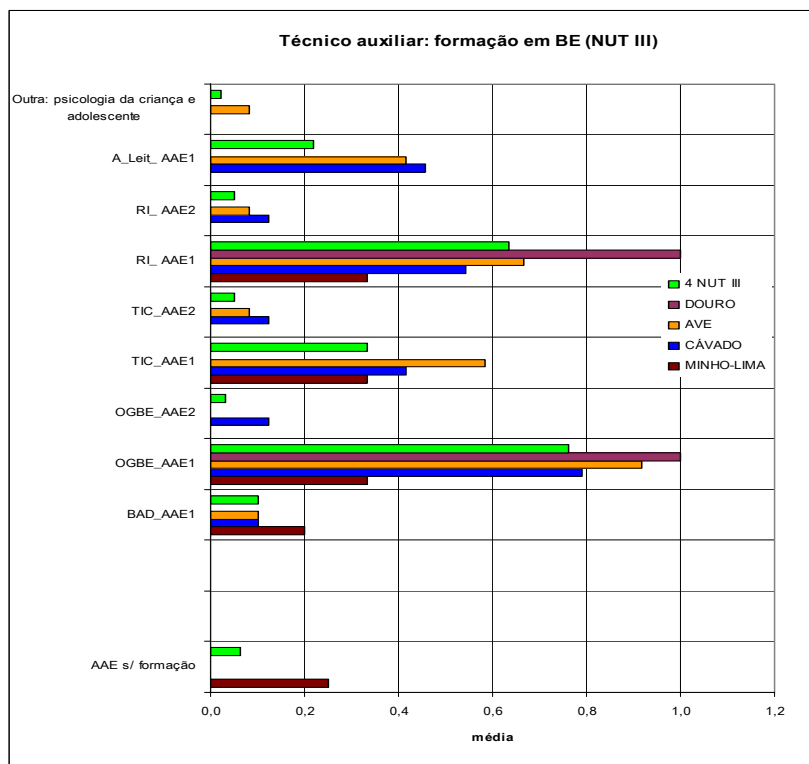


Gráfico 25 – Técnico auxiliar: formação na área das Bibliotecas Escolares (NUT III) (Quest-2006)

Na segunda vertente, em todas as áreas de formação consideradas – OGBE e Tratamento Documental (2001), TIC, Relações interpessoais e Animação de Biblioteca Escolar (2001) / Animação de Leitura (2006) – há uma evolução positiva, não só nos valores globais, nas 4 NUT III, como na presença de técnicos auxiliares com formação em quase todas as áreas.

Exceptua-se a área da Animação de Biblioteca Escolar (2001) / Animação de Leitura (2006) que, presente em 3 NUT III, em 2001 – Cávado, Ave e Douro -, apenas surge nas NUT III – Cávado e Ave, em 2006, com diminuição dos valores médios (de 0,5 desce para 0,2). Aparece, ainda, a formação em “Psicologia da criança e do adolescente, integrada em “Outra”, apenas na NUT III – Ave e que nos parece poder entroncar nas Relações interpessoais, reforçando esta mesma área.

Em termos globais, parece-nos pode concluir que a formação dos técnicos auxiliares se apresenta como uma mais-valia, contribuindo para um desempenho global da biblioteca escolar na perseguição dos seus objectivos.

### **iii) Outros recursos humanos na Biblioteca Escolar**

Complementando as necessidades de abertura e de organização das bibliotecas escolares, procuramos, no nosso questionário, conhecer parcerias com outros elementos, exteriores à escola como um animador, ou técnicos BAD ou da Biblioteca Municipal, ou com origem na comunidade escolar, como pais e Encarregados de Educação e os próprios alunos.

Assim, no nosso questionário, verificamos que havia recurso a outros elementos, nas 4 NUT III, com mais presença nas NUT III – Ave e Douro (Gráfico 26). Como elementos exteriores à escola, verificamos a presença de animadores (nas NUT III – Cávado e Ave), de estagiários BAD ou técnicos das Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia ou Biblioteca Municipal (apenas na NUT III - Minho-Lima). Como elementos com origem na comunidade escolar, encontramos apenas alunos (em todas as NUT III) e nenhuma referência à intervenção de pais / Encarregados de Educação. À excepção da NUT III – Douro, todas as outras NUT III referiram, ainda, o recurso a outros elementos, mas não os especificaram.

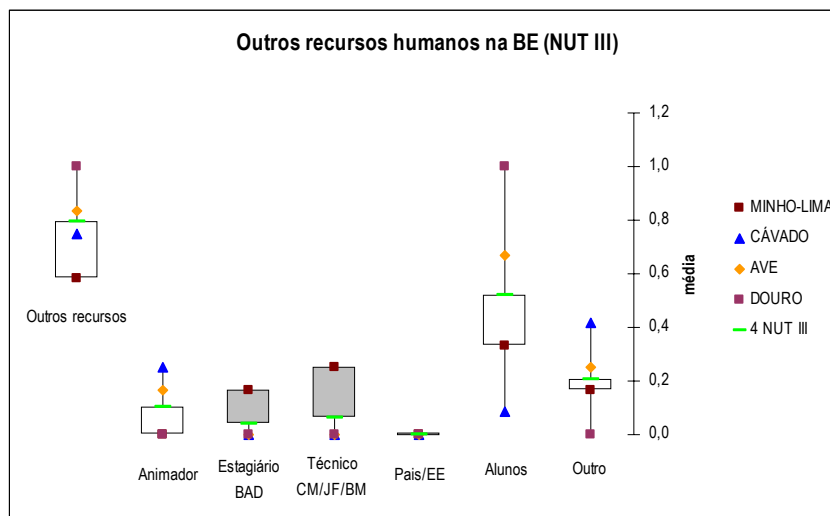


Gráfico 26 – Outros recursos humanos nas Bibliotecas Escolares (NUT III)

Parece-nos, portanto, que o recurso a outros elementos, sejam eles exteriores à escola, sejam eles da própria comunidade escolar, para além dos alunos, não se configura, na visão das equipas educativas, como uma oportunidade para a biblioteca escolar.

❖ Para uma apreciação global

Apesar da precariedade na constituição das equipas, dos critérios mais circunstanciais na sua nomeação e da formação em bibliotecas escolares menos consistente, podemos concluir que elas próprias conseguem superar esses problemas, baseando-se nas suas valências multifuncionais e experiência pessoal.

Decorrente de uma formação em bibliotecas escolares pouco segura, percebemos o desequilíbrio na assunção e distribuição das funções desempenhadas, o que constitui um factor de menos-valia na consecução dos objectivos das bibliotecas escolares deste estudo e no desenvolvimento da sua acção pedagógica.

Aspecto forte nestas bibliotecas escolares é a presença dos técnicos auxiliares, a tempo inteiro, com funções diferenciadas e formação na área, o que representa uma mais-valia no contributo para um melhor desempenho da biblioteca escolar.

Do recurso a outros elementos exteriores e interiores à escola, parece-nos que tem mais a ver com oportunidades algo pontuais e locais.

No entanto, apesar dos aspectos menos favoráveis, parece-nos poder considerar que, neste parâmetro, há cumprimento, ainda que algo irregular, dos princípios definidos pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

### **2.2.3 A organização/gestão das bibliotecas escolares integradas na Rede de Bibliotecas Escolares**

Considera o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares que as bibliotecas escolares devem constituir um “núcleo da vida da escola, atraente, acolhedor e estimulante” (Veiga, 1997: 16), onde os alunos e os professores encontrem não só resposta às suas necessidades de informação e desenvolvimento pessoal ou profissional, mas também aprendam a lidar com os recursos de informação que aí se encontram.

Há, portanto, que assegurar condições mínimas, ou bastantes, que permitam às bibliotecas escolares realizar os objectivos que lhes são cometidos e que, a seguir, enunciamos:

- i) o espaço, englobando instalações adequadas e a definição das zonas funcionais;
- ii) uma política documental ajustada, envolvendo a colecção, a avaliação dos recursos de informação e a respectiva selecção e tratamento técnico;
- iii) a gestão financeira; e
- iv) os princípios de organização e funcionamento, envolvendo o horário de abertura, os serviços e a comunicação/divulgação.

Procuramos, assim, analisar os resultados dos dois questionários – o da Rede de Bibliotecas Escolares-2001 e o nosso – 2006, nesta área da biblioteca escolar em conformidade com estas condições.

### **i) O espaço**

Considera a Rede de Bibliotecas Escolares que o espaço deve “induzir a utilização integrada da diversidade de recursos de informação disponíveis, a produção de materiais por alunos e professores, a leitura informal e a animação pedagógica”. Para isso, há que ter instalações amplas, agradáveis e bem iluminadas, com “requisitos de segurança e circulação que facilitem o desempenho das suas funções” (Veiga, 1996: 35).

Neste sentido, propõe o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, no ponto 5. das “Linhas de Orientação Técnica e Funcional”, que, para o desempenho dessas funções, a Biblioteca Escolar deverá organizar-se em zonas funcionais: a entrada (ou zona de recepção/acolhimento), as zonas de leitura informal e geral, a zona de audiovisuais/multimédia, a área de produção, as áreas de trabalho individual e de grupo, com espaços próprios para os serviços técnicos e armazém.

Procuramos, assim, ver como, nos dois períodos em estudo, o espaço se configura.

### **◇ Área e tipologia**

Consideradas as áreas das bibliotecas escolares, nas 4 NUT III, podemos verificar que, pela leitura dos dois primeiros conjuntos do gráfico 27, a situação se mantém, nos dois períodos, apenas com a alteração das áreas nos dois últimos intervalos: em 2006, deixa de haver bibliotecas escolares com  $[>180]$  m<sup>2</sup>, aumentando as áreas de  $[150, 180]$  m<sup>2</sup>. No entanto, há variações por cada NUT III, já que houve melhoria nas NUT III - Minho-Lima e AVE - diminuindo as bibliotecas escolares com  $[< 90]$  m<sup>2</sup> – de 0,5 e 0,4, em 2001, para 0,4 e 0,2, em 2006, no Minho-Lima e Ave, respectivamente - e aumentando as de  $[120, 150]$  m<sup>2</sup> -

0,3, no Minho-Lima - ou  $[150, 180] m^2 - 0,4$ , no Ave. Na NUT III – Cávado, verifica-se uma situação menos agradável pela diminuição das áreas das bibliotecas escolares - 0,2, em 2001, para 0,5, em 2006, no intervalo de  $[< 90] m^2$  e de 0,3, em 2001, para 0,5, em 2006, no intervalo de  $[120, 150] m^2$ , e pelo desaparecimento das bibliotecas escolares com áreas superiores (0,1 e 0,4 nas áreas imediatamente acima).

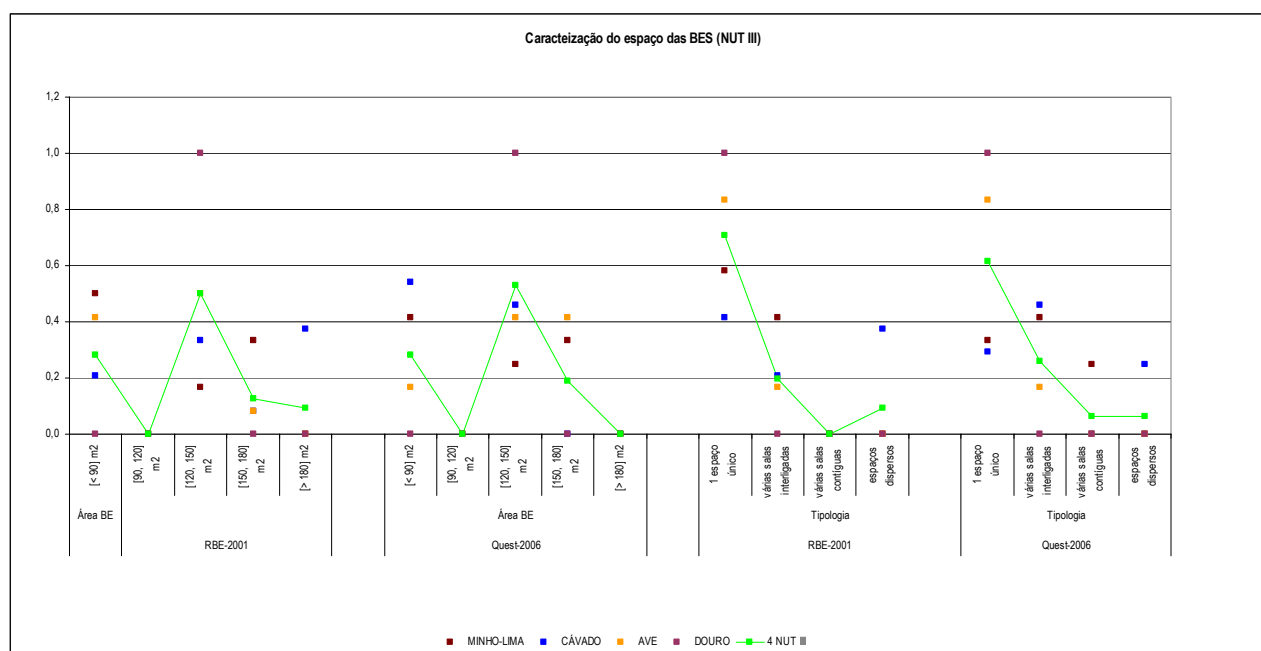


Gráfico 27 – Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: área e tipologia (NUT III)

Confrontadas as áreas das bibliotecas escolares em estudo com os números de referência<sup>34</sup>, podemos ver que não parece haver correspondência entre a proposta do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares e a concretização no terreno. Face aos valores médios, nas 4 NUT III, para as escolas com alunos nos intervalos de  $[501, 750]$ ,  $[751, 1000]$  e  $[> 1000]$  (0,6, 0,2 e 0,3, em 2001, e 1,0, 0,6 e 0,2, em 2006, respectivamente), constatamos que as bibliotecas escolares não se situam, no mínimo, no intervalo de  $[150, 180] m^2$ , antes os

<sup>34</sup> PROGRAMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES – Superfícies em  $m^2$  a)

	BE <sub>1</sub> (<200)	BE <sub>2</sub> (201-500)	BE <sub>3</sub> (500-1000)	BE <sub>4</sub> (>1000)
Sala de leitura, visionamento e audição	42	75	152	227
Zona de produção	--	31	66	--
Trabalho de grupo	--	--	--	28
Total	42	106	218	255

a) Cálculos feitos para os valores mais elevados dos intervalos, ajustados aos princípios da UNESCO e assentando no pressuposto de que a biblioteca escolar poderá comportar 10% da sua população.

Fonte: Veiga, 1996: 46.

valores indicam que as áreas são bem menores, seja em 2001, seja em 2006, situação que é mais agravada se considerarmos que há mais escolas com [501, 750] alunos, em 2006 (Quadro 9).

RBE-2001										
4 NUT III	Área da BE					Número de alunos				
	[< 90] m2	[90, 120] m2	[120, 150] m2	[150, 180] m2	[> 180] m2	[<250]	[251,500]	[501,750]	[751,1000]	[>1000]
MINHO-LIMA	0,5	0,0	0,2	0,3	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,5
CÁVADO	0,2	0,0	0,3	0,1	0,4	0,0	0,0	0,5	0,0	0,3
AVE	0,4	0,0	0,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0,3	0,7	0,3
DOURO	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
4 NUT III	0,3	0,0	0,5	0,1	0,1	0,0	0,3	0,6	0,2	0,3

Quest-2006										
4 NUT III	Área da BE					Número de alunos				
	[< 90] m2	[90, 120] m2	[120, 150] m2	[150, 180] m2	[> 180] m2	[<250]	[251,500]	[501,750]	[751,1000]	[>1000]
MINHO-LIMA	0,4	0,0	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	2,0	0,5	0,0
CÁVADO	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,3	0,8	0,5	0,3
AVE	0,2	0,0	0,4	0,4	0,0	0,0	0,0	0,3	1,3	0,7
DOURO	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0
4 NUT III	0,3	0,0	0,5	0,2	0,0	0,0	0,1	1,0	0,6	0,2

Quadro 9 – Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: relação área/nº de alunos (NUT III)

Quanto à tipologia do espaço das bibliotecas escolares, nestas 4 NUT III, verificamos que a preferência vai para o espaço único, em 2001 e 2006, apesar da diminuição em valores médios (0,7, em 2001, para 0,6, em 2006), com alguma expressão, crescente, da configuração em várias salas interligadas, nos dois períodos em questão (0,2, e 0,3, respectivamente).

Pode esta situação explicar-se pela alteração no espaço da escola, optando-se por um espaço único, o que pode ter implicado alguma perda de área, ou, inversamente, pela opção por várias salas interligadas ou contíguas, com aumento da área original.

◇ Zonas funcionais

Relativamente às zonas funcionais, podemos constatar, confrontando o gráfico 28, que, nas 4 NUT III, há zonas cujas valências se mantêm nos dois questionários: atendimento, leitura de documentos impressos, Internet e sala multimédia. Encontramos variação nas outras valências, seja pela melhoria das zonas presentes em 2001 – leituras-áudio e –vídeo, trabalho de grupo, clubes e arrecadação, seja pela implementação de novas zonas em 2006 – trabalho individual, ludoteca, jogos, sala de informática, sala polivalente e gabinete de trabalho. Apesar destas melhorias, houve uma diminuição em valências como a leitura informal, leitura multimédia, produção gráfica/multimédia e sala de estudo.

Observando, ainda o mesmo gráfico, constatamos que nas zonas definidas pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, com algumas variações relativas, cada uma das NUT III está mais ou menos próxima do padrão global, nos dois períodos em questão. É nas outras áreas que há discrepância, normalmente por excesso relativamente ao padrão global e com mais incidência na NUT III – Cávado.

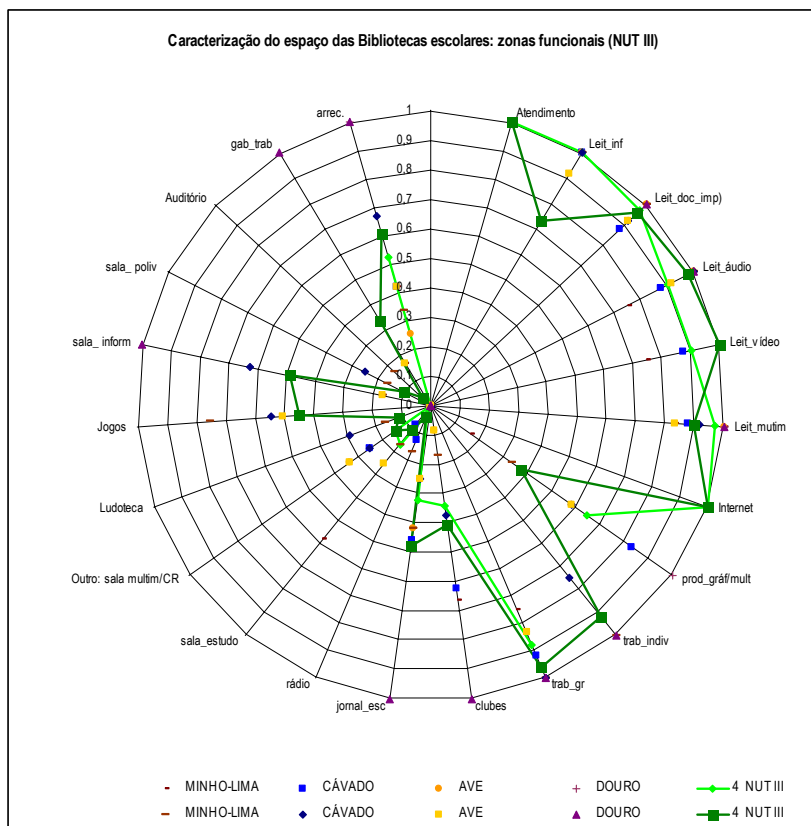


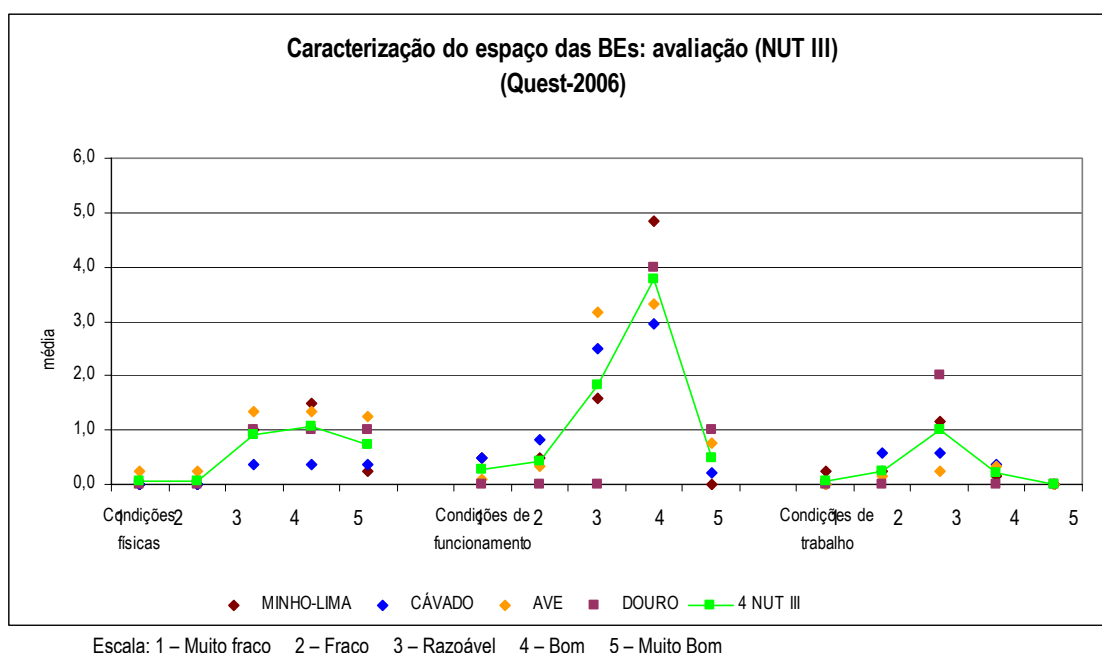
Gráfico 28 – Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: zonas funcionais (NUT III)

◊ **Avaliação do espaço da biblioteca escolar**

Colocada a questão da avaliação das bibliotecas escolares quanto ao espaço, no questionário aplicado em 2006, agrupamos os itens propostos em três parâmetros:

- i) Condições físicas: temperatura ambiente, arejamento/ventilação, iluminação, conforto, estética
- ii) Condições de funcionamento: mobiliário específico para livre acesso, zonas funcionais, equipamentos, exposição de documentos, material não-livro, produção gráfica
- iii) Condições de trabalho: relação espaço/nº de lugares para trabalho individual, trabalho de grupo, consulta vídeo/DVD, consulta informática/multimédia.

Observando o gráfico 29, verificamos que, na leitura global das 4 NUT III, as condições de funcionamento estão mais bem posicionadas na avaliação apresentada relativamente aos outros dois parâmetros. Assim, os níveis bom (3,8) e razoável (1,8) são percebidos acima dos mesmos níveis relativamente às condições físicas (1,1 para o bom, 0,9 para o razoável) e relativamente ao nível razoável no parâmetro "condições de trabalho" (1,0), tendo o nível bom, neste último parâmetro, uma valoração muito baixa (0,2). Os outros



Escala: 1 – Muito fraco 2 – Fraco 3 – Razoável 4 – Bom 5 – Muito Bom

Gráfico 29 – Caracterização do espaço das Bibliotecas Escolares: avaliação (NUT III)

níveis fraco e muito fraco têm, em qualquer dos parâmetros, uma posição muito baixa, variando entre 0,0 e 0,4.

Parece-nos, assim, que, neste parâmetro, a dispersão por todos os pontos da escala, independentemente do seu valor, revela uma grande discrepância e variação relativamente aos princípios desejados pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

÷ Face à situação descrita relativamente a esta condição do espaço, parece-nos que, ainda que haja cumprimento das linhas orientadoras prescritas no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, não há uma consciência forte de que é condição essencial, se atendermos à variação por NUT III dum período para outro e no desrespeito pela relação área da biblioteca escolar / número de alunos da escola.

## **ii) Uma política documental ajustada**

Consigna, o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, nas bases que estabeleceu no ponto 4.2.1 que a biblioteca escolar deve ser concebida como um verdadeiro "centro de recursos educativos" multimédia ao dispor de alunos, de professores" (Veiga, 1997: 34), com o objectivo de "dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho", o de "permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais organizadores em função de diferentes temas" e o de "estimular nos alunos o prazer de ler" (Veiga, 1997: 34), especificando que, "qualquer material que possa contribuir para o processo de aprendizagem, para o desenvolvimento cultural, estético e científico e ainda para reforçar o prazer de ler pode ser genericamente considerado como recurso de informação" (Veiga, 1997: 50). Incluir-se-á, assim, na colecção livros, revistas, jornais, documentos audiovisuais,

informáticos e multimédia, documentos em formato digital e bases de dados on-line. Há, ainda, que dar atenção à dimensão técnica que condiciona a rentabilização dos recursos de informação, adoptando procedimentos simples mas normalizados ajustados às necessidades dos utilizadores.

### ◇ A colecção: existências e aquisições

Observando os gráficos 30 e 31 relativos, respectivamente, ao questionário RBE - 2001 e ao nosso questionário-2006 verificamos, na globalidade das 4 NUT III, que, em 2001, há uma distribuição dominante para o livro (88%), com uma diminuta representação de outros documentos, como os periódicos, CD áudio, vídeo e CD-ROM (1%), com um ligeiro aumento (3%) para o material não livro (14%) e para os periódicos (3%), em 2006.

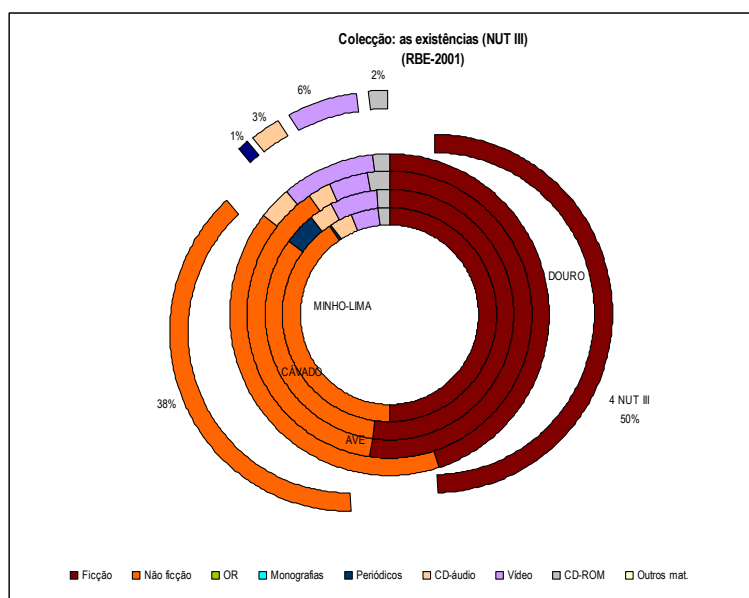


Gráfico 30 – Colecção: as existências (RBE-2001)  
(NUT III)

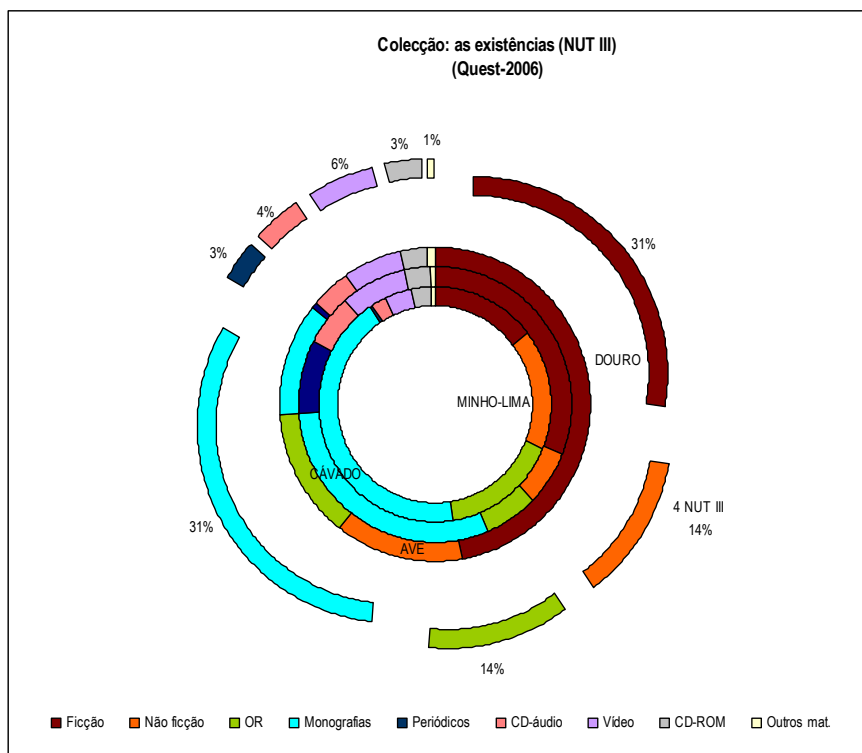


Gráfico 31 – Coleção: as existências (Quest-2006)  
(NUT III)

Considerando a distribuição pelos diversos suportes, verificamos que, em 2001, a distribuição pela ficção e não ficção se situava nos 50% e nos 38%, o que nos leva a pensar que a resposta às necessidades curriculares não seria muito adequada. A situação melhora em 2006, em que os livros se distribuem pela ficção (31%), pela não ficção (14%), pelas obras de referência (14%) e pelas monografias (31%), mas, ainda assim, não respeita a relação 75% para livro/25% para material não-livro recomendada no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares. Os materiais não-livro distribuem-se, quer em 2001, quer em 2006, pelo CD-áudio, vídeo e CD-ROM. Houve crescimento de um período para o outro, à excepção do vídeo, registando-se, em 2006, outros materiais, constituídos por mapas e jogos, não havendo, no entanto, qualquer referência a materiais de acesso on-line.

Numa leitura por NUT III, podemos verificar, em qualquer dos períodos analisados, que não há discrepâncias relativamente ao padrão global, à excepção da NUT III – Douro que não respondeu a esta questão no questionário em 2006.

Há ainda a considerar que os números propostos pela UNESCO para o fundo documental, na base da relação de 10 documentos/número médio de alunos na escola<sup>35</sup> estão acima dos que encontramos neste estudo.

Sendo a renovação da colecção um factor importante na política documental, foi colocada a questão nos dois questionários.

Verificamos que, lendo o gráfico 32 relativo ao questionário RBE-2001, as aquisições seguem o mesmo padrão que verificamos quanto às existências: o predomínio do livro, com a ficção a ocupar os 56% e a não ficção os 36%, com muito pouca representação para os periódicos (1%), CD-áudio (2%), vídeo (3%) e CD-ROM (2%), situação que confirma a preocupação que manifestamos atrás quanto à adequação da resposta às necessidades de articulação curricular.

Já em 2006, lendo o gráfico 33, verificamos que as aquisições se distribuem pelas diversas categorias: ficção (13%), não ficção (13%), obras de referência (5%), monografias (8%), periódicos (3%), CD-áudio (15%), vídeo (39%), CD-ROM (3%) e outros materiais (1%), resultando em 42% de aquisições em material impresso e 58% em material não livro.

Parece-nos que este desequilíbrio vem no sentido de fazer adequar a colecção às exigências actuais quanto à variedade de suportes, mas há que notar que não há representação para material de acesso on-line.

Por NUT III, verificamos que a NUT III - Douro, em 2001, tem aquisições superiores na não ficção do que na ficção, contrariamente às outras três NUT III, o que parece indiciar uma maior percepção das necessidades. Já em 2006, a situação parece corrigida, ainda que na NUT III - Ave haja uma grande aquisição de documentos na área da ficção.

<sup>35</sup> PROGRAMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES – Recursos de informação

	BE <sub>1</sub> (<200)	BE <sub>2</sub> (201-500)	BE <sub>3</sub> (500-1000)	BE <sub>4</sub> (>1000)
Suporte escrito	1150	2625	5625	7500
Outros suportes (audiovisuais, informáticos ...)	350	875	1875	2500
Total	1500	3500	7500	10000

Nota: No cálculo destes recursos não se incluem manuais escolares, nem documentos produzidos na própria escola.

Os números indicados foram obtidos seguindo-se os seguintes critérios:

- Para as BE<sub>1</sub>, BE<sub>2</sub> e BE<sub>3</sub> – multiplicou-se 10 (itens) pelo número médio de alunos, para BE<sub>4</sub> multiplicou-se os 10 itens pelo número mínimo.

Fonte: Veiga, 1997: 52.

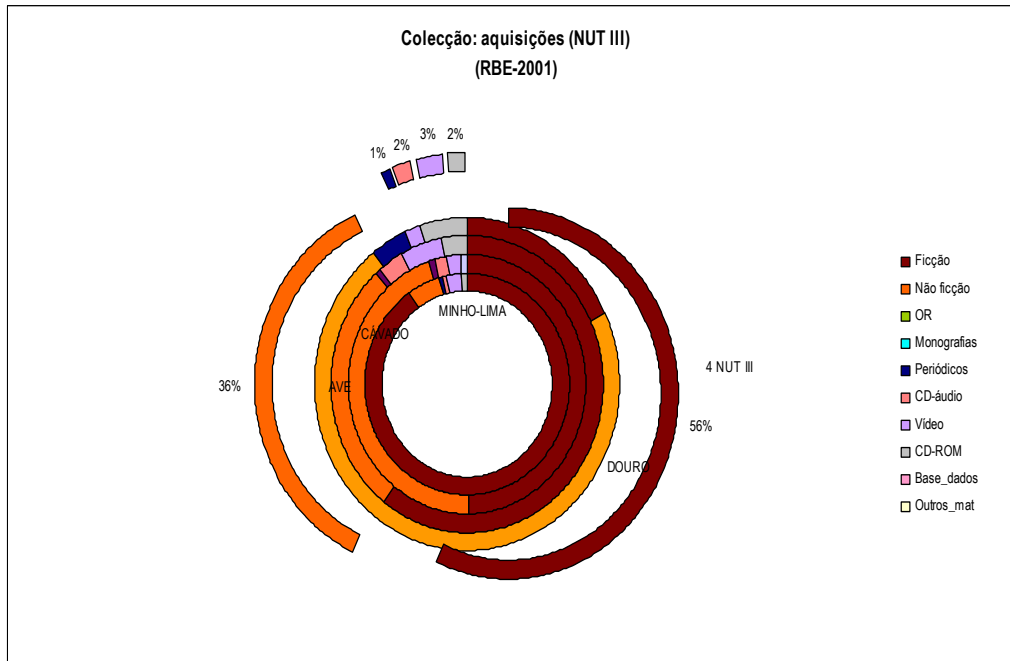


Gráfico 32 – Colecção: as aquisições (RBE-2001)(NUT III)

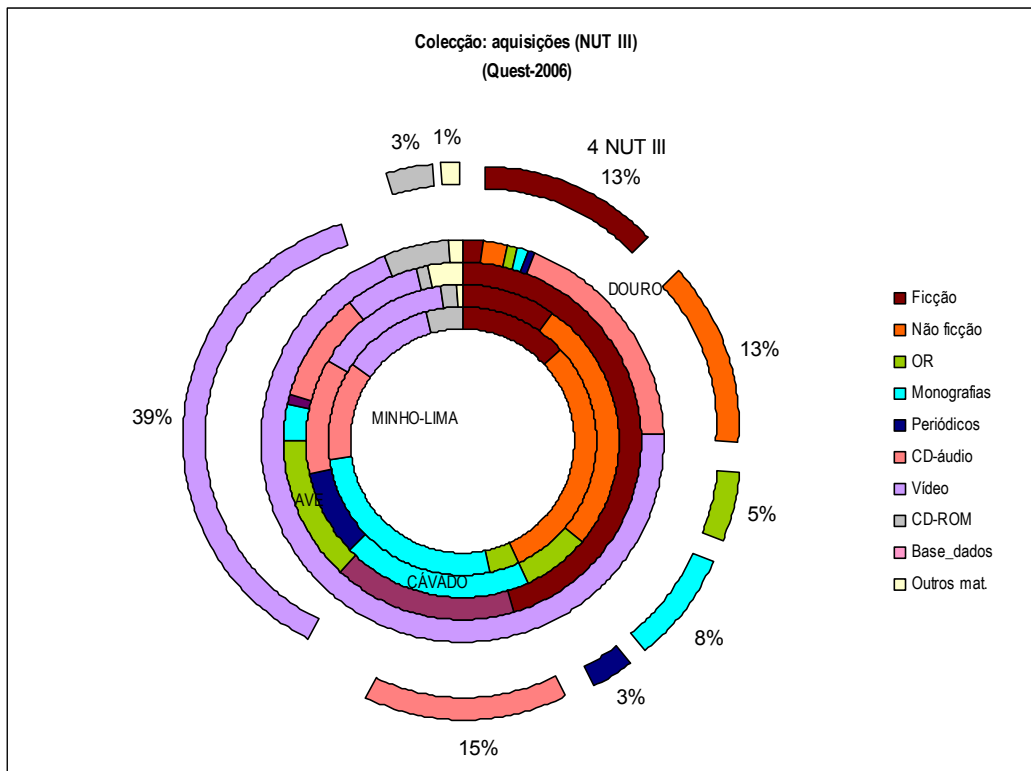


Gráfico 33 – Colecção: as aquisições (Quest-2006) (NUT III)

### ◇ **Avaliação dos recursos**

Na sequência da caracterização da colecção, pedimos, no nosso questionário, uma avaliação dos recursos documentais em termos de adequação ao nível etário e interesses dos alunos, à adequação ao currículo, à actualidade, à diversidade temática e de suportes.

Representados estes parâmetros no gráfico 34, verificamos que, globalmente, nas 4 NUT III, a avaliação varia entre os níveis 4 (bom) e 3 (razoável), com alguma representação no nível 5 (muito bom) e nenhuma nos níveis 1 e 2 (muito fraco e fraco). A adequação aos alunos e diversidade temática são os parâmetros que atingem o nível 4, seguido do nível 3, enquanto os parâmetros adequação do currículo, actualidade e diversidade de suportes se situam em primeiro lugar no nível 3.

Há ainda a destacar que, em todos os parâmetros, se verifica uma variação muito grande, seja entre as várias NUT III, seja por referência ao padrão médio.

### ◇ **Instrumentos de selecção de recursos a adquirir**

Para que os fundos documentais possam constituir-se correctamente há que fazer uma selecção dos recursos documentais baseada em dados de gestão e na opinião dos utilizadores, como refere o programa da Rede de Bibliotecas Escolares (Veiga, 1997: 50). Assim, no questionário-2006, procuramos saber que instrumentos eram usados para o efeito. Verificamos, assim, que os questionários de auscultação a alunos e os catálogos de editores/livreiros são os instrumentos privilegiados, na globalidade, das 4 NUT III. Segue-se, por ordem decrescente, o registo de títulos a adquirir, após a avaliação da colecção existente (0,7), as solicitações dos departamentos curriculares (0,6), e os questionários a professores (0,5), revelando-se o catálogo da Rede de Bibliotecas Escolares e a imprensa especializada instrumentos de menor importância (0,2 e 0,1, respectivamente) (Gráfico 35).

Há a destacar três situações: i) os dois instrumentos privilegiados são-no também, em todas as NUT III; ii) as solicitações dos departamentos curriculares são instrumentos também privilegiados nas NUT III Minho-Lima e Ave; e iii) no que se refere ao registo de títulos a adquirir, após a avaliação de colecção existente, a variação é muito grande nas 4 NUT III.

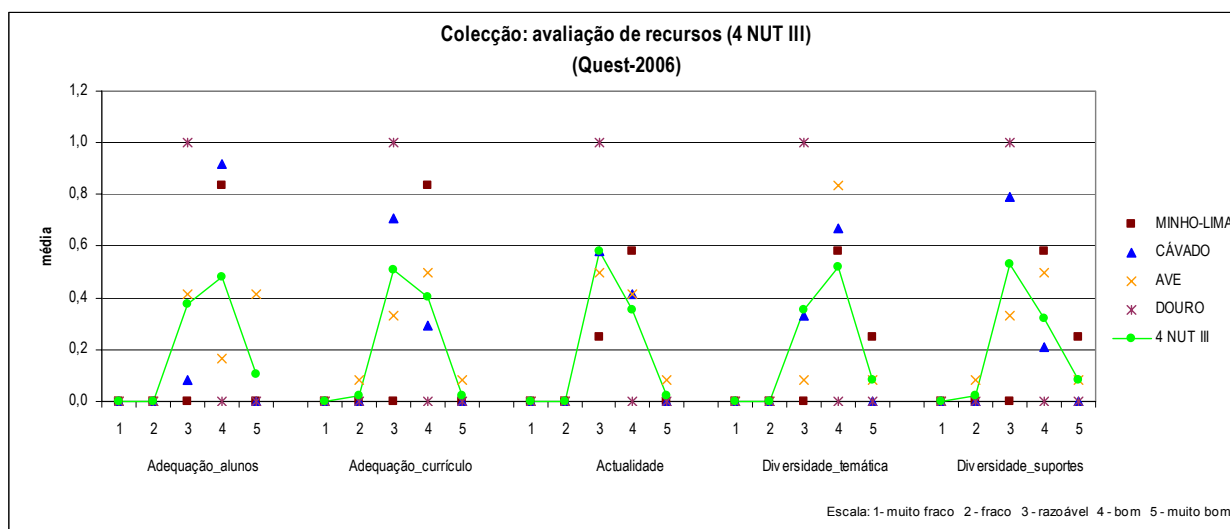


Gráfico 34 – Colecção: avaliação dos recursos (NUT III) (Quest-2006)

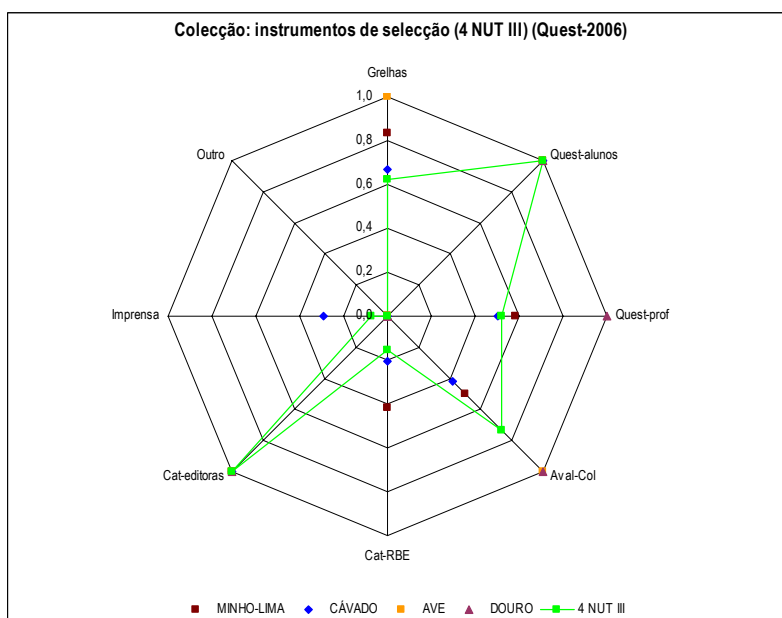


Gráfico 35 – Colecção: instrumentos de selecção dos recursos (NUT III) (Quest-2006)

◆ Tratamento técnico

Constitui o tratamento técnico dos documentos uma das etapas para a sua disponibilização e sendo uma das funções nucleares da biblioteca escolar realizar a gestão bibliográfica no sentido de integrar o controlo do empréstimo, a aquisição, o controlo de periódicos, a catalogação, a consulta de catálogos pelo público e a possibilidade de cooperação e partilha de recursos, pretendemos saber qual a situação das bibliotecas escolares do nosso universo quer no questionário de Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, quer no nosso, em 2006.

Assim, verificamos a seguinte configuração na leitura global das 4 NUT III (Gráfico 36):

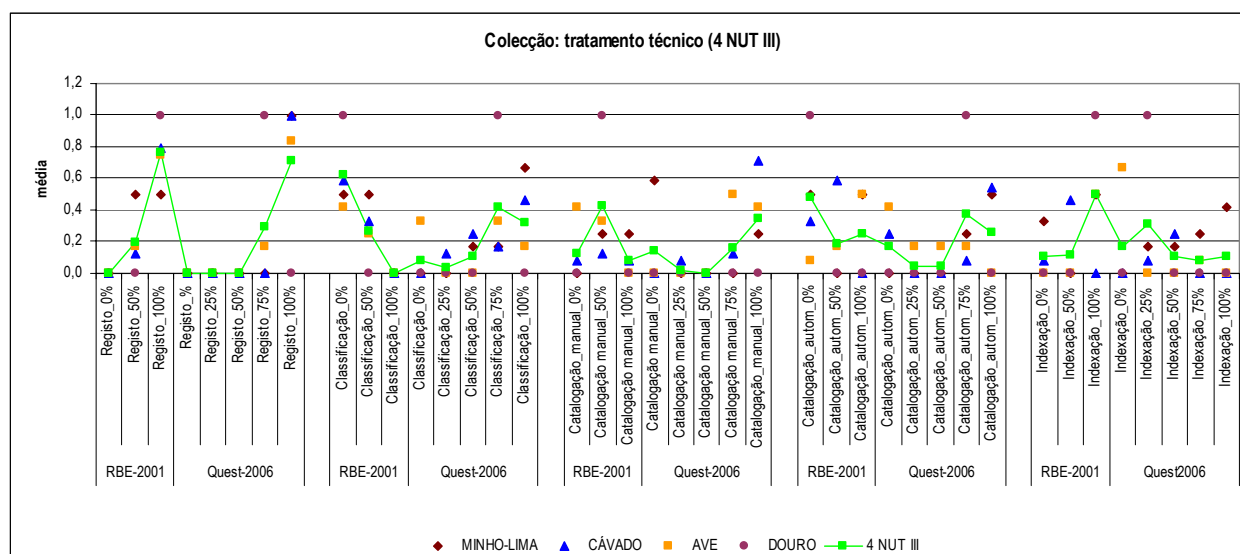


Gráfico 36 – Colecção: tratamento técnico (NUT III) (Quest-2006)

- ◆ Registo: em 2001, uma média de 0,8 bibliotecas escolares tinham-no completo (100%), com uma média de 0,2, no intervalo de 50%; em 2006, a situação melhorou, já que uma média de 0,7 tinham-no completo (100%) e 0,3 tinham-no no intervalo de 75%.

- ◆ Classificação: em 2001, só uma média de 0,3 bibliotecas escolares tinham a classificação dos documentos no intervalo de 50%, e uma média de 0,6 não tinham operação realizada; em 2006, verificamos uma situação mais favorável pois apenas 0,1 não tinham classificação feita, e já 0,3 a tinham na totalidade, com 0,1 e 0,4 nos intervalos de 50% e 75%, respectivamente.
- ◆ Catálogo manual: esta operação regista, em 2001, 0,4 bibliotecas escolares, com 0,1 nos intervalos de 0% e 100%; em 2006, mantém-se a mesma situação no intervalo dos 0%, mas 0,2 e 0,3 das bibliotecas escolares situam-se nos intervalos de 75% e 100%.
- ◆ Catálogo automatizado: operação que não era considerada, em 2001, em 0,5 das bibliotecas escolares, com apenas 0,2 e 0,3 das bibliotecas escolares a realizá-la nos intervalos de 50% e 100%; em 2006, já 0,4 e 0,3 a têm nos intervalos de 75% e 100%, mas há ainda 0,2 que não a têm.
- ◆ Indexação: operação que apresenta uma média de 0,5 de bibliotecas escolares no intervalo de 100%, em 2001 e 0,1 em cada um dos outros intervalos; em 2006, sem qualquer operação, encontramos uma média de 0,2, no intervalo de 25%, 0,3 e 0,1 nos restantes.

Parece-nos que, em termos globais, de 2001 para 2006, houve evolução positiva nas várias operações do tratamento técnico dos documentos, à excepção da indexação, considerando que os valores mais altos se situam nos intervalos de 75% e 100%.

÷ Parece-nos, apesar de não ser ainda atingido o patamar desejado no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, muito positiva a evolução verificada, por um lado, nas existências e nas aquisições, e, por outro, no crescimento de distribuição pelos vários suportes e categorias temáticas, o que revela uma preocupação com a adequação às necessidades de articulação curricular e o desenvolvimento cultural, estético e científico.

Parece-nos, também, pelos resultados encontrados, haver consciência não só de que esta é uma área importante na acção da biblioteca escolar, mas também na percepção de que a

construção da colecção obedece a critérios de qualidade, considerando, ainda, que a selecção tem algum suporte em dados de gestão e na opinião dos utilizadores. O tratamento técnico sofre ainda de uma variação nas suas várias fases, nomeadamente a indexação, o que indicia uma fraqueza da biblioteca escolar na informação dos recursos que disponibiliza aos seus utilizadores.

### **iii) A gestão financeira**

Prevê o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares que “a Biblioteca Escolar deve constituir um “centro de custos” do ponto de vista da gestão orçamental” (Veiga, 1997: 36) para o que deve haver dotação para a actualização do fundo documental, para os equipamentos e para as despesas correntes, para além de receitas próprias geradas por serviços prestados ou doações.

Quer o questionário da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, quer o nosso, em 2006, procurava conhecer a situação relativamente à gestão financeira da biblioteca escolar.

#### **◇ Regime e proveniência de verbas**

Em ambos os períodos, nas 4 NUT III, como vemos no gráfico 37, as bibliotecas escolares do nosso universo tinham verba prevista pelos órgãos de gestão (0,5 e 0,8, respectivamente), com predominância de dotação eventual (0,5, em 2006). Relativamente às verbas atribuídas, a preferência, em 2001, vai para os intervalos de [100, 500] contos (0,5) e [500, 1000] contos (0,3), com alguma expressão no intervalo de [ $< 100$ ] contos (0,1) e muito pouca no intervalo de [ $> 1000$ ] contos (só na NUT III – Minho-Lima); em 2006, a preferência vai para o intervalo de [ $> 1000$ ] euros (0,2), logo seguidos dos intervalos de [100, 500] euros e [500, 1000] euros (0,1 cada).

Quanto à proveniência das verbas atribuídas às bibliotecas escolares do nosso universo, nas 4 NUT III, vemos que a situação difere bastante no questionário da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, do nosso, em 2006. Assim, em 2001, as verbas provinham,

na sua maioria, do orçamento da escola (0,9), seguindo-se as receitas próprias da biblioteca escolar e parcerias (0,3 cada) e programas e projectos (0,2). Em 2006, as verbas que lhe são atribuídas provêm do orçamento da escola e das receitas próprias (0,7, cada), seguindo-se as parcerias (0,3) e a autarquia (0,1), com referência a outra proveniência (0,2), não especificada. De proveniências menos comuns, em 2006, ocorreram programas do Ministério da Educação (0,3), apoio cultural (0,1) e outra (0,1), também não especificada.

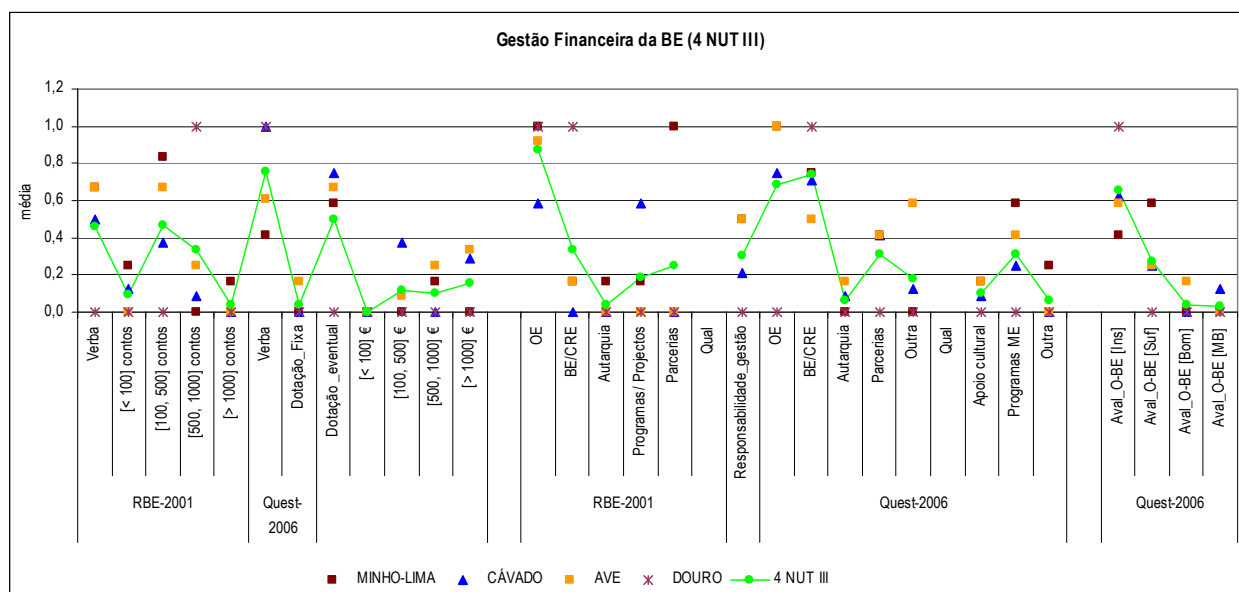


Gráfico 37 – Gestão financeira (NUT III) (RBE-2001 / Quest-2006)

Pedida, neste questionário – 2006, a avaliação da relação entre o orçamento para a biblioteca escolar com as suas necessidades, verificamos que esta se situa no nível de Insuficiente (numa média de 0,7), seguindo-se o nível Suficiente (0,3), com uma menção no nível Bom na NUT III – Ave e uma menção no nível Muito Bom na NUT III – Cávado.

÷ Face à situação descrita, e considerando que as bibliotecas escolares, em 2006, têm uma dotação bem inferior à de 2001, parece-nos que o primeiro constrangimento recairá na política de aquisição de recursos de informação, até porque a proveniência das verbas também se baseia mais no orçamento das escolas, obrigando à criação de fontes de receitas próprias.

#### **iv) Princípios de organização e funcionamento**

Competindo à biblioteca escolar disponibilizar a toda a comunidade a informação e os instrumentos de consulta, é necessário que se assegurem vários requisitos: i) o acesso aos recursos de informação e serviços através de um horário de abertura ajustado às necessidades da escola; ii) a utilização dos serviços que organiza e que potenciam a sua acção pedagógica; e iii) a visibilidade da sua acção através da respectiva comunicação e divulgação dentro e fora da escola.

##### **◇ O horário de abertura**

Define o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares que, “para realizar as suas funções, a biblioteca escolar deve assegurar durante todas as horas de funcionamento da escola um serviço de apoio aos utilizadores” (Veiga, 1997: 37).

Quanto ao horário das bibliotecas escolares do universo estudado, verificamos que a situação é menos favorável em 2006 com 33,3 horas que em 2001 com 37,8 horas para as 4 NUT III. Apenas a NUT III - Cávado tem um tempo médio de abertura superior em 2006 (42,1) que em 2001 (39,0) (Gráfico 38).

No entanto, enquanto que, em 2001, à hora do almoço, só 0,4 do universo abria, apenas 0,4 desse mesmo universo passou a fechar, em 2006. E, enquanto nenhuma biblioteca escolar abria à noite, em 2001, em 2006, apenas 0,2 fecha, o que significa uma preocupação maior por este tipo de ensino. Em 2006, verifica-se também, em média, que 0,9 abre sem interrupção.

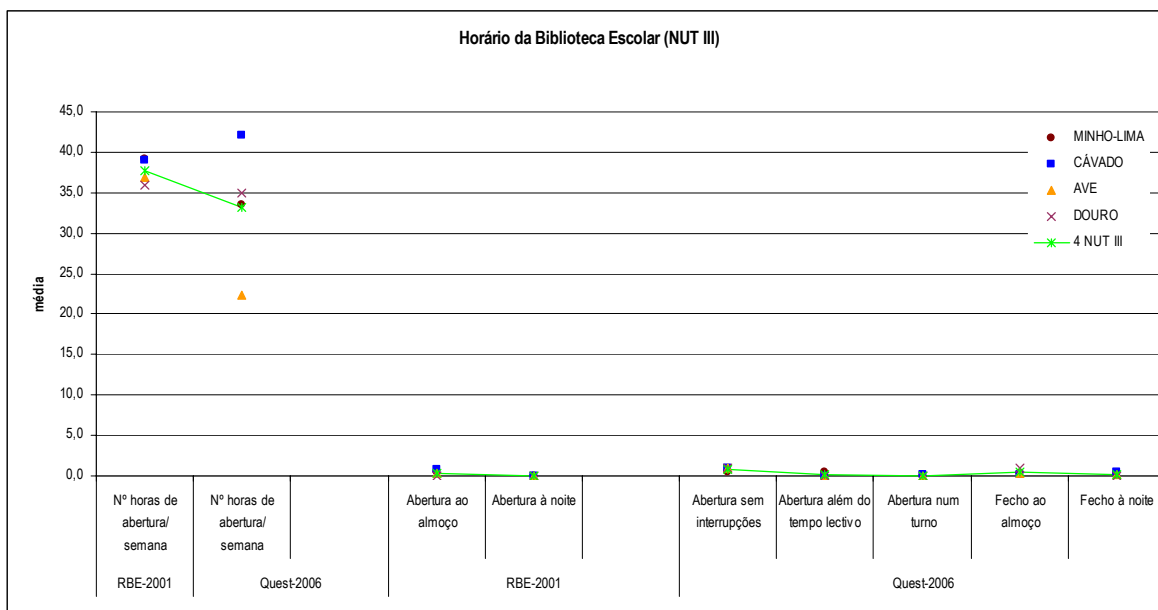


Gráfico 38 – Caracterização do horário das Bibliotecas Escolares (NUT III)

### ◆ Serviços

Respondendo ao conceito de biblioteca escolar enquanto instrumento essencial ao desenvolvimento do currículo escolar, tem a biblioteca escolar que facilitar a utilização dos seus recursos, por parte quer dos alunos, no sentido de aquisição e consolidação de competências e hábitos de trabalho com e a partir deles, quer por parte dos professores, como suporte à planificação das actividades de ensino. Tem a biblioteca escolar também que facilitar a promoção da leitura associada à ocupação dos tempos livres, considerando, cada vez mais, a tendência crescente para o acesso à informação em formato digital.

Para realizar, assim, as funções que lhe são acometidas, há que assegurar serviços de apoio aos seus utilizadores como a “utilização presencial de um sistema de livre acesso, empréstimo domiciliário, empréstimo para as aulas e para outros locais da escola, reprodução de documentação”, como se lê nas “Bases das Bibliotecas escolares” do Programa de Rede de Bibliotecas Escolares (Veiga, 1997: 37), sem exclusão de outros que, no contexto, se verifiquem adequados.

Destaca o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, nas suas “Linhas de Orientação Técnica e Funcional” (Veiga, 1997: 52), o regime de livre acesso “para permitir e encorajar a procura autónoma de informação e a sua utilização nos mais diferentes tipos de trabalho e na leitura lúdica”, regime reforçado pela listagem de estantes abertas no equipamento próprio da biblioteca escolar.

Consideramos os serviços prestados pela biblioteca escolar em duas vertentes: a primeira, constituída por serviços baseados em equipamentos – a consulta de catálogo informatizado, a consulta áudio e vídeo, a consulta informática e o serviço de impressão e reprodução; a segunda, constituída pelo livre acesso aos documentos, empréstimo de documentos e serviços de referência.

Assim, comparando os serviços constantes da primeira vertente, nas 4 NUT III, o nosso questionário – 2006 acrescentou aos serviços de consulta áudio e vídeo, consulta informática e reprodução, presentes no questionário da Rede de Bibliotecas Escolares-2001, os serviços de consulta de catálogo informatizado e serviço de impressão, digitalização e reprodução fotográfica e vídeo, prevendo o uso em sala de aula para a consulta áudio e vídeo. Assim, estes serviços, descritos no gráfico 39, apresentam a seguinte configuração, na leitura global das 4 NUT III:

- ◆ Serviço de consulta do catálogo informatizado: esta consulta disponibiliza-se, em primeiro lugar, através da rede local na biblioteca escolar (2,9), seguida, por ordem decrescente, da consulta através da Internet (2,2) e da Intranet na escola (1,9), em postos dispersos pela escola (0,9) e no balcão de atendimento (0,8).
- ◆ Serviço de consulta áudio e vídeo: verificamos um aumento do uso deste serviço, no espaço da biblioteca escolar, indiciado pelo número de equipamentos, entre 2001 e 2006, de uma média de 1,8, em áudio, e 1,7, em vídeo, para 3,0 e 2,0, respectivamente, mas o empréstimo para sala de aula, em 2006, tem um uso médio de 0,2 para ambos.
- ◆ Serviço de consulta informática: este serviço, considerados o número de computadores, a rede na Biblioteca Escolar, o acesso à Internet ou à Intranet na escola, com um uso médio de 0,3, 0,5, 0,9 e 0,2, respectivamente, em 2001, teve um aumento significativo, em 2006, com níveis médios de 5,2, 4,8, e 3,6

respectivamente, e uma média de 5,6 no número total de computadores na biblioteca escolar.

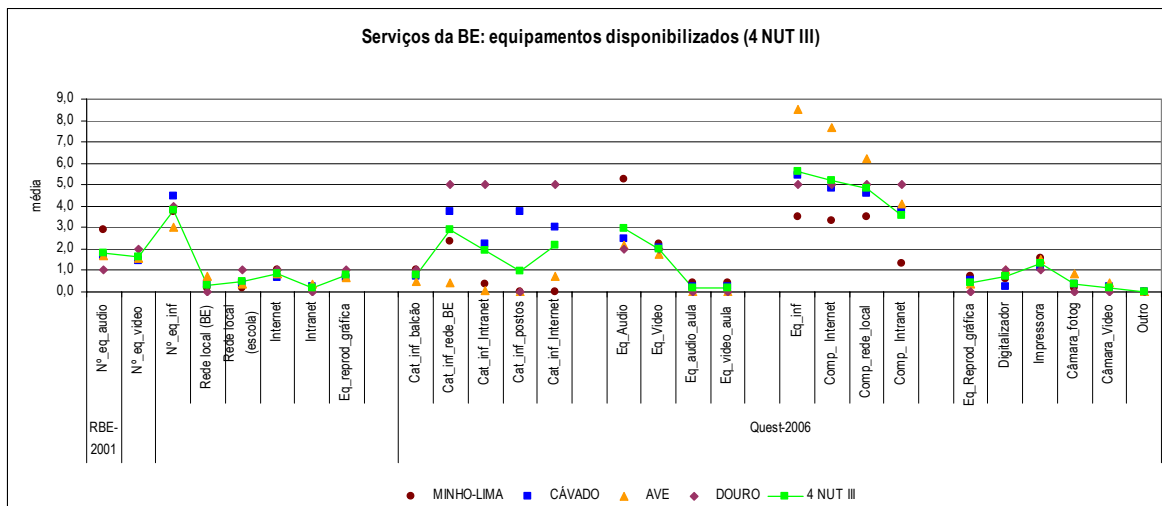


Gráfico 39 – Serviços da Biblioteca Escolar: equipamentos disponibilizados (NUT III) (RBE-2001 / Quest-2006)

- ◆ Serviço de impressão, digitalização e reprodução: tendo em comum, em 2001 e 2006, constatamos uma diminuição no número médio de fotocopiadoras – de 0,8 desce para 0,4 – que explicamos pela possibilidade oferecida seja pela digitalização seja pela impressão de documentos, os quais têm, respectivamente, uma média de 0,7 e 1,3, a que acresce a reprodução fotográfica com 0,3 e a reprodução vídeo com 0,2.

Numa leitura por NUT III, observando o gráfico 39, podemos constatar dois casos por referência à média das 4 NUT III: i) o serviço de consulta do catálogo informatizado, em que as NUT III – Cávado e Douro aparecem em posição superior destacada, mas a NUT III – Ave apresenta uma posição inferior em todos os itens e a NUT III - Minho-Lima em alguns; ii) o serviço de consulta informática, em que a NUT III – Ave se destaca numa posição superior e a NUT III – Minho-Lima se destaca numa posição inferior.

Na comparação dos serviços no âmbito da segunda vertente, nas 4 NUT III, o questionário – 2006 considerou, para além do livre acesso e do empréstimo domiciliário, constantes do questionário da Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001, a possibilidade do serviço de requisição on-line dos documentos e o serviço de referência, cuja configuração representamos no gráfico 40.

- ◆ Livre acesso aos documentos: ainda que a disponibilização dos documentos impressos, audiovisuais e multimédia, nas 4 NUT III, não estejam em livre acesso na sua totalidade, de 2001 para 2006, há um progresso nesse sentido, sobretudo para os documentos não impressos: 0,9 para 1,0 para os documentos impressos, 0,5 para 1,0, para os documentos audiovisuais e 0,4 para 0,9 para os documentos multimédia. Com variações entre as 4 NUT III, salienta-se a evolução positiva na NUT III – Douro, que passou a disponibilizar, em livre acesso, em 2006, os documentos audiovisuais e multimédia.
- ◆ Serviço de empréstimo domiciliário: este serviço é oferecido, na sua quase totalidade, nas 4 NUT III, quer em 2001, quer em 2006, para os documentos impressos, mas este empréstimo para os documentos audiovisuais e multimédia ainda está longe de atingir níveis satisfatórios, apresentando 0,1 para ambos, em 2001, e 0,2 também para ambos, em 2006.

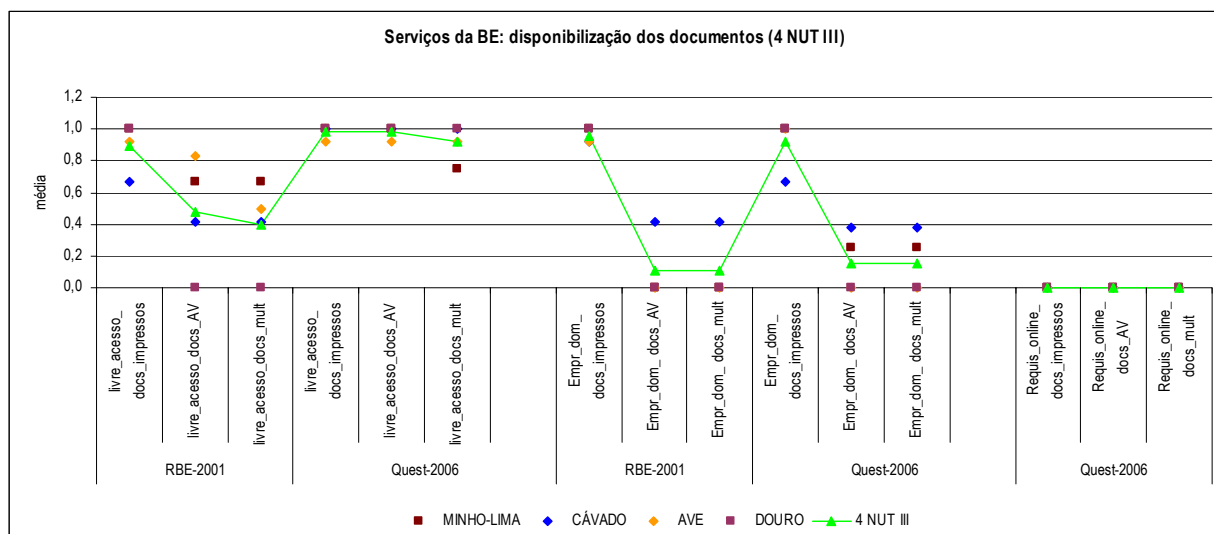


Gráfico 40 – Serviços da Biblioteca Escolar: disponibilização da documentação (NUT III) (RBE-2001 / Quest-2006)

- ◆ Serviço de requisição on-line: apesar do aumento do uso da consulta informática e acesso à Internet, não se verificou qualquer caso de oferta de requisição on-line.

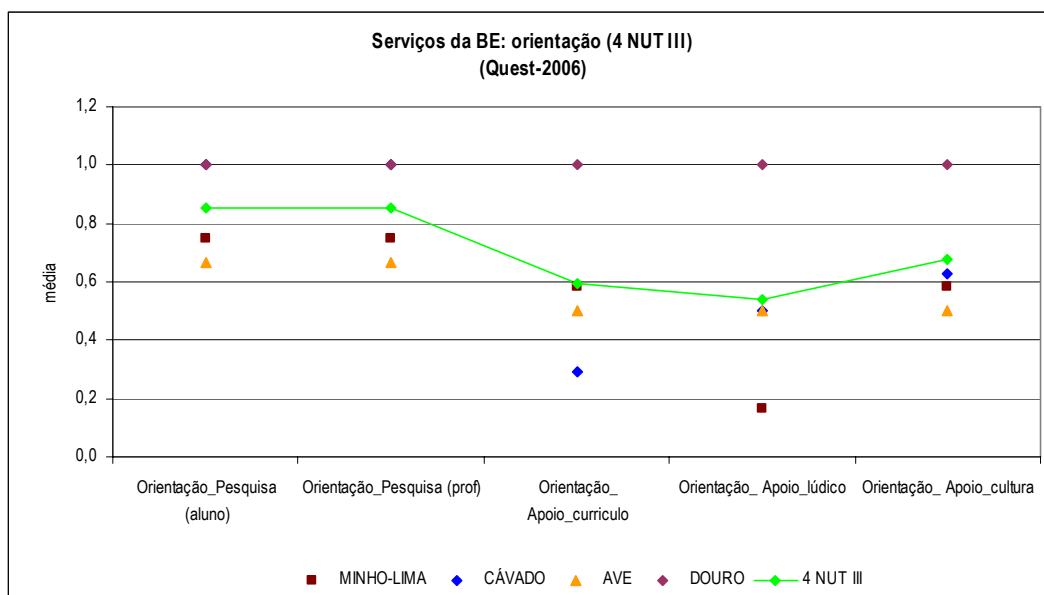


Gráfico 41 – Serviços da Biblioteca Escolar: serviço de referência (NUT III) (Quest-2006)

- ◆ Serviço de referência: verificamos que o uso deste serviço acontece em todos os itens propostos – orientação na pesquisa de informação ou bibliografia solicitada por alunos (0,9) ou professores (0,9), assim como a selecção e aconselhamento de conteúdos on-line para apoio ao currículo (0,6), para uso lúdico (0,5) e de carácter geral (0,7) (Gráfico 41). Neste serviço, a NUT III – Douro toma posição superior de destaque (1,0 para todos os itens), enquanto a NUT III – Minho-Lima se apresenta com a posição mais irregular entre todas as NUT III.

#### ◆ **Comunicação / divulgação**

A comunicação da biblioteca escolar com o seu público, sejam os alunos ou os professores, seja a comunidade envolvente, nomeadamente os pais dos alunos, é uma das formas de dar visibilidade à sua própria acção, divulgando a sua missão, os seus objectivos, os seus recursos, as suas actividades, os procedimentos adoptados.

Com um único instrumento de divulgação – o guia do utilizador – previsto no questionário da Rede de Bibliotecas Escolares – 2001, o nosso questionário – 2006 propôs

mais onze – boletim/jornal da biblioteca escolar ou da escola, jornal local, *homepage* da biblioteca escolar ou da escola, placard/jornal de parede, listas de difusão, guias informativos, listas bibliográficas, rádio escolar e contactos informais.

Considerando o gráfico 42, podemos verificar que todos eles, com excepção da rádio escolar, são usados nas 4 NUT III, com referência para o guia do utilizador (0,9) (em 2001 tinha 0,7), o jornal da escola (0,8) e o placard (0,8). Dos restantes, e por ordem decrescente, temos o jornal da biblioteca escolar e a *homepage* da escola (0,6, cada), os contactos informais (0,5), a *homepage* da biblioteca escolar e as listas bibliográficas (0,4, cada), o jornal local e as listas de difusão (0,1, cada).

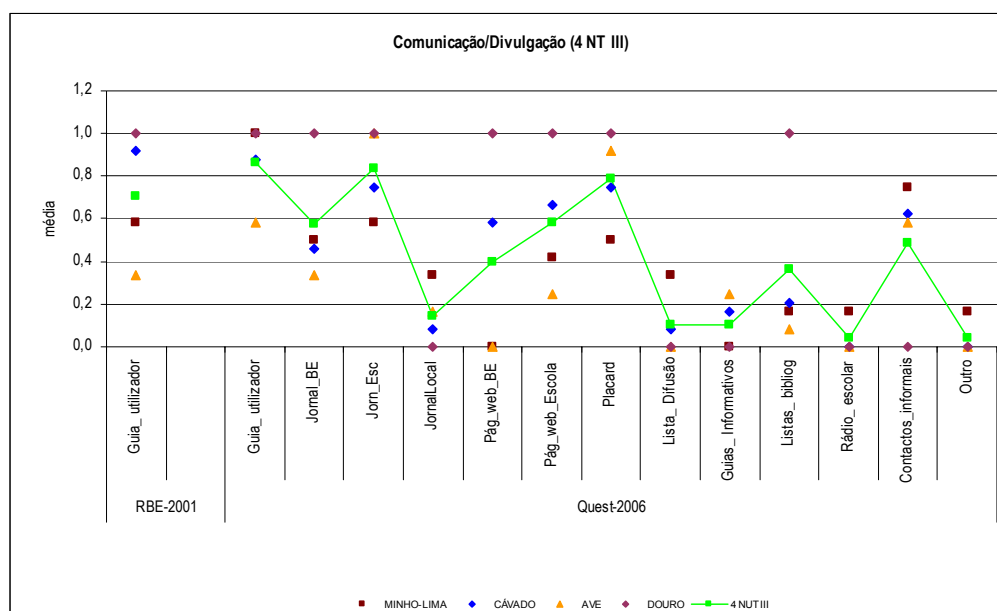


Gráfico 42 – Comunicação / divulgação (NUT III) (RBE-2001 / Quest-2006)

Fazendo uma leitura da situação por NUT III, verificamos, no entanto, uma grande variação na escolha dos instrumentos de comunicação/divulgação. Verificamos que a NUT III – Ave é aquela que apresenta uma situação mais problemática em praticamente todos os itens, quer em 2001, quer em 2006, à excepção do uso do placard e dos contactos informais, indiciando o maior afastamento relativamente à tendência para a comunicação e acesso à informação em formato digital.

Verificamos também que a NUT III – Douro se posiciona num lugar de destaque, uma vez que tem valores muito altos, mas há que ter em conta que é uma posição ilusória, pois é a única biblioteca escolar deste universo na NUT III em questão.

Há ainda a destacar que, em cada NUT III, se verifica a tendência para o uso de variados instrumentos.

÷ Parece-nos que, nesta condição relativa aos princípios de organização e funcionamento, apesar de ocorrências menos favoráveis, há uma maior preocupação em cumpri-las, procurando responder aos princípios do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

❖ Para uma apreciação global

Face à situação descrita relativamente à condição do espaço, parece-nos que, ainda que haja cumprimento das linhas orientadoras prescritas no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, não há uma consciência muito forte de que esta é condição essencial se atendermos à variação por NUT III dum período para o outro e no desrespeito pela relação áreas da biblioteca escolar/número de alunos da escola.

Parece-nos muito positiva, quanto à política documental, a evolução verificada, no desenvolvimento da colecção, quer no crescimento, quer na distribuição pelos vários suportes e categorias, o que revela uma preocupação com a adequação às necessidades de articulação curricular e ao desenvolvimento cultural, estético e científico, apesar de não ser ainda atingido o patamar desejado no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares. Parece-nos, ainda, pelos resultados encontrados na avaliação dos recursos de informação, haver consciência não só de que esta é uma área importante na acção da biblioteca escolar, mas também na percepção de que o seu desenvolvimento obedece a critérios de qualidade, considerando também que a selecção de documentos tem algum suporte em dados de gestão e na opinião dos utilizadores. O tratamento técnico sofre, ainda, de uma variação nas suas várias fases, nomeadamente na

indexação, a operação de maior dificuldade, mas o que indicia uma fraqueza da biblioteca escolar na informação dos recursos que disponibiliza.

Quanto à condição financeira, verifica-se a precariedade da uma dotação não fixa, não integrada nas necessidades da escola, o que origina situações difíceis, nomeadamente no desenvolvimento da colecção.

Parece-nos também que, na condição relativa aos princípios de organização e funcionamento, há uma maior preocupação em cumpri-las:

- ◆ apesar de um tempo de abertura médio inferior, em 2006, deixou de haver interrupções no tempo de abertura, na sua quase totalidade, e houve resposta a novas solicitações, como a abertura no período nocturno;
- ◆ os serviços apresentam-se organizados de acordo com os princípios e regras estabelecidas e, ainda que não usados na sua extensão nem correspondam às expectativas criadas, indiciam uma evolução positiva e concordante com o que se espera da biblioteca escolar;
- ◆ mesmo com ocorrências menos favoráveis na área da comunicação/divulgação, há preocupação em dar visibilidade à biblioteca escolar, seja no seu próprio espaço e na escola, seja no espaço exterior.

Parece-nos, pois, que, globalmente, as bibliotecas escolares, nesta dimensão, estão em posição de, apesar da maior ou menor dificuldade, de mais ou menos lacunas, responder às exigências que a própria concepção de biblioteca escolar lhes exige.

#### **2.2.4 A integração da biblioteca escolar na escola/meio**

A integração da biblioteca escolar na escola e no meio implica ser pensada como uma “unidade orgânica da escola”. Implica que o seu plano de acção esteja integrado no

“planeamento global da escola e no seu projecto educativo” e se ligue, ainda, a outros equipamentos sociais da localidade, nomeadamente a biblioteca pública, o que “permitirá racionalizar custos e fomentar o alargamento e intercâmbio de recursos” (Veiga, 1997: 30, 54)

Na análise deste parâmetro, consideramos duas vertentes: i) a integração da biblioteca escolar na escola e ii) a colaboração com instituições da comunidade.

Na primeira vertente, no questionário de Rede de Bibliotecas Escolares – 2001, procurou-se saber como a biblioteca escolar estava integrada na escola através da representação no Conselho Pedagógico e nos documentos normativos da escola - o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da Biblioteca Escolar. O nosso questionário – 2006, procurou alargar esta visão através da participação do Coordenador da biblioteca escolar em reuniões com os órgãos de gestão e estruturas pedagógicas da escola e da representação da biblioteca escolar em todos os normativos que regem a escola.

Na segunda vertente, procuramos saber que ligações a biblioteca escolar estabeleceu com instituições da comunidade, acrescentando o nosso questionário – 2006 quais as áreas em que essa colaboração se realizava, a nível da partilha de recursos (documentais ou equipamentos), do tratamento documental, de formação, de animação pedagógica e cultural ou de publicações.

### **i) A integração da biblioteca escolar na escola**

Constituindo a biblioteca escolar “um instrumento de desenvolvimento do currículo escolar”, há, por isso, que trabalhar em colaboração não só com o órgão de gestão da escola, como com todas as estruturas pedagógicas da escola. Aconselha a Rede de Bibliotecas Escolares, por isso mesmo, que as bibliotecas escolares integrem o Projecto Educativo de Escola, pois “as suas actividades devem estar integradas nas respectivas actividades da escola” (Veiga, 1997: 34), donde decorre também a necessidade da sua representação nos normativos articulados com o Projecto Educativo de Escola.

Nesta vertente, observando o gráfico 43, constatamos uma visão mais adequada ao papel da biblioteca escolar na escola, em 2006, por referência a 2001. Assim, a participação do Coordenador da biblioteca escolar no Conselho Pedagógico subiu de uma média de 0,3

para uma média de 1,3, a que acresce, em 2006, a participação em reuniões com o órgão de gestão (média de 1,4) e com outros órgãos pedagógicos da escola – Departamentos Curriculares, Conselhos de Directores de Turma, Conselhos de Turma ou Coordenação de Projectos.

Constatamos, ainda, que, com base nos resultados do segundo conjunto representado no gráfico 43, a participação do Coordenador na vida pedagógica da escola se situa entre o acontecer sempre (grau 1) e o acontecer ocasionalmente (grau 2), sendo interessante que a sua presença no Conselho Pedagógico (1,3) tenha resultados inferiores aos da sua relação com o Conselho Executivo (1,4), os Departamentos Curriculares (1,6) e Conselhos de Directores de Turma e Conselhos de Turma (1,5, cada).

Há ainda referência à relação com outro órgão pedagógico, na NUT III - Minho-Lima que foi especificada como “sempre que solicitado por qualquer estrutura pedagógica”, mas que gostaríamos de conhecer a que estrutura pedagógica se refere para além das propostas no questionário.

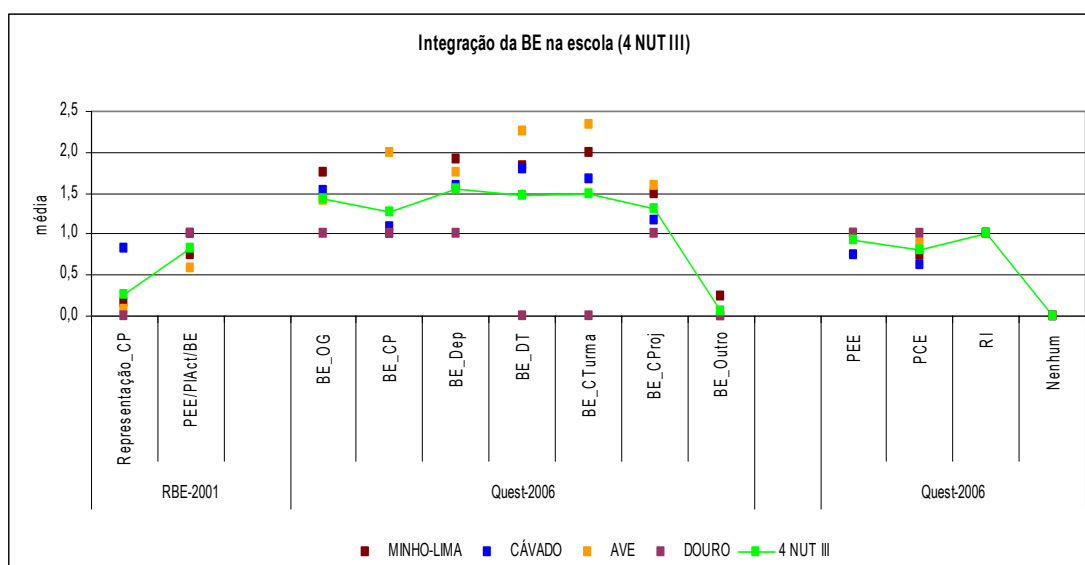


Gráfico 43 – Integração da Biblioteca Escolar na escola (NUT III)

Relativamente à consciência da visão da acção da biblioteca escolar nos vários normativos que regem a actividade das escolas - Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Regulamento Interno da Escola, Plano Anual de Actividades -, e confrontadas as representações nos dois questionários, constatamos que todos, no universo em estudo, consignam a biblioteca escolar, com subida de 0,8, em 2001, para uma variação entre

0,8 e 1,0, em 2006, não havendo ausência de representação da biblioteca escolar em qualquer dos normativos.

Há apenas o caso da NUT III - Ave que apresenta uma dinâmica diferente deste padrão global: a participação do Coordenador é mais importante junto dos Conselhos de Directores de Turma e Conselhos de Turma (2,3, para cada) e junto do Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares (2,0 e 18, respectivamente) que nos outros órgãos propostos.

## **ii) A colaboração entre a biblioteca escolar e a comunidade**

Considera-se, no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, que “as bibliotecas de diferentes escolas de uma mesma área geográfica devem estar articuladas em rede para permuta de documentos e actividades conjuntas de animação” (Veiga, 1997: 37), nomeadamente com as bibliotecas públicas.

Nesta segunda vertente, encontramos colaboração pela ligação ou parcerias com outras escolas ou organismos numa média de 0,5, em 2001, e 0,6, em 2006.

Em 2001, as parcerias estabeleceram-se, como se lê no gráfico 44, primeiramente, entre escolas (0,5), encarregados de educação (0,4), instituições locais e bibliotecas públicas (0,3, cada). Já em 2006, as parcerias com a Biblioteca Municipal/SABE cresceu (0,4), mas foi menor nas parcerias com outras escolas (0,3), iniciando-se parcerias com a autarquia (0,3), surgindo a referência com uma outra parceria (0,1), mas que não foi especificada. Verifica-se, ainda, que quase não se constituíram parcerias, em 2006, com empresas e Associações/Museus, a não ser nas NUT III – Ave para o primeiro caso e Cávado para o segundo.

Numa leitura por NUT III, verificamos que, em 2001 e 2006, a NUT III – Douro não instituiu qualquer parceria; que a NUT III – Cávado perdeu parcerias, em 2006, relativamente a 2001; que a NUT III – Ave tem uma variação muito grande de item para item, nos dois períodos em questão; e que a NUT III - Minho-Lima, tendo a melhor posição, em 2006, baseia as parcerias apenas com outras escolas e com as autarquias.

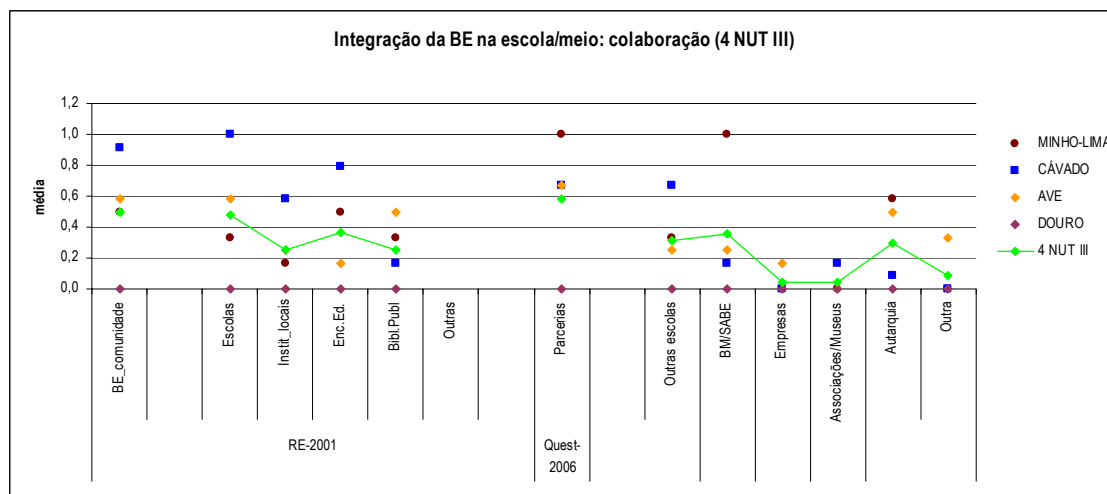


Gráfico 44 – Integração da Biblioteca Escolar na escola/meio: colaboração (NUT III)

Esta colaboração concretizou-se, nas 4 NUT III, em todas as áreas, como o conjunto de gráficos 45 a 49 descreve, nomeadamente nas parcerias entre as bibliotecas escolares e outras escolas e as Bibliotecas municipais/SABE: partilha de documentos (0,2 e 0,3, respectivamente), partilha de equipamentos (0,2 e 0,1, respectivamente), animação pedagógica e cultural (0,2 e 0,1, respectivamente) e publicações (0,1, cada).

No entanto, numa leitura com base nas áreas de colaboração, podemos ver o seguinte:

- nas parcerias com outras escola, só as NUT III -Minho-Lima e Cávado criaram colaboração nas diferentes áreas, surgindo, pontualmente a NUT III – Ave em duas áreas;
- nas parcerias com a Biblioteca Municipal/SABE, apenas a NUT III - Minho-Lima mantém colaboração em todas as áreas e a NUT III – Ave tem uma acção mais visível;
- nas parcerias com Empresas, Associações/Museus, só temos na NUT III – Ave, no primeiro caso, e outra, na NUT III – Cávado no segundo caso;
- nas parcerias com Autarquia, acontece em algumas áreas, nomeadamente a partilha de documentos e publicações.

Integração da Biblioteca Escolar na comunidade: colaboração (NUT III)

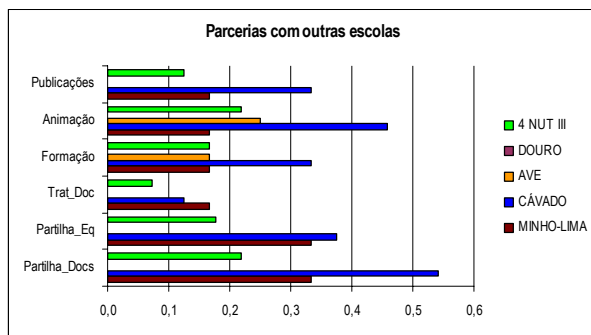


Gráfico 45 – Parcerias com outras escolas

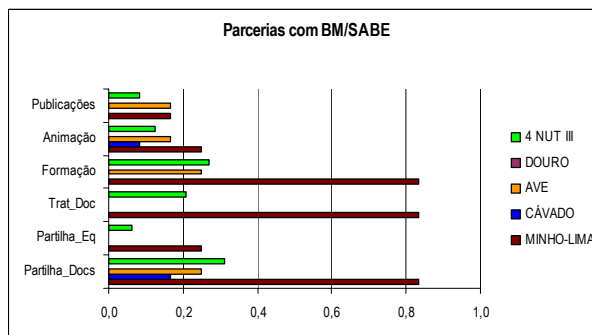


Gráfico 46 – Parcerias com Biblioteca Municipal/SABE

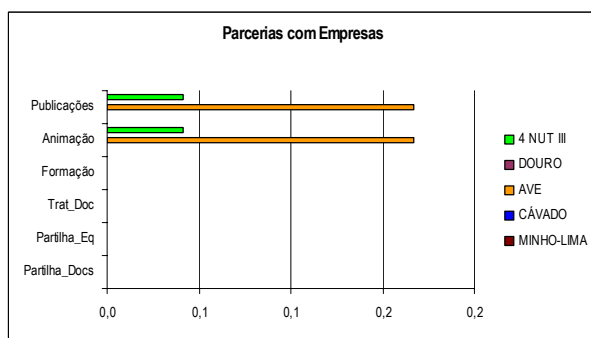


Gráfico 47 – Parcerias com empresas

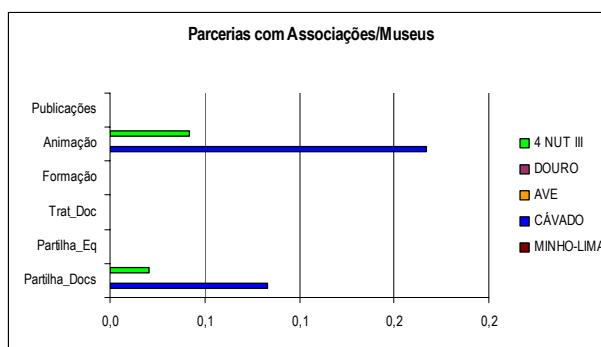


Gráfico 48 – Parcerias com Associações/Museus

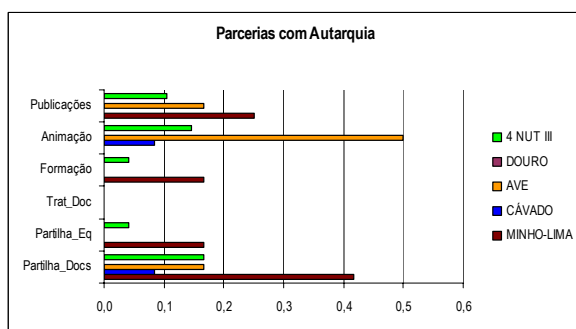


Gráfico 49 – Parcerias com autarquia

÷ Percebemos, assim, que a colaboração é ainda um grande senão na vida das bibliotecas escolares deste universo. Se numas há consciência desta mais-valia, da necessidade de partilhar recursos e conjugar esforços para um mesmo fim, noutras a incapacidade de criar parcerias deixa por cumprir um dos desígnios do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.



❖ Para uma apreciação global

Confrontados os resultados da análise feita com os objectivos do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares nesta dimensão, há que reconhecer que a situação está longe de responder ao desejável.

No que toca à integração da biblioteca escolar na escola, encontramos o reconhecimento da biblioteca escolar enquanto “unidade orgânica da escola” e enquanto “instrumento de desenvolvimento do currículo escolar”, pois, por um lado, está consignada nos seus normativos, e, por outro, os respectivos Coordenadores agem no sentido de implementar e articular a sua acção pedagógica com a acção pedagógica da escola.

Já no que se refere à colaboração entre a biblioteca escolar e a comunidade, verificamos uma visão centrada na escola, impeditiva de uma visão partilhada e integrada das suas funções sociais, ainda que haja escolas que rompem este centralismo.

### **2.2.5 A Dinamização da Biblioteca Escolar**

Espera o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares que se concretizem as diferentes dimensões educativas, contribuindo “nomeadamente para desenvolver nos alunos o prazer de

ler e (...) o domínio das diferentes linguagens em que a informação circula” (Veiga, 1997: 53), não podendo a biblioteca escolar de uma escola “ser dissociada de um projecto pedagógico que vise estabelecer novas formas de relação com o saber, novas modalidades de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos, processos de formação dos professores” (31).

Procuramos analisar nesta questão da dinamização da biblioteca escolar, com base no desenvolvimento do seu Plano de Actividades, questionando, primeiro, a articulação das acções educativas, como a formação para as literacias, a articulação curricular, a promoção da leitura e a animação cultural com os diferentes órgãos pedagógicos da escola e, depois, a forma como as bibliotecas escolares as concretizam.

**i) Desenvolvimento do Plano de Actividades da biblioteca escolar**

Assim, nas 4 NUT III, constatamos uma melhoria na previsão, no Plano de Actividades da biblioteca escolar, de acções educativas relacionadas com os objectivos da biblioteca escolar, com uma média de 0,8, em 2001 e 1,0, em 2006, salientando-se uma variação mais distanciada das NUT III relativamente à média global, em 2001, e uma aproximação à média global de cada NUT III, em 2006 (Gráfico 50).

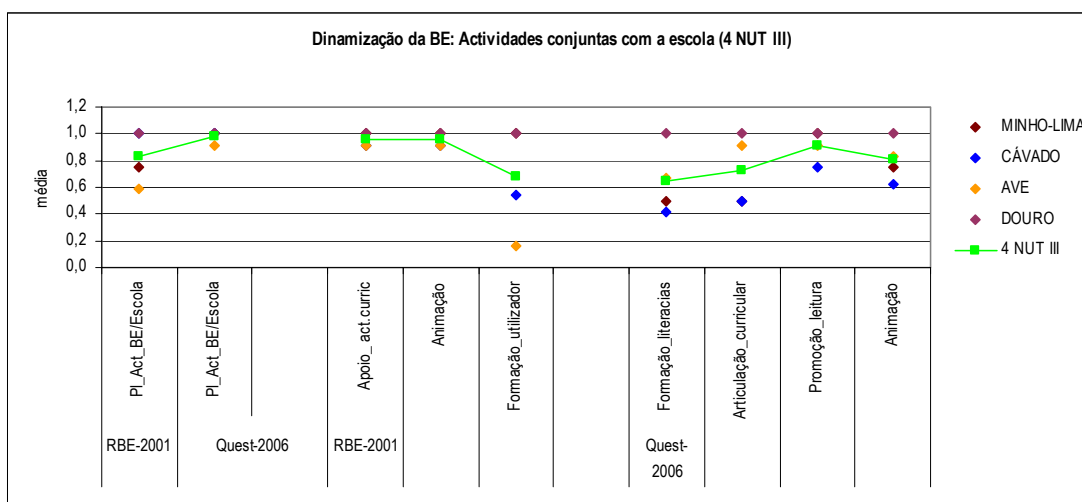


Gráfico 50 – Dinamização da Biblioteca Escolar: actividades conjuntas com a escola (NUT III)

Considerando as actividades de apoio curricular e a animação, nos dois períodos em estudo, vemos que a situação é mais favorável em 2001 do que em 2006 (1,0 para 0,7 no primeiro item, 1,0 para 0,8, no segundo item), com uma variação por NUT III muito próxima da média global em 2001 e mais discrepante em 2006, tendo em conta que as actividades de apoio curricular não tinham a componente de integração no currículo como implicam as actividades de articulação curricular.

A formação do utilizador, em 2001, apresenta-se numa média de 0,7 nas 4 NUT III, enquanto, em 2006, a formação para as literacias, actividade mais abrangente que a formação do utilizador, apresentava, globalmente, uma média de 0,6, mas as variações por cada NUT III, em 2001, tem uma maior amplitude do que a variação verificada em 2006.

Do conjunto das actividades, a promoção da leitura, em 2006, assume a posição mais elevada (0,9), logo seguida da animação. Situadas nas posições mais baixas as actividades de formação para as literacias e de articulação curricular, constatamos que as bibliotecas escolares ainda têm muito trabalho a realizar no desenvolvimento destas duas últimas áreas para que o seu papel seja plenamente cumprido.

## **ii) Actividades desenvolvidas**

Depois, procuramos quais as áreas preferenciais e quais as actividades que as desenvolviam, descrevendo-as no gráfico 51.

Considerando as áreas que dão forma a esta dimensão de biblioteca escolar, nas 4 NUT III, verificamos o seguinte:

- nas categorias da formação do utilizador e da formação para as literacias, a segunda revela uma maior preocupação, demonstrada pelos valores globais que são superiores aos da primeira (média de 3,9 e 3,6, em 2001 e 2006, para a segunda, 1,0 e 2,1, em 2001 e 2006, para a primeira), ainda que os resultados globais, em 2006, sejam inferiores relativamente a 2001, provavelmente pela variedade de actividades envolvidas;

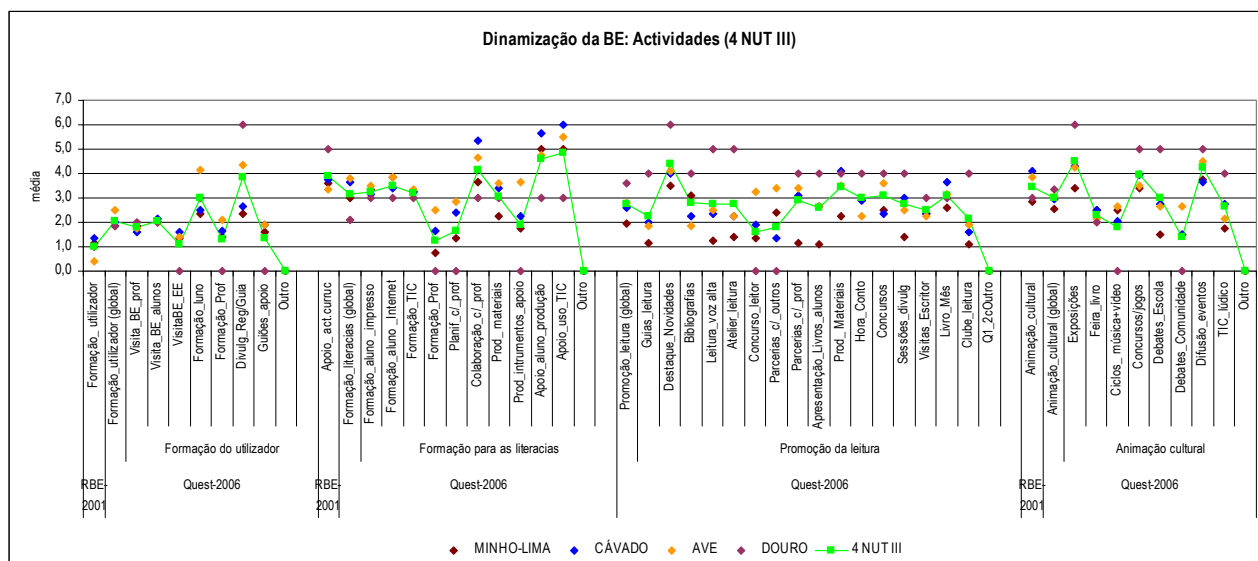


Gráfico 51 – Dinamização da Biblioteca Escolar: actividades (NUT III)

- na categoria da Animação cultural, apresenta-se uma quebra acentuada de 2001 (3,4) para 2006 (2,9), o que explicamos pela grande diversidade de actividades propostas no questionário e pela percepção de que, em 2001, o leque de opções não seria o mesmo;
- na categoria Formação do utilizador, relativa ao questionário-2006, as actividades mais fortes estão directamente relacionadas com os alunos – visitas guiadas à biblioteca escolar para os novos alunos (2,0), formação do aluno (3,0) e Divulgação do Regulamento/Guia da biblioteca Escolar (3,8), enquanto outras actividades, nomeadamente dirigidas a professores, têm menor expressão – visitas guiadas à biblioteca escolar para novos professores (1,8) e formação dos professores para a utilização da biblioteca escolar (1,3), assim como os guiões de apoio (1,4) ou as visitas guiadas para Encarregados de Educação (1,1);
- na categoria Formação para as literacias, dirigida a alunos, a formação para a pesquisa, seja em materiais impressos, seja na Internet ou no uso das TIC, não é preocupação máxima (3,3, 3,5 e 3,2, respectivamente), centrando-se mais no apoio no uso dos equipamentos e na produção gráfica (4,9 e 4,6, respectivamente), ainda que a preocupação em colaborar com os professores em actividades de ensino-aprendizagem, com apoio aos alunos em pesquisa, seja visível (4,2);

- nesta categoria, dirigida a professores, as actividades têm menor expressão e recaem sobre a formação para a utilização da biblioteca escolar (1,2), a planificação das actividades lectivas em conjunto (1,6) ou a produção de instrumentos de apoio às actividades de sala de aula (1,9), ainda que a produção de materiais didácticos que apoiem os programas curriculares tenham maior expressão (3,1);
- na categoria da Promoção da leitura, a actividade que tem primazia é o destaque para as novidades (4,4), variando as outras entre 3,5 e 1,6, com representação em todas as actividades propostas, ressaltando que as actividades que implicam parcerias com professores ou com outros são as de mais baixa expressão;
- na categoria da Animação cultural, com uma grande variação entre as actividades propostas, as que são mais comuns têm uma expressão mais forte – exposições (4,5), Feira do Livro (2,3), concursos/jogos (4,0) debates na escola (3,0), difusão de eventos (4,2) e utilização lúdica das TIC (2,7), enquanto as actividades menos comuns – ciclos de música e de vídeo ou debates para a comunidade – têm menor expressão (1,8 e 1,4, respectivamente).

❖ Para uma apreciação global

Podemos concluir, face à situação descrita, que vectores que têm importância na acção pedagógica da biblioteca escolar – a colaboração com os professores e a articulação com a sala de aula – se apresentam como acções mais pontuais que sistemáticas, levando-nos a crer que as acções levadas a cabo nas diferentes categorias não são totalmente perspectivadas na visão do Projecto Educativo de Escola.

Parece-nos, também, que a visão muito centrada na biblioteca escolar e na própria escola, consideradas as actividades concretizadas, é impeditiva do princípio que suporta a dinamização da biblioteca escolar.

## **2.2.6 Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar**

Afirma o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares que “qualquer medida destinada a desenvolver os meios disponíveis de acesso à informação na escola, bem como a capacidade de alunos e professores a utilizarem com fins educativos (...) só pode ser concretizada se se traduzir em mudanças efectivas quer das estruturas existentes (espaços, organização pedagógica), quer dos comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho)” (Veiga, 1997: 29). Isto implica que a biblioteca escolar preveja, no âmbito da sua acção, a avaliação do seu próprio desempenho, através das evidências que resultam da sua acção. Pode e deve a biblioteca escolar, para o efeito, escolher instrumentos diversos que permitam monitorizar e avaliar os diversos parâmetros que a caracterizam enquanto serviço implementado à escala do estabelecimento de ensino.

Consideramos, assim, quatro vertentes:

- i) a avaliação da biblioteca escolar, com base em instrumentos e itens a avaliar e a importância relativa das actividades da biblioteca escolar;
- ii) a utilização da biblioteca escolar, com base na relação tipo de utilização / movimento e a importância relativa das actividades pela frequência e número de alunos e professores envolvidos;
- iii) o impacto da biblioteca escolar, através da concordância ou discordância relativa a afirmações propostas; e
- iv) a avaliação do trabalho global da biblioteca escolar.

**i) A avaliação da biblioteca escolar:**

**◇ Instrumentos e itens avaliados**

Neste parâmetro, apenas questionado no nosso questionário-2006, perguntamos se alguma vez as bibliotecas escolares realizaram uma avaliação do seu desempenho e, em caso afirmativo, solicitamos quais os instrumentos que serviram de evidência a essa avaliação, assim como os itens que foram avaliados.

Percebemos, assim que, nas 4 NUT III, 0,7 das bibliotecas escolares do nosso universo procederam a esta avaliação, incluindo a totalidade das NUT III - Minho-Lima e Ave e parcialmente a NUT III - Cávado, o que dá conta da consciência da sua importância (Gráfico 52).

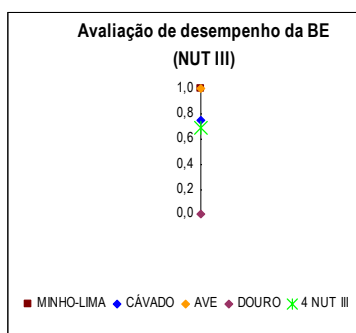


Gráfico 52 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: realização (NUT III)

Do conjunto das bibliotecas escolares que, nas 3 NUT III, realizaram esta avaliação, verificamos, como descreve o gráfico 53, que foram as estatísticas sobre leitura domiciliária e sobre o número de utilizadores (média de 1,0, cada) os instrumentos mais utilizados, seguidos, por ordem decrescente, das estatísticas sobre documentos consultados pelos alunos na biblioteca escolar (0,9), dos questionários sobre a qualidade/quantidade dos recursos da colecção da biblioteca escolar (0,7), das estatísticas sobre utilização de equipamentos (0,6) e, em último lugar, as estatísticas sobre documentos utilizados pelos professores (0,4).

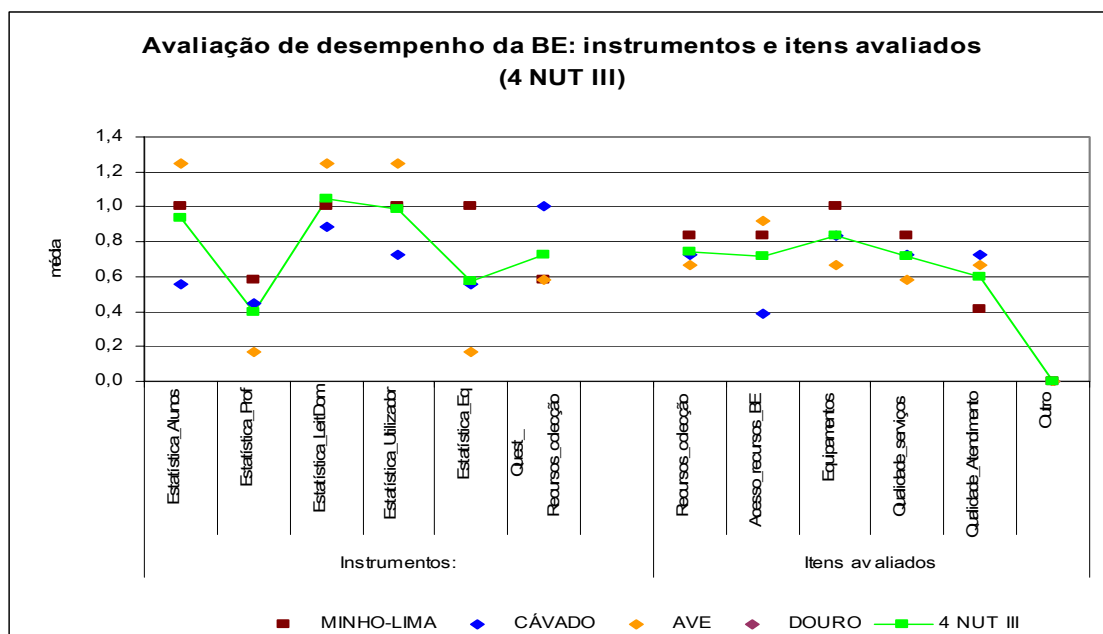


Gráfico 53 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: instrumentos e itens avaliados (NUT III)

Relativamente aos itens avaliados, a escolha, nas 3 NUT III, abrange todos aqueles que foram propostos, em variações muito próximas, com nenhuma menção a outro não proposto: por ordem decrescente, encontramos a qualidade/quantidade dos equipamentos da biblioteca escolar com uma média de 0,8, a qualidade/quantidade dos recursos da colecção da biblioteca escolar, o acesso aos recursos da biblioteca escolar e a qualidade dos serviços prestados, com uma média de 0,7, cada um, e a qualidade do atendimento/apoio, com uma média de 0,6.

Salientamos, neste ponto, duas situações: i) quanto aos instrumentos utilizados nesta avaliação de desempenho, a NUT III – Ave apresenta os valores mais extremos e distanciados entre si; ii) quanto aos itens avaliados, a NUT III – Cávado tem uma posição relativa bastante inferior na avaliação do acesso aos recursos da biblioteca escolar, em comparação com os outros itens, o que significa que foi um item não observado por todas as escolas desta NUT III que realizaram a avaliação.

◆ **Importância relativa das actividades**

Nos dois questionários – o da RBE-2001 e o nosso-2006 -, questionamos a importância que as actividades inerentes ao desempenho da biblioteca escolar tinham em função do número de horas despendidas para a sua concretização.

Consideradas as escalas diferentes num e noutro questionário – o da RBE-2001 apresenta uma escala em ordem crescente, de 1 a 5, e o nosso, uma escala em ordem decrescente, de 1 a 8 -, verificamos, nas 4 NUT III, com base nos gráficos 54 e 55, a situação que descrevemos no seguinte quadro:

Actividades	RBE-2001 (ordem crescente)	Quest-2006 (ordem decrescente)
Posições relativas com mais importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Apoio às actividades curriculares (4,1)</li> <li>◆ Selecção, organização e tratamento da documentação (3,5)</li> <li>◆ Animação cultural e ocupação dos tempos livres (3,4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Selecção e organização da documentação (2,6)</li> <li>◆ Animação cultural/ocupação dos tempos livres (3,1)</li> <li>◆ Apoio aos utilizadores (3,3)</li> </ul>
Posições relativas com menos importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Planeamento e avaliação dos serviços (2,1)</li> <li>◆ Criação/reestruturação de espaços e serviços (1,9)</li> <li>◆ Formação de utilizadores (1,0)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Criação/reestruturação de espaços e serviços (5,6)</li> <li>◆ Planeamento e avaliação dos serviços (6,0)</li> <li>◆ Formação dos utilizadores (6,3)</li> </ul>

Quadro 10 - Importância relativa de actividades próprias à Biblioteca Escolar (NUT III)  
(RBE-2001/Quest-2006)

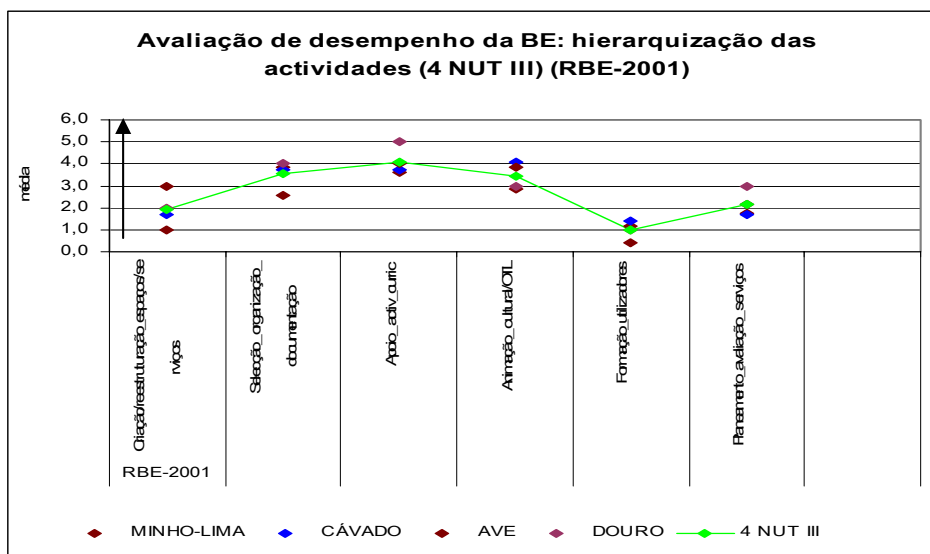


Gráfico 54 – Avaliação do desempenho da biblioteca escolar: importância relativa das actividades (NUT III) (RBE-2001)

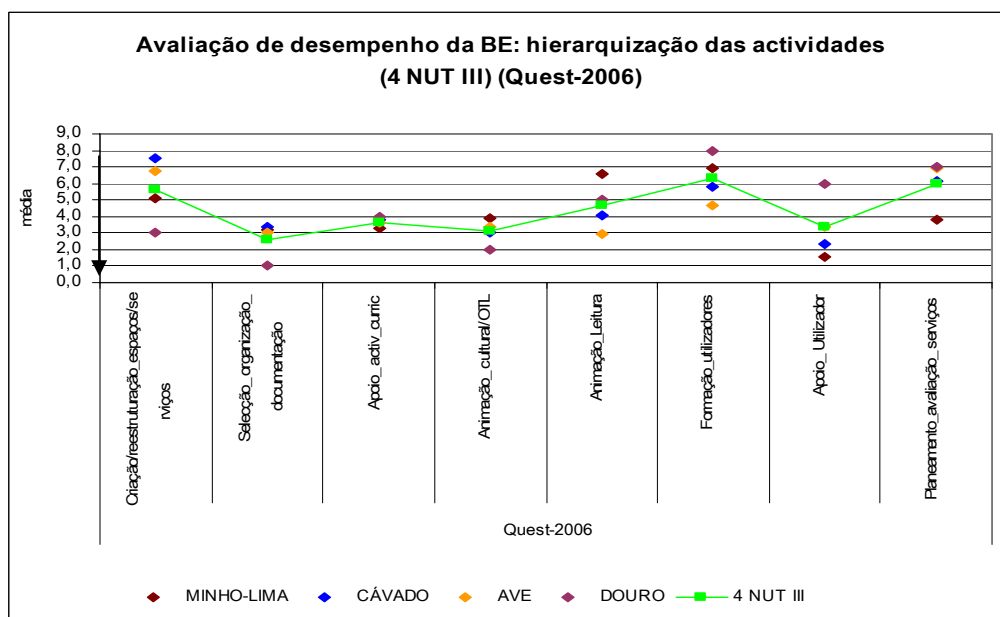


Gráfico 55 – Avaliação do desempenho da biblioteca escolar: importância relativa das actividades (NUT III) (Quest-2006)

Se nos parece, nos dois período em questão, haver uma relação equilibrada entre as actividades de forte importância relativa e o cumprimento dos objectivos da biblioteca escolar, colocam-se nos duas perguntas relativamente a duas das actividades:

- i. uma, o tempo despendido na selecção e organização da documentação, resultando dos dados do questionário – 2006, apesar da construção de uma boa colecção ser fundamental para o suporte às outras actividades;
- ii. a outra, a pouca importância relativa dada à formação de utilizadores, quer em 2001, quem em 2006, quando esta área é fundamental na acção pedagógica da biblioteca escolar e na formação do aluno em termos de aprendizagem ao longo da vida.

Por NUT III, parece-nos que o maior desequilíbrio se situa na NUT III – Minho-Lima, pois a baixa importância relativa que nesta NUT III se atribui à animação cultural e ocupação de tempos livres e à formação de utilizadores, em 2001, se mantém em 2006.

÷ Parece-nos, considerada a situação descrita, que, ainda que não na totalidade das NUT III do nosso universo, nem na totalidade do universo de cada uma das NUT III, há a percepção de que é importante avaliar o desempenho da biblioteca escolar através de evidências baseadas em resultados, até para redefinir prioridades e estratégias no desenvolvimento da acção de gestão da própria biblioteca escolar.

## **ii) A utilização da biblioteca escolar:**

### **◇ Tipo de utilização e movimento médio**

Neste parâmetro, procuramos conhecer o uso que os alunos e professores fazem das suas bibliotecas escolares através de duas vertentes:

- i. o tipo de utilização, questão comum aos dois questionários, pautando-se o questionário da Rede de Bibliotecas Escolares – 2001 pelo empréstimo de

documentos num ano lectivo e, no questionário - 2006 pela relação movimento médio/tipo de utilização estimado por semana;

- ii. a hierarquização das actividades realizadas envolvendo alunos e professores, pela relação entre a frequência e o número de intervenientes, vertente constante apenas do questionário – 2006.

Pretendendo comparar a utilização da biblioteca escolar, nos dois períodos em estudo, na primeira vertente, e consideradas as 4 NUT III, confrontamos o tipo de utilização e o movimento médio.

Consideramos, em primeiro lugar, a relação entre o número de utilizadores da biblioteca escolar e o número de alunos da escola, verificando que, em 2006, há um decréscimo significativo face a 2001, uma vez que a utilização da biblioteca escolar decresce de 77,6% para 47,3% (Gráfico 56). Mas há que ler estes resultados com algum cuidado porque se verifica uma grande discrepância, em 2001, resultante dos valores médios muito elevados na NUT III – Ave face aos valores médios das outras NUT III, o que provoca uma percepção algo ilusória de mais sucesso.

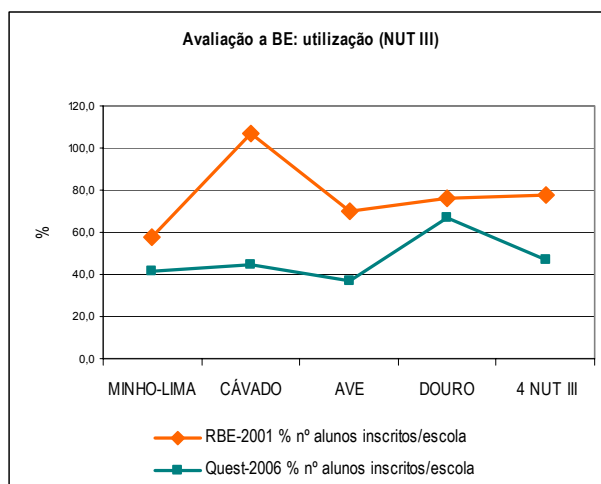


Gráfico 56 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: utilização (NUT III)

Em segundo lugar, como se representa no gráfico 57, considerando a utilização da biblioteca escolar por alunos e professores, podemos verificar que não há uma significativa utilização da biblioteca escolar por professores, a título individual ou com turma (média de 11,7), ainda que se verifique a presença de grupos-turma numa média de 214,2. Constatamos,

também, que o empréstimo de documentos para sala de aula fica aquém do desejável – 65,4 em documentos impressos, 20,2 em documentos audiovisuais e 11,9 em documentos multimédia, havendo a ressalvar que houve algumas respostas em branco em várias NUT III.

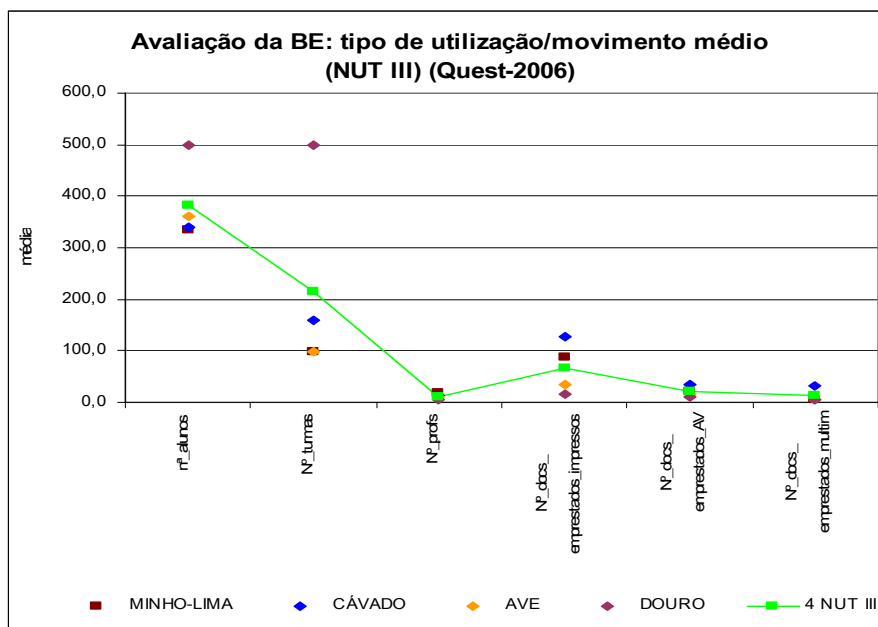


Gráfico57 - Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: tipo de utilização/movimento médio

Procuramos, ainda, ver a situação do empréstimo domiciliário, enquanto componente da dinamização da biblioteca escolar (Gráficos 58 e 59). Assim, nos dois períodos em estudo, o número de pedidos de empréstimo (média de 1.773,9 documentos requisitados, em 2001, e média de 87,7, em 2006) é superior ao número de alunos inscritos ou utilizadores do serviço, ainda que, em 2006, a situação esteja circunscrita ao decréscimo já referido.

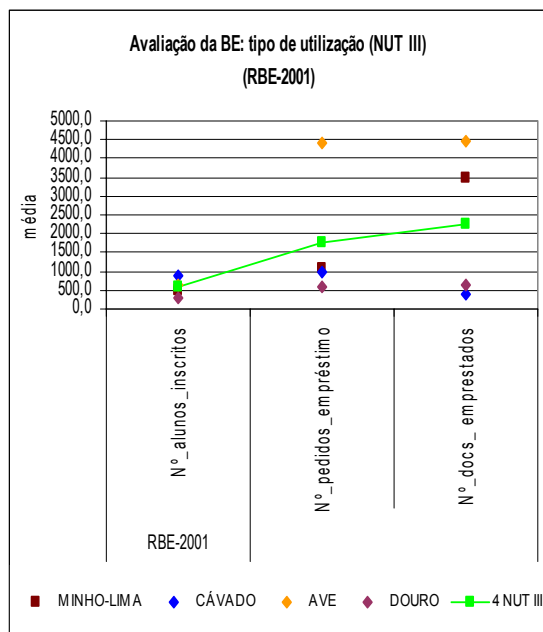


Gráfico 58 – Avaliação do desempenho da biblioteca escolar: utilização – empréstimo domiciliário (NUT III)

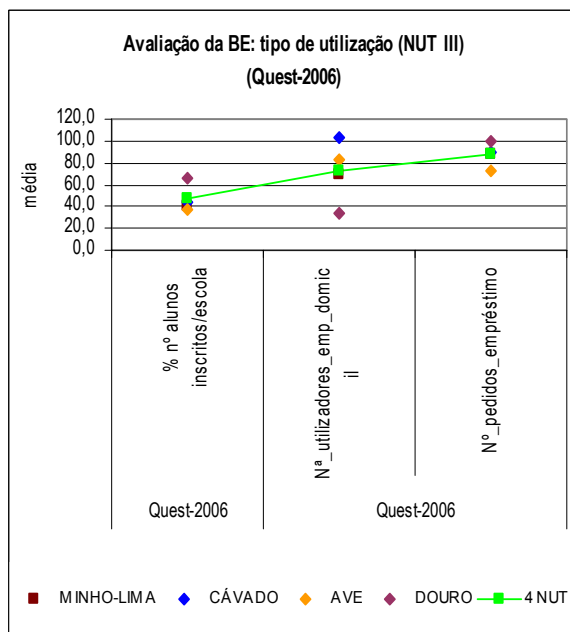


Gráfico 59 – Avaliação do desempenho da biblioteca escolar: utilização – empréstimo domiciliário (NUT III)

### ◆ Importância relativa das actividades com alunos e professores

Na segunda vertente, consideradas as 4 NUT III, constatamos que, pela hierarquização, do primeiro conjunto de actividades que os alunos realizaram na biblioteca escolar e conforme lemos no gráfico 60, a consulta da Internet para realizar pesquisas é a actividade preferida (1,9), a que se seguem, por ordem decrescente, a consulta de livros documentais e de obras de referência (3,2 e 3,7, respectivamente), ver filmes, ler ficção e jornais/revistas (4,5 e 4,8, respectivamente), jogar (5,9), consultar documentos áudio e CD-ROMs (6,3 e 6,9, respectivamente).

Pela hierarquização do segundo conjunto de actividades que os alunos realizaram recorrendo à biblioteca escolar, representadas no segundo conjunto do mesmo gráfico,

verificamos que a produção de trabalho no computador e a solicitação de apoio para as pesquisas são as actividades mais procuradas (2,5 e 2,9, respectivamente), seguindo-se-lhes o uso do empréstimo domiciliário e a produção de trabalhos multimédia (3,5 e 3,9, respectivamente), a produção de trabalhos manuscritos e os trabalhos para casa (4,1 e 4,4, respectivamente) e o empréstimo para a sala de aula (4,7), em último lugar.

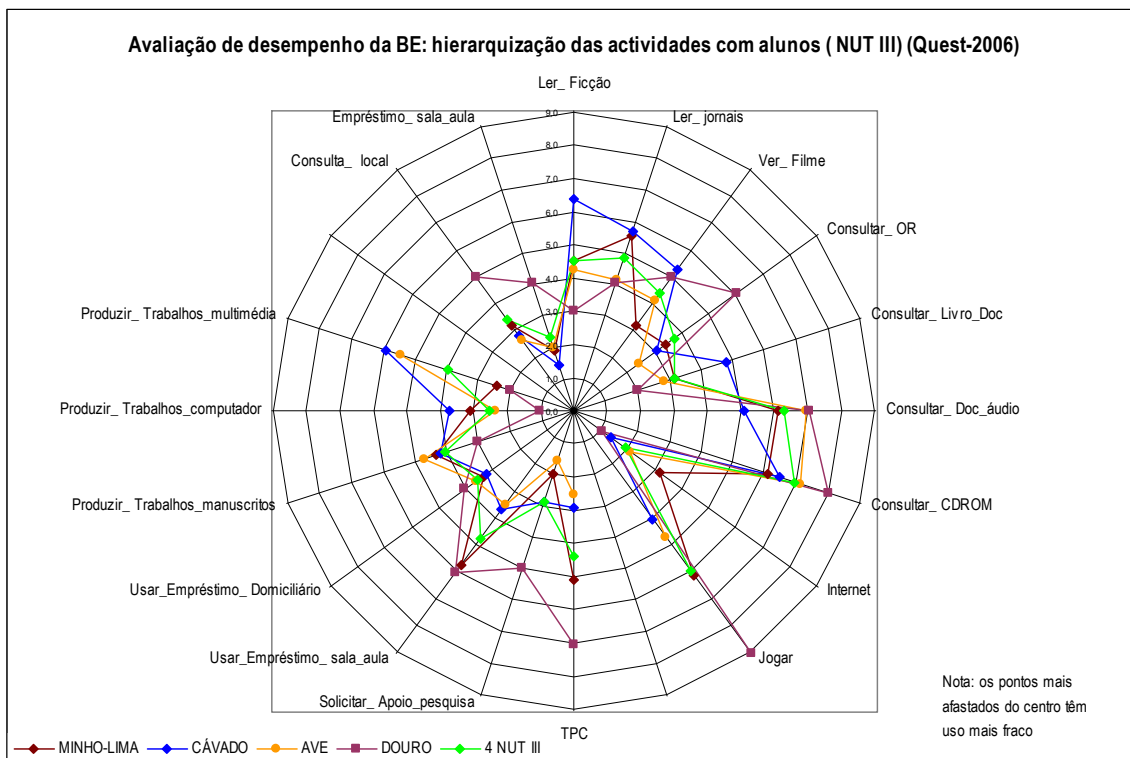


Gráfico 60 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: hierarquização das actividades com alunos (NUT III) (Quest-2006)

Pela hierarquização das actividades que envolvem os professores, verificamos, pela representação no gráfico 61, que o recurso ao empréstimo para a sala de aula é a primeira das actividades mais importantes (2,3), a que se seguem o desenvolvimento de situações de aprendizagem com grupo-turma na biblioteca escolar (3,1), a solicitação de apoio da biblioteca escolar na planificação de actividades lectivas (3,3), a consulta de recursos no local (3,4), a solicitação dos serviços de referência da biblioteca escolar (3,6), a organização de conjuntos de recursos adequados ao currículo (3,8) e o empréstimo domiciliário (4,0).

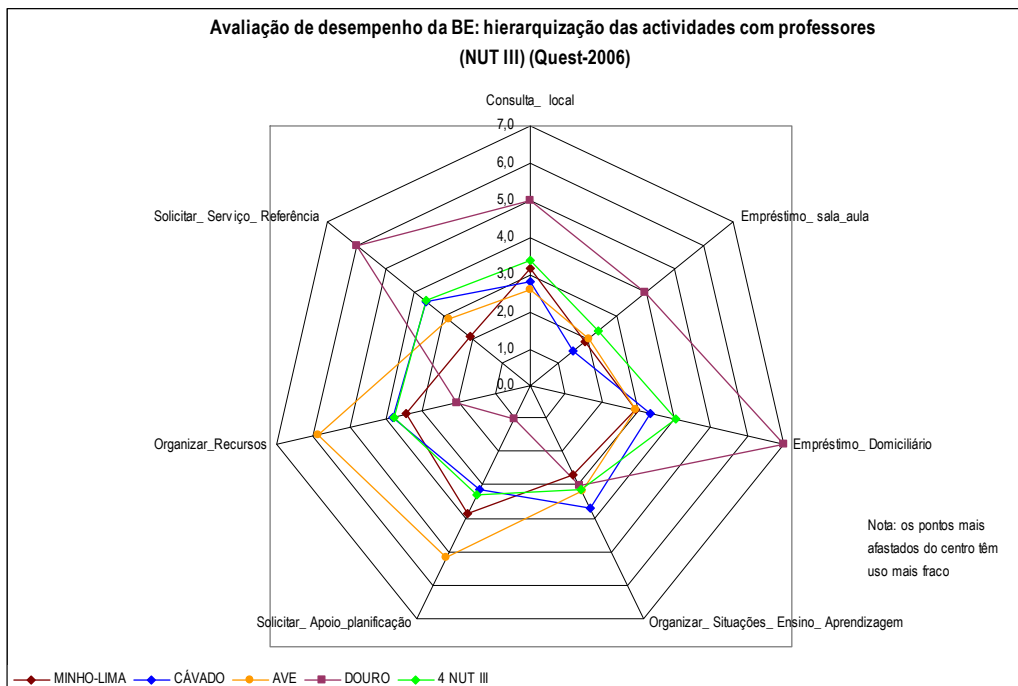


Gráfico 61 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: hierarquização das actividades com professores (NUT III) (Quest-2006)

Considerada esta vertente, por NUT III, verificamos que as NUT III – Cávado e Douro se posicionam menos favoráveis relativamente à linha definida pelas 4 NUT III, no primeiro conjunto de actividades envolvendo os alunos, com melhoria para a NUT III - Cávado, no segundo conjunto. Já a NUT III – Ave surge, nas actividades com professores, em posição desfavorável nos itens que implicam a parceria com a biblioteca escolar.

÷ Importando considerar esta vertente como uma mais-valia para a percepção da biblioteca escolar enquanto recurso essencial à escola, verificamos, pelos resultados apresentados, que o grau de utilização, considerada a relação do número de alunos da escola, não pode ser considerado satisfatório, até porque, contrariamente ao desejável e expectável, se verifica um decréscimo de 2001 para 2006.

Os próprios valores relativos ao empréstimo para sala de aula não são vistos como suporte à acção pedagógica dos professores, não potenciando a mudança desejável.

A hierarquização das actividades permitiu, no entanto, uma visão das actividades mais realizadas por alunos e professores e que, dentro dos limites conferidos pelos números da utilização, remetem para a adequação no seu uso, mas cujo nível de utilização não rentabiliza este espaço na sua verdadeira função.

### **iii) Impacto da biblioteca escolar**

Considerando que a percepção do impacto da biblioteca escolar na escola é um aspecto fundamental, pois suporta as opções que os Coordenadores implementam no desenvolvimento da sua acção, procuramos validar, pela maior ou menor concordância com 16 afirmações apresentadas no questionário-2006, o impacto que, na visão dos respondentes, a biblioteca escolar exerce na escola.

Com vista a uma melhor percepção do impacto percebido, agrupamos, nesta análise, as afirmações propostas (Questionário – 2006, Parte E - Questão 3.1) sob três perspectivas:

- i) visão da biblioteca escolar como uma mais-valia na escola, agrupando as afirmações 2, 3, 13, e 14;
- ii) visão da biblioteca escolar, enquanto serviço promotor de acção pedagógica, envolvendo as afirmações 1, 9, 10, 11, 12 e 15;
- iii) visão da biblioteca escolar na articulação com a sala de aula e a aprendizagem, envolvendo as afirmações 4, 5, 6, 7, 8 e 16.

O gráfico 62 representa os resultados destas visões.

Constatamos, portanto, que:

- ◆ na visão i), a concordância varia minimamente (numa média de 4,4 e 4,5), aproximando-se da concordância total, não sendo admitidas dificuldades na institucionalização das bibliotecas escolares por ausência de estratégias de articulação com o órgão de gestão da escola (2,1), resultados que implicam a

percepção da biblioteca escolar como um serviço efectivo de apoio pedagógico na escola;

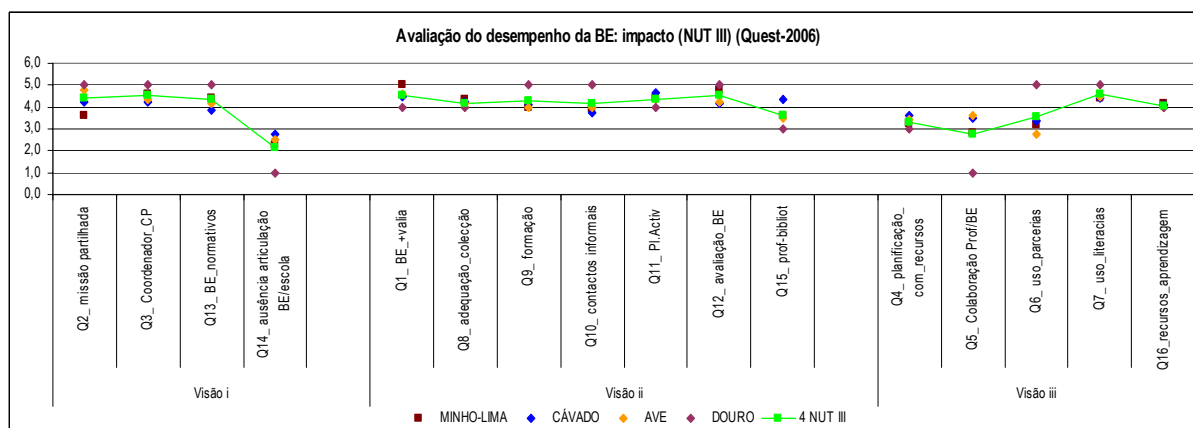


Gráfico 62 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: impacto (NUT III) (Quest-2006)

- ◆ na visão ii), a concordância, relativamente às seis primeiras afirmações propostas situa-se na esfera da concordância, variando nas médias de 4,2 a 4,5, resultados que implicam a visão da biblioteca escolar como um serviço que deve estar organizado de forma a responder às solicitações da escola; a última afirmação suscita menos concordância (uma média de 3,6) porque relaciona a acção da biblioteca escolar com a presença e dedicação exclusiva à biblioteca escolar da figura do professor-bibliotecário, posição que se revela menos consensual;
- ◆ na visão iii), só as últimas afirmações, relativas à promoção das competências dos alunos e desenvolvimento das literacias (questão 7, média de 4,6) e à melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos pela utilização de recursos (questão 16, média de 4,1), têm uma aproximação da concordância, configurando-se as outras três afirmações, todas relativas à parceria e colaboração entre a biblioteca escolar e os professores, seja na planificação, seja nas actividades de aulas, numa posição mais neutral (não concordo nem discordo) para a primeira e terceira e discordante para a segunda.

A configuração desta visão iii) leva-nos a crer que, mesmo que as pessoas acreditem que a biblioteca escolar é, ou deve ser, um espaço cuja acção pedagógica é transversal na

escola, suportando o ensino e influenciando a aprendizagem, pelos resultados enunciados nas visões i) e ii), essas crenças são contrariadas pela posição neutral ou discordante assumida nesta visão iii).

#### iv) A avaliação do trabalho global da Biblioteca Escolar

Colocada a questão de uma avaliação global nos dois questionários, constatamos que, nas 4 NUT III, à distância de cinco anos entre eles, a apreciação é positiva, como se pode ver no gráfico 63, com ligeira melhoria em 2006 (3,1 para 2,9, em 2001).

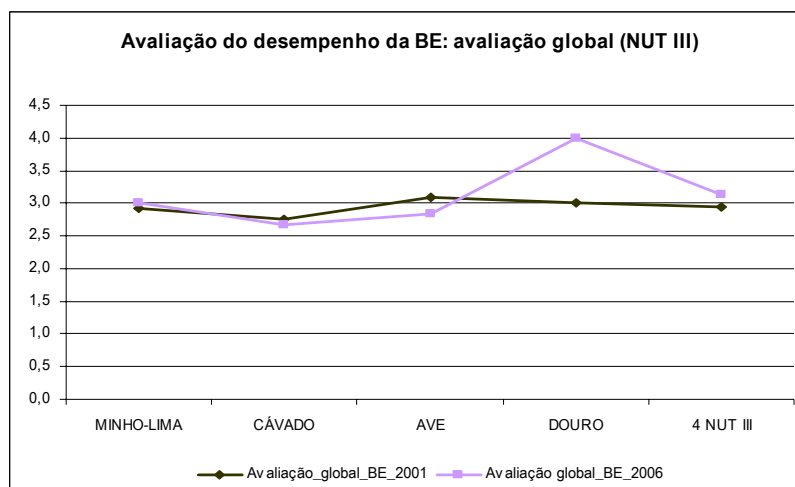


Gráfico 63 – Avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar: avaliação global (NUT III)

Por NUT III, verificamos, no entanto, que as NUT III – Cávado e Ave têm um percurso decrescente (2,8 para 2,7 e 3,1 para 2,8, respectivamente). Há, ainda, que considerar que a evolução positiva da NUT III – Douro, comparativamente às outras NUT III, tem uma amplitude ilusória, pois há apenas uma escola no seu universo.



❖ Para uma apreciação global

Considerando a situação descrita nesta dimensão, várias questões se levantam.

Apesar da consciência de que a avaliação do desempenho das bibliotecas escolares é importante para as decisões a tomar na sua acção, as evidências encontradas centram-se bastante no espaço das bibliotecas escolares e nos alunos, deixando a acção junto dos professores num nível muito aquém de desejável.

Parece-nos, também, que a avaliação do desempenho não é tida como um instrumento de reflexão, considerando que os próprios Coordenadores das equipas das bibliotecas escolares acreditam que ela tem intervenção pedagógica na escola, não se dando conta de que a transversalidade não resulta apenas da acção da biblioteca escolar no seu interior.

## **REFLEXÕES FINAIS**

### **Para uma avaliação das bibliotecas escolares**

*“... courage to face the constant changes  
in the new workplace ahead...”*

Xenia Stanford

A nossa pergunta de partida incidia sobre o impacto que as bibliotecas escolares exercem nas práticas pedagógicas da escola/tecido pedagógico da escola, procurando perceber como essa relação potencia as aprendizagens dos alunos, considerados o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

Suportando-nos na convicção, com Keith Curry Lance, Marcia J. Rodney e Christine Hamilton-Pennel, de que “powerful libraries – and librarians – do, indeed, make powerful learners” (*The Illinois Study*, 2005), estudamos o quadro das bibliotecas escolares de vinte escolas nas 4 NUT III – Minho-Lima, Cávado, Ave e Douro, comparando dois períodos, com base em dois questionários, o de 2001, aplicado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, e o de 2006, o questionário que construimos para este estudo.

### **1. Contributos**

Procurando perceber o “estado da arte” das bibliotecas escolares estudadas, perspectivamo-lo, aqui, de acordo com o quadro de referência, em sete dimensões: os programas das bibliotecas escolares para as literacias e para a promoção da leitura, os

profissionais da biblioteca escolar, o espaço, as parcerias, o apoio financeiro e a visão estratégica da escola.

O programa da biblioteca escolar para as literacias integrará sempre transversalmente a colaboração entre as bibliotecas escolares e a sala de aula, mediado pelos Coordenadores e pelos professores. Neste programa, considerados os vectores que têm importância na formação do utilizador e na formação para as literacias, a colaboração com os professores e a articulação com a sala de aula apresentaram-se como acções mais pontuais que sistemáticas, levando-nos a crer que as acções levadas a cabo nas duas categorias não estão total ou claramente perspectivadas na visão dos normativos mais importantes que regem a acção pedagógica da escola - o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Escola.

Também a ausência de uma estratégia colaborativa condiciona, à luz dos estudos internacionais, o uso dos próprios recursos de informação disponibilizados pelas bibliotecas escolares, empobrecendo as experiências de aprendizagem em que a prática da literacia de informação está presente e diminuindo, ainda, as possibilidades de aprendizagem de saberes sociais num espaço plural.

A inconsistência que verificamos no trabalho com os alunos no âmbito da formação do utilizador e da literacia de informação questiona a própria essência das bibliotecas escolares, uma vez que um ambiente que é rico em informação não é usado ou potenciado.

No programa da biblioteca escolar para a promoção da leitura, descobrimos uma visão muito centrada nas bibliotecas escolares e nas próprias escolas, consideradas as actividades concretizadas, impeditiva do princípio de abertura à escola e ao meio que suporta a dinamização cultural das bibliotecas escolares. Importava que esta vertente se configurasse como uma mais-valia para os alunos, despertando-lhes a curiosidade por saber mais, lendo e procurando respostas às perguntas que os temas curriculares lhes colocavam. Importava também que essa mais-valia potenciasse o prazer de ler, de conhecer o outro, de descobrir novos mundos através da leitura em tempo livre. Deveria ser um espaço de pluralidade, de encontro com ideias, veiculadas em formatos diversos. A realidade indicou a pouca rentabilidade no uso destas valências, quer em sala de aula, quer em tempo livre.

Encontrar estratégias de sedução para a leitura é requisito fundamental, pois as actividades que vemos praticar, vulgarizadas e repetidas, deixam indiferente quem, todos os dias, lida com tecnologia que lhe coloca o mundo nas mãos.

Apesar da precariedade na constituição das equipas educativas das bibliotecas escolares, dos critérios mais circunstanciais na sua nomeação e de uma formação em bibliotecas escolares pouco consistente, podemos concluir que elas próprias têm conseguido superar alguns problemas, baseando-se nas suas valências multifuncionais e experiência pessoal. Mas, com uma formação em bibliotecas escolares pouco segura, percebemos o desequilíbrio na assunção e distribuição das funções desempenhadas, o que constitui um factor de menos-valia na consecução dos objectivos das bibliotecas escolares que constam deste estudo e no desenvolvimento da sua acção pedagógica.

Aspecto forte nestas bibliotecas escolares é a presença dos técnicos auxiliares, a tempo inteiro, com funções diferenciadas e formação na área, o que representa um contributo válido para um melhor desempenho das bibliotecas escolares. Já o recurso a outros elementos exteriores e interiores à escola tem mais a ver com oportunidades algo pontuais e locais.

Mas a situação dos Coordenadores destas bibliotecas escolares está longe de se aproximar dos requisitos que se lhes exigem, se pensarmos nas dimensões de liderança que Ross Todd propôs e que suportam uma acção interventiva na escola, não só no desenvolvimento da literacia de informação, mas também nas dimensões pedagógicas, participando na construção da visão da escola enquanto organização e perspectivando a biblioteca escolar nesse quadro.

Integradas as bibliotecas escolares no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares pela Candidatura Concelhia, temos a garantia da possível relação com a biblioteca municipal e intervenção na dimensão do espaço físico, do mobiliário, do equipamento, do fundo documental, o que acontece com a maior parte das bibliotecas escolares do nosso estudo.

Parece-nos que, ainda que haja cumprimento das linhas orientadoras prescritas no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares e uma maior preocupação em cumprir a condição relativa aos princípios de organização e funcionamento, não há uma consciência muito forte de que a condição do espaço é requisito essencial, consignada no desrespeito pela relação áreas da biblioteca escolar/número de alunos da escola, para uma boa (ou má) articulação das bibliotecas escolares com as próprias escolas.

O horário de abertura não é, também, ainda visto como um tempo de oportunidade de acesso, condicionado às condições da escola, mas a abertura de forma contínua, sem interrupções, predominante no universo estudado, parece indiciar a preocupação em mater esse espaço acessível no momento em que se quer usar.

O acesso aos recursos de informação em colaboração com a sala de aula potencia a biblioteca escolar como espaço de conhecimento. No entanto, esta mais-valia não se efectivou ao nível do desejável. Cruzando com metodologias pedagógicas baseadas nos recursos de informação, o “estado da arte” leva-nos a pensar que a ausência de colaboração se distribui, em responsabilidades partilhadas, pela acção menos assertiva dos Coordenadores e pelo enfoque exclusivo na sala de aula das práticas lectivas dos professores, não se excluindo aqui a visão estratégica das próprias escolas.

Este mesmo quadro repercute-se em serviços como, por exemplo, os serviços de empréstimo, nomeadamente para aulas, ou os serviços de referência, que não são usados na sua extensão. Se os professores não usam, porque não os alunos usam?

No desenvolvimento da colecção, a evolução positiva revelou a preocupação de adequar em número, variedade e suportes aos valores de referência, aproximando-se dos valores de referência em Espanha. Mas o equilíbrio entre livro e não-livro gera dificuldades, situação que nos preocupa, porque, não tendo formação nesta área, os Coordenadores baseiam-se em critérios formais relativos à tipologia e a valores de referência, sem antes ter procedido a uma avaliação da colecção.

No quadro da preocupação com o tratamento documental, apenas se verifica problema na indexação. Em termos de divulgação do seu património informacional, a ausência desta forma de acesso temático aos recursos de informação torna-se obstáculo porque não dá acesso, no local ou em casa, ao catálogo das bibliotecas escolares. Remete esta falha, por um lado, para a ausência dos saberes profissionais necessários, mas também para a ausência das parcerias desejáveis com a biblioteca municipal, cuja colaboração neste sentido seria proveitosa.

A visibilidade das bibliotecas escolares estudadas convive menos do que se poderia esperar com as tecnologias de comunicação, baseando-se ainda em formatos tradicionais, seja no seu próprio espaço e na escola, seja no espaço exterior. Mesmo com páginas web construídas, as dificuldades tecnológicas na sua manutenção e actualização servem de barreira a uma interacção com a escola, ou com a biblioteca escolar por essa via.

Ter uma visão estratégica para a (re)definição da gestão organizacional das bibliotecas escolares implica uma avaliação de desempenho que dê dados para a garantia de um serviço de qualidade.

Temos que reconhecer que a dimensão das parcerias está longe de responder ao desejável. A visão centrada na escola tornou-se impeditiva de uma visão partilhada e integrada das suas funções sociais, não criando colaboração entre as bibliotecas escolares e as respectivas comunidades, ainda que haja escolas neste universo que romperam este centralismo. Não se criaram parcerias com as bibliotecas municipais, com os pais ou com outras escolas. Perdem-se, assim, oportunidades de rentabilização de recursos, de visões partilhadas, de abertura ao outro. Dá-se, assim, incumprimento a uma das finalidades das bibliotecas escolares: tornar-se centro da colaboração, ao nível da escola e ao nível da comunidade.

Todo o universo afirmou ter um orçamento eventual. Situação corrente, a não previsão estratégica do orçamento para a biblioteca escolar impede uma planificação da renovação dos recursos de informação, assente numa política de desenvolvimento da colecção articulada com as necessidades de informação das escolas.

Além disso, releva uma visão estratégica da escola redutora, que não propicia a articulação necessária entre as aquisições e o uso de novas metodologias, a adequação dos recursos às novas formas de aprender, considerados os diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas.

A integração na Rede de Bibliotecas Escolares das bibliotecas escolares constantes deste estudo permitiu dar-lhes as condições necessárias à sua constituição como um “núcleo pedagógico da escola”, ainda que com tempos diferentes de integração e níveis de desenvolvimentos também diferentes.

A integração das bibliotecas escolares na escola verifica-se no seu reconhecimento enquanto “unidade orgânica da escola” e enquanto “instrumento de desenvolvimento do currículo escolar”, pois, por um lado, está consignada nos seus normativos, e, por outro, os respectivos Coordenadores agem, conforme estão convencidos, no sentido de implementar e articular a sua acção pedagógica com a acção pedagógica da escola.

Esta visão é contrariada, no entanto, pela interpretação do Despacho Interno Conjunto N° 3/SEAE/SEE/2002, de 15 de Março, condicionando a atribuição das oito ou onze horas aos Coordenadores das bibliotecas escolares, ocorrendo a diminuição das horas relativamente a 2001. Também a nomeação/designação dos Coordenadores foi condicionada pelas circunstâncias de horário, ainda que o perfil e a continuidade sejam critérios atendidos por algumas escolas.

Mais gravidade tem a pouca consciência da necessidade dos saberes profissionais dos Coordenadores (e elementos das equipas) na área das bibliotecas escolares, pois sem eles, o desempenho do seu papel fica esvaziado de competências técnicas que são requisito fundamental.

As escolas do nosso universo revelaram o envolvimento dos Coordenadores no Conselho Pedagógico, a sua participação em reuniões com o Conselho Executivo, com as estruturas curriculares e de orientação pedagógica da escola como estratégias na sua interacção com a escola, lançando a oportunidade de criar cooperação. No entanto, os Coordenadores das bibliotecas escolares foram menos capazes de intervenção na escola, no âmbito da sua função de liderança, exactamente pela ausência de formação em bibliotecas escolares.

A presença de um técnico auxiliar a tempo inteiro, assegurando a abertura das bibliotecas escolares, apresentou-se como um ponto forte na visão estratégica da escola. No entanto, a afectação apenas a um, obriga a considerar-se a hipótese de se fechar as bibliotecas escolares em tempo de almoço, ou a encontrar-se uma solução diversa para as manter abertas.

A concepção que cada um constrói da biblioteca escolar influencia a sua percepção da realidade. Por isso, os Coordenadores afirmaram que as bibliotecas escolares são, ou devem ser, espaços cuja acção pedagógica é transversal na escola, suportando o ensino e influenciando a aprendizagem, mas as posições neutrais ou discordantes na visão relativa à articulação com a sala de aula contrariaram as suas crenças, pondo em questão a consciência que têm da sua função de liderança.

Nesta visão, estão dois sentidos: o da biblioteca escolar sobre a escola e o da escola sobre a biblioteca escolar: no primeiro, os Coordenadores acreditam que têm um papel interventivo, mas não têm evidências a prová-lo, já que não têm consciência das dimensões de liderança; no segundo, a escola revela uma visão marcada por actos mais ou menos administrativos ou de gestão, como a escolha dos critérios para a nomeação/designação dos Coordenadores e das equipas educativas, a afectação dos técnicos auxiliares, a atribuição de verbas, em dotação eventual, a formalização, nos normativos da escola, da representação da biblioteca escolar, sem a correspondente mudança no clima de aprendizagem escolar, ou a determinação do horário de abertura da biblioteca escolar.

A ausência de colaboração da biblioteca escolar com os professores assenta também nesses dois sentidos, manifestando a incapacidade de considerar a cooperação como uma das marcas de actuação das escolas.

Parece-nos ser importante salientar a tomada de consciência que a questão da avaliação de desempenho da biblioteca escolar provocou. Mas é ainda mais importante considerar a necessidade de repensar o confronto do desempenho efectivo das bibliotecas escolares do nosso universo com a concepção da biblioteca escolar enquanto “núcleo pedagógico da escola”, pois afigura-se-nos que, enquanto perspectivada ao nível do espaço definido pelas suas paredes, a sua acção se desenvolve de acordo com os princípios prescritos no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares; mas enquanto perspectivada transversalmente no trabalho em colaboração com a sala de aula, a escola, a comunidade, ficou demasiado aquém do que se devia esperar.

Se pretendemos “mudanças efectivas quer das estruturas existentes (espaços, organização pedagógica), quer dos comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho)” (Veiga, 1997: 29), temos também que encontrar forma de mudar as estruturas organizacionais e estratégicas das bibliotecas escolares.

## **2. Dificuldades**

Tendo sido nosso objectivo estudar as bibliotecas escolares na perspectiva da influência que exercem no tecido pedagógico e organizacional da escola, logo a abrangência do tema nos levou a considerar duas linhas temáticas: uma, sobre a educação, novas metodologias, níveis de literacia e qualidade em organizações escolares, outra sobre as bibliotecas escolares e o impacto que a investigação internacional demonstra terem sobre a aprendizagem. Não sendo nossa meta estabelecer essa relação, delimitámos logo a necessidade de avaliar o desempenho das bibliotecas escolares.

Dificuldade sentida foi, no âmbito do nosso universo definido pelas Escolas Básicas de 2º e 3º ciclo das 4 NUT III que responderam aos dois questionários, o facto de termos alguns casos de apenas uma escola por concelho e apenas uma escola., no caso da NUT III – Douro.

Querendo enquadrar as escolas e as respectivas bibliotecas escolares do nosso universo nas NUT III a que pertenciam, procurámos documentos vários, recorrendo a caracterizações regionais de organismos oficiais regionais e outros concelhios, às Cartas Educativas dos concelhos abrangidos, aos Projectos Educativos das Escolas. Se não houve dificuldade no recurso aos primeiros, já encontramos sérias dificuldades no acesso às cartas concelhias de Ponte de Lima, Amares, Vila Nova de Famalicão, Trofa e Alijó. Recorremos, então, aos Projectos Educativos das Escolas, mas a informação aí presente revelou-se omissa em itens que pretendíamos. Foi-nos, mesmo, totalmente impossível aceder a esta informação nos concelhos da Trofa e Alijó.

Uma dificuldade que foi sendo resolvida, caso a caso, foi a correspondência entre os dois questionários, usando a folha de cálculo e a base de dados como plataformas na construção das folhas de recolha e organização dos dados para estudo.

### **3. Continuidade**

A problemática em questão não se esgota neste estudo. Parece-nos ser de desenvolver duas questões:

i) Uma questão importante é a distância entre a biblioteca escolar e os professores. Revelou-se essa distância nas ausências, ou pouca solicitação, verificadas no uso dos serviços – empréstimo de recursos de informação para sala de aula, organização de recursos para a sua integração nas actividades lectivas -, ou na ausência de colaboração na formação para a literacia de informação. O enfoque na colaboração entre estes dois intervenientes traria a grande vantagem de descobrir as relações que promovem, ou que condicionam, a construção

de uma acção em colaboração, perspectivada à luz da visão estratégica das escolas sobre as bibliotecas escolares.

ii) O contributo da colecção da biblioteca escolar para a promoção da leitura, a nível do currículo e em tempo livre, ou para a promoção das literacias, na sua relação com as práticas lectivas dos professores, parece-nos uma problemática que será interessante discutir, contrapondo-a ao uso (quase exclusivo) dos manuais escolares. O estudo dos factores que promovem o sucesso educativo a partir do uso da literatura para a leitura em tempo livre ou o uso de recursos de informação em articulação com os diversos estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, traria, também, com certeza, uma clarificação à visão da biblioteca escolar pela escola enquanto espaço formador de cidadania.

\*

Importa pensarmos como Edward Lorenz que nos trouxe a *essência do caos* (citado por Zorrinho (2003), mostrando-nos como um pequeno acontecimento, num determinado sector, pode causar uma enorme turbulência num outro. Queríamos que a acção pedagógica do Coordenador das bibliotecas escolares provocasse também a turbulência necessária na escola para criar a visão estratégica da biblioteca escolar como espaço de pluralidade, dentro e fora das suas paredes.

Se, hoje, “os problemas simples acabaram, as respostas simples também” (Gregory Bateson). O crescimento faz-se caminhando e o conhecimento constrói-se, partilhando.



**Glossário**

► Domínio da Educação:

**aprendizagem** - processo de aquisição ou de mudança, inerente a um indivíduo, o qual, movido pelo desejo e pela vontade de desenvolvimento, constrói novas representações explicativas do real, coerentes e duradouras, a partir da percepção de materiais, de estímulos do meio, da interacção entre os dados interiores e exteriores ao próprio e de uma tomada de consciência pessoal. (GIASE - Terminologia da Educação. <http://www.giase.min-edu.pt/terminologia/scripts/definicao.asp>. 11.Nov.2005)

**capacidades** – o poder humano de receber, aceitar, apropriar-se de. (Antunes, 2002)

**competências** – a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como os saberes, as capacidades e as habilidades, as informações e a própria inteligência – para apreciar e solucionar de modo eficiente novas situações. (Antunes, 2002)

**cooperação** – trabalho conjunto para um mesmo fim (Roget's II: The New Thesaurus, Third Edition. 1995. <http://www.bartleby.com/62/43/C0334300.html>. 11.Nov.2005)

**currículo** – conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do percurso escolar. (Dec-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro)

**estratégia de ensino** - conjunto de operações e de recursos pedagógicos planificado pelo educador para um grupo de indivíduos ou um indivíduo que não ele próprio. (GIASE - Terminologia da Educação. <http://www.giase.min-edu.pt/terminologia/scripts/definicao.asp>. 11.Out.2005)

**indicadores** – sinais que revelam aspectos de determinada realidade, cuja variação permite constatar mudanças nessa realidade. (ACÇÃO EDUCATIVA, PNUD, INEP-MEC (coordenadores) (2004) – Indicadores de Qualidade na Educação. São Paulo: Acção Educativa. p. 5.)

**inteligências** – um potencial biopsicológico, uma capacidade para resolver problemas e também para criar produtos e ideias de aceitação social. (Antunes, 2002)

**literacia** – capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. (ME, GAVE, 2004)

**processo de ensino-aprendizagem** - processo, formal ou informal, sucessão de etapas interdependentes, compostas de recursos e de actividades, visando atingir objectivos de desenvolvimento (saberes, capacidades, comportamentos, valores, etc.) do ser humano.

(GIASE - Terminologia da Educação. <http://www.giase.min-edu.pt/terminologia/scripts/definicao.asp>. 11.Nov.2005)

**qualidade** – conceito que é complexo porque diferentemente percebido, conforme o papel e a função que se desempenha; é contingente porque depende dos objectivos que se definirem, da percepção dos actores e das condições em que decorre a acção educativa; é normativo porque depende do padrão de referência; associa-se ao conceito de eficácia e eficiência e refere-se ao alargamento da escolaridade a todos, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo de ensino-aprendizagem, à formação de professores, ao apetrechamento das escolas e ao reforço da qualificação dos alunos. (Venâncio, Otero, 2003: 62-63)

**tansversalidade** do currículo – abordagem pedagógica que, preconizando princípios e conceitos gerais aplicáveis em todas as situações pedagógicas, incide prioritariamente sobre o desenvolvimento integral do indivíduo, para além das intenções centradas essencialmente nos conteúdos escolares. (GIASE - Terminologia da Educação. <http://www.giase.min-edu.pt/terminologia/scripts/definicao.asp>. 11.Nov.2005)

#### ▮ Domínio da Gestão organizacional:

**gestão do conhecimento** – abordagem facilitadora e sistemática para aumentar o valor e a acessibilidade do “capital do conhecimento” da organização. (Loureiro, 2003)

**inteligência social** – capacidade de uma sociedade ou de uma instituição em identificar problemas, coligir informação pertinente sobre esses problemas, e difundir, tratar, avaliar e agir sobre essa informação. (BERGERON - Terminologia definida na página Web da École de bibliothéconomie et des Sciences de l’information (EBSI). <http://www.ebsi.umontreal.ca/>)

**política de informação** – plano estabelecido para guiar o desenvolvimento dos recursos, dos sistemas de informação e para maximizar a sua utilização tanto por indivíduos como por instituições. (Savard, 1988)



► Domínio das Bibliotecas:

**coleção** – materiais de leitura e recursos de informação, impressos e em outros formatos, organizados, respondendo às necessidades e interesses de leitura e informação. (Todd, 2003)

**formação de leitor (utilizador)** – acções de acolhimento e de orientação na formação para a literacia de informação orientadas para a utilização numa dada instituição e dos sistemas de informação aos quais dá acesso. (BERNHARD - Terminologia definida na página Web da École de bibliothéconomie et des Sciences de l'information (EBSI). <http://www.ebsi.umontreal.ca/>)

**literacia de informação** – conjunto de competências relacionadas com o uso e domínio da informação em qualquer forma de apresentação: capacidades, saberes e atitudes ligadas à identificação da informação, ao conhecimento das fontes de informação, à elaboração de estratégias de pesquisa e de localização de informação, à avaliação da informação encontrada, à sua exploração, ao seu tratamento e à sua comunicação – o todo numa perspectiva de resolução de problemas. (BERNHARD - Terminologia definida na página Web da École de bibliothéconomie et des Sciences de l'information (EBSI). <http://www.ebsi.umontreal.ca/>)

**literacia tecnológica** – desenvolvimento das competências para o uso tecnológico dos media para o acesso à informação, à sua recuperação, tratamento e disseminação, incluindo a capacidade crítica e ética e as competências de comunicação. (Todd, 2003)

**promoção da leitura** – desenvolvimento de abordagens à promoção e encorajamento à leitura para estudo e aprendizagem ao longo da vida, para leitura de prazer através de iniciativas de leitura. (Todd, 2003)

**rede tecnológica** – equipamento e configuração tecnológica para adquirir, organizar, criar e disseminar informação e funcionar como um portal para a informação. (Todd, 2003)



**Bibliografia**

## **Bibliografia**

ABID, Abdelaziz (2004) “Information literacy for lifelong learning” in IFLA/UNESCO (2004) - *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council 22-27 August 2004. Buenos Aires, Argentina.* <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf> [Acedido em 7.Abril.2007]

“Action through Interaction”. Documento extraído de *Problemas e Desafios da biblioteca escolar. Curso de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.* Universidade Aberta. ponto 3.3. [ 02-02-2005].

AASL, AECT (1998) – *Information Power: Building Partnerships for Learning.* Chicago: ALA. [www.ala.org/aasl/ip\\_implementation.cfm](http://www.ala.org/aasl/ip_implementation.cfm)

ABRANTES, Paulo (2001) - *Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações:* Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. - Lisboa: DGIDC.

ACÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, Inep-MEC (2004) – *Indicadores da qualidade na educação.* São Paulo: Acção Educativa.

ALARCÃO, Isabel (org.) (2000) – *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora. (CIDIne; 14)

ALONSO, Luísa (coord.) (2001) – *Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”.* <http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/ParecerGFC.pdf> [Acedido em 7.2.2007]

ALVES, José Matias (2003) – *Organização, gestão e projectos educativos das escolas.* Porto: Asa. (Cadernos Pedagógicos, 5)

ALVES, Marta Paula (1999) – “Biblioteca escolar, tecnologias de informação e currículo” in *Liberpolis: Revista das Bibliotecas Públicas.* (2). [http://www.liberpolis.pt/revista/revista\\_6.htm](http://www.liberpolis.pt/revista/revista_6.htm) [Acedido em 4/1/2005].

ANTUNES, Celso (2002). *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.* Porto Alegre: Artmed.

ARAÚJO, Etelvina Maria Mendonça (1993) – “A biblioteca escolar no seio do projecto pedagógico”. In CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) (1993) – *A Construção do Projecto de Escola.* Porto: Porto Editora.

ARION – *Libraries and Learning School Libraries/Multimedia Resource Centres to Lisbon.* Portugal

ARMSTRONG, Thomas (1994) – *Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum.* in *Educational Leadership.* November, 1994.

ARMSTRONG, Thomas (2001) – *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula.* São Paulo: Artmed.

ASLA – *Report on the Impact of School Libraries on Student Achievement 6. Strengths and gaps in the research*. [www.asla.org.au/research/research.pdf](http://www.asla.org.au/research/research.pdf) [Acedido em 11.Out.2006]

AZEVEDO, J., SILVA, Augusto Santos, FONSECA, António Manuel (2002) – *O Futuro da Educação em Portugal: tendências e oportunidade: valores e cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

AZEVEDO, Joaquim (org.) (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa. (Coleção Perspectivas actuais: educação)

AZEVEDO, Joaquim (coord.) (2003) – *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições Asa. (Coleção Perspectivas actuais: educação)

BAPTISTA, Sofia Galvão (2004) – “A importância do estudo sobre a imagem organizacional para as unidades de informação e para seus gestores”. In *Biblios* (18-19).

BARATA, J. P. (1992) - “Sociedade de Informação, Sociedade de Educação”. In *Colóquio, Educação, Sociedade*. N.º 1, Out., p. 29.

BARNES, K., MARATEO, R., FERRIS, S. (2007) – *Teaching and learning with the net generation*. *Innovate 3 (4)*. <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=382> [Acedido em 2.Abril.2007]

BARROCO, José Alves (2004) – *As Bibliotecas Escolares e a Formação de leitores. Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3400> [Acedido em 7.Out.2007]

BARROSO, João (1995) - *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional. (Cadernos de organização e gestão escolar; 1).

BASSEY, Michael (1981) – “Pedagogic Research: on the relative merits of research for generalisation and study of single events” in *Oxford Review of Education*. Vol. 7, 1. [http://links.jstor.org/sici?sici=0305-4985\(1981\)7%3A1%3C73%3APROTRM%3E2.0.CO%3B2-Z](http://links.jstor.org/sici?sici=0305-4985(1981)7%3A1%3C73%3APROTRM%3E2.0.CO%3B2-Z) [Acedido em Junho 2007]

BAUGHMAN J. C. (2000) – *School Libraries and MCAS Scores*. [web.simmons.edu/~baughman/mcas-school-libraries/Baughman%20Paper.pdf](http://web.simmons.edu/~baughman/mcas-school-libraries/Baughman%20Paper.pdf) [Acedido em 11.Out.2006]

BAWDEN, David – (2001) – “Information and digital literacies; a review of concepts”. In *Journal of Documentation. International Conference of Information Literacy Experts*. Praga, Setembro 2003. <http://gti1.edu.um.es:8080/jgomez/hei/intranet/bawden.pdf>. [Acedido em 7-02-2005].

BAXTER, S. J., SMALLEY, A. W. (2003) – *Check it out! The Results of the School Library Media Program Census - Minnesota School library Media Programs - final report*. [http://www.metronet.lib.mn.us/survey/final\\_report.pdf](http://www.metronet.lib.mn.us/survey/final_report.pdf) [Acedido em 7.Out.2006]

BELL, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BISQUERRA, Rafael (1996). *Métodos de Investigación Educativa: guía práctico*. Barcelona: Ceac.

BOAL, M. et al. (1996). “Para uma Pedagogia Diferenciada”. in *Cadernos PEPT 2000*, n.º 9. pp. 7-39.

BOELEN, Helen (2007) - “*Imagine...: You may say I’m a dreamer, but I’m not the only one: The school library and information centre at the heart of the learning process and as an integral part of the learning environment*”. [http://vbad.typepad.com/Boelens/Boelens\\_Imagine.pdf](http://vbad.typepad.com/Boelens/Boelens_Imagine.pdf) [Acedido em 21.Fev.2007]

BRADBURY, David (1992) – “Document supply towards the year 2000”. In *Actas do 4º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Informação. Ciência. Cultura. Bibliotecas e Arquivos para o ano 2000*. Braga: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Vol. 1.

BRUCE, Christine Susan (2002) – “*Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper*”. *White paper preparado para a UNESCO, o U. S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Fórum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Praga*. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>. [Acedido em 11-02-2005].

CALIXTO, José António (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Caminho.

CANÁRIO, R. (1994) – “Mediatecas Escolares. O desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma”. In *Educação, Sociedade e Culturas*. 2, 1994, 95

CARMO, Hermano, FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, Roberto (2005) – “Prefácio”. In SILVA, 2005: 11-13.

CARNEIRO, Roberto (coord.) (2000) – *O Futuro da Educação em Portugal: tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: ME.

CARTER, V. Elaine - *New approaches to literacy learning: a guide for teacher educators*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125767eb.pdf>. [Acedido em 9-01-2005].

CARVALHO, Angelina (2001) – *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento. (Coleção Polígono; 1)

CHAO, E. (2002). *Report on the American workforce. Message from the Secretary of Labor*. U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. <http://www.stats.bls.gov/opub/rtaw/message.htm>. [Acedido em 04.2003].

CHECCI, D., JAPPELLI, T. (2004) – *School Choice and Quality*. <http://www.csef.it/WP/wp91.pdf> [Acedido em 5.Maio.2006]

CHING-CHIH CHEN (1996) – “New Tasks and New Opportunities for Libraries in the Digital Environment”. In *62nd IFLA General Conference. Conference Proceedings*. Beijing, August 25-31. [www.ifla.org/IV/ifla62/62-chec.htm](http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-chec.htm). [Acedido em 4-01-2005].

CILIP (2002) – *Start with the Child: report of the CILIP working group on library provision for children and young people*. <http://www.cilip.org.uk/advocacy/startwiththechild/startwiththechild.pdf>

CILIP (2004) – *Are you making any impact?* <http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2004/june/update0406b.htm> [Acedido em 3.Fev.2006]

CILIP (2005) – *The CILIP Guidelines for Secondary School Libraries*. London: Facet Publishing.

CLÍMACO, Maria do Carmo – “A inspecção e a avaliação das escolas”. In AZEVEDO, Joaquim (org.) (2002) – *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Asa. (Colecção Perspectivas actuais: educação). pp. 63-67.

CNICE – *La mejor colección – Composición, mantenimiento, selección y evaluación de los fondos e una biblioteca escolar*. <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/01lamejor.htm> [Acedido em 2.Out.2007]

COLLINS, Allan (1998) – *El potencial de las tecnologías de la información para la educación* in VIZCARRO, LEÓN, 1998: 29-51.

COM (2001) – *Relatório da Comissão: os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. 31.01.2001. COM (2001) 59 final. <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11049.htm>. [Acedido em 3.Jun.2006]

CONSELHO EUROPEU (2001) – “Educação e Formação: quadro geral. Objectivos futuros concretos dos sistemas educativos”. In *Relatório do Conselho “Educação”*, de 14 de Fevereiro de 2001. [5680/01 EDU].

CORREIA, Ana Maria Ramalho (2003) – “Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente”. In *International Conference of Information Literacy Experts*. Praga, Setembro 2003. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-portuguese-fullpaper.pdf>. [Acedido em 7-02-2005].

CRADLER, J. (1994). *Summary of Research and Evaluation Findings Relating to Technology in Education*. Educational Support Systems. <http://www.wested.org/techpolicy/refind.html>. in PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY, 2005

DAVIS, Cheryl L., MORAN, Barbara B. – *Scholarly Communication: Preparing tomorrow’s professionals: LIS schools and scholarly communication*. [www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crlnews/backissues2005/january05/preparingprofessionals.cfm](http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crlnews/backissues2005/january05/preparingprofessionals.cfm)

DELORS, J. (1996) - *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto, Edições ASA.

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: ME.

DGIDC (2000) – *Noesis*. 54, Abril/Junho, 2000. Dossier.

DGIDC (s.d). – “Resultados do Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências”. In TIMSS: *Third International Mathematics and Science Study*. <http://www.dgide.min-edu.pt/inovbasic/proj/timss/index.htm> [Acedido em 5.Maio.2007]

DI DOMENICO, Adriana, BONA, Graciela de (2005). *Activos intangibles e indicadores de capital intelectual, son posibles en las bibliotecas?*. <http://www.gestiopolis.com/recursos3/docs/ger/capintbib.htm> [Acedido em 04.2005]

DOLL, Carol. A., BARRON, Pamela Petrick (2002) – *Managing and Analyzing Your Collection: a practical guide for small libraries and school media centers*. Chicago, London: American Library Association.

DRAKE, Susan M., BURNS, Rebecca C. (2004) – “Chapter 1. What is Integrated Curriculum?”. In *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. ASCD.

<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.b71d101a2f7c208cdeb3ffdb62108a0c/template.book?bookMgmtId=fdb9cba5ddcaff00VgnVCM1000003d01a8c0RCRD> [Acedido em 04.Abril.2005]

Drucker, P.F. “The New Commandments of Change”. In *Inc. Magazine*. Jun 1999. <http://www.inc.com/magazine/19990601/804.html>

EBSI. <http://www.ebsi.umontreal.ca/index.html>. [Acedido em 04.Abril.2005]

EÇA, Teresa Almeida d’ (1998) – *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora  
ECO, Umberto (1994). *A Biblioteca*. Lisboa: Difel.

ESTÊVÃO, Carlos (1998) – *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Cadernos de Organização e Gestão Curricular; 9)

EUROPEAN COMMISSION (2000). – *European Report on the Quality of School Education: sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>. [Acedido em 22.Out.2005]

EUROPEAN COMMISSION (2002). *European Report on the Quality of School Education: sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>. [Acedido em 10.2005]

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture (2001). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality indicators*. May, 2000.

EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS (2005) – EURO-REFERENTIAL I-D: Volume I – *Competências e aptidões dos profissionais europeus de Informação-Documentação*. Lisboa: INCITE.

EURYDICE (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education. Survey 5*. <http://www.eurydice.org>.

EVANS, G. (1998) – “School Library Manifesto”. Amesterdão: IFLA (doc. policopiado). In ALVES, Marta Paula (1999) – “Biblioteca escolar, tecnologias de informação e currículo”. In *Liberpolis: Revista das Bibliotecas Públicas*. (2). [http://www.liberpolis.pt/revista/revista\\_6.htm](http://www.liberpolis.pt/revista/revista_6.htm) [Acedido em 4/1/2005].

FARMER, Lesley – *Information literacy: a whole school reform approach*. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED459716](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED459716)

FITZGIBBONS, Shirley A. (2000) – “School and Public Library Relationships: Essential Ingredients in Implementing Educational Reforms and Improving Student Learning”. In American Library Association - *School Library Media Research*. Volume 3 (2000). <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/relationships.cfm> Document ID: 202794

GALVÃO, Maria Emília (2000). “A dimensão europeia na educação e formação: um dilema europeu?”. In *Noesis*, 54, Abril/Junho.

GALVÃO, Rosa M., MACHADO, Aurora – *Avaliação de qualidade: em busca da excelência nas bibliotecas*. <http://badinfo.apbad.pt/congresso8/com24.pdf>

GEORGE, Rigmor (1995) – “The Critical Place of Information Literacy in the Trend Towards Flexible Delivery in Higher Education Contexts”. In *Learning for Life Conference*. Adelaide, 30 November 1 December 1995. [http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/flex.learning/rigmor\\_content.html](http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/flex.learning/rigmor_content.html). [ 09-02-2005].

GMLA (2000) - *You Are the Key: Georgia School Library Media Specialist: Handbook*. <http://www.clayton.k12.ga.us/edusvc/instruct/media/You%20Are%20the%20Key/Program%20Development%20and%20Evaluation%20for%20Media%20Centers.htm>

GILL, Philip (2003). “Introdução”. In IFLA (2003)

GÓIS, Eunice, GONÇALVES, Conceição (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes: monitorizar e avaliar as dinâmicas de transformação de ensino e das aprendizagens*. Porto: Asa.

GOLDSTEIN, Harvey (2004) – *Education for All: the globalisation of learning targets*. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ694634](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ694634)

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. (1998) – *El proceso de organización de la biblioteca escolar: del modelo a la aplicación*. Murcia: Universidad. Facultad de Ciencias de la Documentación. <http://gti1.edu.um.es:8080/jgomezbibed/pautasorg/>

GÓMEZ HERNANDEZ, José A. (2002) – *Gestión de bibliotecas*. Murcia: DM. [http://eprints.rclis.org/archive/00011394/01/Gestion\\_de\\_Bibliotecas\\_Gomez-Hernandez\\_2002.pdf](http://eprints.rclis.org/archive/00011394/01/Gestion_de_Bibliotecas_Gomez-Hernandez_2002.pdf)

GREENSPAN, Alan (2000) – “The evolving demand for skills”. In *U.S. Department of Labor National Skills Summit*, Washington, D.C. April 11, 2000 <https://www.federalreserve.gov/boarddocs/speeches/2000/20000411.htm>

GRUPO DE TRABALHO INFORMAL DAS FEDERAÇÕES DE EMPREGADORES (2000) – “Em demanda da qualidade nas escolas: O ponto de vista dos empregadores”. in CEDEFOP – *Formação Profissional: Revista europeia*. Lisboa: MTS. 20 – Maio-Agosto 2000/II. 30-40

HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara, IFLA – *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação Para os Requisitos de Competência. Relatório Profissional n.º 41*. <http://www.rbe.min-edu.pt/>

HARGREAVES, Andy (2004) – *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora. (Currículo, políticas e práticas, 20)

HARTZELL, Gary – *Capitalizing On the School Library's Potential to Positively Affect Student Achievement* [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ657859](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ657859)

HARTZELL, Gary – *What's It Take?* <http://www.laurabushfoundation.org/Hartzell.pdf>

HAYCOCK, Ken (ed.) (1990)– “The school library program in the curriculum”. Englewood, CO: Libraries Unlimited. In “Teacher/Librarian Partnerships” in Stauffer Library, Queen's University -

*Resource-Based Learning*. <http://stauffer.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/index.htm>. [Acedido em 07-02-2005].

HAYCOCK, Ken (2003) – *Student Achievement: it Just Doesn't Cut It*.  
[http://www.kenhaycock.com/media/docs/Collaborative\\_Program\\_Planning.pdf](http://www.kenhaycock.com/media/docs/Collaborative_Program_Planning.pdf)

HAYCOCK, Ken (2003b) – *The Crisis in Canada's School Libraries: The Case for Reform and Re-Investment*. Toronto: Association of Canadian Publishers. [www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf](http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf). [Acedido em 09-02-2005]

HAYCOCK, Ken (2006) - *Collaborative Program Planning and Teaching* [CPPT].  
[www.kenhaycock.com/media/ppt/Schools\\_Collaboration.ppt](http://www.kenhaycock.com/media/ppt/Schools_Collaboration.ppt)

HENRI, James, LYN HAY (1994) – “Beyond the Bibliographic Paradigm: User Education in the Information Age”. In *60th IFLA General Conference. Conference Proceedings*. Havana, August 21-27. <http://www.ifla.org/IV/ifla60/60-henj.hm>. [Acedido em 4-10-2005].

HILL, Manuela Magalhães e Andrew (2005) - *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HUR-LI LEE (2000) – “What is a collection?”. In *Journal of the American Society for Information Science*, Vol 51, 12 p. 1106-1113 Oct 2000. <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jtoc/27981/>

IBE/UNESCO (2005). *Quality Education for All Young People. Reflections and contributions emerging from the 47th International Conference on Education of UNESCO*. Geneva, 8-11 September 2004. Geneva: UNESCO; International Bureau of Education.  
[www.ibe.unesco.org/publications/free\\_publications/educ\\_qualite\\_angl.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/educ_qualite_angl.pdf)

IEA, TIMSS INTERNACIONAL STUDY CENTER (1996). *Third International Mathematics and Science Study: Highlights of Results from TIMSS*. November. <http://isc.bc.edu/timss1995.html>

IFLA (2003). *Os Serviços da Biblioteca Pública: Directrizes da IFLA/UNESCO*. Lisboa: Caminho.

IFLA/UNESCO - *Manifesto das bibliotecas escolares*. Paris: Unesco. <http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc>. [Acedido em 4-01-2005].

IFLA/UNESCO (1994). *Manifesto da Biblioteca Pública*. <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>.

IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto da UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares*.  
<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. [Acedido em 21-03-2005]

IFLA/UNESCO (2006) – *Guidelines da ILA/UNESCO para as bibliotecas escolares*.  
<http://www.rbe.min-edu.pt/documentos/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>

JENSEN, Eric (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Porto: Edições Asa.

JOHNSON, Ian (2004) – “Are you making any impact?” in *CILIP – Update Magazine*. June 2004.  
<http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2004/june/update0406b.htm>

KUHLTHAU, Carol C. (2001) – “Keynote Paper: Notes: Rethinking Libraries for the Information Age School: Vital Roles in Inquiry Learning”. In *The 2001 IASL Conference*. Auckland, New

Zealand, 9-12 July. <http://www.iasl-online.org/events/conf/keynote-kuhlthau2001.html> [Acedido em 25-Out-2004]

LANCE, K. C. (1994) – “The Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement”. In *SLMQ*. Vol. 22, 3, Spring 1994. <http://www.ericdigests.org/1995-1/library.htm> [Acedido em 18-Nov-2004]

LANCE, K. C. (2000)- *Information Empowered: The School Librarian as an Agent of Academic Achievement in Alaska Schools*. Anchorage: AK: Alaska State Library. <http://www.library.state.ak.us/anc/infoemxs.pdf>

LANCE, K. C. (2002) – “What Research Tells Us About the Importance of School Libraries”. In *White House Conference on School Libraries. Washington, DC, June 4, 2002*. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/b9/ff.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/b9/ff.pdf) [Acedido em 3-Fev-2006]

LANCE, Keith Curry, RODNEY, Marcia J., HAMILTON-PENNELL, Christine (2000). *How School Librarians Help Kids Achieve Standards: The Second Colorado Study*. Spring, TX: Hi Willow Research and Publishing. <http://www.lrs.org/documents/lmcstudies/CO/execsumm.pdf>

LANCE Keith Curry, Marcia J. Rodney, and Christine Hamilton-Pennell (2002). *How School Librarians Improve Outcomes for Children: The New Mexico Study*. Sante Fe, NM: New Mexico State Library. [www.lrs.org/impact.php](http://www.lrs.org/impact.php). [Acedido em 11-Fev-2006]

LANCE, Keith Curry, Marcia J. Rodney, and Christine Hamilton-Pennell (2005). *Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study*. Canton, IL: Illinois School Library Media Association. <http://www.islma.org/pdf/ILStudy2.pdf>

LENARDUZZI, Domenico (2000). “Educação na Europa: desafios do futuro”. In *Noesis*, 54, Abril/Junho

LEU, Donald J. e al. (2004). “Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies”. In *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&oi=qs&q=literacy+and+technology+author:d-leu> [Acedido em 01-2007].

LIMA, Gisela Maria de (2001). *A Mediateca Escolar: Individualização e diferenciação do ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, Licínio (1996) - *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Inst. de Inovação Educacional. (Cadernos de organização e gestão escolar; 4)

LONSDALE, Michele (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research. Report for the Australian School Library Association*. Vitória: Australian Council for Educational Research. <http://www.asla.org.au/research/> [Acedido em 10-2005].

LOUREIRO, Joaquim Luís (2003). *Gestão do conhecimento*. Lisboa: Centro Atlântico.

LUBANS, John (ed.) (1978) – “Progress in Education the Library User”. New York: R. R. Bowker. p. 3. In “*Action through Interaction*”. Documento extraído de Problemas e Desafios da biblioteca escolar, ponto 3.3. [Acedido em 02-02-2005].

MacGILCHRIST, B., MYERS, K., REED, J. (1997). *The intelligent school*. London: Paul Chapman Publishing. [www.ncsl.org.uk/media/650/7B/leading-the-intelligent-school.pdf](http://www.ncsl.org.uk/media/650/7B/leading-the-intelligent-school.pdf) [Acedido em Nov-2006]

MAIA, Isabel Margarida de Oliveira Guimarães (2003) – *Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores: estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/183> [Acedido em 23-Fev-2007]

MARQUES, Rui (1997). *Os Desafios da Sociedade de Informação*, in [http://www.cursoverao.pt/c\\_1997/rui001.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1997/rui001.htm). [Acedido em 06-2004]

MARTINS, Vítor Manuel Tavares (2003) - Para um projecto educativo. *Millenium - Revista do ISPV* - n.º 27 - Abril de 2003 <http://www.ipv.pt/millenium/millenium27/23.htm> [Acedido em Nov-2006]

ME, DGIDC (2004). *Provas de Aferição do Ensino Básico – 4º, 6º e 9º anos. Análise comparativa (2001-2003): Língua Portuguesa, Matemática. Relatório Nacional*. DGIDC.

ME, DGIDC (2005). *Provas de Aferição do Ensino Básico – 4º, 6º e 9º anos – 2004: Língua Portuguesa, Matemática. Relatório Nacional*. DGIDC.

ME, GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: primeiro relatório nacional*. [http://www.gave.pt/pisa/primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.pt/pisa/primeiro_relatorio_nacional.pdf). [Acedido em 11-2005]

ME, GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: primeiro relatório nacional*. [http://www.gave.pt/pisa/resultados\\_pisa2003.pdf](http://www.gave.pt/pisa/resultados_pisa2003.pdf). 5. [Acedido em 12-2005]

MELO, Iuiza Baptista - (2004) – *Estatísticas e Avaliação da Qualidade e do Desempenho em Bibliotecas e Serviços de Informação: Invesfigações Recentes e Novas Projectos*. [www.apbad.pt/Edicoes/EdicoesCongresso8.htm](http://www.apbad.pt/Edicoes/EdicoesCongresso8.htm)

MENCHÉN BELLÓN, Francisco (1988) – *Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirâmide. (Colección “Ojos Solares”)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1995) - *Culture informationnelle et équité d'accès: une vision du changement. Document provisoire*. Ontário: Ministère de l'Éducation et de la Formation. Janvier, 1995. [http://www.oct.ca/additional\\_qualifications/schedule\\_d/pdf/librarianship\\_\(specialist\)\\_f.pdf](http://www.oct.ca/additional_qualifications/schedule_d/pdf/librarianship_(specialist)_f.pdf)

MISSOURI DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECODARY EDUCATION - *Evaluation of the Library Media Program Handbook: Evaluation of the Library Media Program*. [http://dese.mo.gov/divimprove/curriculum/library/Chapter\\_7.pdf](http://dese.mo.gov/divimprove/curriculum/library/Chapter_7.pdf)

MLA Action (2005) - *Inspiring Learning for All: a Vision for Accessible Learning in Museums, Archives and Libraries*. <http://www.mla.gov.uk/action/learnacc/00insplearn.asp> [Acedido em 03.2005].

MONTGOMERY, Paula Kay (1991)- “Cognitive style and the level of cooperation between the library media specialist and classroom teacher”. In *SLMQ*, 19, 3.

[www.ala.org/ala/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectmontgomery.htm](http://www.ala.org/ala/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectmontgomery.htm)  
[Acedido em 11-1-2004].

MOORE, Penny (2001) - *Keynote paper: Learning- Inspired Connections*. <http://www.iasl-slo.org/key0te-moore2001.html>.

MORAES, Maria Cândida (2005). “Paradigma Educacional Emergente”. In SILVA (org.), pp. 15-40.

MORÁN SANROMAN, Juan Antonio – *Las Bibliotecas Escolares como espacio para el ocio*. <http://cnice.mecd.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art7.htm>

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2000). *Monitoring school quality: an indicators report. Statistical Analysis Report*. December 2000.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics in NCES, 2000

NATIONAL SKILL STANDARD BOARD (2002). *Using Skill Standards and Certifications in PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY*, 2005

NCERL (2003). *Engage 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. <http://www.ncrel.org/engage>.

NCES (2000) – *Monitoring School Quality: an Indicators Report*. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001030>

NIINIKANGAS, Liisa. (1998) – “The role of the principal in an information literate school community: An international research panel: The case of Finland”. *Paper presented at the IFLA Conference, Section of School Libraries and Resource Centres, Amsterdam, Holland*. [http://farrer.riv.csu.edu.au/principal/survey/report/paper\\_FI.html](http://farrer.riv.csu.edu.au/principal/survey/report/paper_FI.html).

NOVEMBER, Alan (2001). *Beyond Technology: The end of the job and the beginning of digital work*. <http://www.novemberlearning.com/Default.aspx?tabid=159&type=art&site=20&parented=18>. [Acedido em 03-2005].

NÓVOA, A. (1997) – *Formação de professores e profissão docente*. in Nóvoa, A. (Ed.) – *Os professores e a sua formação*. (3ª ed.). Lisboa: D. Quixote. 15-33.

OCDE - PISA: *Programme for International Student Assessment*. [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html)

OECD (2006). *Education at a Glance 2006*. [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)

OELMA (2004). *Review of the Findings: Student Learning through Ohio School Libraries*. <http://www.oelma.org/StudentLearning/SLFindings.asp>. [Acedido em 11-Nov-2005].

OKERSON, Ann (2003) – “The Matrix Reloaded: New Ages in Collections Development”. IFLA Preconference: *Is Digital Different? New trends and challenges in acquisition and collection development*. Munich, 30-31 July 2003 [www.library.yale.edu/~okerson/ASO-MunichPre.htm](http://www.library.yale.edu/~okerson/ASO-MunichPre.htm)

OLDFORD, Rhona (2002) – “Teacher-Librarianship and Change: Why Institutionalization has Failed”. In *Teacher Librarian*. Volume 29, Number 3, February 2002

[http://www.teacherlibrarian.com/tmag/v\\_29/v\\_29\\_3\\_feature.html](http://www.teacherlibrarian.com/tmag/v_29/v_29_3_feature.html) [Acedido em 11-Nov-2004]

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2005). *Learning for the 21st Century: a Report and Mile Guide for 21st Century Skills*. Washington, DC. [www.21stcenturyskills.org](http://www.21stcenturyskills.org).

PASADAS, Cristóbal (2006). “DeSeCo: un marco para el análisis, definición y evaluación de las competencias clave y el multialfabetismo”. In FGSR, *Leer com sentido o el sentido de leer: las bibliotecas y el desarrollo de competências lectoras en los niños y jóvenes de hoy*. 14<sup>th</sup> Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. 25, 26 y 27 de mayo de 2006. Salamanca: FGSR.

PERRENOUD, Philippe (2003) – *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA. (Cadernos CRIAP: investigação e práticas; 28).

PHARR, Faye (2002) – “Reflections of an Empowered Library”. In *White House Conference on School Libraries*. Washington, DC, June 4, 2002.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/b9/ff.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/b9/ff.pdf) [Acedido em 3-Fev-2006]

PHIPPS, Shelley (2002) – *Measurement and Assessment in Libraries: an introduction to the Why, and How of Using Measurement to increase Effectiveness*. University of Arizona library. [www.txla.org/conference/handouts/ Measurement%20and%20Assessment.ppt](http://www.txla.org/conference/handouts/Measurement%20and%20Assessment.ppt). [cedido em 14-02-2005].

PIÑÓN, Francisco José (2003) - *A propósito de una biblioteca. Bibliotecas Escolares y calidad de la educación*. ANELE 12-15 de noviembre de 2002. Madrid: Anele. [http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/seminario/ anele1.pdf](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/seminario/anele1.pdf)

PINTO, Manuel Luís da Silva (2002) – *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições Asa. Coleção Horizontes da Didáctica.

PRITCHARD, Sarah M. (1996) – “Determining quality in academic libraries – Perspectives on Quality in Libraries”. In *Library Trends*. Winter. [www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015824](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015824). [Acedido em 14-02-2005].

QUINTANILHA, Alexandre (1999). “Erguer Pontes entre limites do conhecimento” in *Notícias do Milénio: 1000 - 2000*. Porto: Grupo Lusomundo

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAGACHE, Claude, TREUT, Michel, VIGER, Jean-Pierre (2000) – *Organiser l'espace CDI: Centre de documentation et d'information*. Rouen: Académie de Rouen

[http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/article.php3?id\\_article=20](http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/article.php3?id_article=20)

REIS, Elizabeth (2005) – *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

ROULSTON, John (2002) - “Making Connections: The Role of the Teacher Librarian in the Information Age”. In SCIS (2002) – *Connections*. (40). <http://www.curriculum.edu.au/scis/connections/cnetw02/40role.htm>. [Acedido em 12-01-2005].

RUBINSTEIN, Robert E. (1981) – “Service: the Library’s Name and Game”. *Media and Methods*. 18 (October 1981). in Ontario Ministry of Education (1982). *Partners in Action*. Toronto: Ontario Ministry of Education. <http://library.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/action.htm>. [Acedido em 07-02-2005].

SAMMONS, Pam (2001). “Fairer Comparisons of Schools: The role of school effectiveness research in Promoting improvement”. In *The Meaning of Quality in Education Conference*. Karlstad 2-4 April 2001. London: Institute of Education.

SANTIAGO, Rui (2003) – “Prefácio”. In LOUREIRO (2003)

SANTOS, Elvira Moreira dos (2000) – Hábitos de Leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias. Coimbra: Quarteto. (Coleção Nova Era: Educação e Sociedade)

SANTOS, Paula Xavier (2004) – “A dimensão política da Disseminação da Informação através do uso intensivo das tecnologias de Informação e Comunicação: uma alternativa à noção de Impacto Tecnológico”. In *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação* - v.5 n.4 ago/04 [http://www.datagramazero.org.br/ago04/Art\\_05.htm](http://www.datagramazero.org.br/ago04/Art_05.htm)

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002) - *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

SARAIVA, Pedro Manuel, BURGUETE, Nuno, OREY, João (2002). “Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM”. In Joaquim Azevedo (org.) - *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

SAVARD, Réjean (1988). *Principes directeurs pour l’enseignement du marketing dans la formation des bibliothécaires, documentalistes et archivistes*. Unesco. <http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r8801f/r8801f00.htm>.

SCHEIRER, Bev (2002) – *The Changing Role of the Teacher-Librarian in the Twenty-first Century*. <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm>.

SCHOLASTIC RESEARCH & RESULTS (2005) – *Research Foundation Paper: School Libraries Work!*. Scholastic Library Publishing, 6. <http://www.scholastic.com/librarypublishing> [Acedido em Mar.2006]

SILVA, Ana Alexandrino da (2006) – *Gráficos e Mapas: representação de informação estatística*. Lisboa: Lidel.

SILVA, Augusto Santos (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições Asa.

SILVA, Lino Moreira da Silva (2002) - *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (Monografias em educação e psicologia)

SILVA, Ricardo e SILVA, Ângela Vidigal da (org.) (2005). *Educação, aprendizagem e tecnologias: um paradigma para professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

SMALL, Ruth (2004) – “Collaboration: Where does it begin?”. In *Teacher librarian*. Vol. 29, 5, June 2002. [http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v\\_29/v\\_29\\_5\\_feature.html](http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v_29/v_29_5_feature.html) [Acedido em 1-12-2004]

SOEID (1999) - *Taking a Closer Look at The School Library Resource Centre: self-evaluation using performance indicators*. Dundee; SCCC.

[http://www.ltsotland.org.uk/5to14/specialfocus/images/schoollibraryresourcecentre\\_tcm4-121480.pdf](http://www.ltsotland.org.uk/5to14/specialfocus/images/schoollibraryresourcecentre_tcm4-121480.pdf)

SOUSA, Alberto B. (2005) – *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

STANFORD, Xenia (1998) – “Leadership, an Act of Courage”. in *Wired West* Volume 1, no. 3 (Spring 1998).

STRIPLING, Barbara (1996) – “Quality in school library media programs: focus on learning – Perspectives on Quality in Libraries”. In *Library Trends*. Winter. [www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015827](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827). [ 14-02-2005].

TANNER, Kerry (2000) – “School Libraries and the Knowledge Economy of the 21st Century”. In SCIS - *Connections* (32). [www.curriculum.edu.au/scis/connections/cnetw00/32know.htm](http://www.curriculum.edu.au/scis/connections/cnetw00/32know.htm). [ 12-01-2005].

TODD, Ross (1995) – *Integrated information skills instruction: Does it make a difference? in School Library Media Research*. <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selecttoddhtml.cfm> [Acedido em Nov.2005]

TODD, Ross J. (2001) – *Evidence based practice: the sustainable future for teacher librarians*. *Scan*. Vol. 20, 1, February 2001. <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/schoollibraries/assets/pdf/researchcolumns21-1.pdf> [Acedido em 21.Março.2006]

TODD, Ross J. (2002) – “School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice”. In *68th IFLA Council and General Conference August 18-24, 2002*. <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>

TODD, Ross J. (2003). *Student Learning through Ohio School Libraries: a summary of the Ohio research study*. <http://www.oelma.org/studentlearning.htm>. [Acedido em 11.Nov.2005].

TODD, Ross J., KULTHAU, Carol C., OELMA (2004) – *Student Learning through Ohio School Libraries: the Ohio Research Study*. Columbus, OH.: Ohio Educational Library Media Association. <http://www.oelma.org/studentlearning/default.asp>

UNCED (1992) – *Agenda 21: Programa de Acção para o Desenvolvimento Sustentável. Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento. Declaração sobre Princípios Florestais. Texto final dos acordos negociados pelos Governos na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento*. 3-14 de Junho de 1992. Rio de Janeiro.

UNESCO (2000). *O Direito à Educação: uma educação para todos durante a vida. Relatórios Mundial sobre a Educação, 2000*. Porto: Edições Asa.

VÄLIJÄRVI, Jouni et al. (2002). *The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it: PISA 2000*. Finland: OECD, PISA

VEIGA, Isabel et al. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: ME.

VENÂNCIO, Isabel e OTERO, Agustín Godás (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.

VICENTE, Nuno Augusto L. (2004) – *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Asa.

VIÑAO, Antonio (2002) – *¿Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente*. Seminario "Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación" organizado por ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) en Madrid del 12 al 15 de noviembre de 2002. pp. 129-147.

<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/bibliotecas/html/seminario/seminario.htm> [Acedido em 11-Nov-2004]

VIZCARRO, Cármen, LEÓN, José A. (1998) – *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Colección "Psicología")

WALLACE, Jan, (1998) - "Leadership Roles for Information Specialists". in *Wired West* Volume 1, no. 3 (Spring 1998). <http://units.sla.org/chapter/cwcn/wwest/v1n3/wallac13.htm> [Acedido em 12-Abril-2005]

WALSH, Ken (2002). *Leading and managing the future school – developing organisational and management structure in secondary schools*. NCSL. <http://www.ncsl.org.uk/media/B2D/leading-and-managing-the-future-school.pdf> [Acedido em 06.2006]

WILLIAMS, Dorothy, WAVELL, Caroline (2001) – *The impact of the school library resource centre on learning*. Aberdeen: The Robert Gordon University for Resource: The Council for Museums, Archives and Libraries <http://www.rgu.ac.uk/files/SLRCreport.pdf>

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION (1990). "World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs" in EURYDICE, 2000

YOUNG Jr., TERRENCE, E., (2005) – "Better data... better decisions" in *Library Media Connection*. January. [www.linworth.com/PDF/Jan05\\_Young-article.pdf](http://www.linworth.com/PDF/Jan05_Young-article.pdf). [Acedido em 14-02-2005].

ZAHAR, Jorge, CURTY, Renata Gonçalves (2004). "Resenha do "Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot do Peter Burke". In *Encontros Bibli: Revista Electrónica de Biblioteconomia e Ciências da Informação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. n 18, pp. 139-142

ZORRINHO, C.; SERRANO, A.; LACERDA, P. (2003). *Gerir em Complexidade: um novo paradigma da gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.

ZYBERT, Elżbieta Barbara (2002) – "Quality school libraries". In *Quality in Libraries. Part Two*. Article – EBIB N° 2/2002. <http://ebib.oss.wroc.pl/english/grant/zybert.php#5>. [14-02-2005].



**Anexos**

Anexo I	226
1 – PISA, 2000 e 2003	227
2 – TIMSS, 1995	233
3 – Provas de Aferição do Ensino Básico, 2002, 2003 e 2004	235
Anexo II	237
1. A <i>Cartografia</i> do universo em estudo	238
Anexo III	290
1. Inquéritos por questionário:	291
1.1 Carta para respondentes ao questionário-piloto	
1.2. Carta para o Conselho Executivo das escolas do universo	
1.3 Carta para o Coordenador das Bibliotecas Escolares das escolas do universo	
1.4 Carta para o Coordenador das Bibliotecas Escolares das escolas do universo (2º pedido)	
1.5 Questionários:	295
a. Questionário aplicado pela Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001	
b. Questionário aplicado no âmbito deste estudo, em 2006	
c. Tabela de correspondência entre os dois questionários	



**Anexo I**

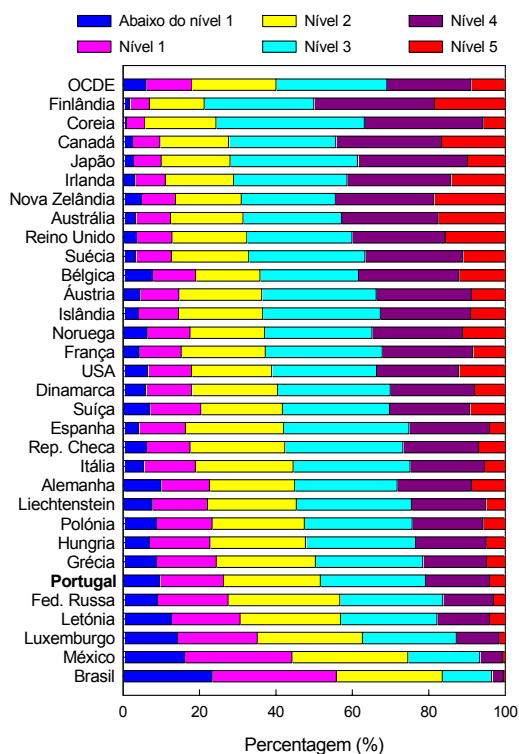
1 – PISA, 2000 e 2003

2 – TIMSS, 1995

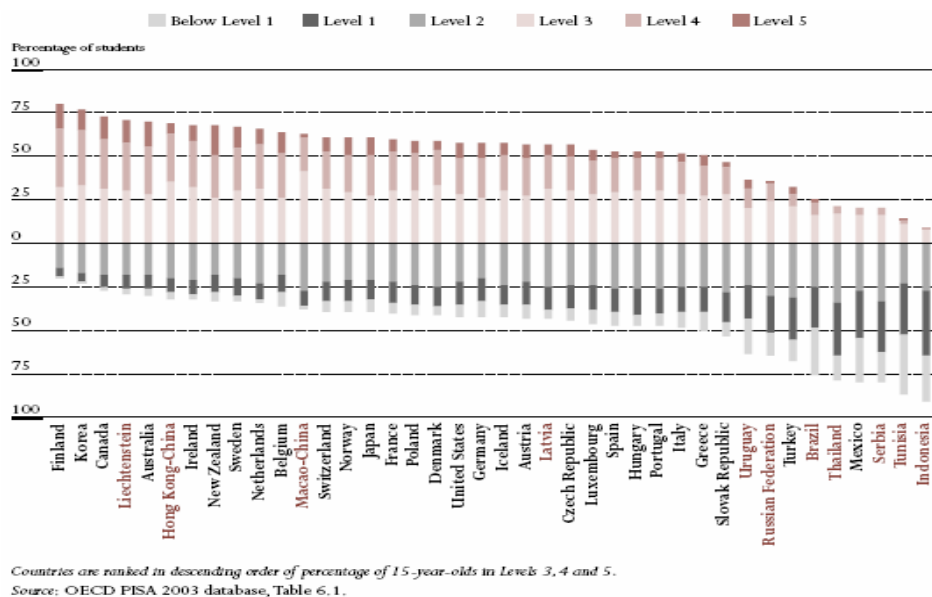
3 – Provas de Aferição do Ensino Básico, 2002, 2003 e 2004

▪ Literacia em Leitura

Quadro 1 - PISA 2000, níveis de proficiência em contexto de leitura

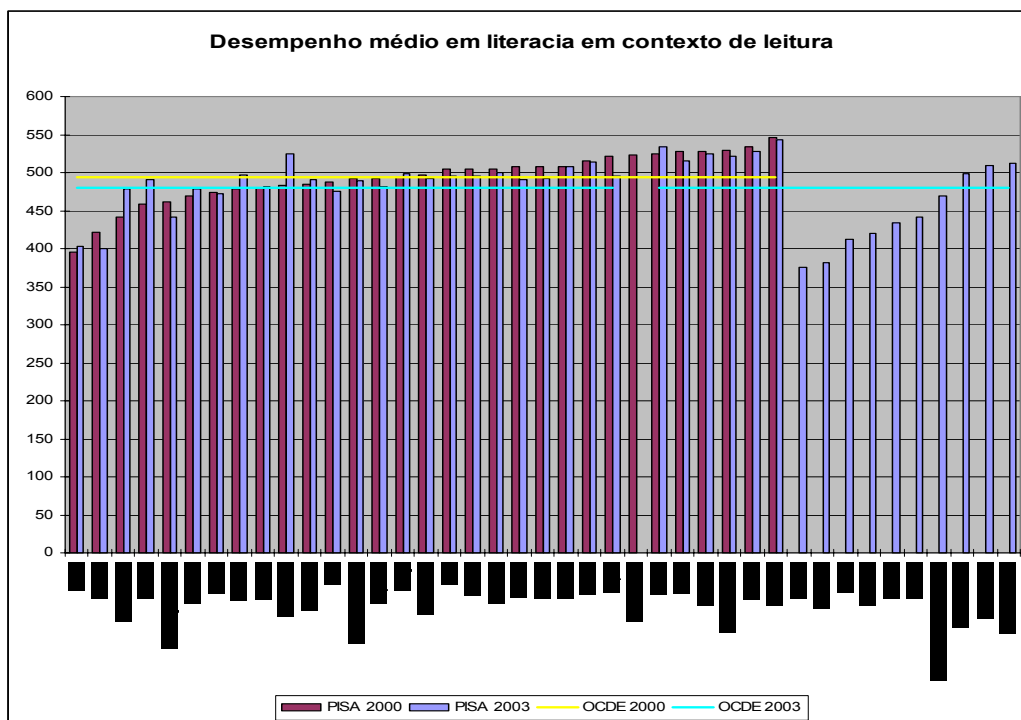


Quadro 2 - PISA 2003, níveis de proficiência em contexto de leitura



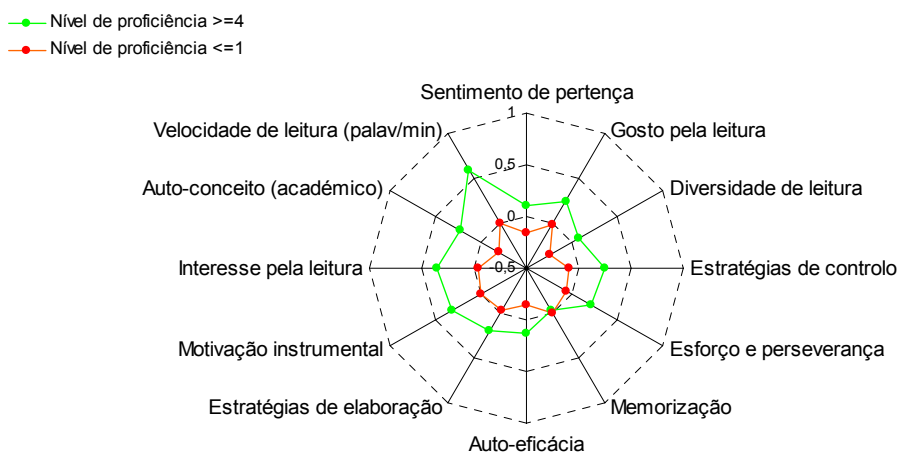
Countries are ranked in descending order of percentage of 15-year-olds in Levels 3, 4 and 5. Source: OECD PISA 2003 database, Table 6.1.

Quadro 3 – PISA/OCDE, Escala global de leitura



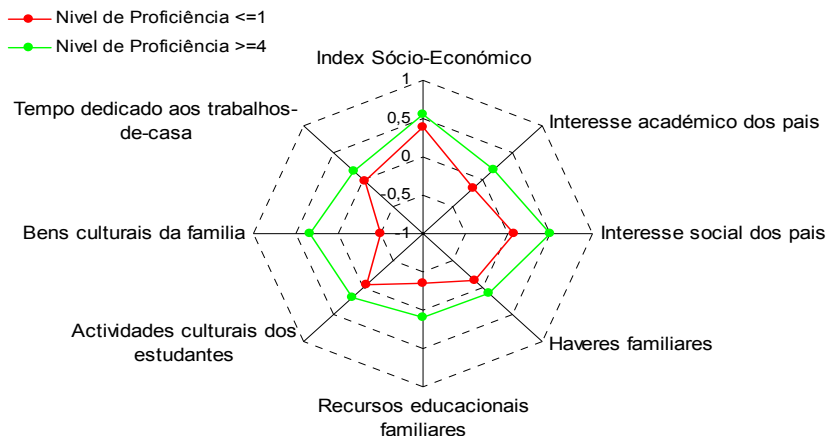
Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2000, 2004

Quadro 4 – Perfil pessoal dos alunos. Literacia em contexto de leitura



Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2002, 2003

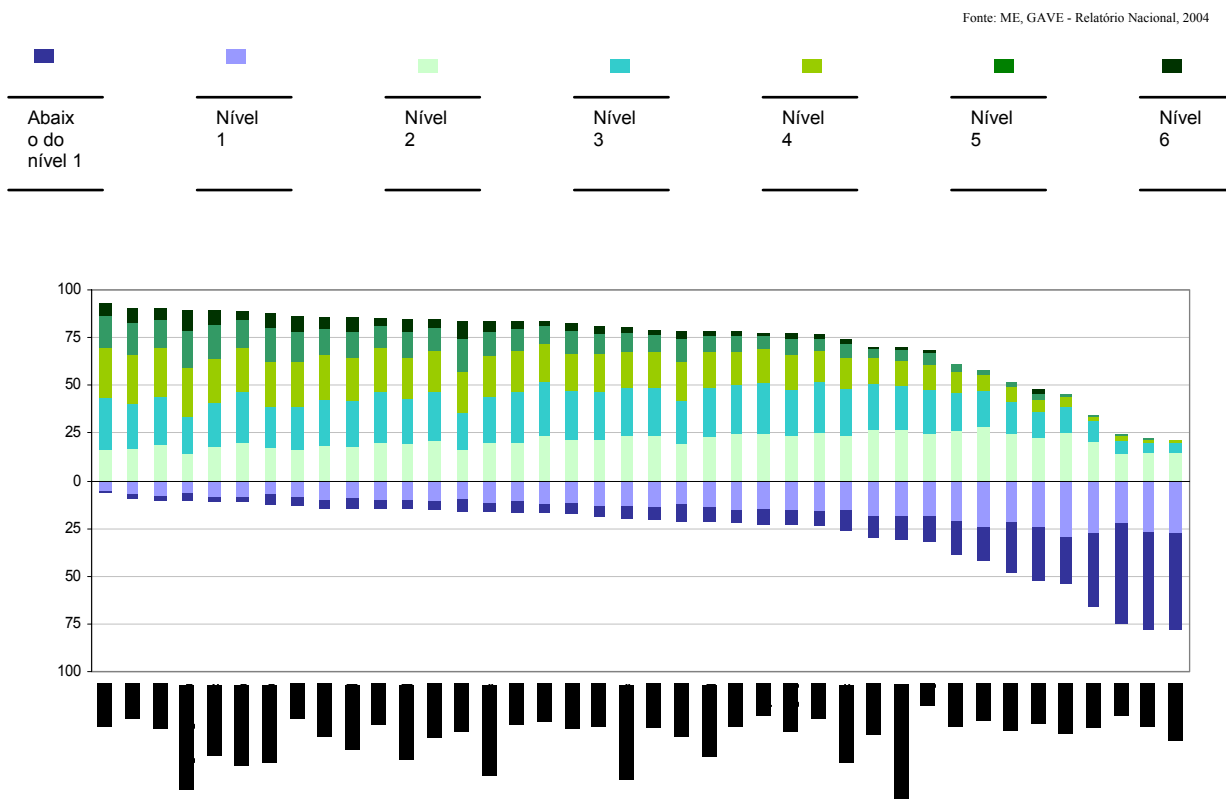
Quadro 5 – Contexto familiar. Literacia em contexto de leitura



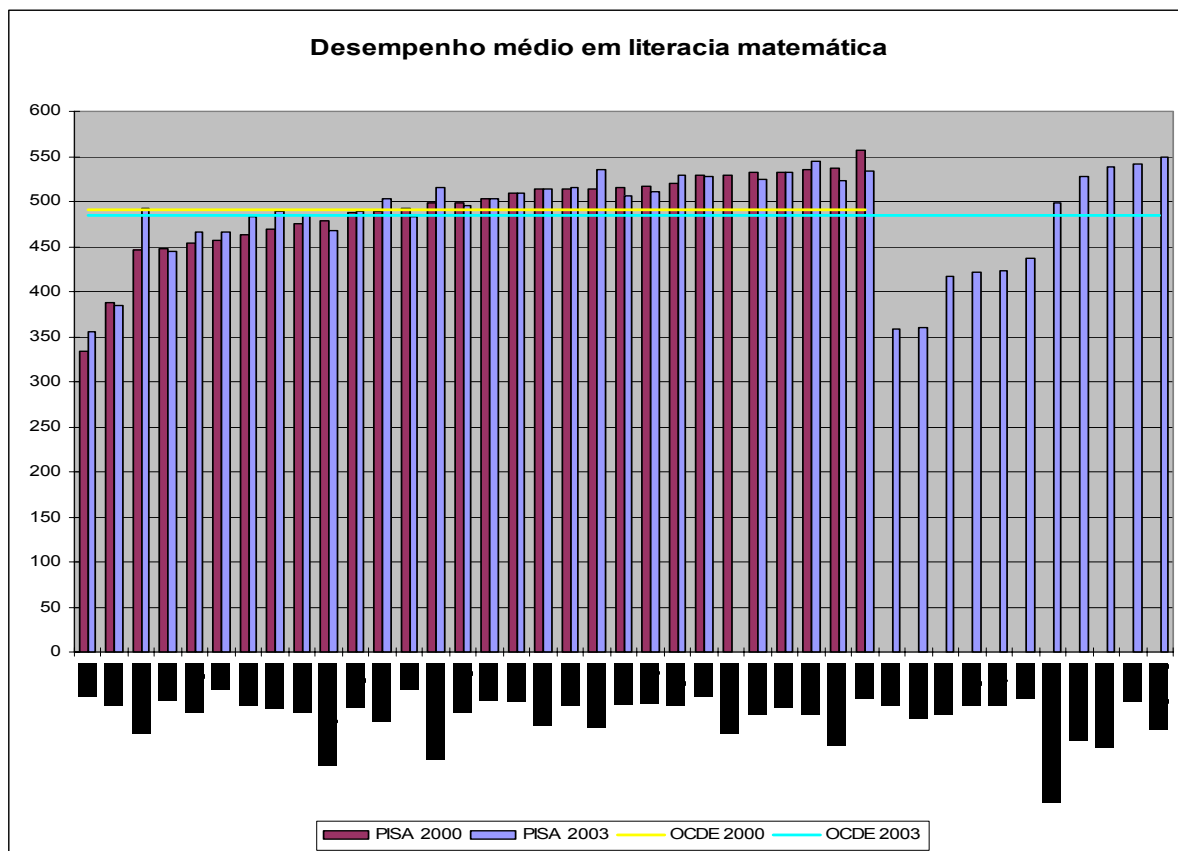
Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2002, 2003

▪ Literacia matemática

Quadro 6 – PISA 2003, níveis de proficiência em literacia matemática

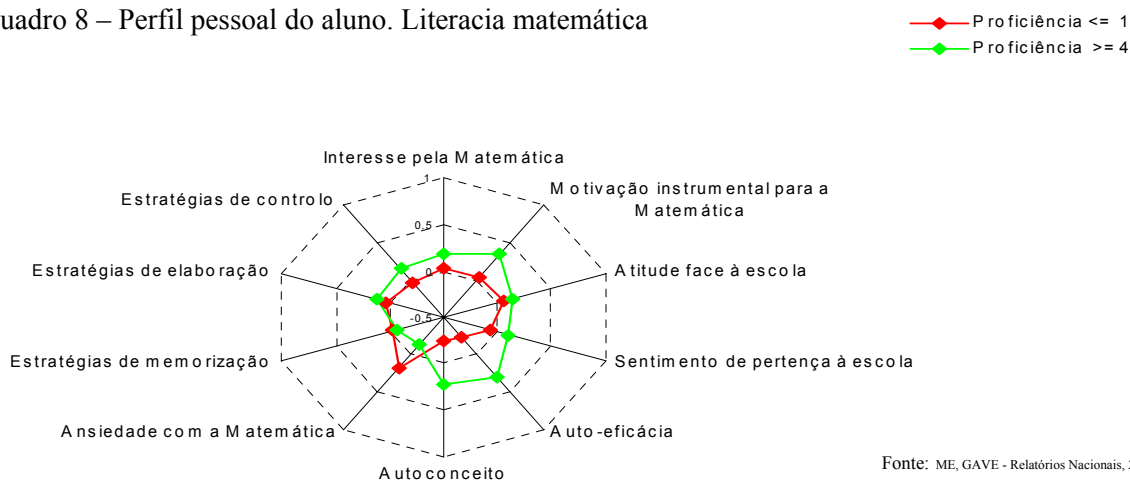


Quadro 7 – PISA/OCDE, Escala global de literacia matemática



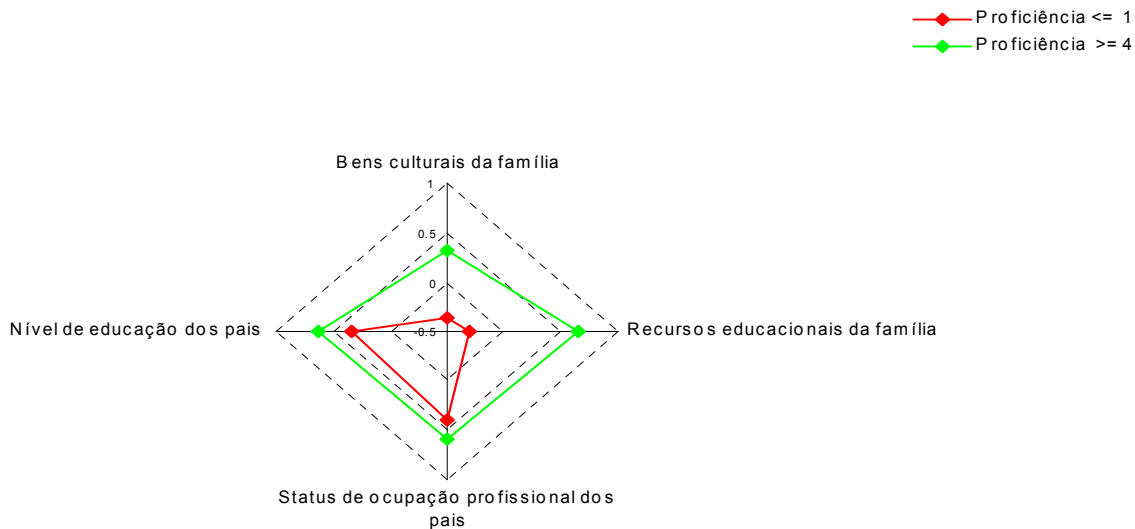
Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2000, 2004

Quadro 8 – Perfil pessoal do aluno. Literacia matemática



Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2000, 2003

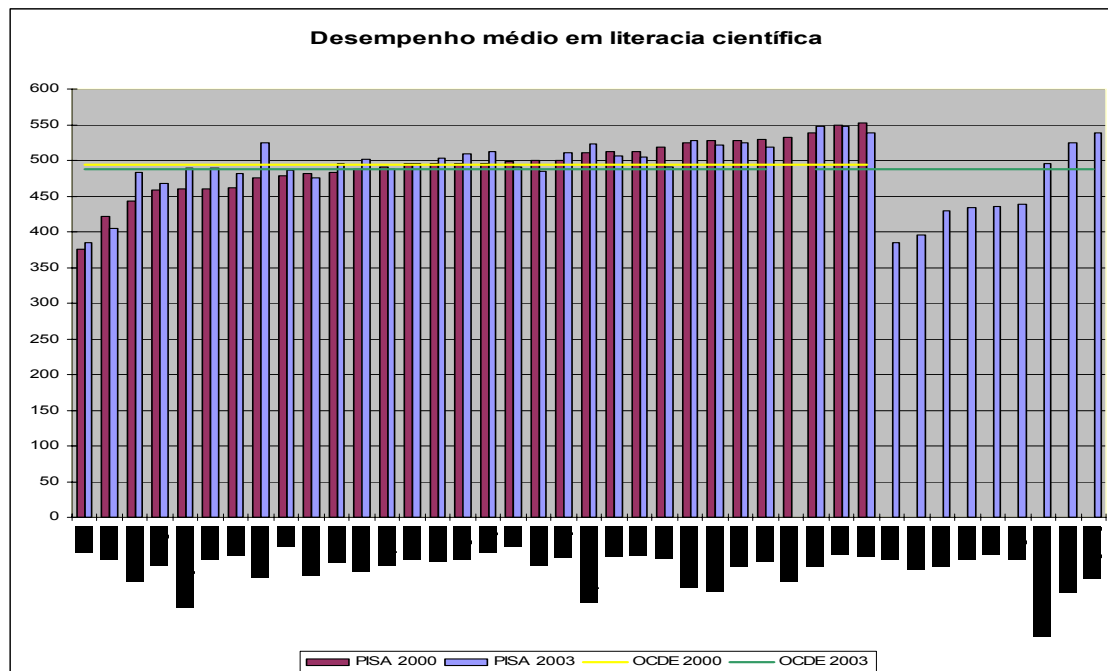
Quadro 9 – Contexto familiar. Literacia matemática



Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2000, 2003

▪ Literacia científica

Quadro 10 – PISA/OCDE, Escala global em literacia científica

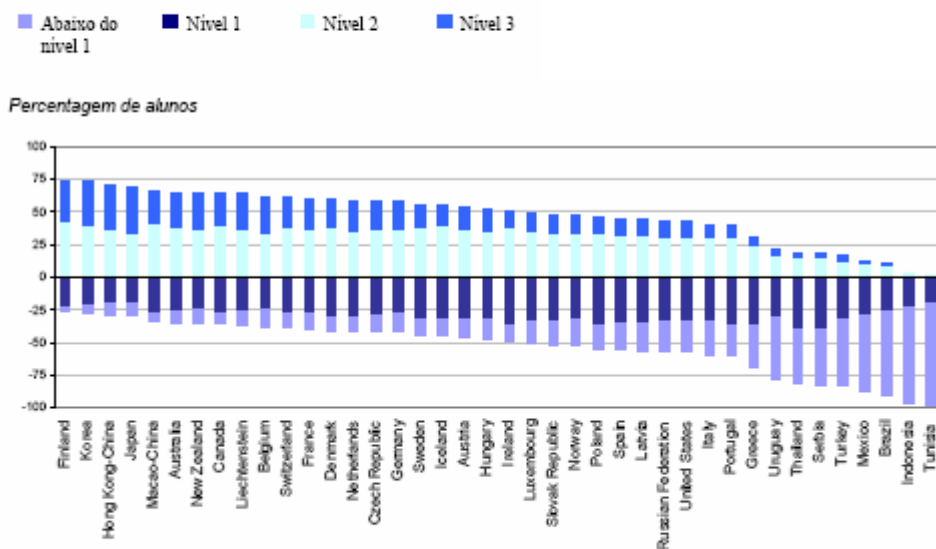


Fonte: ME, GAVE - Relatórios Nacionais, 2000, 2004

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

- Resolução de problemas

Quadro 11 – PISA 2003, Níveis de proficiência em resolução de problemas



Os países estão ordenados por ordem decrescente de percentagem de alunos nos níveis 2 e 3.

Fonte – OECD, 2004b

Fonte: ME, GAVE - Relatório Nacional, 2004: 58

Quadro 12 – PISA 2003 – Desempenho médio em resolução de problemas

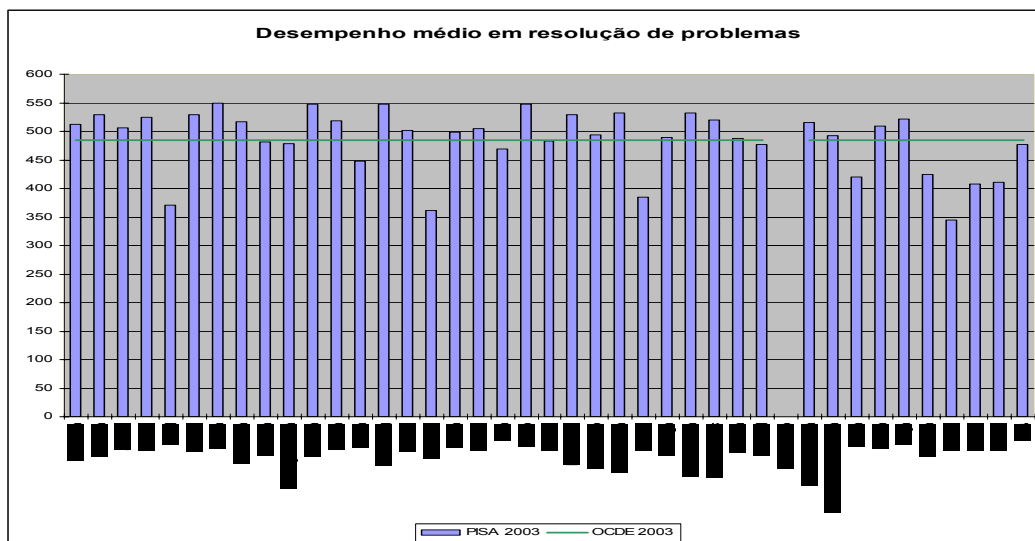
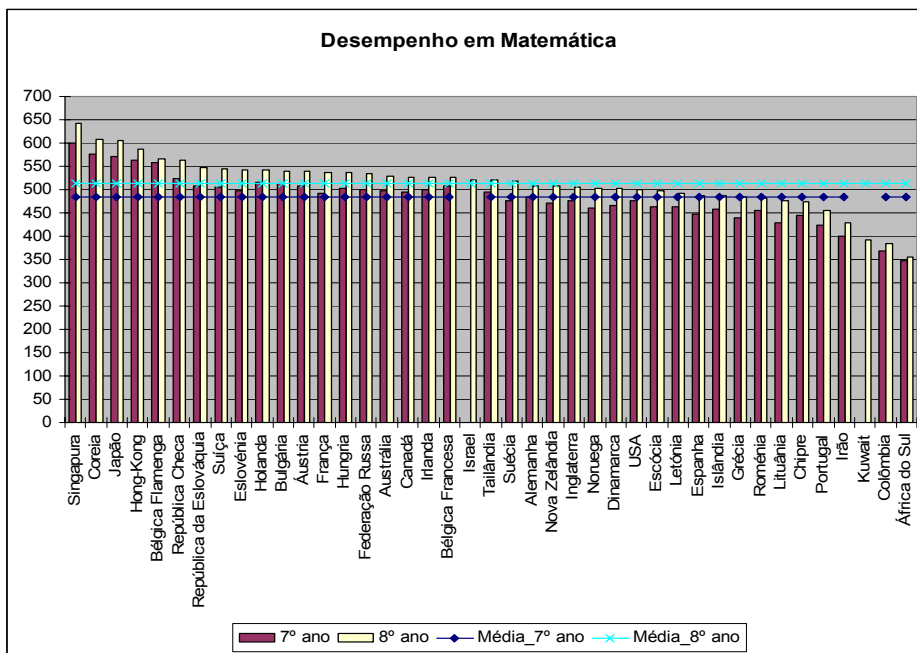


Figura 13

Fonte: ME, GAVE - Relatório Nacional, 2004: 58

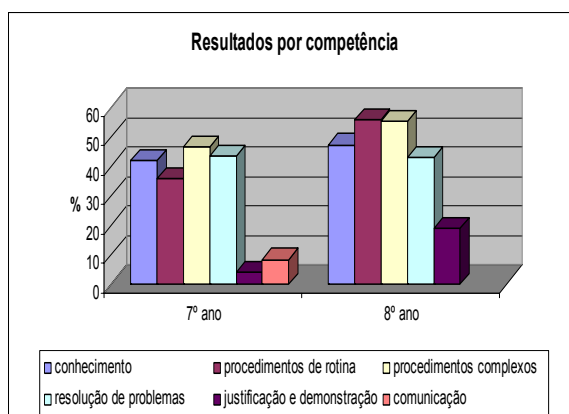
▪ Literacia matemática

Quadro 13 - TIMSS, 1995, níveis de proficiência em Matemática



Fonte: DGIDC

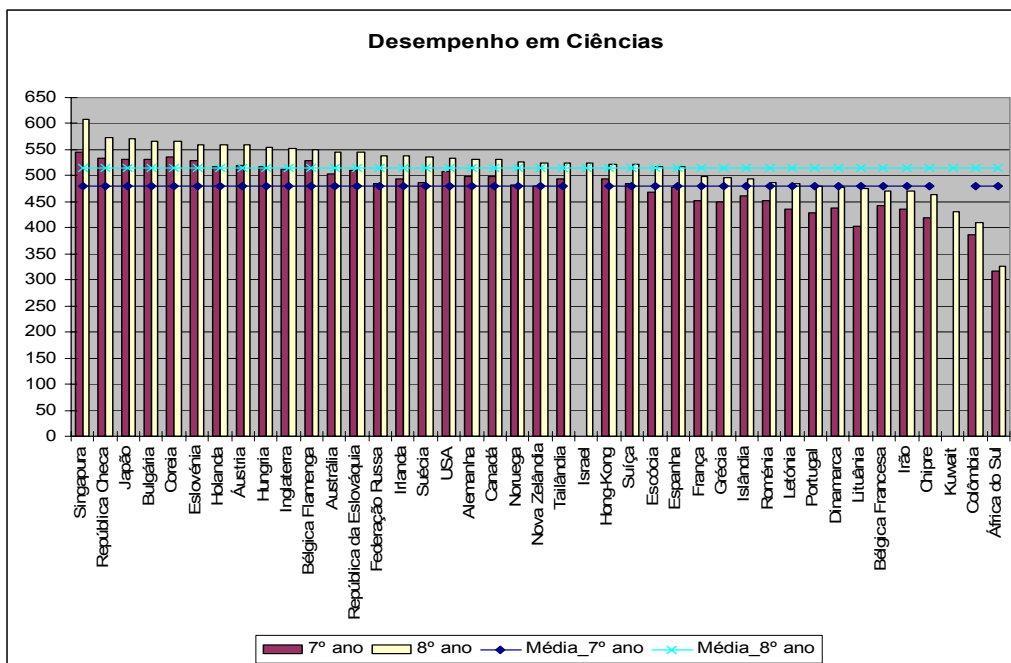
Quadro 14 - TIMSS, 1995, resultados por competência em Matemática



Fonte: DGIDC

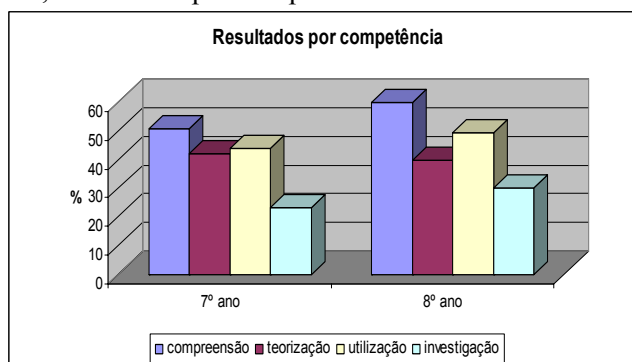
▪ Literacia científica

Quadro 15 – TIMSS, 1995, Níveis de proficiência em Ciências



Fonte: DGIDC

Quadro 16 – TIMSS, 1995, Resultados por competência em Ciências

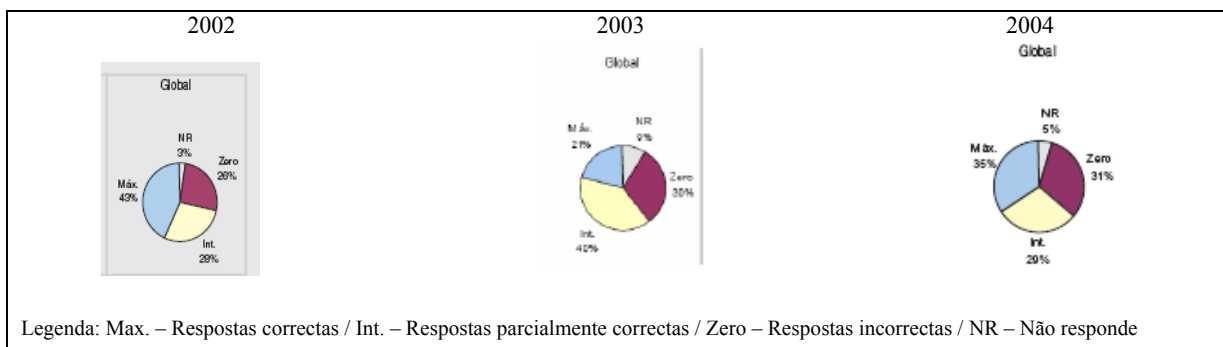


Fonte: DGIDC

2 – Provas de Aferição do Ensino Básico, 2002, 2003 e 2004

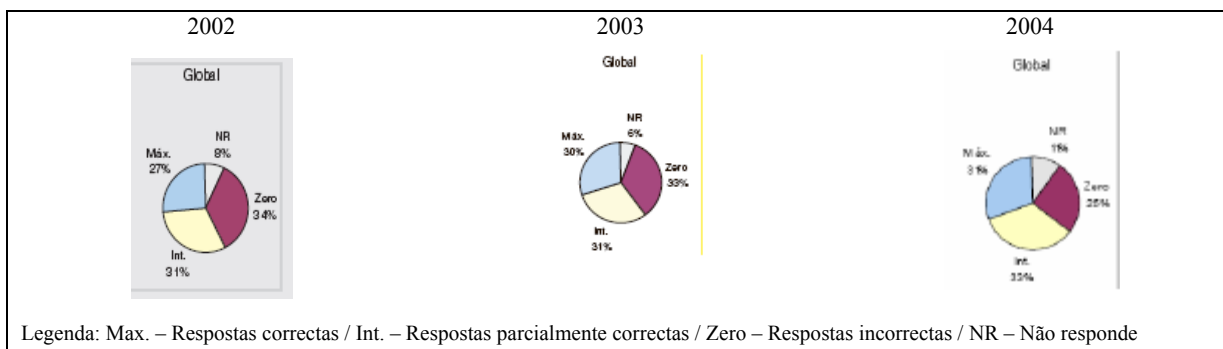
▪ Português

Quadro 17 - Provas de Aferição do Ensino Básico - Língua Portuguesa, 6º ano



Fonte: ME, DGIDC, 2004, 2005?

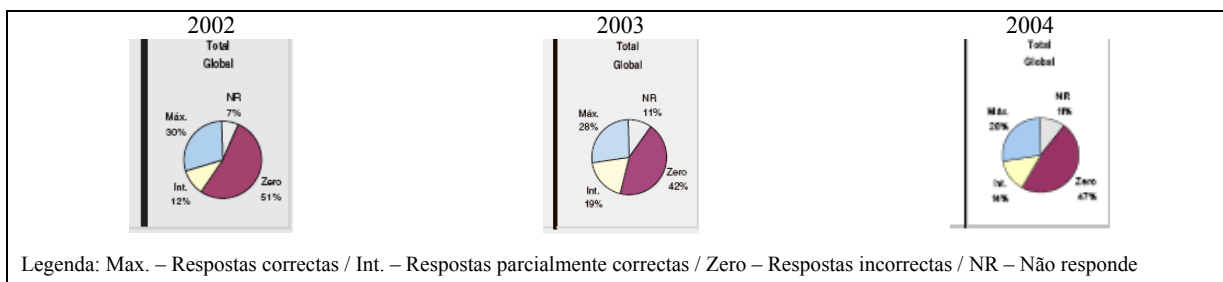
Quadro 18 - Provas de Aferição do Ensino Básico - Língua Portuguesa, 9º ano



Fonte: ME, DGIDC, 2004, 2005?

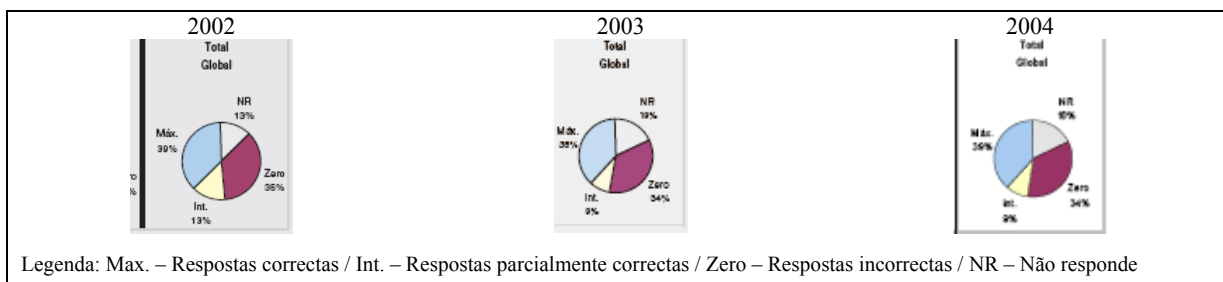
▪ Matemática

Quadro 19 - Provas de Aferição do Ensino Básico - Matemática, 6º ano



Fonte: ME, DGIDC, 2004, 2005?

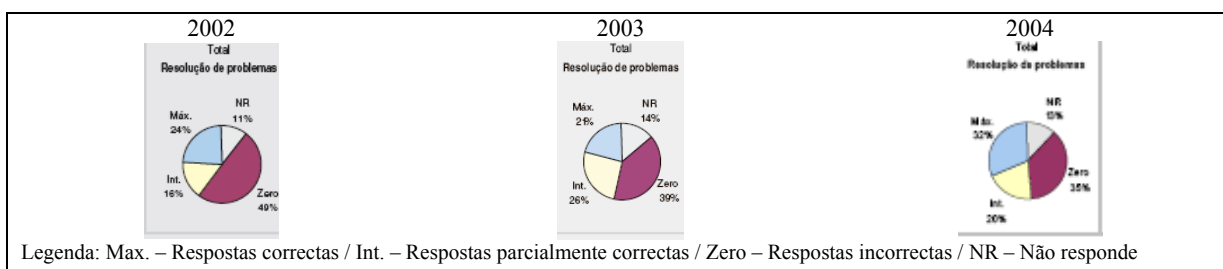
Quadro 20 - Provas de Aferição do Ensino Básico - Matemática, 9º ano



Fonte: ME, DGIDC, 2004, 2005?

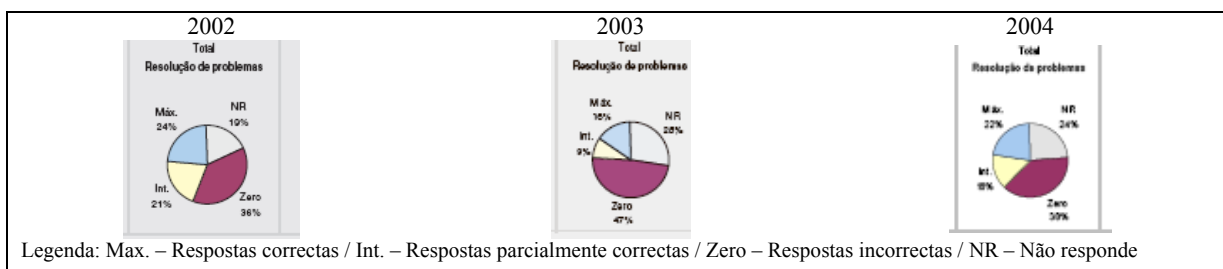
▪ Resolução de problemas em Matemática

Quadro 21 - Provas de Aferição do Ensino Básico - Matemática, 6º ano



Fonte: ME, DGIDC, 2004, 2005?

Quadro 22 - Provas de Aferição do Ensino Básico - Matemática, 9º ano



Fonte: ME, DGIDC, 2004, 2005?



**Anexo II**

*A Cartografia do universo em estudo*

A Cartografia do universo em estudo

◇ NUT III – Minho-Lima: Concelhos de Ponte de Lima de Viana do Castelo

	Ponte de Lima	Viana do Castelo									
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Área que se desenvolve em torno da bacia hidrográfica do rio Lima, com ligações estratégicas ao Porto, a Valença, à Galiza, no eixo atlântico e, no eixo litoral-interior, a Braga</li> </ul>										
Demografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crescimento moderado da população</li> </ul>										
Ordenamento territorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assimetria entre zonas de grande concentração e áreas dispersa</li> <li>Litoralização das zonas rurais</li> </ul>										
Actividade económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Predominância dos sectores secundário e terciário, com a agricultura em regime de minifúndio e de subsistência</li> <li>População activa                             <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">42,0%</td> <td style="width: 5%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 45%; text-align: center;">53,3%</td> </tr> </table> </li> <li>Taxa de desemprego                             <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">6,0%</td> <td style="width: 5%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 45%; text-align: center;">7,1%</td> </tr> </table> </li> <li>Fraca expressão de actividade de base tecnológica</li> </ul>		42,0%		53,3%	6,0%		7,1%			
42,0%		53,3%									
6,0%		7,1%									
Cultura e lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta razoável de equipamentos culturais e desportivos</li> </ul>										
Educação e aprendizagem (2º e 3º ciclos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Níveis de instrução da população                             <p style="text-align: center;">Maioritariamente, com 1º ciclo; em menor grau, o 2º ciclo</p> </li> <li>Taxa de analfabetismo                             <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">12%</td> <td style="width: 5%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 45%; text-align: center;">7,5%</td> </tr> </table> </li> <li>Taxas de escolarização com tendência a diminuir</li> <li>Taxa de retenção                             <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">9%</td> <td style="width: 5%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 45%; text-align: center;">8% (2002)</td> </tr> </table> </li> <li>Taxas de abandono escolar / de saída antecipada / de saída precoce                             <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">3,7% / 41,3% / 63,1%</td> <td style="width: 5%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 45%; text-align: center;">2 a 3,9%</td> </tr> </table> </li> <li>Distribuição não equitativa (modelo de dispersão para o 1º ciclo, Grande concentração para as escolas EB 2,3 e Secundárias)</li> <li>Presença próxima de várias instituições de ensino profissional e superior, com acessibilidade</li> </ul>		12%		7,5%	9%		8% (2002)	3,7% / 41,3% / 63,1%		2 a 3,9%
12%		7,5%									
9%		8% (2002)									
3,7% / 41,3% / 63,1%		2 a 3,9%									

◆ **As escolas**

- Escola 1, Ponte de Lima

A Escola 1, em Ponte de Lima, é escola sede do Agrupamento e localiza-se na sede do Concelho, numa zona escolar, tendo uma área de intervenção pedagógica sobre nove Jardins de infância e dezassete escolas do 1º ciclo, abrangendo quinze freguesias ao longo da margem sul do rio Lima.



◆ **Caracterização tipológica:**

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	[> 1000]	[751, 1000]

◆ **Caracterização da Biblioteca Escolar:**

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1997, 8 anos	Nº de Apoios: 0
Equipa	Nº de professores	4	5
	Nº de horas	[11, 20] h	75 h
	Com formação específica	0 professor	Coordenador [100, 150] h      Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	> 20 h	< 35 h
	Com formação específica	1	0
Espaço	m <sup>2</sup>	110	[120, 150]
	Tipologia	Várias salas interligadas	Várias salas interligadas
	Zonas funcionais	Sim, sem a zona de produção gráfica	Sim, mas não tem a zona de produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	40 h	48 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Fechada à hora de almoço	Fechada em alguns tempos do dia

		RBE-2001	Quest-2006
Coleção	Total documentos	4947	7708
	Ficção	86,6%	12,9%
	Não ficção	0%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		2,9%
	Monografias		58,4%
	CD_áudio	3,3%	3,0%
	Vídeo	8,1%	7,1%
	CD-ROM	1,8%	4,7%
	Revistas	0,2%	0,6%
	Bases de dados		0%
	Outros		0,1%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	Empréstimo de todas as categorias
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Sim	Em sala de aula (áudio) Na BE (vídeo)
	Consulta informática	Local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução		Serviços de impressão e reprodução
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação		Guia de utilizador Jornal da BE e da Escola <sup>1)</sup>
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, com atribuição	Orçamento da escola, dotação eventual
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	---	Ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE	PEE / RI

<sup>1)</sup> A escola tem página web activa, inserida na página do Agrupamento, com espaço para a da Biblioteca escolar.

- Escola 2, Ponte de Lima



A Escola 2, em Ponte de Lima, situa-se na freguesia de S. Julião do Freixo, a 20 km das cidades de Barcelos e de Vila Verde. O Agrupamento de que é sede tem área de influência em doze freguesias do concelho e duas do concelho de Barcelos, pela sua proximidade geográfica.

Em 1998-1999, 59% dos alunos do 2º ciclo e 20% dos do 3º não tiveram aproveitamento.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1997, 8 anos	Nº de Apoios: 0
Equipa	Nº de professores	3	3
	Nº de horas	< 10 h	18 h
	Com formação específica	[1, 5] professores	Coordenador [100, 250] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	0	1
	Nº de horas	---	< 35 h
	Com formação específica	---	0
Espaço	m <sup>2</sup>	100 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	Várias salas contíguas, mas não interligadas
	Zonas funcionais	Sem zonas de leitura áudio e vídeo, de trabalho de grupo e produção gráfica	Sim, mas não tem a zona de produção gráfica

		RBE-2001	Quest-2006
Abertura	Horas (semana)	28 h	48 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	
	Horário contínuo	Encerra à hora de almoço	
Coleção	Total documentos	3668	---
	Ficção	27,3%	---
	Não ficção	60,6%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		---
	Monografias		--
	CD_áudio	5,9%	---
	Vídeo	3,8%	---
	CD-ROM	0,2%	---
	Revistas	0,5%	---
	Bases de dados		---
	Outros		---
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Sim	
	Consulta informática	Local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Impressão e digitalização de documentos
	Serviço de referência		---
Comuni- cação	Formas de comunicação/ divulgação	Guia do utilizador	Guia do utilizador Jornal da BE Página web de Agrupamento, com espaço para a BE (CRE)
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, com atribuição	Orçamento da escola, dotação eventual Receitas da BE

		RBE-2001	Quest-2006
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	---	Sim
	Inclusão nos normativos	---	PEE / PCE / RI

Oferece actividades como o Jornal e dois clubes – Floresta e Astronomia, com fraca participação.

- Escola 3, Viana do Castelo

A Escola 3, em Viana do Castelo, fica na freguesia de Santa Maria Maior. Sede de Agrupamento, tem influência em uma escola do 1º ciclo na mesma freguesia.



Freguesia com um boa acessibilidade, tem uma grande diversidade de equipamentos colectivos e sociais a nível cultural e desportivo.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

Com uma maioria de alunos residentes na área de influência da escola, verifica-se um número considerável (13%, em 2005/2006, com origem em três centros de acolhimento social localizados na cidade.

O envolvimento da comunidade educativa tem revelado melhoria ao longo do tempo.

O insucesso escolar pautou-se, ao longo de três anos lectivos (de 2003/2004 a 2005/2006) por taxas de 8,5%, 9,8% e 6,4%, no 2º ciclo, e 14,4%, 19,9% e 10,9%, no 3º ciclo, com 39% de insucesso a Matemática e 14% a Língua Portuguesa, nos exames de 9º ano, em 2005/2006.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	2000, 6 anos	Nº de Apoios: 2
Equipa	Nº de professores	3	4
	Nº de horas	> 20 h	98 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [100, 250] h Equipa 0
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	0
	Nº de horas	> 20 h	0
	Com formação específica	1	---
Espaço	m <sup>2</sup>	175 m <sup>2</sup>	[150, 180] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Várias salas interligadas	
	Zonas funcionais	Não tem a zona de produção gráfica	
Abertura	Horas (semana)	45 h	45 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	
Coleção	Total documentos	5691	6934
	Ficção	20,2%	94,6%
	Não ficção	75,0%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		
	Monografias		
	CD_áudio	0,5%	0,4%
	Vídeo	1,3%	2,0%
	CD-ROM	1,4%	1,8%
	Revistas	0,7%	0,1%
	Bases de dados		
Outros		1,1%	
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento

		RBE-2001	Quest-2006
	Consulta Áudio/vídeo	Sim	
	Consulta informática	Local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de impressão e reprodução
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia do utilizador	Guia do utilizador Placard 1)
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, com atribuição	Orçamento da escola, dotação eventual Receitas da BE
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	---	Só no Órgão de Gestão
	Inclusão nos normativos	Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

9) A escola tem página web de Agrupamento, com áreas em construção, com espaço para o boletim da BE/CRE.

◆ Escola 4, Viana do Castelo

A Escola 4, no distrito de Viana do Castelo, situa-se em Vila Nova de Anha, a sul do rio Lima. É sede de Agrupamento e tem influência em quatro escolas de 1º ciclo e três Jardins de Infância de mais 3 freguesias.



Num meio de características semi-rurais, tem movimentos flutuantes de população (emigração e ocupantes de fim-de-semana).

O meio cultural e recreativo tem vindo a evoluir favoravelmente.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3 S	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

A escola regista, ainda, 5,1% de retenções no 2º ciclo e 7,6%, no 3º ciclo. Em 4 disciplinas - Português, Matemática, História e Inglês – verificam-se 28%, 22%, 12% e 21,8% de insucesso, respectivamente, no 2º ciclo, e 19%, 35%, 16% e 22%, respectivamente, no 3º ciclo.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	2000, 6 anos	Nº de Apoios: 3
Equipa	Nº de professores	2	4
	Nº de horas	> 20 h	17 h
	Com formação específica	[1, 5] professores	Coordenador [100, 250] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	> 20 h	35 h
	Com formação específica	1	1
Espaço	m <sup>2</sup>	123 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Não tem a zona de produção gráfica	Tem todas as zonas funcionais básicas
Abertura	Horas (semana)	45 h	42 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	
Colecção	Total documentos	3726	---
	Ficção	77,8%	---
	Não ficção	20,1%	---
	Obras de Ref <sup>a</sup>		---
	Monografias		---

	RBE-2001	Quest-2006	
	CD_áudio		---
	Vídeo	5,6%	---
	CD-ROM	1,6%	---
	Revistas	0,5%	---
	Bases de dados		---
	Outros		---
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Sim	
	Consulta informática	Local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de impressão, digitalização e reprodução de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação		Guia do utilizador Jornal da escola Placard Página web da escola <sup>1)</sup> Lista de difusão Rádio
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, sem atribuição	Orçamento da escola Apoios Receitas da BE
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Sim	
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

<sup>1)</sup> Esta remete para o portal do Agrupamento. Não tem espaço para a Biblioteca escolar.

A escola tem um Jornal escolar, vários clubes - de Teatro, de Direitos Humanos, da Floresta, de Geografia -, uma oficina de arte floral e um Centro de Recursos Informáticos e um Projecto TAI-CHI<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Estas ofertas estão descritas no Projecto Educativo actual.

- Escola 5, Viana do Castelo

A Escola 5, em Viana do Castelo, situa-se na vila de Barroelas estendendo-se desde o monte da Padela até ao Rio Neiva, ficando, sensivelmente, no centro do círculo formado Viana do Castelo, Esposende, Barcelos e Ponte de Lima.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3 S	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	---	[501, 750]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	1999, 7 anos	Nº de Apoios: 2
Equipa	Nº de professores	2	6
	Nº de horas	[11, 20] h	43 h
	Com formação específica	0 professor	Coordenador [50, 100] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	
	Nº de horas	< 10 h	1
	Com formação específica	1	---
Espaço	m <sup>2</sup>	180 m <sup>2</sup>	[150, 180] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Tem todas as zonas funcionais básicas	Não tem zona de leitura multimédia
Abertura	Horas (semana)	43 h	42,5 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	

		RBE-2001	Quest-2006
Colecção	Total documentos	3726	6262
	Ficção	33,3%	87,8%
	Não ficção	59,8%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		2,2%
	Monografias		
	CD_áudio	0,4%	3,9%
	Vídeo	1,3%	2,2%
	CD-ROM	1,3%	2,9%
	Revistas	0,9%	
	Bases de dados		0,2%
	Outros		0,1%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Sim	
	Consulta informática	Local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de impressão e reprodução
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de Utilizador	Guia do utilizador Jornal da escola Placard Lista de difusão <sup>1)</sup>
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, sem atribuição	Orçamento da escola, dotação eventual Receitas da BE
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico		Sim, sempre
	Inclusão nos normativos	Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

<sup>1)</sup> A escola tem página web, com espaço para Biblioteca escolar, mas desactualizada desde 2004.

♦ **NUT III – Cávado: Concelhos de Amares, Barcelos, Braga e Vila Verde**

Geografia			
Amares	Barcelos	Braga	Vila Verde
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situados entre as NUT III – Minho-Lima e Ave, ficam numa zona de transição litoral e interior, com influência atlântica, com ligações estratégicas entre os grandes centros urbanos</li> <li>▪ Dificuldades de acesso nas zonas mais afastadas</li> </ul>			
Demografia			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ População jovem, com a população idosa a aumentar.</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 9,3%</li> <li>▪ Emigração significativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 9,3% (10,3% para Manhente)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 16,2%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5,74%</li> <li>▪ Emigração ainda significativa</li> <li>▪ Assimetria entre o Sul (Vila Verde – 21%, Vila de Prados, 20,11%) e o Norte (Pico de Regalados, - 6,10%)</li> </ul>
Ordenamento territorial			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zonas suburbanas/rurais</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zonas urbanas</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concelho muito dividido por um grande número de freguesias</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grande concentração urbana, mas assimétrica nas restantes áreas</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indústria difusa num contexto em que as actividades e ocupação agrícola regridem.</li> </ul>			
Actividade económica			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grande peso do sector agrícola, em explorações familiares, com incidência nas produções animais</li> <li>▪ Mais de 50% da população activa trabalho no sector secundário em pequenas e médias empresas</li> <li>▪ Sector terciário em desenvolvimento</li> <li>▪ Pouca procura de mão-de-obra qualificada</li> </ul>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguma expressão de actividades de base tecnológica</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crescimento do desemprego</li> </ul>			

Amares	Barcelos	Braga	Vila Verde
<b>Cultura e lazer</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferta de equipamentos culturais, desportivos e patrimoniais, ainda que com assimetria nos vários concelhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguma oferta num contexto de fraca procura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Razoáveis níveis de oferta e procura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferta e procura pouco significativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferta e procura cultural pouco significativa</li> </ul>			
<b>Educação e aprendizagem (2º e 3º ciclos)</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Níveis de instrução da população                      Maioritariamente, a população tem o 1º ciclo; em menor grau, o 2º ciclo</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decréscimo da população em idade escolar</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expectativas escolares baixas, agravadas por retenções acumuladas nos 1º e 2º ciclos</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taxa de analfabetismo                      “Nível preocupante”<sup>a)</sup></li> </ul>	8%		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taxa de retenção</li> </ul>	10,2%	13,2%	12,3%
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taxa de abandono escolar</li> </ul>	3%	4%	4,4%
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taxa de saída antecipada</li> </ul>	43,9%	20,9%	46,3%
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taxa de saída precoce 58%</li> </ul>	64,6%	38,6%	65,5%
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presença de instituições de ensino profissional e Ensino Superior</li> </ul>			
<sup>a)</sup> sic, Carta Educativa			

◆ Escola 6, Amares

A Escola 6, em Amares, sediada na freguesia de Ferreiros, tem intervenção pedagógica em todos os Jardins de Infância e escolas do 1º ciclo do concelho.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

Alunos mais afastados, em áreas mais rurais, são condicionados no acesso à escola pelos horários dos transportes.

Esta escola está inserida no Programa do PEETI<sup>2</sup> e tem a maioria dos alunos subsidiados pela Acção Social.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	2001, 5 anos	Nº de Apoios: 1
Equipa	Nº de professores	4	8
	Nº de horas	[11, 20] h	24 h
	Com formação específica	[1, 5] professores	Coordenador [100, 150] Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	3	1
	Nº de horas	> 20 h	35 h
	Com formação específica	1	1
Espaço	m <sup>2</sup>	144,8 m <sup>2</sup>	[150, 180] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	Várias salas interligadas
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Não tem zona de trabalho individual

<sup>2</sup> Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.

		RBE-2001	Quest-2006
Abertura	Horas (semana)	40 h	35 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	
Coleção	Total documentos	3840	1360
	Ficção	44,3%	16,2%
	Não ficção	52,1%	a)
	Obras de Ref <sup>a</sup>		17,6%
	Monografias		
	CD_áudio	0,8%	29,4%
	Vídeo	1,3%	29,4%/4,4%
	CD-ROM	0,5%	
	Revistas	1,0%	0,7%
	Bases de dados		
	Outros		2,2%

a) Provável engano de digitação: figura “0” neste item.

Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Sim, no local	Consulta no local
	Consulta informática	Sim, no local	Consulta no local e acesso à Internet
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de impressão, digitalização e reprodução de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia de utilizador Jornal da BE Página web da BE <sup>1)</sup>
Gestão financeira	Verba atribuída	Financiamento através de um programa (não especificado)	Financiamento através de apoios Receitas da BE

		RBE-2001	Quest-2006
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Sim	Sim, sempre
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

1) A escola tem página web do Agrupamento, activa, com ícone para a Biblioteca escolar na área dos clubes, mas que ainda não está activo.

◆ Escola 7, Barcelos



A Escola 7, situa-se na freguesia de Manhente, com alunos provenientes também das seis freguesias vizinhas. Tem fácil acessibilidade pela via de ligação a Prados e Barcelos, sem dificuldade de transportes.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	---	[501, 750]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	1997, 5 anos	Nº de Apoios: 1
Equipa	Nº de professores	6	4
	Nº de horas	[< 10] h	22 h
	Com formação específica	0 professor	Coordenador [< 50] h      Equipa 0
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	2	1
	Nº de horas	> 20 h	35 h
	Com formação específica	1	1

		RBE-2001	Quest-2006
Espaço	m <sup>2</sup>	380 m <sup>2</sup>	[90, 120] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Várias salas/espacos dispersos	Um espaço único
	Zonas funcionais	Não inclui as zonas de leitura de documentos impressos e de leitura áudio, vídeo e multimédia, nem a de produção gráfica	Não tem zona de produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	48 h	50 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	
Colecção	Total documentos	586	3678
	Ficção	--- <sup>a)</sup>	38,9%
	Não ficção	--- <sup>a)</sup>	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		7,0%
	Monografias		37,0%
	CD_áudio	22,2%	3,4%
	Vídeo	64,8%	10,4%
	CD-ROM	8,0%	2,6%
	Revistas	4,9%	0,3%
	Bases de dados		
	Outros		0,3%
<sup>a)</sup> campos vazios			
Serviços	Livre acesso	Não	Sim
	Empréstimo domiciliário	Sim, nos vários suportes	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo		Consulta no local
	Consulta informática	Consulta no local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de digitalização e reprodução de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores

		RBE-2001	Quest-2006
Comuni- cação	Formas de comunicação/ divulgação	Guia de utilizador	Guia de utilizador Jornal da escola Página web da BE e da escola Placard
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, atribuída	Orçamento da escola, dotação eventual Receitas da BE
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Sim	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

◆ Escola 8, Braga

A Escola 8, em Tadin, é sede do Agrupamento e tem como área de influência em seis freguesias vizinhas.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	---	[250, 500]

É uma escola sobrelotada.

Em 2006, as taxas de insucesso tiveram um «efeito em “cordilheira”, com altos e baixos, o que provoca desequilíbrio e frustração»<sup>3</sup>.

Transição				
5º-6º	6º-7º	7º-8º	8º-9º	Global
11,7%	5,9%	15,2%	10,9%	8,7%

<sup>3</sup> Projecto Educativo.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	1999, 7 anos	Nº de Apoios: 0
Equipa	Nº de professores	4	2
	Nº de horas	[>20] h	12 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [50, 100] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	> 20 h	35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	120 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Várias salas interligadas	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Não tem a zona de produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	40 h	40 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	Encerra em alguns tempos
Coleção	Total documentos	2702	3673
	Ficção	44,4%	54,5%
	Não ficção	40,7%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		8,7%
	Monografias		21,7%
	CD_áudio	4,5%	5,4%
	Vídeo	7,8%	5,4%
	CD-ROM	2,7%	4,1%
	Revistas	0,2%	0,1%
	Bases de dados		
Outros			

<sup>a)</sup> Não consideramos este item, uma vez que devem ter sido contabilizados os nºs de cada título.

Serviços	Livre acesso	Sim
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia

		RBE-2001	Quest-2006
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Consulta no local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de reprodução e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Jornal da BE Jornal da escola Placard 1)
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, atribuído e apoio de programa (não especificado)	Orçamento da escola, dotação eventual Receitas da BE
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / RI

1) A escola tem página própria, inserida na do Agrupamento, activa, sem referência à Biblioteca escolar.

◆ Escola 9, Braga

A Escola 9, em Braga, é sede de Agrupamento e tem uma área de intervenção nas freguesias vizinhas, integrando as escolas do 1º ciclo e os Jardins de Infância. Situa-se numa zona de crescimento urbanístico e de expansão da cidade, envolvendo também freguesias vizinhas, pelo que se perspectiva a sua ampliação.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	[> 1000]	[> 1000]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	2000, 6 anos	Nº de Apoios: 0
Equipa	Nº de professores	2	4
	Nº de horas	[11, 20] h	18 h
	Com formação específica		Coordenador [50, 100] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	2	2
	Nº de horas	> 20 h	< 35 h
	Com formação específica	[1, 5] professores	1 professor
Espaço	m <sup>2</sup>	229 m <sup>2</sup>	[90, 120] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Várias salas/espacos dispersos	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	
Abertura	Horas (semana)	43 h	47 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	
Coleção	Total documentos	5067	6524
	Ficção	67,8%	45,9%
	Não ficção	22,8%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		4,6%
	Monografias		33,7%
	CD_áudio	2,1%	5,3%
	Vídeo	2,9%	6,3%
	CD-ROM	1,3%	3,7%
Revistas	753 <sup>a)</sup>	3000 <sup>a)</sup>	

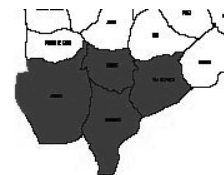
RBE-2001		Quest-2006
	Bases de dados	
	Outros	0,4%

<sup>a)</sup> Não consideramos este item, uma vez que devem ter sido contabilizados os n<sup>o</sup>s de cada título.

Serviços	Livre acesso	Livre acesso aos documentos impressos	Sim
	Empréstimo domiciliário	Sim, à excepção de documentos audiovisuais e multimédia	Sim, em todos os suportes
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Sim, no local	Consulta no local
	Consulta informática	Sim, no local	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia de utilizador Jornal da escola Placard Lista de distribuição <sup>1)</sup>
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola, atribuído e apoio de programa (não especificado)	Orçamento da escola, dotação eventual Outros apoios (não especificados)
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Sim	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

<sup>1)</sup> A escola tem página web do Agrupamento, com destaque apenas para o desporto nas escolas, os projectos e os procedimentos escolares.

◆ Escola 10, na Vila de Prado, Vila Verde



A Escola 10, na Vila de Prado, em Vila Verde, a sul do concelho, sede do Agrupamento Vertical, tem a sua influência nas três freguesias vizinhas, no eixo mais a sul do concelho, numa área de transição litoral-interior, de fraca densidade populacional.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

Esta escola é abrangida pelo Programa “Entre Margens” de Luta contra a Pobreza, com um número significativo de famílias no limiar da subsistência apoiadas por mecanismos institucionais.

Verifica-se uma progressiva tomada de consciência “de que a Escola constitui um excelente meio de valorização pessoal das crianças e adolescentes e um veículo primordial de acesso a uma profissão gratificante” (Agrupamento de Escolas de Prado, 2004: 5) e pela presença de equipamentos escolares de nível secundário, profissional e superior em espaços próximos (Viana do Castelo, Ponte de Lima, Barcelos, Guimarães, Braga, Vila Nova de Famalicão)

Na área de influência deste agrupamento, há uma população cigana, cuja unidade organizacional centrada em torno da família, sem grandes horizontes temporais, se reflecte nas expectativas em relação à escola. As taxas de analfabetismo, insucesso e abandono escolar são muito altas. A sua inserção é quase nula, apesar de uma maior abertura na Vila, mas os sistemas sociais e económicos próprios aumentam a discriminação e a exclusão social, que a escola sente ter que ultrapassar com um “trabalho organizado em função da sua permanência na escola e que exige, em primeiro lugar, o conhecimento e a valorização da sua cultura, já que os saberes adquiridos pelas crianças ciganas são muito concretos, transmitidos pela via oral, pensados para o dia-a-dia”<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Projecto Educativo.

Esta escola apresenta uma taxa de insucesso que se situa nos 10,25% e uma taxa de abandono escolar nos 1,8%.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1997, 9 anos	Nº de Apoios:
Equipa	Nº de professores	3	4
	Nº de horas	[11, 20] h	30 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [> 250] h
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	[> 20] h	35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	142 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais, à excepção da zona de produção gráfica	Tem todas as zonas funcionais
Abertura	Horas (semana)	45 h	45 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno + Nocturno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	Abertura sem interrupção e encerra à noite
Colecção	Total documentos	5526	6788
	Ficção	73%	
	Não ficção	19,9%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		5%
	Monografias		84% <sup>a)</sup>
	CD_áudio	2,2%	2,3%
	Vídeo	3,3%	4,6%
	CD-ROM	1,4%	2,8%
	Revistas	0,3%	0,2%
	Bases de dados		
	Outros		1,0%

<sup>a)</sup> Soma das monografias e Ficção

	RBE-2001	Quest-2006	
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimedia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo		Consulta no local
	Consulta informática		Consulta no local e acesso à Internet
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de reprodução, digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comuni-cação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornais da BE, da escola e local Página web da BE <sup>a)</sup> Placard Listas de difusão Guias informativos
<sup>a)</sup> Página do Agrupamento, activa, com página para as BEs integradas.			
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola	Orçamento da escola, dotação eventual
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, sempre
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

◆ Escola 11, Vila Verde



A Escola 11, em Vila Verde, a norte do concelho, é uma escola básica integrada, num Agrupamento de cariz vertical, com 45 estabelecimentos de ensino distribuídos por vinte e três freguesias (dezassete Jardins de Infância, vinte e sete escolas do 1º ciclo e a de 2º e 3º ciclo (esta) e que é a sede de agrupamento.

É a zona mais rural e de povoamento mais disperso e a que sofre com uma forte emigração e movimentos migratórios.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	---	Agrupamento
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

O insucesso, nesta escola, em 2001/2002, era de 9%, no 2º ciclo do Ensino Básico e de 18% no 3º ciclo de Ensino Básico, com uma taxa de abandono escolar de 4%.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	2000, 6 anos	Nº de Apoios: 3
Equipa	Nº de professores	3	4
	Nº de horas	[11, 20] h	31 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [50, 100] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	[11, 20] h	35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	170 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Não tem as zonas de leitura multimédia e de produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	35 h	40 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Fechada à hora de almoço	Só um turno e fechada à hora de almoço e em alguns tempos lectivos

		RBE-2001	Quest-2006
Coleção	Total documentos	2077	3454
	Ficção	72,3%	58,3%
	Não ficção	15,2%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		11,2%
	Monografias		18,4%
	CD_áudio	5,1%	4,2%
	Vídeo	4,7%	5,1%
	CD-ROM	2,4%	1,3%
	Revistas	0,2%	0,2%
	Bases de dados		
Outros		1,4%	

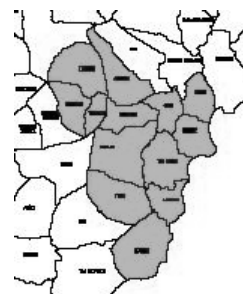
<sup>a)</sup> Não consideramos este item, uma vez que devem ter sido contabilizados os n<sup>o</sup>s de cada título.

Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimedia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Consulta no local e acesso à Internet	
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de reprodução e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornal da escola Página web da escola <sup>1)</sup> Placard
Gestão financeira	Verba atribuída	Financiamento através do apoio de programa (não especificado)	Orçamento da escola, dotação eventual Apoios vários e da Autarquia Receitas da BE
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, Ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

<sup>1)</sup> A escola tem página web, activa, mas não se faz aí referência à Biblioteca escolar.

◆ Escola 12, Vila Verde

A Escola 12, em Vila Verde, com uma área de influência em treze freguesias, abrange a zona mais a sul do concelho, zona em franco crescimento demográfico e beneficiando da proximidade do centro urbano de Braga.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	----	Agrupamento
Nº de alunos	[501, 750]	[501, 750]

A instrução da população, no agrupamento, tem expressão significativamente superior aos valores do concelho.

O insucesso escolar tem uma taxa de 18,7% e a de abandono escolar é de 1,7 %.

Tem alguns Clubes - Centro de Informática, Laboratório de Matemática, Clube Viola – e um Jornal.

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006	
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Concelhia	
	Ano, tempo de integração:	2000, 6 anos	Nº de Apoios: 3	
Equipa	Nº de professores	3	4	
	Nº de horas	[11, 20] h		
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [>250] h	Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1	
	Nº de horas	[11, 20] h	35 h	
	Com formação específica		1	

		RBE-2001	Quest-2006
Espaço	m <sup>2</sup>	170 m <sup>2</sup>	[150, 180] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Tem todas as zonas funcionais, à excepção das zonas multimédia e produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	35 h	40 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno + Nocturno
	Horário contínuo	Fecha à hora de almoço	Fecha à hora de almoço e à noite
Coleção	Total documentos	2077	3454
	Ficção	72,3%	58,3%
	Não ficção	15,2%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		11,1%
	Monografias		18,3%
	CD_áudio	5,1%	4,2%
	Vídeo	4,7%	5,1%
	CD-ROM	2,4%	1,3%
	Revistas	0,3%	0,1%
	Bases de dados		
	Outros		1,0%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo		Consulta no local
	Consulta informática	Sim, com acesso à Internet	Consulta no local e acesso à Internet
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de reprodução e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornais da BE Página web da escola Placard Contactos informais

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

		RBE-2001	Quest-2006
Gestão financeira	Verba atribuída	Não	Orçamento da escola, dotação eventual, outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

A escola tem página web, activa, com ligação à Biblioteca escolar, mas que não funciona.

♦ NUT III – Ave: Concelhos de Guimarães, Vila Nova de Famalicão e Trofa

Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <b>Vale do Ave</b> desenvolve-se na bacia hidrográfica do rio Ave, ficando a sul da NUT III do Cávado.</li> <li>▪ Próximo de dois grandes centros urbanos (Porto e Braga), é servido por uma rede viária com excelentes ligações. A rede ferroviária também oferece condições muito favoráveis nas zonas mais densamente povoadas e de maior concentração industrial.</li> </ul>																				
Demografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É das populações mais jovens (33%), que tem vindo a diminuir, e apenas 11,9% de população idosa.</li> <li>▪ Os concelhos da Trofa e Vila Nova de Famalicão estão a crescer.</li> </ul>																				
Ordenamento territorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Razoáveis densidades de ocupação do solo associadas a uma dinâmica elevada de construção.</li> <li>▪ Indústria difusa, a concentrarem-se em grandes unidades produtivas, com as actividades agrícolas a regredirem.</li> <li>▪ Área ameaçada a nível ambiental e desenvolvimento desordenado.</li> </ul>																				
Actividade económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Economia paralela do sector agrícola, em regime de minifúndio e de subsistência, com o sector secundário.</li> <li>▪ Forte actividade empresarial.</li> <li>▪ Taxa de desemprego: 5,3%</li> <li>▪ Recurso a mão-de-obra menos qualificada baixa a produtividade e as oportunidades de investimento.</li> </ul>																				
Cultura e lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferta razoável de equipamentos culturais e desportivos</li> <li>▪ Grande riqueza patrimonial, arquitectónica e natural</li> <li>▪ Mais oferta em equipamentos culturais e recintos desportivos</li> </ul>																				
Educação e aprendizagem (2º e 3º ciclos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Níveis de escolarização da população jovem inferior à média da Região Norte.</li> <li>▪ Níveis de instrução da população:</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Guimarães</th> <th>Vila Nova de Famalicão</th> <th>Trofa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sem qualquer grau</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1º ciclo</td> <td>53,15%</td> <td>34%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2º ciclo</td> <td>16,9%</td> <td>14,8%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3º ciclo</td> <td>11,8%</td> <td>11,5%</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Guimarães	Vila Nova de Famalicão	Trofa	Sem qualquer grau				1º ciclo	53,15%	34%		2º ciclo	16,9%	14,8%		3º ciclo	11,8%	11,5%	
	Guimarães	Vila Nova de Famalicão	Trofa																		
Sem qualquer grau																					
1º ciclo	53,15%	34%																			
2º ciclo	16,9%	14,8%																			
3º ciclo	11,8%	11,5%																			

Ensino Secundário	12,2%	16,3%	
Ensino Médio	0,4%	--	
Ensino Superior	6,2%	11%	
Taxa de analfabetismo	7,4%		

Maioritariamente, com 1º ciclo; em menor grau, o 2º ciclo

- Taxas de escolarização com tendência a diminuir

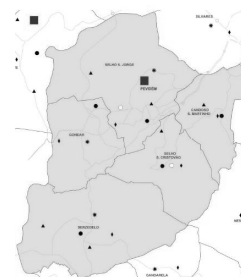
	Guimarães	Vila Nova de Famalicão	Trofa
Abandono escolas	3,7%		
	2º ciclo	3º ciclo	
	12,0% <sup>a)</sup>	17,9%	2%
Saída antecipada	39%	32,9%	
Saída precoce	58,8%	53,1%	

<sup>a)</sup> Alunos retidos e que desistiram (Anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002)

- Abandono radicado na concepção de que os filhos ajudam a aumentar os rendimentos do agregado familiar pela inserção precoce no mercado de trabalho
- Baixas expectativas, não além da escolaridade obrigatória
- Vantagens potenciais de qualificação oferecida por instituições de Ensino Profissional e Superior.

◆ Escola 13, Pevidém, Guimarães

A Escola 13, em Pevidém, na freguesia de Selho S. Jorge, tem quatro freguesias na sua área de influência e fica numa zona sudoeste do concelho.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	---	[751,1000]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

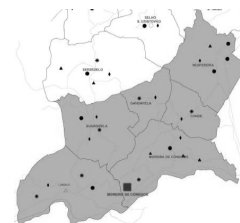
		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional,	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1998, 8 anos	Nº de Apoios: -
Equipa	Nº de professores	-	4
	Nº de horas	- h	19 h
	Com formação específica	0	Coordenador [>250] h
		RBE-2001	Quest-2006
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	-	1
	Nº de horas	- h	35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	145 m <sup>2</sup>	[90, 120] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	
Abertura	Horas (semana)	- h	45 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno+Nocturno
	Horário contínuo	Fecha à hora de almoço	Abertura sem interrupção
Colecção	Total documentos	0	684
	Ficção	0%	
	Não ficção	0%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		51,17%
	Monografias		0%
	CD_áudio	0%	29,97%
	Vídeo	0%	0%
	CD-ROM	0%	2,77%
Revistas	0%	16,08%	

		RBE-2001	Quest-2006
	Bases de dados		0%
	Outros		0%
Serviços	Livre acesso		Sim
	Empréstimo domiciliário	Não	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo		
	Consulta informática		Consulta no local e acesso à Internet
	Impressão/reprodução		Serviços de digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação		Guia do utilizador Jornais da Escola Placard Guias Informais Listas bibliográficas
Gestão financeira	Verba atribuída	Não	Orçamento da escola, dotação eventual, outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	Não	PEE / PCE / RI

A escola tem página web, mas não é actualizada desde 2000. Aí lê-se que propõe vários clubes: Clube de Fotografia, Clube de Francês, Clube de Inglês, Clube de Matemática, Caça Cigarros – e Projectos - Ciência Viva, Desporto Escolar, Internet na Escola e Jornal o ECO Lógico. Não há qualquer referência à Biblioteca escolar.

◆ Escola 14, Moreira de Cónegos, Guimarães

A Escola 14, em Moreira de Cónegos, fica na Vila do mesmo nome, e tem influência em cinco freguesias vizinhas, na zona mais a sul do concelho.



O nível de abandono escolar dentro da escolaridade obrigatória é de 3%, mas existe uma percentagem de alunos que não concluem o 9º ano (14%), revelando um interesse cada vez menor pela escola nos 2º e 3º ciclos, ficando-se as suas expectativas pela escolaridade obrigatória.

A escola tem alguns projectos – Laboratório de Matemática, Sala de Estudo, Clube da Ciência, Clube do Património, Clube de Teatro, Clube do Xadrez, Clube de Artes, Clube do Desporto, Projecto “ESCOLAS LIVRES DE TABACO”, Projecto ECO-ESCOLA.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	[751,1000]	[751,1000]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional,	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1997, 9 anos	Nº de Apoios: -
		RBE-2001	Quest-2006
Equipa	Nº de professores	3	3
	Nº de horas	[11, 20] h	26 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [>250] h
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	[>20] h	35 h
	Com formação específica		1

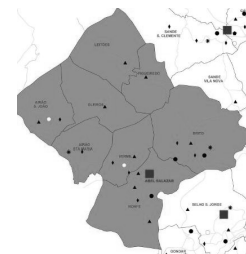
		RBE-2001	Quest-2006
Espaço	m <sup>2</sup>	98 m <sup>2</sup>	[90, 120] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais, à excepção da zona de produção gráfica e trabalho de grupo	Tem as zonas funcionais de atendimento, leitura vídeo, multimédia e Internet
Abertura	Horas (semana)	38 h	40 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno+Nocturno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	Fecha durante alguns tempos lectivos e à noite
Coleção	Total documentos	5647	2354
	Ficção	87,58%	65,08%
	Não ficção	4,87%	%
	Obras de Ref <sup>a</sup>		13,72%
	Monografias		0%
	CD_áudio	2,08%	7,00%
	Vídeo	3,19%	9,86%
	CD-ROM	2,13%	12,74%
	Revistas	0,1%	5,00%
	Bases de dados		
	Outros		2,55%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática		Consulta no local e acesso à Internet, Intranet e rede
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornais da BE/Escola Placard

		RBE-2001	Quest-2006
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola	Orçamento da escola, dotação eventual, outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / RI

Apresenta uma página web do Agrupamento, activa, mas a ligação à página da Biblioteca escolar não funciona.

◆ Escola 15, Ronfe, Guimarães

A Escola 15 fica em Ronfe, vila a meio caminho entre Guimarães e Vila Nova de Famalicão, no eixo centro-oeste do concelho, tem uma área de influência sobre seis freguesias.



É um escola sobrelotada.

O abandono escolar e a saída antecipada apresentam valores muito elevados. As causas são múltiplas e complexas e as suas raízes profundas radicam também na crença, ainda existente nalgumas camadas da população, de que a educação se faz na fábrica e não na escola.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	---	[>1000]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional,	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	----	Nº de Apoios: 1
Equipa	Nº de professores	3	4
	Nº de horas	[11,20] h	16 h
	Com formação específica	[1,5] professor	Coordenador [50,100] Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	2	2
	Nº de horas	[>20] h	35 h
	Com formação específica		2
Espaço	m <sup>2</sup>	166 m <sup>2</sup>	[150,180] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais, à excepção da zona de produção gráfica	Todas as zonas funcionais, à excepção da zona de jogos e produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	25 h	- h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno+Nocturno
	Horário contínuo	Fecha à hora de almoço	Abertura sem interrupção
Colecção	Total documentos	2077	2674
	Ficção	34,40%	26,18%
	Não ficção	57,80%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		5,80%
	Monografias		44,88%
	CD_áudio	2,07%	4,49%
	Vídeo	3,08%	8,60%
	CD-ROM	2,64%	
	Revistas		0
	Bases de dados		7,07%
Outros		3,00%	
Serviços	Livre acesso		
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimedia
	Catálogo informatizado		

		RBE-2001	Quest-2006
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Consulta no local e acesso à Internet	
	Impressão/ reprodução		Serviços de reprodução, digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comuni- cação	Formas de comunicação/ divulgação		Guia do utilizador Jornais da Escola
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola	Orçamento da escola e dotação eventual
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

Tem página web, mas que tem problemas de carregamento.

◆ Escola 16, Briteiros, Guimarães

A Escola 16, em Briteiros, a norte do concelho de Guimarães, tem influência em sete freguesias vizinhas.



É uma zona predominantemente rural, de subsistência.

Com uma fraca rede viária, o que provoca o seu isolamento é consequência, agravado pela inexistência de equipamentos culturais, apenas ganhando alguma relevância a promoção da cultura castreja a partir da Citânia de Briteiros.

A escola é vista pelos alunos como uma forma de quebrar o isolamento, na sua função social, mas não há muito interesse numa qualificação escolar para futura integração escolar, uma vez que as suas expectativas são baixas e as famílias não valorizam a escola.

O seu nível de instrução tem valores significativamente mais baixos que os do concelho.

◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3S	EB 2,3
Regime	-----	Agrupamento
Nº de alunos	[501,750]	[501,750]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
□ ândida- tura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional,	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1997, 9 anos	Nº de Apoios: 1
Equipa	Nº de professores	3	5
	Nº de horas	[<10] h	28 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [>250] h      Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	-
	Nº de horas	[11, 20] h	h
	Com formação específica		-
Espaço	m <sup>2</sup>	126 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais, à excepção da zona de produção gráfica e trabalho de grupo	
Abertura	Horas (semana)	37 h	42,5 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno+Nocturno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	

		RBE-2001	Quest-2006
Coleção	Total documentos	4987	6474
	Ficção	49,90%	54,02%
	Não ficção	38,01%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		9,80%
	Monografias		20,01%
	CD_áudio	2,90%	4,80%
	Vídeo	5,98%	6,69%
	CD-ROM	2,80%	3,70%
	Revistas	0,4%	0,01%
	Bases de dados		
	Outros		7.70%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Sim, com acesso à Internet	Consulta no local e acesso à Internet
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de reprodução, digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornais da Escola Placard Contactos informais
Gestão financeira	Verba atribuída	Não	Orçamento da escola, dotação eventual, outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Sim	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	

Tem página web de Agrupamento, activa, com ligação a informação sobre a Biblioteca escolar na área dos Projectos.

### Escola 17, Vila Nova de Famalicão

A Escola 17, situada na cidade de Vila Nova de Famalicão, integra-se numa zona escolar servida por bons transportes. A área de influência do Agrupamento de que é sede integra três freguesias, numa zona urbana e suburbana, com povoamento descaracterizado e algo ruralizante.



#### ◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	-----	Agrupamento
Nº de alunos	[> 1000]	[751,1000]

#### ◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Concelhia
	Ano, tempo de integração:	1997, 9 anos	Nº de Apoios: 2
Equipa	Nº de professores	3	5
	Nº de horas	[<10] h	72 h
	Com formação específica	[1,5] professor	Coordenador [100, 250] h      Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	2	1
	Nº de horas	[>20] h	35 h
	Com formação específica		1

		RBE-2001	Quest-2006
Espaço	m <sup>2</sup>	131 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Várias salas Interligadas	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Tem todas as zonas funcionais, à excepção das zonas multimédia e produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	36 h	40 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Fecha à hora de almoço	
Colecção	Total_documentos	7140	5905
	Ficção	63,03%	60,49%
	Não ficção	28,99%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		19,09%
	Monografias		9,82%
	CD_áudio	2,62%	3,83%
	Vídeo	3,49%	4,34%
	CD-ROM	1,79%	2,21%
	Revistas	0,8%	0,1%
	Bases de dados		
	Outros		0,1%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Sim, com acesso à Internet	Consulta no local e acesso à Internet e rede
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comuni- cação	Formas de comunicação/ divulgação		Guia do utilizador Jornais da Escola Placard Guias Informativos Contactos informais

		RBE-2001	Quest-2006
Gestão financeira	Verba atribuída	Não	Orçamento da escola e outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

A escola oferece alguns clubes – Clube da Ciência, Clube de Madeira, Clube Gira Volei – e um “Espaço Ciência”, para além do Desporto Escolar. Tem também um Jornal escolar.

A escola tem página web de Agrupamento, parte em construção. Não apresenta referência à Biblioteca escolar.

◆ Escola 18, Ribeirão, Vila Nova de Famalicão

A Escola 18, sita na Vila de Ribeirão, a sudoeste do concelho, é sede de Agrupamento e tem como área de influência mais três freguesias do concelho.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	---	[>1000]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	1999, 7 anos	Nº de Apoios: -
Equipa	Nº de professores	4	9
	Nº de horas	[<10] h	27 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [100, 250] h Equipa [1,5]
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	2	1
	Nº de horas	[>20] h	35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	140 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais, à excepção da zona de produção gráfica	Tem todas as zonas funcionais
Abertura	Horas (semana)	45 h	30 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Abertura sem interrupção	Fecha à hora de almoço
Coleção	Total documentos	504	
	Ficção	%	
	Não ficção	%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		%
	Monografias		%
	CD_áudio	27,78%	%
	Vídeo	51,59%	%
	CD-ROM	17,65%	%
	Revistas	2,97%	%
	Bases de dados		
Outros		%	
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, todos os suportes	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia

		RBE-2001	Quest-2006
	Catálogo informatizado		
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Sim, com acesso à Internet	Consulta no local e acesso à Internet e rede
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de reprodução, digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornais da BE/Escola/Local Página web da escola Placard
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola	Orçamento da escola e dotação fixa
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

A escola tem vários projectos – Comenius, Ciência Viva VI, Clube do Ambiente, Clube de Línguas, Clube de Música e Clube de Teatro.

A página web, activa, é de Agrupamento e tem página própria para a Biblioteca escolar.

◆ Escola 19, S. Romão do Coronado, Trofa

A Escola 19 fica em S. Romão, que constitui a Vila do Coronado, é sede de Agrupamento, juntamente com a freguesia de S. Mamede.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	Agrupamento	
Nº de alunos	[751,1000]	[751,1000]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	Candidatura Nacional
	Ano, tempo de integração:	1997, 9 anos	Nº de Apoios: 1
Equipa	Nº de professores	2	3
	Nº de horas	[<10] h	11 h
	Com formação específica	[6, 10] professor	Coordenador [<50] h
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	2	1
	Nº de horas	[>20] h	Menos de 35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	100 m <sup>2</sup>	[150, 180] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Tem todas as zonas funcionais, à excepção das zonas de jogos
Abertura	Horas (semana)	45 h	- h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Fecha à hora de almoço	Fecha nos intervalos das aulas
Colecção	Total documentos	2002	638
	Ficção	48,35%	70,53%
	Não ficção	45,55%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		15,67%
	Monografias		0%
	CD_áudio	0,9%	2,50%
	Vídeo	3,35%	4,70%
	CD-ROM	2,59%	5,49%
	Revistas	0,5%	0,3%

		RBE-2001	Quest-2006
	Bases de dados		
	Outros		0,3%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, excepto documentos multimédia	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Sim, com acesso à Internet	Consulta no local e acesso à Internet, Intranet e rede
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comuni- cação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Jornais da Escola Placard Contactos informais
Gestão financeira	Verba atribuída	Orçamento da escola	Orçamento da escola, dotação eventual, outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, ocasionalmente
	Inclusão nos normativos	Não	PEE / PCE / RI

Não tem página web.

◇ **NUT III – Douro: Concelho de Alijó**

Geografia	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Área que se desenvolve nas bacias hidrográficas dos rios Douro, Tua, Tinhela e Pinhão, próxima de Vila Real e Lamego.</li><li>▪ Tem rede viária que a lida a Bragança, Vila Real e Amarante</li></ul>
Demografia	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Taxa de crescimento negativa de -1,02%, por efeito cumulativo do crescimento rural e dos movimentos migratórios.</li><li>▪ Tem um índice de envelhecimento bastante baixo e uma população inactiva a aumentar.</li></ul>
Ordenamento territorial	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Assimetria entre a zona norte, de carácter transmontano, e a zona sul, de carácter duriense, inserida na Região Demarcada do Douro</li><li>▪ Tem uma apreciável mancha florestal, sendo zona mista de culturas mediterrânicas ou prados e pastagens permanentes</li></ul>
Actividade económica	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A zona norte vive essencialmente da agricultura e, na zona sul, da cultura vinícola.</li><li>▪ Tem menor capacidade de produzir riqueza, um fraco nível industrial e empresarial, com uma fraca mobilidade no emprego</li><li>▪ Nível de desemprego a diminuir porque há menor procura de emprego</li></ul>
Cultura e lazer	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tem um património histórico rico em vestígios romanos, monumentos, arquitectura rural antiga</li></ul>
Educação e aprendizagem (2º e 3º ciclos)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪</li></ul>

◇ **Escola 20, Alijó, Vila Real**

A Escola 20 é sede de Agrupamento vertical que integra treze escolas de 1º ciclo.



◆ Caracterização tipológica:

	Questionário RBE-2001	Questionário-2006
Tipo	EB 2,3	EB 2,3
Regime	-----	Agrupamento
Nº de alunos	[251, 500]	[501,750]

◆ Caracterização da Biblioteca Escolar:

		RBE-2001	Quest-2006
Candidatura	Tipo de candidatura:	Candidatura Nacional, Candidatura Concelhia	---
	Ano, tempo de integração:	1999, 7 anos	Nº de Apoios: -
Equipa	Nº de professores	1	5
	Nº de horas	[11,20] h	21 h
	Com formação específica	[1, 5] professor	Coordenador [<50] h
Auxiliares de Acção Educativa	Nº de AAE	1	1
	Nº de horas	[>20] h	Menos de 35 h
	Com formação específica		1
Espaço	m <sup>2</sup>	122 m <sup>2</sup>	[120, 150] m <sup>2</sup>
	Tipologia	Um espaço único	
	Zonas funcionais	Todas as zonas funcionais	Tem todas as zonas funcionais, à excepção das zonas de jogos e produção gráfica
Abertura	Horas (semana)	36 h	35 h
	Diurno/ Nocturno	Diurno	Diurno
	Horário contínuo	Fecha à hora de almoço	
Colecção	Total documentos	3893	
	Ficção	45,13%	
	Não ficção	40,38%	
	Obras de Ref <sup>a</sup>		%
	Monografias		%
	CD_áudio	3,13%	%
	Vídeo	9,66%	%
	CD-ROM	1,57%	%
Revistas	0,1%	%	

		RBE-2001	Quest-2006
	Bases de dados		
	Outros		%
Serviços	Livre acesso	Sim	
	Empréstimo domiciliário	Sim, excepto documentos audiovisuais e multimédia	
	Catálogo informatizado		Consulta no balcão de atendimento
	Consulta Áudio/vídeo	Consulta no local	
	Consulta informática	Sim, com acesso à Internet	Consulta no local e acesso à Internet, Intranet e rede
	Impressão/reprodução	Serviço de reprodução	Serviços de digitalização e impressão de documentos
	Serviço de referência		Sim, alunos e professores
Comunicação	Formas de comunicação/divulgação	Guia de utilizador	Guia do utilizador Jornais da BE/Escola Página web da escola/BE Placard Listas Bibliográficas
Gestão financeira	Verba atribuída	Não	Orçamento da escola, dotação eventual, outras receitas
BE / meio	Representação no Conselho Pedagógico	Não	Sim, sempre
	Inclusão nos normativos	PEE / Plano de Actividades	PEE / PCE / RI

Tem um Jornal escolar do Agrupamento

A escola tem página web, activa, mas com boa parte dos conteúdos em construção, e integra a página própria da Biblioteca escolar. Além disso, figura como disciplina na página da plataforma moodle.



**Anexo III**

1. Inquérito por questionário:

1.1 Carta para os Coordenadores respondentes ao questionário-piloto

1.2. Carta para o Conselho Executivo das escolas do universo

1.3 Carta para o Coordenador das Bibliotecas Escolares das escolas do universo

1.4 Carta para o Coordenador das Bibliotecas Escolares das escolas do universo (2º pedido)

Caro(a) colega

Sou Coordenadora da BE da Escola Sec. c/ 3º ciclo Dr. Joaquim Ferreira Alves e estou a fazer o mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, pela Universidade Aberta.

Na fase da dissertação, vou aplicar um questionário que está, neste momento, em fase de experimentação. Venho solicitar-lhe, assim, o favor de responder ao questionário junto, na sua qualidade de Coordenador(a) ou elemento da equipa da BE da sua escola.

O objectivo é verificar se o questionário tem algum problema de formulação. Pedia-lhe, por isso, que, ao responder, assinalasse, no próprio questionário, as questões em que sentir mais dificuldade, se possível, anotando as razões. Pode usar o verso das folhas à vontade. Se possível, pedia-lhe ainda que anotasse o tempo que demorou a responder.

Muito grata pela disponibilidade, apresento-lhe os meus cumprimentos.

Helena Maria Maia Paz dos Reis Carvalho

CARTA PARA O CONSELHO EXECUTIVO DAS ESCOLAS DO UNIVERSO

---

Exmo/a. Sr./a. Presidente do Conselho Executivo

*Valadares*, 15 de Maio de 2006

Assunto: Inquérito sobre a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

O questionário que segue junto insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em “Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares” da Universidade Aberta, sobre os níveis de integração da Biblioteca Escolar na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o seu impacto no seio das respectivas comunidades educativas.

Porque este questionário constitui um instrumento fundamental para este trabalho de investigação, solicitamos a V. Ex.<sup>a</sup> se digne autorizar a sua aplicação à Biblioteca Escolar (BE/CRE) da Escola que superiormente dirige.

O universo deste estudo é constituído pelas escolas que integram os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, da área da DREN, cujas BE/CRE integraram a RBE até 2004, inclusive e os dados recolhidos serão tratados de forma anónima.

Solicitamos, assim, a V.Ex.<sup>a</sup> que o questionário seja respondido pelo(a) Coordenador(a) da BE/CRE. No caso de qualquer impedimento do(a) Coordenador(a), poderá igualmente ser respondido por um elemento da Equipa da BE/CRE ou por V.Ex.<sup>a</sup>.

Solicitamos, ainda, o envio do questionário até ao dia 2 de Junho. A sua devolução deve ser feita utilizando o sobrescrito RSF que junto se envia.

Em caso de dúvida, poderá contactar-nos através dos seguintes contactos:

telefone: 227622826 telemóvel: 919954540 e-mail: paz\_dos\_reis@sapo.pt

Aguardamos a resposta, agradecendo, desde já, a atenção dispensada, assim como a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Helena Maria Maia Paz dos Reis Carvalho



CARTA PARA O COORDENADOR DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DAS ESCOLAS DO UNIVERSO

---

*Valadares*, 15 de Maio de 2006

Exmo/a. Sr./a. Coordenador/a da BE/CRE

Vimos solicitar a sua colaboração na investigação que estamos a realizar no âmbito do nosso mestrado em “Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares” da Universidade Aberta.

Pretende esta investigação contribuir para uma discussão e reflexão o mais aprofundada possível sobre o impacto que as bibliotecas escolares, integradas na Rede das Bibliotecas Escolares, estão a ter no seio das respectivas comunidades educativas.

Por isso, vimos solicitar-lhe que responda, na sua qualidade de Coordenador/a da BE/CRE da sua escola, ao questionário que enviamos junto e que constitui um instrumento fundamental para o nosso trabalho de investigação.

O universo deste estudo é constituído pelas escolas que integram os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, da área da DREN, cujas BE/CRE integraram a RBE até 2004, inclusive, e os dados recolhidos serão tratados de forma anónima.

Pedimos que, no caso de haver impossibilidade em responder-lhe, seja respondido por um elemento da Equipa da BE/CRE ou pelo Presidente do Conselho Executivo.

Solicitamos o envio do questionário até ao dia 2 de Junho. A sua devolução deve ser feita, utilizando o sobrescrito RSF que junto enviamos.

Em caso de dúvida, poderá contactar-nos através dos seguintes contactos:

telefone: 227622826 telemóvel: 919954540 e-mail: paz\_dos\_reis@sapo.pt

Aguardamos a sua resposta, agradecendo, desde já, a atenção dispensada, assim como a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Helena Maria Maia Paz dos Reis Carvalho



CARTA PARA O COORDENADOR DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DAS ESCOLAS DO UNIVERSO  
(2º PEDIDO)

---

Valadares, 12 de Junho de 2006

Exmo/a Sr./Sra Coordenador/a da BE/CRE

Em Maio, enviámos-lhe um Questionário que, como explicámos, é parte fundamental de um trabalho de investigação que estamos a realizar no âmbito de um Mestrado em “Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares” da Universidade Aberta.

A data-limite para a sua devolução era 2 de Junho mas, muito provavelmente, devido às inúmeras tarefas que todos os professores têm, especialmente num final de ano, compreendemos que possa haver algum atraso no preenchimento e envio do referido Questionário.

**Vimos, deste modo, apelar para a sua melhor colaboração, e contamos com a sua resposta até ao dia 19 de Junho.**

Se, entretanto, já nos remeteu o seu Questionário, ignore esta carta.

Relembramos que, em caso de dúvidas, estamos disponíveis através destes contactos:

<b>Telefone:</b>	<b>22 762 28 26</b>	<b>Telemóvel:</b>	<b>91 995 45 40</b>	<b>e-mail:</b>	<b>paz_dos_reis@sapo.pt</b>
------------------	---------------------	-------------------	---------------------	----------------	-----------------------------

Agradecemos a disponibilidade e atenção dispensadas.

Os nossos melhores cumprimentos

Helena Maria Maia Paz dos Reis Carvalho



1. Inquérito por questionário:

1.5 Questionários:

- a. Questionário aplicado pela Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001
- b. Questionário aplicado no âmbito deste estudo, em 2006
- c. Tabela de correspondência entre os dois questionários



1. Inquérito por questionário:

1.5 Questionários:

- a. Questionário aplicado pela Rede de Bibliotecas Escolares, em 2001
- b. Questionário aplicado no âmbito deste estudo, em 2006
- c. Tabela de correspondência entre os dois questionários

QUESTIONÁRIO APLICADO NO ÂMBITO DESTE ESTUDO, EM 2006

---

QUESTIONÁRIO SOBRE AS BIBLIOTECAS INTEGRADAS NA  
**REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que visa caracterizar a situação das Bibliotecas Escolares das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico integradas na RBE.

Os dados recolhidos são confidenciais e serão tratados de forma anónima. É muito importante para o sucesso deste trabalho que responda a este questionário. Agradecemos antecipadamente a atenção e disponibilidade demonstradas.

Solicitamos a devolução do questionário até ao dia 29 de Maio, por correio normal, devendo para isso utilizar o envelope RSF que segue em anexo, e que não necessita de selo.

**A- IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA BE/CRE**

**1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

**1.1 Identificação da Escola.**

Escola: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_ DRE: \_\_\_\_\_ CAE: \_\_\_\_\_  
 Distrito: \_\_\_\_\_ Concelho: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_

**1.2 Tipologia de Escola.**

**1.2.1 A escola funciona em agrupamento? Sim  / Não**

**1.2.2 Níveis de ensino**

EB 2	EB 2,3	EB 3	EB 2,3 c/ Sec.	EB 3,S
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N.º de Alunos	menos de 250	entre 250 e 500	entre 501 e 750	entre 751 e 1000	mais de 1000
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. INTEGRAÇÃO DA BE/CRE NA RBE**

**2.1 Integração na RBE:**

Ano de Integração _____	Nº de Apoios _____	Candidatura Nacional <input type="checkbox"/>
		Candidatura Concelhia <input type="checkbox"/>

**2.2 Com a integração no Programa RBE, em que áreas houve intervenção?**

Espaço	Mobiliário	Equipamentos	Fundo documental	Software (Gestão documental)	Outra.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					Qual? _____

**3. RECURSOS HUMANOS - EQUIPA**

**3.1 Dados relativos aos professores (P) da Equipa.** (NOTA: Entenda-se por Equipa o conjunto de professores que assumem funções nucleares e com maior número de tempos atribuídos.)

**3.1.1 Indique o n.º total de professores que formam a equipa.** \_\_\_\_\_

**3.1.2 Caracterize os professores da equipa de acordo com os parâmetros apresentados.**

	Coordenador	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<b>a) Nível de ensino</b>									
Ed. infância/1.º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo/Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

	Coordenador	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
<b>b) Áreas disciplinares</b>									
Língua Materna e Línguas Estrangeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Sociais, Humanas e Religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciências Físicas e Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIC e Tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Artística e Tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c) Situação Profissional</b>									
Quadro de nomeação definitiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadro de zona pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contratado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____									
<b>d) N.º de anos em funções na actual BE/CRE</b>									
1 ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mais de 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e) Continuidade de funções na BE/CRE</b>									
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f) Anos de experiência em BE/CRE</b>									
1 ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 4 a 7 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mais de 7 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.2 Que critérios presidiram à nomeação/designação dos professores que integram a Equipa?**

[Assinale, por ordem de prioridade: 1 (mais importante), 2, 3, 4, ....]

Interesse pela actividade	<input type="checkbox"/>	Formação na área da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Perfil do (a) professor (a)	<input type="checkbox"/>	Necessidade de completar o horário	<input type="checkbox"/>
Redução total/parcial da componente lectiva	<input type="checkbox"/>	Pertencentes ao quadro de nomeação definitiva	<input type="checkbox"/>
Experiência na área das BE/CREs	<input type="checkbox"/>	Outro.	<input type="checkbox"/>
Continuidade de funções	<input type="checkbox"/>	Qual? _____	

**3.3 Formação na área das bibliotecas escolares**

**3.3.1 Coordenador(a) da Equipa.**

N.º total de horas de formação (na frequência de cursos)	menos de 50 h	de 50 a 100 h	de 100 a 250 h	mais de 250 h
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Tipo de formação</b>	<b>Formação contínua</b>	<b>Formação especializada/ pós-graduada</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Auto-formação</b>
<b>Conteúdos de formação</b>				
Organização e Gestão da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tratamento Documental/ Ciências Documentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação Educacional Multimédia/ Produção de documentos áudio/vídeo/ scripto/multimédia/digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção da leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animação cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão de equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação para a(s) literacia(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.3.2 Professores da equipa**

**3.3.2.1 Número de professores da Equipa com formação na área das BE/CRE.**

<b>a) Nenhum</b>	<b>b) entre 1 e 5</b>	<b>c) entre 6 e 10</b>	<b>d) todos</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.3.2.2 Se assinalou as hipóteses b), c) ou d), identifique as áreas predominantes:**

Organização e Gestão da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	TIC	<input type="checkbox"/>
Tratamento Documental/ Ciências Documentais	<input type="checkbox"/>	Promoção da leitura	<input type="checkbox"/>
Comunicação Educacional Multimédia/ Produção de documentos áudio/vídeo/ scripto/multimédia/ digitais	<input type="checkbox"/>	Gestão de equipamentos	<input type="checkbox"/>
		Formação para a(s) literacia(s)	<input type="checkbox"/>
Animação cultural	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**3.4 Número de horas e funções dos professores da Equipa.**

**3.4.1 Indique o nº de horas atribuídas a cada elemento.**

<b>N.º total de horas semanais na BE/CRE:</b>	<b>Coord.</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>

**3.4.2 Assinale a(s) função(ões) desempenhadas por cada elemento.**

<b>Funções na BE/CRE</b>	<b>Coord.</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>
Organização e gestão da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tratamento documental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difusão da informação (folhetos, boletins...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção de documentação (textos, maletas pedagógicas, dossiers temáticos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manutenção de equipamento informático, audiovisual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animação/promoção da leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio na pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação de utilizadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.5 Dados relativos ao(s) Auxiliar(es) de Acção Educativa (AAE). Assinale apenas os elementos que correspondem à realidade da sua BE/CRE.**

	AAE1	AAE2	AAE3		AAE1	AAE2	AAE3
<b>a) Situação profissional</b>				<b>e) Funções na BE/CRE</b>			
Quadro da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Apoio ao utilizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contratado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vigilância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tratamento documental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b) Habilitações académicas</b>				Outra:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>f) Formação na área da BE/CRE</b>			
6.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nenhuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Organização da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.º/ 12.º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Curso Técnico de BAD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c) N.º de anos de experiência na BE/CRE</b>				Relações interpessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 a 3 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Animação da leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de 4 a 7 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mais de 7 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qual? _____			
<b>d) N.º de horas semanais na BE/CRE</b>							
menos de 35 h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
igual a 35 h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

**3.6 Há outros elementos que colaboram na BE/CRE?** Sim  / Não

**3.6.1 Se sim, quais?**

Animador	<input type="checkbox"/>	Pais/EE	<input type="checkbox"/>
Estagiário BAD	<input type="checkbox"/>	Alunos colaboradores	<input type="checkbox"/>
Técnico da CM/JF/BM	<input type="checkbox"/>	Outro	<input type="checkbox"/>

**B – ORGANIZAÇÃO/GESTÃO DA BE/CRE**

**1. ORGANIZAÇÃO / GESTÃO DO ESPAÇO**

**1.1 Assinale a área total da sua BE/CRE:**

menos de 90 m <sup>2</sup>	90 m <sup>2</sup> – 120 m <sup>2</sup>	120 m <sup>2</sup> – 150 m <sup>2</sup>	150 m <sup>2</sup> – 180 m <sup>2</sup>	mais de 180 m <sup>2</sup>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**1.2 Assinale as situações que correspondem à sua BE/CRE actualmente:**

<b>1.2.1 A BE/CRE ocupa</b>			
Um espaço único	<input type="checkbox"/>	Várias salas interligadas	<input type="checkbox"/>
Várias salas contíguas mas não interligadas.	<input type="checkbox"/>	Várias salas/espacos dispersos	<input type="checkbox"/>

<b>1.2.2 Zonas funcionais.</b>			
Atendimento/acolhimento	<input type="checkbox"/>	Trabalho individual	<input type="checkbox"/>
Leitura informal (leitura de periódicos/B.D.)	<input type="checkbox"/>	Trabalho em grupo	<input type="checkbox"/>
Leitura áudio (CDs)	<input type="checkbox"/>	Jogos	<input type="checkbox"/>
Leitura vídeo/DVD/TV	<input type="checkbox"/>	Produção (gráfica/multimédia)	<input type="checkbox"/>
Leitura multimédia	<input type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>
Leitura de documentos impressos	<input type="checkbox"/>	Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>

<b>1.2.3 Outros espaços funcionalmente integrados na BE/CRE</b>			
Gabinete de trabalho	<input type="checkbox"/>	Clubes	<input type="checkbox"/>
Arrecadação	<input type="checkbox"/>	Jornal escolar	<input type="checkbox"/>
Auditório	<input type="checkbox"/>	Rádio	<input type="checkbox"/>
Sala polivalente	<input type="checkbox"/>	Sala de estudo	<input type="checkbox"/>
Sala(s) de informática	<input type="checkbox"/>	Outro.	<input type="checkbox"/>
Ludoteca	<input type="checkbox"/>	Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**1.3 Classifique a sua BE/CRE quanto aos parâmetros abaixo indicados, atendendo à escala proposta.**

Escala: 1 - muito fraco 2 – fraco 3 – razoável 4 – bom 5 - muito bom

	1	2	3	4	5
Temperatura ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arejamento/ventilação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iluminação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conforto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vigilância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Circulação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinalização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Mobiliário específico para:</b>					
livre acesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zonas funcionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
exposição de documentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
material não-livro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
produção gráfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Relação espaço/nº de lugares para:</b>					
trabalho individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trabalho em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
consulta vídeo/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
consulta informática/multimédia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. HORÁRIO

### 2.1 Horário de funcionamento.

2.1.1 Número total de horas de abertura ao público (por semana): \_\_\_\_\_ horas

2.1.2 Assinale o(s) parâmetro(s) que mais se aproxima(m) da realidade da sua BE/CRE.

A BE/CRE está aberta:		A BE/CRE encerra:	
durante todo o período de aulas, sem interrupção	<input type="checkbox"/>	à hora de almoço	<input type="checkbox"/>
para além do período de aulas	<input type="checkbox"/>	nos intervalos das aulas	<input type="checkbox"/>
apenas num período do dia (turno)	<input type="checkbox"/>	em alguns tempos lectivos do dia	<input type="checkbox"/>
para além das actividades lectivas (Sábado ou períodos de interrupção lectiva)	<input type="checkbox"/>	no período nocturno	<input type="checkbox"/>
no período nocturno (existindo na escola)	<input type="checkbox"/>	Outra situação. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

## 3. COLECCÃO

3.1 Descreva a dimensão da colecção da BE/CRE. (Se não ocorrer a situação descrita, assinale 0)

	Nº total de documentos existentes	Nº de aquisições no presente ano lectivo
Obras de referência (dicionários, enciclopédias)		
Monografias não ficção		
Livros ficção		
Jornais/revistas (n.º de assinaturas)		
Materiais áudio (CD-áudio/cassete-áudio)		
Materiais audiovisuais (cassete-vídeo/DVD)		
Outros materiais (Mapas, jogos)		
<b>Materiais multimédia /Recursos Digitais:</b>		
CD-ROM (dicionários, enciclopédias, atlas)		
CD-ROM (temas de apoio ao currículo)		
Bases de dados on-line (subscrição)		

3.2 Avalie os recursos documentais da sua BE/CRE relativamente aos seguintes parâmetros.

Escala: 1 - muito fraco	2 – fraco	3 – razoável	4 – bom	5 - muito bom
-------------------------	-----------	--------------	---------	---------------

	1	2	3	4	5
Adequação ao nível etário e aos interesses dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação ao currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversidade temática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversidade de suportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.3 Para proceder à selecção do fundo documental, recorre a que instrumentos?**

(Assinale todos os instrumentos que são normalmente utilizados)

Grelhas/formulários a preencher pelos grupos/departamentos curriculares	<input type="checkbox"/>
Questionários ou outros meios de auscultação de alunos	<input type="checkbox"/>
Questionários ou outros meios de auscultação de professores	<input type="checkbox"/>
Registo de títulos a adquirir, após avaliação da colecção existente	<input type="checkbox"/>
Catálogos da RBE/ outras escolas	<input type="checkbox"/>
Catálogos de editores/livreiros, sites ou outras fontes sobre as novidades do mercado editorial	<input type="checkbox"/>
Imprensa especializada com recensões de obras	<input type="checkbox"/>
Outros. Quais? _____	<input type="checkbox"/>

**3.4 Fundo documental – situação do tratamento técnico.**

Assinale a situação que se verifica na sua BE/CRE em relação a cada item.

	0%	Cerca de 25%	Cerca de 50%	Cerca de 75%	100%
Registo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classificação (CDU)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Catálogo manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Catálogo automatizado (software normalizado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indexação/Listas de termos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. GESTÃO FINANCEIRA**

**4.1 O Plano de Actividades da BE/CRE prevê os recursos financeiros necessários à sua execução?**

Sim  / Não

**4.2 Que tipo de orçamento tem a BE/CRE?**

<b>Dotação Fixa</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Dotação eventual ou casuística</b>	<input type="checkbox"/>
Verba atribuída 2005/06: _____ euros		Estimativa de verba gasta até ao momento _____ euros	

**4.3 Proveniência das verbas despendidas na gestão da sua BE/CRE.**

(Assinale todos as situações que ocorrem.)

<i>Proveniência habitual /mais comum</i>	
Orçamento da escola	<input type="checkbox"/>
Apoios/parcerias com entidades (Associações ou entidades locais, Associação de Pais...)	<input type="checkbox"/>

Apoios da autarquia	<input type="checkbox"/>
Receitas da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Outra.	<input type="checkbox"/>
<b>Situações particulares / pontuais</b>	
Projectos financiados por programas de apoio educativo/cultural (FCG, ...)	<input type="checkbox"/>
Programas do ME (RBE, CRIE, DGIDC, ...)	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**4.4 Como avalia a relação orçamento / necessidades da BE/CRE?**

Insuficiente <input type="checkbox"/>	Suficiente <input type="checkbox"/>	Bom <input type="checkbox"/>	Muito Bom <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------

**5. SERVIÇOS**

**5.1 Assinale os serviços disponibilizados, indicando a quantidade correspondente.**

Serviços Disponibilizados	Quantidade (nº de elementos/postos)
<b>a) Consulta do catálogo informatizado:</b>	
computador no balcão de atendimento	
consulta em rede local na BE/CRE	
consulta através da intranet (escola)	
consulta através de postos dispersos pela escola	
consulta através da Internet	
<b>b) Consulta áudio e vídeo:</b>	
equipamento áudio	
equipamento vídeo	
equipamento áudio para utilização em aula	
equipamento vídeo para utilização em aula	
<b>d) Consulta informática:</b>	
computadores (total)	
computadores com ligação à Internet	
computadores ligados em rede local	
computadores ligados à intranet (escola)	
<b>e) Serviço de impressão e reprodução:</b>	
fotocopiadora(s)	
digitalizadores (scanners)	
impressoras	
câmara(s) fotográfica(s)	
câmara(s) vídeo	
<b>f) Outro:</b>	
Qual?	

5.2 Indique como são disponibilizados os documentos que abaixo se discriminam.

	Livre acesso na BE/CRE	Empréstimo domiciliário	Requisição on-line
Documentos impressos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos audiovisuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos multimédia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.3 A BE/CRE disponibiliza apoio orientado ao utilizador (serviço de referência)?

	SIM	NÃO
Pesquisa de informação ou bibliografia a solicitação de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa de informação ou bibliografia a solicitação de professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Seleção e aconselhamento de conteúdos on-line (sites):</b>		
de apoio ao currículo da escola/recursos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de carácter lúdico/recreativo (jogos, música)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de carácter generalista/ cultural geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. COMUNICAÇÃO / DIVULGAÇÃO

6.1 Indique os instrumentos de divulgação/comunicação utilizados pela equipa da BE/CRE.

Guia do utilizador	<input type="checkbox"/>	Lista(s) de difusão	<input type="checkbox"/>
Boletim/Jornal da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	Guias informativos	<input type="checkbox"/>
Boletim/Jornal da escola	<input type="checkbox"/>	Listas bibliográficas	<input type="checkbox"/>
Jornal local	<input type="checkbox"/>	Rádio escolar	<input type="checkbox"/>
Homepage da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	Contactos informais	<input type="checkbox"/>
Homepage da escola	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>
Placar informativo/jornal de parede	<input type="checkbox"/>	Qual? _____	

C – INTEGRAÇÃO DA BE/CRE NA ESCOLA / MEIO

1. INTEGRAÇÃO DA BE/CRE NA ESCOLA

1.1 Assinale a frequência com que o(a) Coordenador(a) da BE/CRE participa, nessas funções, nas reuniões com o órgão de gestão e estruturas pedagógicas da escola.

	Sempre	Ocasionalmente	Nunca
Órgão de gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Departamentos Curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselhos de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselhos de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação de Projectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**1.2 A BE/CRE, enquanto estrutura pedagógica, consta de que normativos da escola?**

PEE (Projecto Educativo de Escola)	PCE (Projecto Curricular de Escola)	RI (Regulamento Interno)	Nenhum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. COLABORAÇÃO**

**2.1 A BE/CRE desenvolve ligações/parcerias com outras escolas ou organismos? Sim  / Não**

**2.1.1 Se SIM, assinale com quem e em que áreas se concretizam essas parcerias:**

	Partilha de recursos		Tratamento documental	Formação	Animação pedagógica e cultural	Publicações
	Documentais	Equipamentos				
Outras escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BM / SABE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresas / Serviços Públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associações Culturais/Museus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autarquia (CM/JF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____						

**D – DINAMIZAÇÃO DA BE/CRE**

**1- DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ACTIVIDADES DA BE/CRE**

**1.1 O Plano de Actividades da BE/CRE prevê acções educativas (situações de aprendizagem) em articulação com os órgãos da escola? (Assinale todas as situações que caracterizam a sua escola)**

	Formação para a(s) literacia(s)	Articulação curricular	Promoção da leitura	Animação cultural
Conselho Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Departamentos Curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselho de Directores de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselhos de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação de Projectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**1.2 Das acções que a seguir se discriminam, indique a frequência média com que a BE/CRE as concretiza, atendendo à escala proposta.**

Escala: 1 - nunca 2 - 1 vez/ano 3 - uma vez/período 4 - algumas vezes/período 5 – 1 vez por semana 6 – diariamente

a) Formação do utilizador	1	2	3	4	5	6
Visitas guiadas à BE/CRE para os novos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitas guiadas à BE/CRE para os novos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitas guiadas à BE/CRE para os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica**

Formação de alunos para a utilização da biblioteca (identificar o local dos documentos, aprender a consultar o catálogo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação dos professores para a utilização da biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divulgação do Regulamento/Guia da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboração de guiões de apoio aos utilizadores para auto-formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b) Formação para a(s) literacia(s)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Formação de alunos para a pesquisa e utilização da informação (material impresso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação de alunos para a pesquisa da informação na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação para o uso das Tecnologias (uso do computador, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação de utilizadores (professores) em competências de informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificação com professores de actividades de ensino (que incluam, por exemplo, pesquisas na BE/CRE ou a utilização de recursos da BE/CRE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboração com professores em actividades de ensino-aprendizagem (por exemplo, apoiar os alunos, em pesquisas/trabalhos realizados na BE/CRE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboração na produção de materiais didácticos que sirvam os programas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção de instrumentos que apoiem os professores nas suas actividades de sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio aos alunos na produção de materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio no manuseamento dos equipamentos audiovisuais e informáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c) Promoção da leitura</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Elaboração de Guias orientadores de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destaque para as “novidades” (livros, CDs, CD-ROM, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização de bibliografias temáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leituras em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização de Ateliers de leitura expressiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concurso do melhor leitor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação/colaboração em actividades de promoção da leitura organizadas por outras entidades (Bib. Municipal, por exemplo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação/colaboração em actividades de promoção da leitura organizadas por professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação de livros por alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção de materiais pelos alunos, decorrentes das actividades desenvolvidas no âmbito de actividades de leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização da Hora do Conto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação em concursos locais/nacionais envolvendo a leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sessões colectivas de motivação para a leitura na BE/CRE (por exemplo, divulgação de livros, leitura de excertos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visita de escritores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destaque para o escritor/o livro do mês (ou situação similar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clube de leitura / grupos de debate sobre autores e livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>d) Animação cultural e ocupação de tempos livres</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Exposições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feira do livro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciclos de música e de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concursos/jogos/passatempos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palestras/debates/colóquios para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palestras/debates/colóquios abertos à comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difusão de eventos culturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilização lúdica das TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **E – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA BE/CRE**

### **1- AVALIAÇÃO**

**1.1 Alguma vez procedeu a uma avaliação da BE/CRE?**      Sim  / Não

**1.1.1 Se SIM, assinale os instrumentos usados e os itens avaliados:**

<b>Instrumentos usados:</b>		<b>Itens avaliados:</b>	
Estatísticas sobre documentos consultados pelos alunos na BE/CRE na escola	<input type="checkbox"/>	Qualidade/quantidade dos recursos da colecção da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Estatísticas sobre documentos utilizados pelos professores	<input type="checkbox"/>	Acesso aos recursos da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Estatísticas sobre leitura domiciliária	<input type="checkbox"/>	Qualidade/quantidade dos equipamentos da BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Estatísticas sobre número de utilizadores	<input type="checkbox"/>	Qualidade dos serviços prestados (leitura de presença, para aula, domiciliária, fotocópia, impressão)	<input type="checkbox"/>
Estatísticas sobre utilização de equipamentos	<input type="checkbox"/>	Qualidade do atendimento/apoio	<input type="checkbox"/>
Questionário sobre a qualidade/quantidade dos recursos da colecção da BE/CRE	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**2 Hierarquize as diferentes actividades de acordo com o número de horas despendido pela equipa na sua realização (ano lectivo 2005/2006).**

De **1** - a actividade com mais horas      até      **8** - a actividade com menos horas

Criação/reestruturação de espaços e serviços	<input type="checkbox"/>
Seleccção e organização da documentação	<input type="checkbox"/>
Apoio às actividades curriculares	<input type="checkbox"/>
Animação cultural /ocupação de tempos livres	<input type="checkbox"/>
Animação da leitura	<input type="checkbox"/>
Formação de utilizadores	<input type="checkbox"/>
Apoio aos utilizadores	<input type="checkbox"/>
Planeamento e avaliação dos serviços	<input type="checkbox"/>

## 2- UTILIZAÇÕES DA BE/CRE

2.1 Estime o movimento médio e o tipo de utilização da BE/CRE numa semana típica.

Tipo de utilização	Quantidade
N.º de alunos – utilização individual	
N.º de alunos – em grupo-turma	
N.º de professores (utilização individual e/ou com turma)	
N.º de utilizadores do serviço de empréstimo domiciliário	
N.º de pedidos de empréstimo domiciliário (pode englobar mais do que 1 doc.)	
N.º de documentos emprestados para consulta na sala:	
- documentos impressos	
- documentos audiovisuais	
- documentos multimédia	

2.2 Hierarquize as seguintes actividades, tendo em atenção a frequência com que ocorrem na BE/CRE e o número de alunos envolvidos.

( De 1 – actividade mais frequente até 9 – actividade menos frequente )

Ler ficção	<input type="checkbox"/>
Ler jornais/revistas	<input type="checkbox"/>
Ver filmes/ documentários	<input type="checkbox"/>
Consultar dicionários/enciclopédias/atlas	<input type="checkbox"/>
Consultar livros documentais (de apoio ao currículo)	<input type="checkbox"/>
Consultar documentos áudio	<input type="checkbox"/>
Consultar documentos em CD ROM	<input type="checkbox"/>
Aceder à Internet para realizar pesquisas	<input type="checkbox"/>
Jogar	<input type="checkbox"/>

2.3 Hierarquize as seguintes actividades, tendo em atenção a frequência com que ocorrem na BE/CRE e o número de alunos envolvidos.

(De 1 – actividade mais frequente até 7 – actividade menos frequente )

Realizar os TPCs	<input type="checkbox"/>
Solicitar apoio para as suas pesquisas de informação	<input type="checkbox"/>
Usar o empréstimo para sala de aula	<input type="checkbox"/>
Usar o empréstimo domiciliário	<input type="checkbox"/>
<b>Produzir trabalhos:</b>	
manuscritos	<input type="checkbox"/>
no computador	<input type="checkbox"/>
multimédia	<input type="checkbox"/>

**2.4 Hierarquize as seguintes actividades, tendo em atenção a frequência com que ocorrem na BE/CRE e o número de professores envolvidos.**

(De 1 – actividade mais frequente até 7 – actividade menos frequente)

Consultar no local os recursos da BE	<input type="checkbox"/>
Usar o empréstimo para sala de aula	<input type="checkbox"/>
Usar o empréstimo domiciliário	<input type="checkbox"/>
Desenvolver situações de aprendizagem com grupo-turma na BE/CRE	<input type="checkbox"/>
Solicitar apoio da BE na planificação de unidades/actividades lectivas	<input type="checkbox"/>
Organizar conjuntos de recursos adequados a determinados conteúdos das áreas curriculares e não-curriculares (kits, dossiers temáticos, maletas pedagógicas)	<input type="checkbox"/>
Solicitar os serviços de referência da BE/CRE	<input type="checkbox"/>

**3. IMPACTO DA BE/CRE**

**3.1 Assinale o seu grau de concordância com as afirmações listadas, tendo em conta a realidade da sua escola e da sua BE/CRE. Utilize a escala abaixo proposta.**

Escala: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não Concordo Nem Discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. A integração da BE/CRE no Programa RBE constituiu uma mais-valia para a Escola, tendo em conta os recursos humanos, documentais e materiais disponíveis de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Para uma melhor institucionalização da BE/CRE na Escola é preciso o debate e reflexão, por toda a comunidade escolar, em torno da sua missão e objectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Para a plena integração da BE/CRE na orgânica da escola é importante a presença do coordenador da equipa no CP e sua colaboração nas comissões/grupos de trabalho do Plano de Actividades da Escola, do Projecto Educativo da Escola e do Projecto Curricular de Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As actividades curriculares e de enriquecimento curricular passaram a ser planificadas tendo em conta os recursos documentais e materiais disponíveis na BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os professores solicitam a colaboração do coordenador e/ou equipa para o desenvolvimento de actividades de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O uso e a exploração dos recursos da BE/CRE conduziram à existência de uma planificação, sistemática e contínua, com a equipa da BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O uso e a exploração dos recursos da BE/CRE contribuíram para o desenvolvimento de competências dos alunos, designadamente ao nível da literacia da informação e da literacia digital.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O desenvolvimento da BE/CRE contribuiu para a adequação da colecção aos interesses do utilizador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A organização, gestão e desenvolvimento da BE/CRE exigem a frequência regular de acções de formação nos vários domínios de actividade da BE/CRE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Para que o projecto da BE/CRE se tornasse consistente foram mais importantes os contactos informais e os esforços e iniciativas individuais do que as reuniões institucionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica

11. A BE/CRE será realmente eficaz se tiver um Plano de Actividades que preveja actividades de formação, valorização da BE/CRE, cooperação, animação e respectiva avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É indispensável proceder à avaliação do trabalho realizado pela BE/CRE para reformular estratégias que permitam efectivar a sua função pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A inclusão da BE/CRE, enquanto estrutura de orientação educativa, no RI, no PEE e no PCE legitima a construção de um verdadeiro plano de acção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As maiores dificuldades sentidas na institucionalização da BE/CRE devem-se à inexistência de estratégias e procedimentos articulados com o órgão de gestão da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. A inexistência da figura do professor bibliotecário, com dedicação exclusiva à BE/CRE, dificulta a valorização da BE/CRE como um órgão central no processo de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A utilização dos recursos da BE/CRE pelos professores e alunos tem-se traduzido numa melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.2. Assinale como avalia o trabalho global realizado pela sua BE/CRE.

Fraco	<input type="checkbox"/>	Razoável	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Muito bom	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	----------	--------------------------	-----	--------------------------	-----------	--------------------------

#### Responsáveis pela informação:

Presidente do Conselho Executivo

Coordenador(a) da Equipa da BE/CRE

Outro  Função: \_\_\_\_\_

**Muito obrigado pela colaboração!**

TABELA DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS DOIS QUESTIONÁRIOS

<b>Questionário do estudo – 2006</b>	<b>Questionário RBE-2001</b>
<b>A- IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA BE/CRE</b>	
<b>1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA</b>	
1.1 Nome + código	1.1 nome + código
1.2.1 Agrupamento	1.4
1.2.2 Nível de ensino	1.1 (pelo nome da escola)
1.2.2 N° de alunos	
<b>2. INTEGRAÇÃO DA BE/CRE NA RBE</b>	
2.1 Ano de integração + n° de apoios Candidatura Nacional/Candidatura concelhia	1.2
2.2 Áreas de intervenção	
<b>3. RECURSOS HUMANOS - EQUIPA</b>	
3.1.1 N° de professores	4.1
3.1.2 Caracterização nível de ensino + áreas disciplinares + experiência em funções	
3.2 Critérios de nomeação	
3.3.1 Coordenador – formação (horas + domínio)	5.2.1 + 5.2
3.3.2.1 Elementos da equipa – formação (n°)	5.1
	5.1.2 N° de horas de formação – professores)
3.3.2.2 Elementos da equipa - domínios	5.1.1
3.4 Funções – n° horas + funções	4.2 + 4.3 (n° de horas)
3.5.1 + 3.5.2 Auxiliar de Acção Educativa	4.1 (n°)
3.5.2 b) AAE – n° e formação académica	5.3.2
3.5.2 f) AAE c/ formação (n° + domínios)	5.3 + 5.3.1
3.5.2 e) AAE – n° e funções	
3.5.2.d) AAE – n° de horas em funções	4.4
3.6.1 Outros elementos	4.1 + 4.5
<b>B – ORGANIZAÇÃO/GESTÃO DA BE/CRE</b>	
<b>1. ORGANIZAÇÃO / GESTÃO DO ESPAÇO</b>	
1.1 Espaço (área)	2.2
1.2.1 Tipoloia	2.1
1.2.2 Zonas funcionais + 1.2.3 outros espaços	2.3 + 2.4
1.3 Avaliação da BE	
<b>2. HORÁRIO</b>	
2.1 Horário (n° de horas de abertura)	11.4
2.1.2 Regime de abertura	11.4.1 + 11.4.2 + 1.3

<b>3. COLECÇÃO</b>	
3.1 Documentos existentes + aquisições	6.1 + 6.2 + 7.1 + 7.2 + 10.5
3.2 Avaliação da colecção	
3.3 Procedimentos	
3.4 Tratamento técnico	8.1
	8.2 Instrumentos de referência
<b>4. GESTÃO FINANCEIRA</b>	
4.1 Responsabilidade	10.1 [+ 10.4]
4.2 Verba	10.3
4.3.1 + 4.3.2 Proveniência	10.2
4.4 Avaliação	
<b>5. SERVIÇOS</b>	
5.1 Serviços	9.2 + 9.3
5.2 Disponibilização da documentação	11.2 + 11.3
5.3 Serviços de orientação	
<b>6. COMUNICAÇÃO / DIVULGAÇÃO</b>	
6.1 Instrumentos de divulgação	11.1
<b>C – INTEGRAÇÃO DA BE/CRE NA ESCOLA / MEIO</b>	
<b>1. INTEGRAÇÃO DA BE/CRE NA ESCOLA</b>	
1.1 + 1.2	3.3
<b>2. COLABORAÇÃO</b>	
2.1 Ligações/parcerias	3.1
2.1.1	
<b>D – DINAMIZAÇÃO DA BE/CRE</b>	
<b>1- DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ACTIVIDADES DA BE/CRE</b>	
1.1 Plano de Actividades	3.4 + 2.4 [+ 3.2]
1.2 Actividades	12.1
<b>E – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA BE/CRE</b>	
<b>1- AVALIAÇÃO</b>	
1.1 Avaliação da BE	12.1
2. Avaliação das actividades	12.1
<b>2- UTILIZAÇÕES DA BE/CRE</b>	
2.1 movimento e tipo de utilização	11.5
2.2 Actividades mais frequentes	
2.3 Actividades mais frequentes (serviços)	
2.4 Actividades mais frequentes (BE/escola)	
<b>3- IMPACTO DA BE/CRE</b>	
3.1 Grau de concordância com afirmações propostas	
3.2 Auto-avaliação	13.1

**Programa Rede de Bibliotecas Escolares**  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO ANO LECTIVO 2000/2001**

**Nota:**

Os campos assinalados com \* são de preenchimento obrigatório.  
Certifique-se de que está na posse de todos os dados necessários ao preenchimento deste questionário.  
Só será aceite um único questionário por escola.

**1 - Identificação da Escola**

1.1 Nome da escola\*  Código\*

1.2 A escola integra actualmente a Rede de Bibliotecas Escolares através de:

Candidatura Nacional  Candidatura Concelhia

1.3 Horário de funcionamento (assinale as opções aplicáveis)

Diurno  Nocturno

1.4 A escola funciona em sistema de agrupamento de escolas?  [ Sim | Não ]

Se sim, a escola é sede?  [ Sim | Não ]

**2 - Espaço (em 31/08/2001)**

2.1 A BE/CRE ocupa   
[ Um espaço único | Várias salas interligadas | Várias salas contíguas mas não interligadas | Várias salas/espacos dispersos ]

2.2 Área total afectada à BE/CRE:  m<sup>2</sup>

2.3 Zonas funcionais existentes (assinale as zonas existentes. Em "Outras" escreva apenas o nome dado à(s) área(s) pela escola, uma por linha)

Recepção/Acolhimento

Leitura informal e de periódicos

Leitura de documentos impressos

Leitura áudio

Leitura vídeo

Leitura multimédia

Internet

Trabalho de grupo

Produção gráfica

Outra(s)

**2.4** Outros espaços funcionalmente integrados na BE/CRE (assinale os espaços existentes. Em "Outros" escreva apenas o nome dado ao(s) espaço(s) pela escola, um por linha)

- Clubes
- Jornal escolar
- Rádio
- Arrecadação
- Gabinete de trabalho
- Sala de estudos

Outro(s)

---

**3 - Integração da BE/CRE na escola e no meio (ano lectivo 2000/2001)**

**3.1** A BE/CRE mantém uma ligação com a comunidade local?  [ Sim | Não ]

Se sim, assinale todas as respostas aplicáveis. Em "Outras" escreva apenas o nome da(s) instituição(ões) considerada(s), uma por linha.

- Outras escolas
- Instituições locais
- Encarregados de Educação
- Bibliotecas Públicas

Outra(s)

**3.2** A BE/CRE articula-se com outros Programas de âmbito nacional na Escola?  [ Sim | Não ]

Se sim, assinale todas as respostas aplicáveis. Em "Outros" escreva apenas o nome do(s) programa(s) considerado(s), um por linha.

- Ciência Viva
- Sócrates/Comenius
- Nónio Séc. XXI

Outro(s)

**3.3** A BE/CRE está representada no Conselho Pedagógico?  [ Sim | Não ]

**3.4** O Projecto Educativo e o Plano de Actividades da Escola incluem estratégias e actividades relacionadas com os objectivos da BE/CRE?  [ Sim | Não ]

**4 - Recursos Humanos (em 31/08/2001)**

4.1 Indique os elementos que integram a equipa da BE/CRE (indique o número em cada uma das opções)

Total	<input type="text"/>
N.º Professores	<input type="text"/>
N.º Auxiliares de Acção Educativa	<input type="text"/>
Outros elementos efectivos ou eventuais	<input type="text"/>

4.2 Total de horas utilizadas pelos professores provenientes do crédito global da escola

[ < 10 horas | Entre 11 e 20 horas | >20 horas ]

4.3 Total de horas utilizadas pelos professores provenientes de outras reduções horárias

[ < 10 horas | Entre 11 e 20 horas | >20 horas ]

4.4 Total de horas atribuídas ao pessoal auxiliar

[ < 10 horas | Entre 11 e 20 horas | >20 horas ]

4.5 Total de horas atribuídas a outros recursos efectivos ou eventuais ao serviço da BR/CRE

[ < 10 horas | Entre 11 e 20 horas | >20 horas ]

**5 - Recursos Humanos - Formação (em 31/08/2001)**

5.1 Número de professores da equipa com formação para desempenho de funções na BE/CRE

[ Nenhum | Entre 1 e 5 | Entre 6 e 10 ]

5.1.1 Indique os domínios de formação e respectivo número de professores (assinale o n.º de professores em cada domínio. Em "Outros" assinale as áreas consideradas e o número de professores em cada uma delas)

		N.º Profs.
Ciências Documentais	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Comunicação Educativa Multimédia	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Animação Cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Tecnologias de Informação	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Outro(s)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

5.1.2 Indique o número de professores e respectivas horas de formação (assinale o n.º de professores existentes em cada uma das categorias)

< 50 horas de formação	<input type="checkbox"/>
Entre 50 e 150 horas de formação	<input type="checkbox"/>
> 150 horas de formação	<input type="checkbox"/>

6.2 Número de outros documentos (indique o número de documentos de cada categoria existente)

CD Áudio	<input type="text"/>
Vídeo	<input type="text"/>
CD Rom	<input type="text"/>
Periódicos (assinaturas de jornais e revistas)	<input type="text"/>

7 - Fundo Documental - Aquisições (em 31/08/2001)

7.1 Número de livros/volumes (assinale o número de livros existentes)

Ficção	<input type="text"/>
Não Ficção	<input type="text"/>

7.2 Número de outros documentos (assinale o número de documentos de cada categoria existente)

CD Áudio	<input type="text"/>
Vídeo	<input type="text"/>
CD Rom	<input type="text"/>
Periódicos (assinaturas de jornais e revistas)	<input type="text"/>

8 - Fundo documental - Tratamento técnico (em 31/08/2001)

8.1 Assinale os aspectos do tratamento técnico documental executado na BE (assinale a opção aplicável a cada um dos aspectos do tratamento técnico considerado)

Registo	<input type="text"/>	[ Totalmente tratado   Parcialmente tratado (50%)   Tratamento inexistente ]
Classificação	<input type="text"/>	[ Totalmente tratado   Parcialmente tratado (50%)   Tratamento inexistente ]
Catálogo manual	<input type="text"/>	[ Totalmente tratado   Parcialmente tratado (50%)   Tratamento inexistente ]
Catálogo automatizada	<input type="text"/>	[ Totalmente tratado   Parcialmente tratado (50%)   Tratamento inexistente ]
Indexação	<input type="text"/>	[ Totalmente tratado   Parcialmente tratado (50%)   Tratamento inexistente ]

8.2 Assinale quais os instrumento utilizados no tratamento técnico (assinale todas as opções aplicáveis. Em "Outros" escreva o(s) instrumento(s) utilizado(s), um por linha)

CDU	<input type="checkbox"/>
Regras Portuguesas de Catalogação	<input type="checkbox"/>
Lista de assuntos	<input type="checkbox"/>
Outro(s)	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

## Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica

### 9 - Mobiliário e Equipamento (em 31/08/2001)

9.1 Indique que mobiliário específico de biblioteca existe na BE/CRE (assinale todas as opções aplicáveis)

- Estantes abertas
- Expositor de revistas
- Estantes/expositores de documentos não livro
- Expositor de novidades
- Caixas de álbuns
- Sofás

9.2 Indique o tipo e quantidades de equipamento existente na BE/CRE à disposição dos utilizadores (assinale o equipamento existente na primeira coluna e o número na segunda)

	Existente	N.º
Equipamento informático (computadores)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Equipamento áudio (postos de consulta)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Equipamento vídeo (postos de consulta)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
Equipamento de Reprodução Gráfica (fotocopiadora)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

9.3 Infra-estrutura tecnológica instalada (assinale as opções aplicáveis)

- Rede Local (só na BE/CRE)
- Rede Local (com ligação a outros serviços da escola)
- Internet
- Intranet

---

### 10 - Gestão Financeira na BE/CRE (ano civil 2000)

10.1 A BE/CRE dispõe de uma verba atribuída pelo órgão de gestão da escola?  [ Sim | Não ]

10.2 Indique a proveniência da verba da BE/CRE (assinale as opções aplicáveis. Em "Outros" indique outras fontes de proveniência de verbas, uma por linha)

- Orçamento da escola
- Receitas da BE/CRE
- Apoio da Autarquia
- Programas/Projectos
- Outro(s)

10.3 Quantifique a verba proveniente do orçamento da escola   
[ < de 100 contos | Entre 100 e 500 contos | Entre 500 e 1000 contos | Mais de 1000 contos ]

10.4 A gestão do orçamento é da responsabilidade da equipa da BE/CRE?  [ Sim | Não ]

**10.5 Investimento realizado na BE/CRE (indique o valor total gasto em cada um dos itens e a soma total)**

Obras	<input type="text"/>	contos
Mobiliário	<input type="text"/>	contos
Equipamento informático	<input type="text"/>	contos
Equipamento	<input type="text"/>	contos
Audiovisual	<input type="text"/>	contos
Documentos	<input type="text"/>	contos
Funcionamento	<input type="text"/>	contos
Total	<input type="text"/>	contos

**11 - Funcionamento e utilização dos serviços (em 31/08/2001)**

**11.1** Para além das normas constantes do regulamento interno da escola, a BE/CRE possui um Guia de

Utilizador?  [ Sim | Não ]

**11.2** A BE/CRE pratica o livre acesso aos documentos? (indique a opção aplicável para cada documento)

Documentos impressos	<input type="checkbox"/>	[ Sim   Não ]
Documentos audiovisuais	<input type="checkbox"/>	[ Sim   Não ]
Documentos multimédia	<input type="checkbox"/>	[ Sim   Não ]

**11.3** A BE/CRE pratica o empréstimo domiciliário de documentos? (indique a opção aplicável para cada documento)

Documentos impressos	<input type="checkbox"/>	[ Sim   Não ]
Documentos audiovisuais	<input type="checkbox"/>	[ Sim   Não ]
Documentos multimédia	<input type="checkbox"/>	[ Sim   Não ]

**11.4** Horário de funcionamento. Número total de horas aberta ao público (por semana):  horas

**11.4.1** A BE/CRE está aberta durante o período de almoço?  [ Sim | Não ]

**11.4.2** Se a escola possui um período nocturno, a BE/CRE está aberta nesse período?  [ Sim | Não ]

**11.5** Empréstimo de documentos no ano lectivo 2000/2001 (indique o número total para cada uma das situações referidas)

N.º de utilizadores inscritos	<input type="text"/>
N.º de pedidos de empréstimo (pode englobar mais do que 1 doc.)	<input type="text"/>
N.º de documentos emprestados	<input type="text"/>