

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



BIBLIOTECAS ESCOLARES CENTROS DE RECURSOS EDUCATIVOS

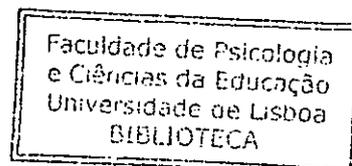
EMERGÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
BIBLIOTECÁRIOS(AS)
ANÁLISE DE NARRATIVAS NA PRIMEIRA PESSOA

Maria José Vitorino Gonçalves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Educação e Leitura

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



BIBLIOTECAS ESCOLARES CENTROS DE RECURSOS EDUCATIVOS

**EMERGÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)
BIBLIOTECÁRIOS(AS)**

ANÁLISE DE NARRATIVAS NA PRIMEIRA PESSOA

Maria José Vitorino Gonçalves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Leitura

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Justino de Magalhães

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

Emergência e formação de professores (as) bibliotecários (as)
Análise de narrativas na primeira pessoa

Maria José Vitorino Gonçalves

Orientação do Professor Doutor Justino de Magalhães

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO E LEITURA

2003/2005

Tema

Bibliotecas Escolares Centros de Recursos Educativos

Resumo

Analisam-se nove narrativas de professores bibliotecários portugueses, nascidos entre 1945 e 1963. Abordam-se as competências a definir para a formação de professores bibliotecários, os percursos que eles e elas desenvolveram para as adquirir, contemporâneos da produção de directrizes e orientações nacionais (incluindo a Rede de Bibliotecas Escolares, 1996-2005) e internacionais (IFLA/Unesco, IASL, 1978-2005). Estas narrativas de percursos pessoais e profissionais, como leitores, professores e professores bibliotecários, servem de esteio a uma investigação desenvolvida segundo a metodologia da *Grounded Theory* (Glaser, Charmaz). Desenvolve-se reflexão sobre a informação recolhida, a partir dos discursos registados, e de bibliografia nacional e estrangeira, integrando-a progressivamente numa matriz teórica em construção.

Procurando articular o que as histórias nos transmitem, num processo de desconstrução dos significados e dos conceitos relacionados com a emergência desta identidade profissional, delimitam-se convergências com documentos nacionais e estrangeiros, enquadrando-os no período da História da Escola, da Leitura, das Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos educativos (BECRE) e da profissão docente em Portugal.

Emergente, esta identidade profissional revela-se distinta porém insegura, nas circunstâncias históricas em que se afirma esta identidade, pelo que se consideram condições de ultrapassagem da precariedade actual do papel destes profissionais. Sem este passo, a expansão verificada na última década poderá retrair-se, com prejuízo para a qualidade educativa, desperdício de recursos e de investimentos públicos e privados, incluindo os dos próprios profissionais e de outros elementos da Comunidade, com destaque para as parcerias com Autarquias e Bibliotecas Municipais. Defendem-se propostas que consagrem a sua existência e padrões de qualidade nas BECRE de todos os níveis de ensino, e do trabalho associativo e das redes existentes, incluindo a produção de bibliografia e o desenvolvimento de modalidades de investigação.

Inclui Bibliografia (p. 179-188), Glossário e Anexos (70 documentos).

Palavras-chave

Bibliotecas Escolares; Professores; Professores-bibliotecários, Identidade profissional; Rede de Bibliotecas Escolares

Abstract

Analysis of nine Portuguese teacher-librarian's life stories, teachers as well as school librarians (SL), born between 1945 and 1963. Focus on the training of teacher-librarian's (TL) skills, and individual life choices in order to obtain them until 2005, contemporaneously with guidelines and other documents on SL and TL, national (School Libraries Network, 1996-2005) and international (IFLA/Unesco, IASL, 1978-2005). Data gathering and processing was based on Grounded Theory (Glaser, Charmaz) methodology. Bibliography assessment focused on theorizing about the professional identity building process of teacher librarians in several countries, connecting it with the history of the professional identity of teachers, as well as reading and education history.

Deconstruction of meaning and concepts, trying to connect data from TL stories with the emergence of TL professional identity in Portugal, pointing out convergences with TL guidelines in several countries and evaluating them within Portuguese historical context and the development of Schools, Reading, School Libraries and Teaching, during the same period.

Teacher-librarian's professional identity emerges, clear but also fragile, and requires ways and means of overcoming actual practice conditions. Without this upgrade, the expansion of the last decade could take a step back, hindering educational quality, wasting resources and investments, both public and private, including TL personal involvement, beliefs and expectations and community partners contributions, specially amongst Local Government and Public Libraries who have been very supportive through projects and training actions.

Research conclusions propose an advocacy frame for School Libraries and Resources Centres, fostering quality and development, in all schools and also for professional organisations and networking, including literary production and research on TL themes.

Includes bibliography and documents.

Key-words:

School libraries, School librarian, Teacher librarian, Professional identities, School Libraries Network

Em memória de

Ivo Cortesão (1910-2001)

Anne Clyde (1946-2005)

Joana Bettencourt (1984-2005)

Maria Natália Freire da Cruz Pedroso de Lima (1926-2007)

Agradecimentos

Alberto Sallatty Aires Mateus Alberto Agualusa Alda Vicente Alfredo Reis
Alice Nalha Amália Bárrios Ana Bela Martins Ana Cristina Silva Ana
Maria Pessoa Ana Melo Ana Mendes Ana Vicente António Louçã
António Torrado APMNR Arquimedes da Silva Santos Ascensão Júdice
Beatriz Feio BAD Biblioteca da BAD Biblioteca da Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa Biblioteca Municipal de Vila
Franca de Xira Carlos Oliveira Santos Carlos Patrão Celeste Ferreira da Silva
Clara Camacho Clara Gonçalves Cristina Cruz ENSIL Escola EB23 Dr.
Vasco Moniz Fernanda Cardoso Fernando Carmo Fernando Matos
Fernando Martinho Filomena Alves Francisco James Payne Pereira Frutuosa
Barroso Gisela Lima Helena Maia Nogueira Hellen Boelens IASL IFLA
Inês Borges Reis Jacqueline Duarte James Henri João Afonso João Henry
Payne Pereira João Machado Jorge do Ó José António Calixto José
Antonio Camacho Espinosa José Ferreira José Saro Justino de Magalhães
Kathy Lemaire Lourense Das Lúcia Branco Lucília Salgado Lucília Santos
Luís Antonio Alvarez Alias Luís Miguel Cencerrado Luís Miguel Gonçalves
Luís Mourão Luísa Marcquardt Lurdes Fragateiro Manuel Louzã Henriques
Manuel Sant'Iago Ribeiro Manuela Barreto Nunes Manuela Silva Margarida
Paiva Oliveira Margarida Toscano Maria Antónia Barreto Maria Helena
Borges Maria Helena Sousa Maria José Brito Maria José Ferreira Maria
José Malo Maria José Sá Maria Odília Baleiro Maria de São José Ribeiro
Marília Afonso Miguel Horta Miguel Vázquez Freire Neusa Macedo Niels
Damgaard Paulo Borges Peter Genco *Projecto MILOS/PHILOS* RBE
Rosa Canhoto Teresa Calçada *Theka* Vitor Figueiredo Xiradania

*Do you want your questions answered or your
answers questioned?*

radicalteacher¹

¹ *Radicalteacher homepage* [em linha] [consultado em 2007.02.28] Disponível em <http://radicalteacher.com>

Índice

Introdução	1
1 Políticas de leitura recomendadas	
1.1 Revisão da bibliografia	9
1.2 Experiências dos informantes que produziram as narrativas	18
2 Contexto e quadro de base	
2.1 Biblioteca Escolar – evolução e tendências de desenvolvimento	21
2.2 Bibliotecas Escolares em Portugal	
2.2.1 Perspectiva histórica	35
2.2.2 Programa Rede de Bibliotecas Escolares e recursos humanos	48
3 Emergência de Professor Bibliotecário	
3.1 Como abordar as narrativas	
3.1.1 Antes de começar	61
3.1.2 Grandes temáticas/ideias chave	
3.1.2.1 Leitura, leitor	71
3.1.2.2 Professor(a)	78
3.1.2.3 Professor(a) Bibliotecário(a)	80
3.2 Como se construiu o trabalho. Metodologia de investigação	97
3.3 Os testemunhos. Narrativas de percursos formativos e profissionais	107
4 Conclusões. Recomendações	171
5 Bibliografia	179
6 Glossário de siglas	189
Anexos	
1. Arquivo de documentos de referência sobre Bibliotecas Escolares, em texto integral [Documento em suporte digital]. Inclui parte dos documentos em suporte papel	
2. Arquivo de legislação e de normativos oficiais portugueses relacionados com as Bibliotecas Escolares (1986-2007). 50 documentos em formatos não proprietários (texto integral). [Documento em suporte digital]	
3. Cronologia. Bibliotecas Escolares, incluindo, ofertas de formação sobre Bibliotecas Escolares em Portugal, de longa duração (mais de 300 h), Reformas curriculares e manuais escolares; 1835-2006	
4. Catálogo bibliográfico das obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura em 2006: 623 títulos de literatura infanto-juvenil, incluindo ficção e não ficção. [Documento em suporte digital]	

Introdução

O que este país precisa é a virtude da tolerância; tolerância que nos ensina, superando os preconceitos, a conviver com o diferente, para no fundo brigar melhor com o antagônico.¹

Paulo Freire (de uma conversa com Frei Beto)

A presente dissertação desenvolveu-se no quadro do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Educação e Leitura, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em que ingressei no ano lectivo de 2003-2004, integrada no primeira edição deste Mestrado.

Depois de quase trinta anos de experiência profissional como professora, investindo desde o início da carreira em trabalho com a leitura, a diferentes níveis, e com a construção de bibliotecas na Escola – na turma, e para servir todas as turmas, e, depois de 1998, em muitas escolas, pelas funções de “andorinha RBE²” que desempenhei, e pela actividade associativa em que me venho empenhando³ – uma formação universitária com este tema correspondeu a necessidades bem definidas e expectativas elevadas.

Correspondia a necessidades de formação, quer pela área temática, que propunha uma abordagem da Leitura do ponto de vista das Ciências da Educação que me pareceu estimulante, quer pela modalidade de formação, que pressupunha o desenvolvimento de competências de investigação e reflexão, essenciais à produção

¹ Citação recolhida in Paulo Freire [em linha] [consultado em 2006.12.21] Disponível em <http://www.cbi.g12.br/pfreire.htm>

² Designação informal corrente que, depois de 2004, se passou a usar entre os profissionais envolvidos com a Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal, para designar os docentes destacados ou requisitados para, a tempo inteiro, apoiarem directamente as Bibliotecas Escolares Centros de Recursos Educativos num determinado território, envolvendo estabelecimentos de ensino de todos os níveis e tipos e, ainda, parceiros dos seus projectos RBE (Autarquias, Bibliotecas Municipais, Centros de Formação, Direcções Regionais de Educação e seus serviços), coordenados pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Em 1998, fui a primeira docente nesta situação. Em 2006/2007, somos 24 no total, incluindo 20 mulheres e 4 homens.

³ Sou membro activo da BAD, desde 1992, e de outras Associações dedicadas à temática das Bibliotecas Escolares – THEKA Associação Educativa e Cultural (desde a sua fundação, em 2005), IASL *International Association of School Librarianship* (desde 1998), ENSIL *European Network for School Libraries and Information Literacy* (desde a sua fundação, em 2003)

de pensamento próprio e ao desenvolvimento de maior sustentabilidade na gestão do meu próprio percurso profissional, e, sobretudo, na capacidade de avaliar e planear a minha intervenção na Escola e na educação de crianças, jovens e outros profissionais (docentes e não docentes) enquanto professora, formadora e bibliotecária.

Correspondia a expectativas positivas, pois surgia como uma possibilidade de, voltando à Universidade após treze anos de afastamento⁴, reorganizar o meu tempo de estudo de forma mais proveitosa, a partir do contributo dos professores e dos colegas de Mestrado, e, ainda, actualizar conhecimentos numa área particularmente sensível para a avaliação dos projectos em que me tenho vindo a envolver, tais como a Rede de Bibliotecas Escolares, do ponto de vista do sucesso educativo e da promoção da leitura e de competências leitoras entre as diferentes gerações.

A escolha do tema de dissertação teve a ver com o meu interesse na análise de percursos de formação de profissionais que reconheço como meus pares, de forma a construir alguns dispositivos de reflexão que nos ajudassem a compreender como desenvolvemos competências enquanto leitores, professores e bibliotecários, ou responsáveis por Bibliotecas Escolares, e quais as competências que privilegiamos nessa formação, pela sua afirmação ou pela percepção da sua carência.

Procurava assim pôr em discurso três factores:

1. a aliança entre Educação e Leitura, enquanto evidência;
2. a formação de professores que se constituem como uma geração, e o modo como essa formação se desenvolve;
3. a inovação institucional possível e, ou, efectiva, detectável a partir das narrativas.

Ouvindo as suas vozes, procurei entendê-los a partir das narrativas de cada percurso de vida e de formação enquanto profissionais, e neles, como num espelho, distinguir a minha própria voz e descobrir pontos comuns e divergências, mas de dentro para fora, como alertam Estrela e Estrela (2006):

⁴Concluí a Licenciatura em 1977 (Lisboa), a Pós-graduação em Ciências Documentais em 1990 (Coimbra). Depois, colaborei esporadicamente como formadora ou especialista em algumas actividades de Escolas Superiores de Educação (Setúbal, Leiria) e Universidades (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), sobre a temática das Bibliotecas Escolares.

Pensamos que este caminho implica ouvir mais a voz dos professores, associá-los mais à investigação, ter mais em consideração as culturas docentes, não para as eternizar, mas para que elas mudem de dentro para fora e não, como se tem pretendido e apesar de todos os discursos em contrário, de fora para dentro (p. 74)⁵

A selecção dos professores que prestaram o seu testemunho, assumidos como profissionais de educação e de bibliotecas, corresponde ao reconhecimento da importância dos recursos humanos no desenvolvimento das bibliotecas escolares, e do papel de especialistas neste domínio. Em Portugal como por todo o mundo⁶, a realidade do crescimento das Bibliotecas Escolares e a sua afirmação como elemento integrante da inovação na Escola tem vindo a dar razão a Canário (1998):

O programa de criação e desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares, no quadro dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, representa uma intervenção num sector estratégico do funcionamento das nossas escolas. Essa intervenção faz apelo a uma política concertada de formação de professores que favoreça, estimule e apoie a criação, o desenvolvimento e a utilização, em cada estabelecimento de ensino, de dispositivos documentais desta natureza (...) A formação contínua de professores é por nós encarada fundamentalmente, neste caso concreto, como um processo formativo em contexto que se confunde com a própria criação e desenvolvimento da inovação. (...) A equipa educativa responsável pela biblioteca escolar constitui (...) o ponto crítico em função do qual deve, a nosso ver, ser pensado e organizado um processo de formação contínua. Este processo formativo confunde-se, por sua vez, com um processo de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento de uma inovação organizacional (a biblioteca escolar) (p. 7-8)⁷

Assumindo o papel de organizadora desta história, atribuo-me uma legitimidade para o fazer, enquanto personagem das mesmas narrativas ou de outras narrativas similares, contemporâneas, correspondendo aos percursos de professores com perfis semelhantes aos dos que prestaram depoimento, e com quem me venho

⁵Estrela, M. T e Estrela, A., *A formação contínua de professores numa encruzilhada*

⁶O valor da formação de docentes e não docentes que integram as equipas das Bibliotecas Escolares é constantemente afirmado em documentos orientadores, como os *Manifestos* da Unesco (1978, 1999), a *Declaração de Política* da IASL (1996), ou as *Directivas* da IFLA (2002), em ofertas de formação especializada e na criação de carreiras profissionais mais ou menos regulamentadas oficialmente (professores bibliotecários, bibliotecários escolares, *school librarians*, *teacher librarians*, *E-doc*, entre outros)

⁷Canário, Rui. *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*

cruzando desde 1976, na minha prática profissional docente com intervenção em bibliotecas escolares, antes e depois de criado o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (1996), em escolas de todos os níveis de ensino, com profissionais da Educação e da Informação e Documentação, educadores, professores, mas também auxiliares de acção educativa, e bibliotecários de leitura pública, incluindo:

- desenvolvimento de bibliotecas escolares, como docente e membro das equipas responsáveis pela sua organização e dinamização, desde 1981;
- acompanhamento de equipas de bibliotecas escolares integradas ou candidatas à integração na RBE, desde 1998;
- participação em formação contínua e inicial de docentes e não docentes, colaborando em ofertas de instituições vocacionadas para este campo⁸ ou através de Projectos específicos, como o THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores e Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares⁹;
- práticas associativas no âmbito do MEM¹⁰, de Sindicatos de Professores¹¹, da BAD¹², da IASL¹³ e de grupos informais como o ENSIL¹⁴;
- desenvolvimento de competências pessoais e profissionais no âmbito pedagógico, técnico e cultural, através de cursos formais¹⁵, de projectos e modalidades de investigação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, e de participação cívica, que vou procurando actualizar, criticamente.

⁸Centros de Formação de Associações de Escolas, Instituições de Ensino Superior e Politécnico, outras entidades.

⁹Projecto em desenvolvimento de 2004 a 2008, por proposta da Fundação Calouste Gulbenkian, envolvendo dezenas de docentes e escolas de todas as regiões de Portugal Continental, segundo uma perspectiva construtivista. Mais informação disponível em www.theka.org

¹⁰Movimento da Escola Moderna. Participei em actividades do Movimento até 1990, em Coimbra. Depois de alguns anos em que me mantive como sócia do MEM, pagando as quotas anuais, suspendi a minha ligação por manifesta impossibilidade de participar em actividades na região onde trabalho.

¹¹Integrei corpos dirigentes do SPRC (Fenprof) entre 1986 e 1990, em Coimbra. Acompanho a vida sindical desde então como sócia do SPGL (Fenprof), sem qualquer cargo dirigente.

¹²A BAD, Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, existe desde 1973. O Grupo de Trabalho Documentação e Informação Escolar, abarcando a temática das Bibliotecas Escolares mas não se esgotando neste aspecto, foi criado na década de 1980, e reformulado na década seguinte. A sua primeira coordenação incluía Ana Maria Pessoa e José António Calixto. Integro-o desde 1990, fazendo parte da sua Coordenação desde 1995. Partilho esta tarefa com Maria Lucília Santos. Mais informação: www.apbad.pt

¹³Sou membro individual da IASL, International Association of School Librarianship, desde 1998. Esta Associação inclui membros de numerosos países de todos os continentes e foi criada em Londres em 1971. A sua história remonta a 1962 e pode ser consultada em <http://www.iasl-slo.org/history.html>. A 35.ª Conferência da IASL decorreu em Lisboa, a 36.ª será em Taiwan, em 2007. Mais informação: www.iasl-slo.org

¹⁴ENSIL European Network for School Libraries and Information Literacy, criado em Amsterdam, em 2003, e coordenado por Lourense Das, inclui elementos de 11 países europeus, integrados e não integrados na UE. Mais informação em <http://www.ensil-online.org/>

¹⁵Pós-graduação: Curso de Especialização em Ciências Documentais, variante Bibliotecas e Documentação, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 1990.

O presente trabalho de dissertação de Mestrado insere-se, assim, numa narrativa pessoal de crescimento como profissional e como leitora, não apenas no sentido restrito da descodificação dos textos escritos, mas num sentido mais amplo, de competência de leitura do mundo. Como Paulo Freire, sinto que é preciso saber ler o mundo para entender cada palavra com competência.

As minhas referências, enquanto leitora, professora e cidadã, começam pela família, onde desde cedo convivi com leitores entusiastas e críticos, amantes do debate sobre livros, cinema, cultura em geral, embora nem todos com a mesma fluência no descodificar a escrita. Do lado materno, apenas na geração da minha mãe se alarga a alfabetização a *todas* as meninas. A minha família paterna seguia tradições diferentes, cumprindo princípios de ensino da leitura, da escrita, da música e do cálculo a todos os seus membros; aí, para encontrar mulheres analfabetas tenho de recuar muitas gerações. Depois e com a família, houve mestres que fui encontrando ao longo da vida escolar. Destaco Vitória Lázaro, hoje aposentada, e que na Escola Primária aplicava, nos idos de 1960, os princípios da pedagogia diferenciada com um brilho e uma beleza que todas as suas alunas recordam ainda, e, no Liceu, Rosa Catalão, Maria Emilia Cordeiro Ferreira e Isabel Allegro de Magalhães, esta última felizmente ainda activa.

Na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, devo muito ao Padre Manuel Antunes, que me deixou utilizar a vasta biblioteca da *Brotéria*¹⁶ sem perguntas nem exigências, ao Professor Lindley Cintra, que me ensinou a amar a língua portuguesa, aos Drs. Hernâni Resende e Joaquim Barradas de Carvalho, com quem pude aprender depois de 1974, quando puderam enfim retornar de exílios diferentes para um público deseioso de abertura.

Enquanto bibliotecária, grande parte das bases de que ainda me sustento foram iniciadas por Teresa Pinto Mendes e Rosário Pericão, docentes do Curso de Especialização da Universidade de Coimbra, e alimentaram-se de contributos de profissionais mais experientes com quem me fui cruzando desde então, com destaque para Margarida Paiva Oliveira, Natércia Coimbra, Ana Maria Pessoa, Alda Vicente, Ana Maria Abreu, Maria José Ferreira, Assunção Júdice, Manuela Barreto Nunes.

¹⁶Entrei para a Faculdade antes dos 18 anos, em 1972, e por isso não me era permitido usar a Biblioteca Nacional, regra que ainda hoje se mantém. As Bibliotecas Municipais escasseavam, e mesmo a do Palácio Galveias fechava cedo, tal como a da própria Faculdade, onde não havia aulas à noite antes do 25 de Abril. Nesse tempo, não havia fotocópias, ou eram extremamente caras, assim como os livros. A Revista *Brotéria* possuía uma biblioteca valiosa, incluindo bibliografia estrangeira. Graças à generosidade do seu Director, o Professor Manuel Antunes, alguns de nós puderam usá-la sem restrições de horário, mesmo ao Sábado!

Entre as referências pedagógicas, além de Célestin Freinet (1896-1966), devo destacar o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) e uma visão da pedagogia comprometida com a mudança, a sensibilidade e a criatividade. Contactei com a obra deste pensador brasileiro ainda estudante, em 1972, quando me envolvi em actividades de alfabetização de adultos na minha vila natal. Mais tarde, o conhecimento de obras anteriores ou posteriores ao pensamento de Freire, como as de Comenius (1592-1670), Hanna Arendt (1906-1975), Gramsci (1891-1937), Rui Grácio (1921-1991)¹⁷, Gianni Rodari (1920-1980) ou Bruno Munari (1907-1998),¹⁸ bem como um breve contacto com Agostinho da Silva (1906-1996), ajudaram-me a confirmar a ligação entre Arte e Educação, considerando esta última como um campo de exercício profissional exigente face às comunidades e aquela como uma componente fundamental da formação de indivíduos livres. Hoje, vou mantendo ligações a correntes de pensamento pedagógico construtivista e a redes de reflexão de inspiração libertária no âmbito profissional, como *A-librarians*¹⁹ e *Radicalteachers*²⁰.

¹⁷Estes autores chegaram até mim pela mão de Ivo Cortesão, professor e homem culto, com quem tive o privilégio de aprender quando fiz parte da redacção da *Vértice*, em Coimbra (década de 1980).

¹⁸Devo a descoberta destes autores a Maria Natália Pedroso de Lima, escritora e grande mediadora de leitura, que na década de 1980, em Coimbra, me iniciou no mundo das Bibliotecas Escolares e da literatura para a infância, e a Maria Alberta Menêres, inesquecível mestra do Curso de Expressão Poética que frequentei no Centro de Arte Infantil da F. Calouste Gulbenkian (1995).

¹⁹*A-Librarians* [em linha] [consultada em 2006.09.09] Disponível em <http://lists.mutualaid.org/mailman/listinfo/a-librarians>

²⁰Em 1975, o termo surge, em duas palavras distintas, no título de uma revista publicada nos EUA. Em 1982, pequenos grupos de professores norte-americanos e britânicos apresentam-se como *radicalteachers* e desenvolvem processos de auto-análise. Em 1999, escrevem-no numa única palavra, como sinónimo do "arcaico" professor.

Radicalteacher. 1.one who provides a student—rather than teacher-centered classroom; nonauthoritarian; 2.one who shares rather than transmits information; 3.one who aids in student growth and empowerment by drawing out what is already there and latent; 4.one who respects students; 5.Radicalteachers have a relatively coherent set of commitments and assumptions from which they teach, and they are aware of it; this awareness distinguishes them from rocks, mollusks, and nonradical teachers; 6.Radicalteachers possess the capacity to listen well and the self-control not to always fill silence with the sound of their own voices; 7.Radicalteachers believe that theory and practice are not separable; 8.Radicalteachers are concerned with process as much as product; 9.Good intentions are not enough to create a radicalteacher; 10.Radicalteachers do not divide neatly into four component parts: scholarship, teaching, service, and institutional need; 11.Radicalteachers understand the power of language and do not refer to their part-time faculty colleagues as part-time persons (or people); 12.The teaching of radical teachers (...) is holistic: it assumes that minds do not exist separate from bodies and that the bodies or material conditions, in which the potential and will to learn reside, are female as well as male and in a range of colors; that thought grows out of lived experience and that people come from a variety of ethnic, cultural, and economic backgrounds; that people have made different life choices and teach and learn out of a corresponding number of perspectives; 13.Radicalteachers work with themselves, their classes, and their colleagues to discover, name, and change sexism, racism, classism, and heterosexism; 14.Radicalteachers demand a lot from their students; e.g., we can refuse to accept passive, obedient learning and insist upon critical thinking (Adrienne Rich, *Taking Women Students Seriously*, *Radical Teacher* #11, 1979; 15. There are varieties of radicalteachers; e.g., feminist radicalteachers are not in every respect identical with socialist radicalteachers; 16. Radicalteachers do not assume they know it all.

O Mestrado correspondeu às minhas expectativas, apesar das dificuldades práticas de concluir a dissertação no prazo desejado. O trabalho de investigação e o compromisso a que correspondeu levou-me, a sentir a necessidade de voltar à Escola, o que fiz em 2005-2006, enquanto docente de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo do Ensino Básico, integrada, sem responsabilidades de coordenação, na equipa da Biblioteca escolar, o que me permitiu ler com outros olhos as narrativas recolhidas, e viver na primeira pessoa as modificações introduzidas nas escolas, num ano particularmente tenso nas relações entre professores e Ministério da Educação.

Aprendi muito sobre Educação e Leitura, sobre metodologias de investigação e processos de construção de identidade profissional. Espero ter-me aprendido um pouco mais, e saber aprender melhor sobre nós e o nosso tempo.

Confirmei o gosto pelo estudo e pela prática da partilha de leituras, comentários e interrogações, que associo ao papel da Universidade, das Bibliotecas e de todas as instituições dedicadas à produção de conhecimento, pelo que estou grata aos docentes do Mestrado, em particular aos Professores Doutores Fernando B. Martinho, Jorge do Ó e Justino de Magalhães, que com grande paciência me orientou nos trabalhos da dissertação.

Tive a oportunidade de poder, a partir de 2004, desenvolver actividades de formação no âmbito do THEKA,²¹ e o que nesse processo venho aprendendo também se reflecte nas conclusões apresentadas na dissertação. Neste caminho, foi precioso o apoio da Professora Doutora Amália Bárrios e da Dr.ª Ana Melo, a quem agradeço, bem como a riqueza de experiências de formandos (as) e tutores(as) com quem venho contactando, durante as sessões presenciais de formação, as reuniões de coordenação e de trabalho com as tutorias, as visitas às bibliotecas escolares, a troca de correspondência e de recursos produzidos, e o acompanhamento pós-formação, iniciado em Dezembro de 2006, por sugestão da Dr.ª Maria Helena Borges, do Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian.

Durante o período de desenvolvimento da dissertação, continuei a trabalhar com bibliotecas escolares, e com a RBE, quer como “andorinha”, quer como docente numa Escola EB23, onde desempenhei funções na biblioteca escolar na componente não lectiva do meu horário, contando com a colaboração de colegas que muito me ajudaram a pensar, de que destaco as Dr.ªs Marília Afonso (DREL), Manuela Silva

in Green Parties world wide, e ainda in Radical Teacher [em linha], e Politics of Education: essays from radical teacher, p. 339-340

²¹ Ver mais em www.theka.org

(Gabinete Coordenador do Programa RBE) e Maria Teresa Calçada, Coordenadora do Programa RBE.

Pela partilha de informação, documentação e experiências de investigação e de escrita, as companheiras de Mestrado Cristina Cruz e Jacqueline Duarte foram uma ajuda preciosa. Por último, o mais importante agradecimento é devido aos 9 colegas professores e profissionais de bibliotecas escolares²², 2 homens e 7 mulheres, que aceitaram prestar o seu testemunho e permitir o desenvolvimento desta investigação.

O trabalho de dissertação abordou o tema seleccionado com 5 objectivos:

- Reflectir sobre o processo de crescimento da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal, entre 1996 e 2006
- Identificar ofertas de formação de professores (excluindo a formação inicial) direccionada para o domínio das bibliotecas escolares / centros de recursos
- Caracterizar, a partir das narrativas recolhidas, percursos de formação e de emergência de identidade de professores(as)-bibliotecários(as)
- Relacionar percursos de formação e as competências adquiridas na área da promoção da leitura e de literacias
- Detectar padrões e perfis²³ nos factores identificados, caracterizados e relacionados

A presente dissertação organiza-se, nos termos do Regulamento do Mestrado em Ciências da Educação, em dois volumes impressos, sendo o segundo volume correspondente a parte dos anexos. Todos os anexos são ainda apresentados em suporte digital, como material acompanhante destes dois volumes impressos. O corpo da dissertação inclui bibliografia e citações, organizadas, respectivamente, de acordo com as Normas APA²⁴ e ISO 690²⁵.

²² Fernanda, Celeste, Fernando, Filomena, Lucília, Gisela, Ana V., João, Ana M.

²³ Padrão entendido como desenho representativo do desempenho de um determinado grupo, neste caso, o dos testemunhos recolhidos entre professores-bibliotecários em processo de emergência identitária.

²⁴ APA Associação Americana de Psicologia. Cf. *APA Formatting and Style Guide* [em linha] [consultado em 2006.11.14] <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>

²⁵ Norme Internationale ISO 690 : *Documentation : références bibliographiques : contenu, forme et structure*. 2ème ed. ISO International Organization for Standardization. 1987-08-15

1. Políticas de leitura recomendadas

1.1 Revisão da bibliografia

A investigação relacionada com as bibliotecas permaneceu durante muito tempo fechada em questões da Biblioteconomia, da História do Livro e da Leitura, e só nos finais do séc. XX alargou o seu campo, acompanhando a evolução dos tradicionais sistemas de informação, primeiro, o que a fez abordar temas da área das tecnologias, e, mais tarde, prestando atenção a dimensões sociais e de desenvolvimento que vêm introduzindo, cada vez mais, temáticas do domínio da educação e da qualificação das populações.

Por outro lado, e sobretudo a partir da década de 90, aumenta significativamente o número de estudos do domínio das Ciências da Educação que se relaciona com as bibliotecas escolares, enquanto elemento importante da organização escolar e, simultaneamente, campo de acção de profissionais docentes e não docentes em equipas e projectos educativos.

As bibliotecas escolares no sentido actual do termo, enquanto estruturas das escolas dedicadas à consulta e produção de todos os tipos de documentos, em todos os suportes, e à gestão de serviços técnicos e pedagógicos desenvolvidos para, e com, a comunidade educativa, são uma aquisição mais ou menos recente, primeiro dos países e das regiões mais industrializadas e, mais tarde, dos países ditos em desenvolvimento. Assim, não admira a escassez de publicações de trabalhos de investigação, bem como a sua origem, concentrada em alguns, poucos, países. Conde (2006) refere:

Clyde (2001) contabilizou com base num levantamento exaustivo dos trabalhos publicados entre 1995 e 1999 em língua inglesa (...) apenas trinta e quatro investigadores activos no domínio das bibliotecas escolares, investigadores estes que definiu previamente como sendo os que naquele período de tempo publicaram um mínimo de 3 *papers* relacionados com, pelo menos, dois projectos de investigação. (...) Num estudo sobre as tendências de desenvolvimento das bibliotecas escolares e da função do professor-bibliotecário baseado na metodologia Delphi, Winzenried

(1997) solicitou a colaboração de sete investigadores (Clyde, Eisenberg, Dillon, Haycock, Lupton, Myklebust e Oberg) os quais desenvolviam então a sua actividade em sete países: Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Dinamarca e Islândia. Esta selecção está longe de ser casual. Os países mencionados constituem, grosso modo, a geografia dos países mais avançados em termos de bibliotecas escolares, bem como da investigação na área (p. 27-28).²⁶

Nos primeiros anos do séc. XXI é perceptível um aumento exponencial de trabalhos de investigação sobre este domínio, contemporâneo da expansão de organismos internacionais relacionados com as bibliotecas escolares, da atenção mobilizada para as temáticas da literacia e da leitura por estudos que destacam o papel das bibliotecas na promoção destas aprendizagens e da evolução das próprias identidades profissionais – professores, bibliotecários – convergindo em novos papéis que valorizam a biblioteca escolar como contexto de desempenho necessariamente mais qualificado e de inovação na Escola.

É justo referir a IASL nesta matéria, uma vez que esta Associação divulga muitos dos estudos disponíveis internacionalmente, através de Conferências e do *website*²⁷. Os conteúdos destes estudos reflectem o predomínio dos países atrás referidos, e da língua inglesa, embora, a partir de 2001, se note um alargamento a outras culturas, regiões e idiomas, acompanhando a integração de novos membros na Associação e o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares a nível mundial e, em particular, do acesso aos recursos electrónicos de comunicação por parte de profissionais e investigadores os diferentes países. A 35.ª Conferência da IASL, que decorreu em Lisboa, em Junho de 2006, integrou 72 comunicações de mais de 40 países, sendo 29 *Research Papers*, incluindo 4 de autores portugueses, distribuídos pelos 4 subtemas: Literacia e multiliteracias, Redes, Exclusão digital e inclusão social, Bibliotecas digitais e ambientes híbridos.

No Brasil, há numerosos trabalhos desenvolvidos sobre bibliotecas escolares, consultáveis a partir de repositórios *on-line*, com grande disparidade de abordagens e metodologias. Refiro aqui apenas, pela proximidade com o tema, uma obra recentemente publicada²⁸, que relata a construção de um *forum* virtual entre

²⁶Conde, E., *A integração das TIC na biblioteca escolar*

²⁷*School Libraries On-line* [em linha] [consultado em 2006.05.11] www.iasl-slo.org. Criado por Anne Clyde na década de 1990, e por ela gerido brilhantemente até à sua morte, em 2005, é uma fonte obrigatória sobre as Bibliotecas Escolares, de âmbito internacional

²⁸Macedo, N. (2005) *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um forum virtual*

profissionais de bibliotecas escolares brasileiras. Em muitos Estados do Brasil, os responsáveis pelas bibliotecas não são professores, e apresentam diferentes graus de desenvolvimento e, até, de estruturação e designação – mediatecas, bibliotecas, outras. Macedo (2005) enuncia assim uma das preocupações recorrentes:

Procurar chegar alternativas de solução imediata para o quadro precário da biblioteca escolar em alguns pontos do país, bem como salientar os resultados positivos da biblioteca escolar em pleno desenvolvimento. (p. 28).

Esta preocupação com a argumentação em prol da biblioteca escolar (*advocacy*) é patente em muitos trabalhos, no Brasil como noutros países, e convive com uma outra tendência – a valorização de evidências, obtidas através da investigação e da publicação dos seus resultados. Estão nesta linha os estudos conhecidos desenvolvidos no Colorado²⁹, e contributos como os de Todd³⁰:

Transitions for preferred futures of school libraries [are]: knowledge space, not information place; connections, not collections; actions, not positions; evidence, not advocacy.³¹

O cuidado com a preparação, o reconhecimento e a excelência dos profissionais dedicados às Bibliotecas Escolares é um tema actual, associado a preocupações de qualidade na Educação de cada região ou país, e vem despertando a atenção de investigadores e profissionais de todo o mundo, como podemos verificar nos artigos publicados em revistas especializadas como o *Teacher Librarian*, o *School Librarian*, o *Inter-CDI*, *Pinakes*, *Imaginaria*, a *Newsletter* da Secção de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos da IFLA e a *School Libraries Worldwide* (revista da IASL).

²⁹ *Colorado Studies* (1993, 2000). Estudos sobre o impacto das Bibliotecas Escolares na aprendizagem, promovidos pelo Departamento de Educação do Estado do Colorado, EUA. Mais informação em Learning Resources Service [em linha] [consultado em 2006.12.24] <http://www.lrs.org/impact.asp>

³⁰ Todd é um conhecido especialista norte-americano, utilizando sobretudo metodologias quantitativas de investigação. Mais informação: <http://www.scils.rutgers.edu/~rtodd/>

³¹ Título integral da intervenção de Todd na Sessão Virtual da 31ª Conferência IASL (Auckland, Nova Zelândia, 2001). Disponível em <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>. Aí, o Autor defende o conceito de professor bibliotecário como *partner-leader*.

Nesta última, Pru Mitchel, australiana, afirmava recentemente (Janeiro 2006), a favor da credibilidade profissional dos professores-bibliotecários e do papel que as Associações Profissionais deverão assumir na formação contínua:

Ongoing professional development for practitioners is an acknowledged component of a profession. Just as we hope that our physician, dentist, and accountant have continued their professional education since they graduated, the community should be able to assume that its teacher librarians have undertaken ongoing professional learning, keeping up with the latest knowledge and practice, if teacher librarianship is a specific discipline with unique skills, knowledge, and attitudes, then as a profession, we are responsible for ensuring that our practitioners maintain their knowledge. (p. 39)³²

Destaco este contributo, dada a convergência dos testemunhos recolhidos, quando apresentam as competências desejáveis para si e para os seus pares, com o perfil de excelência para professores definidos em 2001 e 2002 por Associações australianas³³, e para professores-bibliotecários pela ALIA e a ASLA, do mesmo país, constituindo padrões de referência³⁴.

Aí se define o professor-bibliotecário como aquele(a) que

- apoia e desenvolve o projecto educativo e cultural da comunidade escolar, através de argumentação e de serviços ou programas de informação efectivos
- contribui para o desenvolvimento de pessoas capazes de aprender ao longo da vida
- possui qualificações exigidas para ensinar, e as qualificações em Biblioteconomia requeridas para pertencer à Associação Australiana do sector (ALIA)³⁵

³²*Australia's professional excellence policy: empowering school libraries*, p. 39

³³Australian Association for the Teaching of English, *STELLA: Standards for teachers of English and literacy in Australia*

Australian Association of Mathematics Teachers, *Professional Standards for excellence in the teaching of mathematics*

Australian College of Educators, *National meeting of professional educators national audit: current developments teacher standards, quality and professionalism*

Outras associações de professores australianas também têm publicado os seus padrões de referência.

³⁴Australian Scholl Library Association e Australian Library and Information Association, *Standards of professional excellence*

³⁵Tendo em conta a diferença existente entre os sistemas australiano e português de reconhecimento

- detém qualificações que são únicas nos campos da Educação e da Biblioteconomia, o que é valioso, devido à combinação entre o conhecimento do *curriculum* e de Pedagogia e as competências de Gestão de Bibliotecas e de Gestão do Conhecimento.

Os padrões aprovados pelas duas Associações, após alguns anos de construção de argumentos e de perfis em grupos de trabalho, visam descrever práticos experimentados, mas sobretudo, servir de instrumento auxiliar para os profissionais, na sua própria formação contínua:

Who will use the standards? [...] These standards describe experienced practitioners who hold the dual qualifications that define the unique qualities of the specialist teacher librarian. All references to 'teacher librarian' in these standards refer to excellent, highly-accomplished teacher librarians. While this document may provide a useful framework for pre-service and in-service tertiary education, it is primarily intended for use by teacher librarians as a framework for ongoing professional learning.³⁶

Em Portugal, a BAD e a INCITE³⁷, entre outras iniciativas relacionadas com o Processo de Bolonha e a prevista mobilidade de profissionais no espaço da União europeia, desenvolvem esforços no sentido de definir referenciais de competência europeus, para profissionais da Informação e da Documentação³⁸, mas ainda pouco se promoveu no mesmo sentido para os professores-bibliotecários, ou bibliotecários escolares, no nosso país, nem sequer reconhecidos como grupo profissional específico nos documentos legais que regem as carreiras nos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

No ano lectivo de 2004/2005, a Universidade Aberta iniciou um Mestrado *on-*

de habilitações para o exercício profissional (neste caso de duas profissões, a de professor e a de bibliotecário), este item indica a valorização atribuída a tais habilitações, em igual nível de exigência com a que existe para exercer as mesmas profissões noutra função. Em Portugal, uma filosofia equivalente levaria a que se exigisse aos professores bibliotecários habilitações próprias para a docência, profissionalizada, e o Curso de Especialização em Ciências Documentais, qualificação mínima reconhecida para ser considerado como Bibliotecário pela BAD, de forma similar aos requisitos para Técnico Superior das carreiras BAD da Administração Pública. Noutros países, existem diferentes procedimentos de certificação de qualificações como professor-bibliotecário, ou bibliotecário escolar.

³⁶ ASLA e ALIA, ref. 32

³⁷ INCITE Associação Portuguesa para a Gestão da Informação

³⁸ *Euro referencial I-D*

line em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Vem registando boa adesão de candidatos de todo o país, o que augura um crescimento de títulos neste domínio, acompanhando a expansão da RBE, com mais de 1800 bibliotecas integradas em 2006, incluindo 807 em Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em Setembro de 2006, a Fundação Calouste Gulbenkian promoveu um Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares, *Ter ou não ter bibliotecário escolar*, reunindo especialistas portugueses, britânicos e dos Estados Unidos da América, e centenas de participantes nacionais, em que mais uma vez foi evidente o interesse deste campo, as preocupações das equipas das bibliotecas escolares com a sua qualificação, e o vasto campo aberto a propostas de investigação.

Por ocasião do Dia Internacional das Bibliotecas Escolares, 23 de Outubro de 2006, a Ministra da Educação, em momento de negociação do Estatuto da Carreira Docente, explicita uma dupla exigência de formação, e aflora a criação de uma carreira, sem até ao momento tal intenção se verter em medidas concretas.³⁹

Em Portugal, é ainda reduzido o número de produtos de investigação já publicados, contando com 26 títulos⁴⁰, publicados ao longo de um quarto de século, de 1981 a 2006⁴¹, entre os quais algumas dissertações de mestrado (17) e teses de doutoramento (1), de Universidades de Lisboa, Braga, Évora, Faro e Aveiro⁴². Destacam-se trabalhos académicos (19) nas áreas das Ciências da Educação (17), das Ciências Sociais (1), da Economia (1), das Ciências da Comunicação (1) e das

³⁹Rodrigues, M. L. Depoimento in *RBE 10 anos Rede de Bibliotecas Escolares*.

Cito: Uma medida central para este efeito é o da estabilização do corpo técnico que assegura o funcionamento das bibliotecas. Para a consolidação e dinamização do programa da Rede de Bibliotecas Escolares, o Ministério da Educação pretende formalizar, a partir de 2007, o lugar de professor-bibliotecário. A integração das bibliotecas escolares no projecto educativo depende do seu funcionamento como plataformas de mobilização e de resposta às necessidades das escolas, em particular no complemento à formação curricular e integração dos tempos não lectivos dos alunos. A concretização desta função implica uma política de recursos humanos valorizadora das suas competências pedagógicas, por um lado, e profissionais, por outro. A exigência é dupla: primeiro, o professor-bibliotecário deve ser capaz de fazer da biblioteca um prolongamento da sala de aula, articulando actividades e conteúdos curriculares e pedagógicos com outros docentes ou órgãos de gestão da escola; segundo, deve também dispor de competências que lhe permitam gerir de forma qualificada o espaço, o equipamento e os recursos vários da biblioteca. Do seu trabalho continuado e inovador, mobilizando outros docentes para que coloquem o livro no centro da actividade lectiva, depende boa parte da criação, nas crianças e jovens, não apenas de hábitos de leitura, mas de trabalho continuado e de disciplina metódica - elementos potenciadores da melhoria do desempenho escolar dos alunos e do seu desenvolvimento cognitivo e cultural. (destaques meus)

⁴⁰Ver dissertações e teses, na Bibliografia

⁴¹1981-1989:1 título. 1990-1999:10 títulos. 2000-2006:16 títulos.

⁴²Univ. Aberta: 3 títulos; Univ. Algarve: 1 título; Univ. Aveiro: 3 títulos; Univ. Évora 1 título; Univ. Minho: 3 títulos; Univ. Portucalense: 1 título; Univ. Lisboa: 5 títulos; Univ. Nova de Lisboa: 2 título; Univ. Técnica de Lisboa: 2 títulos (1 em parceria com o Instituto Politécnico de Viseu)

Ciências da Documentação (1). A única tese de doutoramento defendida até agora⁴³ não desenvolve a questão dos professores-bibliotecários, abordando preferencialmente as bibliotecas de turma e outras modalidades de gestão da leitura e da promoção da leitura na sala de aula.

Dagge (2005) incide na figura do professor-bibliotecário, num estudo de caso desenvolvido em dissertação de Mestrado⁴⁴. Este autor, em recente comunicação apresentada em Congresso⁴⁵, afirma:

Aos bibliotecários escolares é reconhecido um papel determinante em todos os aspectos relativos ao desempenho e à dinâmica das bibliotecas escolares: a sua afirmação no seio de cada estabelecimento de ensino; o seu contributo para a criação de hábitos de leitura e para a promoção da literacia; a sua importância na aplicação de metodologias educativas mais activas e centradas no aluno; resumindo, a sua qualidade como centro documental dentro da escola (...) Não estando, ainda, instituída a carreira de bibliotecário escolar, as funções de coordenação sempre foram desempenhadas por professores. (...) A questão central que se coloca é, em primeiro lugar, saber se, no caso dos bibliotecários escolares, há uma identidade profissional própria; em segundo lugar, verificar quais são os aspectos que enformam essa identidade. De entre esses aspectos poderão aventar-se os contributos da função social do bibliotecário escolar no seio da profissão docente, do seu estatuto profissional, do sentimento de pertença a um grupo profissional, do contexto em que a actividade tem lugar, do interesse e expectativas pessoais. Interessa, pois, compreender as interações entre o processo de formação profissional e o processo de formação pessoal, num percurso marcado pela experiência. (Destques meus).

Através do trabalho agora apresentado, parece ser possível responder afirmativamente à questão da existência de uma identidade própria, pelo menos em parte dos professores que desempenham funções de bibliotecários escolares, considerando-se professores-bibliotecários.

As narrativas recolhidas confirmam, ainda, a tendência para criar e reforçar experiências de partilha de formação e de práticas entre pares, considerados por

⁴³Silva, L. M., *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*

⁴⁴Dagge, A., *As bibliotecas escolares e o papel do bibliotecário*

⁴⁵Dagge, A., *Bibliotecários escolares: a precária identidade no desencanto da realidade in As múltiplas faces da literacia: ler, saber, fazer. 35.ª Conferência LASL [documento electrónico]*

proximidade geográfica e, ou, de nível de ensino em que se trabalha, mas sempre com a Biblioteca Escolar enquanto campo de actuação, e com preocupações de carácter educacional como vector.

A nível internacional, e além da IASL, outras Associações e Instituições vêm desenvolvendo esforços no sentido de mobilizar a comunidade científica para a investigação sobre bibliotecas escolares e de difundir os resultados dos trabalhos desenvolvidos, através de publicações periódicas em papel ou digitais, de Conferências e Encontros, listas de difusão e sítios na *web*. Destaquemos a IFLA⁴⁶, e a sua Secção de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos, a SLA⁴⁷, AASL⁴⁸, a ASLA⁴⁹, o Centro del Libro Infantil y Juvenil da Fundación Germán Sánchez Ruipérez⁵⁰ (Espanha), as Listas E-LIS⁵¹, Formanet-Rezo⁵² (Canadá), BESCOLAR⁵³ (Espanha), SCHOOL-L⁵⁴ (IFLA) e E-DOC⁵⁵ (França), bem como publicações especializadas como as do CEDIS⁵⁶ (França), *Teacher-Librarian*⁵⁷ (EUA) e *School Library Journal*⁵⁸ (EUA) ou outras, como a *Educación y Biblioteca*⁵⁹ (Espanha).

Multiplicam-se os *blogs* e as páginas pessoais de bibliotecários escolares/professores-bibliotecários, bem como os *sítios* de bibliotecas disponíveis na *Internet*, com vários graus de acessibilidade, actualidade, durabilidade e pertinência, e em muitos idiomas.

⁴⁶IFLANET [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.iflanet.org

⁴⁷SLA School Libraries Association (Reino Unido e Irlanda) [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.sla.org.uk

⁴⁸AASL American School Libraries Association [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.ala.org/aasl/

⁴⁹ASLA Australian School Librarians Association [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.asla.org

⁵⁰CILIJ Centro de Información del Libro Infantil y Juvenil [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.fundaciongsr.es/salamanca/default.htm>

⁵¹E-LIS The International Open Archives for Librarianship Information Sciences [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://eprints.rclis.org/>

⁵²Formanet-rezo [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://cf.groups.yahoo.com/group/formanet-rezo/>

⁵³BESCOLAR [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://leo.worldonline.es/bescolar/>

⁵⁴School-L [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://infoserv.inist.fr/wwwsympa.fcgi/info/school-l>

⁵⁵Enseignants-documentalistes [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://listes.cru.fr/sympa/info/enseignants-documentalistes>

⁵⁶CEDIS edita INTERCDI e INTERBCD [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.ac-versailles.fr/cedis/presentation/default.htm>

⁵⁷Teacher Librarian [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.teacherlibrarian.com/>

⁵⁸SLJ.com School Library Journal [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.schoollibraryjournal.com

⁵⁹Educación y Biblioteca [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.campus-oei.org/es17.htm>

Em Portugal, vêm aumentando os recursos de informação relativos à investigação nesta matéria. O desenvolvimento de projectos como a *B-On*⁶⁰ ou o *Repositorium* da Universidade do Minho⁶¹ e os sítios RBE⁶², THEKA⁶³ e Plano Nacional de Leitura⁶⁴ poderão constituir oportunidades de produção e, sobretudo, de acesso a conhecimento por parte de comunidades mais alargadas de investigadores, decisores e profissionais.

⁶⁰ *Biblioteca do Conhecimento On-Line* [em linha] [consultado em 2006.01.30) Disponível em <http://www.b-on.pt/> (criado em 2004)

⁶¹ *Repositorium* [em linha] [consultado em 2006.01.30) Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/about.jsp> (criado em 2005)

⁶² *RBE* [em linha] [consultado em 2006.01.30) Disponível em www.rbe.min-edu.pt (criado em 1998)

⁶³ *THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares* [em linha] [consultado em 2006.01.30) Disponível em www.theka.org (criado em 2004)

⁶⁴ *Ler+ Plano Nacional de Leitura* [em linha] [consultado em 2006.01.30) Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

1. 2 Experiências dos informantes que produziram as narrativas

Verifica-se que as narrativas correspondem ao relato de experiências de docentes de diferentes níveis de ensino, idades e origens geográficas, que se autoreconhecem como professores-bibliotecários, pelo seu percurso profissional, mais que por uma formação académica tipificada – são portadores de habilitações académicas muito variadas, e, se valorizam o retorno à Escola em diferentes momentos da sua carreira, esta decisão assenta mais em sentimentos de necessidade de aprendizagem ou desenvolvimento de maior autoconfiança que na identificação de ofertas de formação ajustadas ao seu perfil profissional emergente.

As nove narrativas reunidas correspondem às vozes de nove docentes, todos professores de quadros de escolas da rede pública, estando oito ainda no activo e uma aposentada, mas com actividade voluntária no domínio das Bibliotecas Escolares.

Estas vozes são de gente com nomes pouco conhecidos, ou mesmo desconhecidos, das bibliografias de títulos publicados ou de comunicações em congressos, das notícias mediáticas ou dos fóruns académicos. No entanto, quem tem trabalhado directamente em escolas e bibliotecas escolares, no dia-a-dia dos problemas e das soluções, dos desânimos e das alegrias, sabe-lhes bem o timbre, ao telefone, no *Messenger*, no *Skype*, ou simplesmente em volta de uma mesa, enquanto se arruma uma estante ou se relê um poemas de um aluno, se escolhem livros para divulgar no dia seguinte, pela manhã ou a altas horas da noite. Muitos reconhecem o seu estilo de breves mensagens escritas, recados, desenhos, ficheiros velozes e às vezes impossíveis de abrir até à 3.ª tentativa, e propostas que ficam, anónimas, pelo caminho das histórias por contar, mas se guardam nas memórias de gerações de profissionais, docentes e não docentes, de bibliotecas escolares e públicas de Norte a Sul de Portugal. Noutra latitude, a voz similar de Civallero (2007) descreve vozes da mesma estirpe, sublinhando-lhes a raridade, e reflectindo a tendência, que também neste trabalho detectámos, para que estas vozes se cruzem e encontrem em lugares de reflexão e patilha entre pares:

Porque son muy pocos/as los/as profesionales que apuestan por asumir una perspectiva real, por tomar al toro por las astas, por jugarse el tipo y dedicar al menos parte de su trabajo a la solución de los problemas urgentes que aquejan a su gente y a su tierra.. (...)Creo que otra realidad es posible en nuestra profesión, una realidad más comprometida con la actualidad de nuestros usuarios. Y creo que la lograremos únicamente si generamos espacios –virtuales o reales- en los cuáles se compartan conocimientos y experiencias en forma libre y de igual a igual.⁶⁵

Entre os testemunhos recolhidos, e do ponto de vista do período cronológico das experiências que relatam, podemos distinguir 3 grupos, ou subgrupos de 2, 4 e 3 elementos.

1. Fernanda e Fernando. Nascidos antes de 1950, na década de 40, iniciaram a escolaridade antes de 1956, frequentando o Ensino Primário Elementar obrigatório durante 3 anos ⁶⁶ Vigorava o Plano de Educação Popular de 1952 (Veiga de Macedo/Rebello de Sousa). Fernando fala da Guerra Colonial (foi incorporado, antes de acabar a Licenciatura), Fernanda, suave e discreta, cala-a, mas a Guerra está presente na cronologia que ambos desenvolvem e nas memórias pesadas do início da sua vida profissional e de autonomia familiar, com pouco mais de 20 anos de idade. Têm irmãos, filhos, netos.

2. Celeste, Gisela, Ana V. e Ana M. Nascidas entre 1950 e 1953. Neste caso, são perceptíveis as marcas de trajectos pessoais diferentes, em Portugal Continental e em destinos de emigração de toda a família: Brasil (Pará), no caso de Celeste, e África, nos casos de Ana V. (Moçambique) - e de Ana M. (Angola). A Escola Primária que frequentaram é a mesma nos normativos legais, mas não é a mesma nas práticas que cada uma recorda. No caso de Celeste e Ana M., frequentam ainda estabelecimentos de Ensino Particular, religiosos, em Portugal (Doroteias – regime de internato) e em Angola (Beneditinos, e outro – regime de internato).

⁶⁵ Civallero, E. (2007) "*Vacas sagradas*", *mentes vacias, futuro oscuro...* [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.bitacoradeunbibliotecario.blogspot.com/>
O título, mordaz como é hábito do autor, argentino de Córdoba, ganha sentido no desenvolvimento da frase citada:

(...)Lejos de eso, buscan venderse y promocionarse, hacerse "cartel" (ante todos y sobre todos) con palabras vacías, usualmente copiadas de otros que las han escrito sin ambiciones de ningún tipo. Inician la carrera de "vacas sagradas", que las llevará a los podios de Congresos inútiles, a las aulas de escuelas y universidades que no educarán jamás en nada, y a las direcciones de instituciones que poco podrán hacer por el cambio y el bienestar de los siempre olvidados.

⁶⁶ Em 1956, o Decreto-Lei 40.964, de 28/5, Leite Pinto alargaria esta escolaridade obrigatória a 4 anos, para os rapazes. Apenas em 1960 o fará também para as raparigas, pelo Decreto-Lei 42.994

No caso de Ana V., registe-se a passagem por uma "escola antes da Escola Primária", em casa particular que acolhe crianças com menos de 6 anos, iniciando-as nas primeiras letras em ambiente doméstico. Ana V. é também a única que relata experiência de emigração na 1ª pessoa. Celeste migra igualmente, no quadro da Guerra Colonial, acompanhando o marido incorporado (1972). A descolonização e a Guerra marcam, ainda, a narrativa de Ana M., que pisa Portugal pela primeira vez em 1976, já casada e mãe. Todas constituem família antes dos 25 anos. Têm irmãos e filhos, sem netos.

3. Lucília, João e Filomena. Nascidos entre 1963 e 1965. São da geração que já conhece a educação pré-escolar e o ensino unificado, com a escolaridade obrigatória alargada a 8 anos (1973) ou 9 anos (depois de 1974). Registando-se ainda aqui os sinais importantes da infância noutros continentes, em dois dos testemunhos recolhidos (João e Filomena), a marca distintiva é mesmo a do contexto democrático dos anos 70 e 80, e do seu reflexo nas escolhas possíveis a cada um, sem emigração. João refere a guerra, contando a experiência de integração em Portugal, pelos olhos de adolescente que era, criado em Angola até aí. As Escolas Secundárias de que estes testemunhos falam são algo diferentes da que é recordada pelos grupos anteriores. Trata-se de estabelecimentos mais próximos, geograficamente, da residência familiar, que mantêm, no entanto, traços comuns com as escolas recordadas pelos dois outros grupos, incluindo a fraca presença de bibliotecas escolares. Constituem família antes dos 30 anos. João é o único dos nove entrevistados sem filhos.

2 Contexto e quadro de base

2.1 A Biblioteca Escolar. Evolução e tendências de desenvolvimento

Até ao século XX, a função da biblioteca correspondia à hegemonia do livro e da informação impressa: reunir e conservar o património bibliográfico. Com a explosão documental que se acentua após a 2.ª Guerra Mundial, aumenta a necessidade de gerir e controlar a massa documental, com recurso a métodos científicos – as Ciências da Documentação. Os suportes audiovisuais tornam-se cada vez mais significativos, relativiza-se o estatuto do livro. As bibliotecas assumem como missão promover e difundir o documento, em todos os suportes. Só mais tarde se desloca o foco da biblioteca do documento para a informação, numa perspectiva centrada nos utilizadores finais, no conhecimento das suas necessidades e perfis de utilização da informação.

A Biblioteca, antes entendida como um **espaço**, um lugar, e, depois, como uma **coleção**, é, assim, nos finais do século XX, concebida como uma **estrutura**, uma **organização de bens e serviços**, em concorrência com novos sistemas de informação em rede, que a *Internet* veio tornar cada vez mais globalizados e evidentes.

No caso das Bibliotecas Escolares, este tem sido o sentido da evolução, mas integrada numa outra história, a da Escola, da Educação, dos Sistemas Educativos.

Nos anos 60 e 70 do século XX, a divulgação de recursos audiovisuais de ensino vem influenciar a transformação de Bibliotecas Escolares em Mediatecas, promovida pela Unesco (Delannoy:1983⁶⁷), que levou à criação de Centros de Documentação e Informação, Mediatecas, Centros de Recursos, sobretudo em países como a França, a Austrália, o Canadá, o Reino Unido e os da Europa nórdica. Além da introdução de recursos com novas tecnologias, pretendia-se, ainda, uma outra transformação mais profunda, nas práticas pedagógicas na escola e na sua relação

⁶⁷ Delannoy, J.-P., *Guia para a transformação de bibliotecas escolares em centros educativos multimédia*

com o conhecimento, no trabalho com os alunos.

No início da década de 70, no Reino Unido, o Schools Council desenvolve um projecto de desenvolvimento de Centros de Recursos e encomenda ao Institute of Education Library da Universidade de Londres, um estudo de 6 casos de Centros de Recursos Educativos. O objectivo era identificar os problemas com que se debatiam as escolas e os responsáveis pela sua gestão que pretendiam desenvolver centros de recursos, detectando no que já tinha sido concretizado quais os métodos de resolução desses problemas que se mostravam mais adequados e exequíveis, tendo em conta a diversidade de situações existentes. Foram analisados em particular os sistemas de indexação, gestão de colecções e recuperação da informação (pesquisa e referência). A equipa de investigação será dirigida por D. J. Foskett⁶⁸, integrando ainda Norman Beswick e Rosemary Raddon.

Inicialmente previsto para decorrer durante um ano, o relatório produzido pelos dois investigadores no fim desse primeiro período⁶⁹ irá determinar o seu prolongamento por mais dois anos. O National Council for Educational Technology apoia a pesquisa financeiramente, o que permite reforçar a equipa com um elemento de apoio, Rosemary Raddon. Nesta segunda fase, foi ainda prestado apoio às 6 escolas que, voluntariamente, participaram no estudo, correspondendo a um desejo expresso por estas, o que permitiu à investigação cobrir outras áreas e temáticas. Os investigadores trabalharam **com** as escolas, prestando aconselhamento quando solicitado, mas sem qualquer contributo financeiro para as escolas. Realizaram-se vários encontros de professores e bibliotecários das escolas participantes, comentando o trabalho em curso.

Em 1973, o relatório do segundo e terceiro anos do trabalho é um documento muito interessante, rico de informações e de agradável leitura, descrevendo fluentemente a relação de confiança que se cultivou entre todos os intervenientes, e os vários passos do processo de investigação-acção desenvolvido, valorizando o papel das Escolas e dos seus Directores, professores e outros profissionais nos resultados obtidos. Nas últimas páginas, Beswick conclui, centrando a avaliação na prioridade a serviços para todos, e especialmente para todos os alunos:

⁶⁸ *Schools Council Resource Centre Project, 1970-1973*

⁶⁹ *School Resources Centres*

The organization is for something, to allow something to happen. (...) We hope that in the future the staffing of school resources centres will free teachers for whom such matters are troublesome from the need to bother with information retrieval and other administrative headaches, and enable them to concentrate on their work with the pupil. We hope that the various types of ancillary professional now beginning to operate in the resources area will continue to see their role as the facilitation of *curriculum* goals rather than the neat administration of a centre for its own sake. We also hope that they will continue to serve the needs of the entire teaching staff and all the pupils; it would be a disaster if the LRC finally shook free of what many felt was the library's over-attachment to the special interests of the English Department, only to fall into the toils of the special interests of the audiovisual advocate, the electronics enthusiast or the Humanities team-teacher. All such people have an important part to play in the LRC, and may confidently expect a service from it and a welcome in it; but it would be a shame if the same was not true of the traditional teacher, the subject specialist and (perhaps most important of all) the browsing pupil. (...) "Resources" is about the breaking down of department barriers and restrictive practices, about interdisciplinary thinking and new approaches to the structuring (or post coordinating) of knowledge. It is also about the pupil as an individual (...) a person, growing at his own pace and learning by what to him is discovery, even if it is the result of very careful pre-planning by teachers backed by a resources service. (p. 225-226)⁷⁰ (Destaques meus)

Como poderemos caracterizar as Bibliotecas Escolares que encontramos nas nossas escolas? Diferentes entre si, como as escolas a que pertencem, são-no ainda por corresponderem a diferentes conceitos sobre a sua missão e os seus componentes. Mais ou menos reconhecidas na sua importância pelos projectos educativos das escolas e agrupamentos escolares, revelam na sua organização e no tipo de ambição de desenvolvimento que apresentam diferentes modelos de biblioteca, exigindo também perfis diferenciados nos profissionais que nelas e com elas trabalham.

Newton e Dixon (1999) distinguem bibliotecas modernas e pós-modernas⁷¹, de acordo com quadro que a seguir se apresenta:

⁷⁰Beswick, N., *Organizing resources: six case studies: the final report of the Schools Council Resource Centre Project*

⁷¹ Quadro reproduzido de Conde, E. (2006:79-80) Destaques meus.

Item	Bibliotecas Modernas	Bibliotecas Pós-modernas
Identidade, Ethos e Objectivos	Bibliotecas concebidas como edifícios para armazenar livros, jornais e outra documentação	Bibliotecas concebidas como organizações fornecendo um conjunto de serviços relacionados com a documentação impressa e electrónica
	As bibliotecas públicas, escolares e universitárias são as instituições de acesso à aprendizagem, à literatura e ao lazer.	Todas as bibliotecas contribuem para o sucesso educativo e cultural dos indivíduos e das organizações.
Desenvolvimento da Colecção	Política de desenvolvimento da colecção como sinónimo de aquisições.	O acesso a materiais remotos é considerado tão importante como a propriedade de materiais.
	A manutenção e disponibilização de fundos especiais aos visitantes da biblioteca constituem um elemento importante da sua função de custódia	A digitalização e disponibilização de fundos especiais a utilizadores remotos são consideradas parte do papel das bibliotecas.
Serviços Técnicos	Os bibliotecários são os gestores absolutos da colecção que as respectivas organizações albergam, sendo responsáveis pela classificação e catalogação do fundo existente dentro da tua biblioteca.	Os bibliotecários têm o papel de contribuir, de forma estratégica, para a gestão dos recursos electrónicos existentes dentro da sua organização e remotamente.
Papéis profissionais	Os bibliotecários têm papéis distintos e são especialistas diferentes dos professores e editores.	Os bibliotecários mantêm uma identidade própria mas as distinções relacionadas com o seu papel tradicional tornam-se menos nítidas.
	A formação de utilizadores é considerada um serviço adicional na maior parte das bibliotecas.	A formação dos utilizadores é considerada um serviço principal na maior parte das bibliotecas.
	Os bibliotecários têm uma função essencial como intermediários no acesso às suas colecções.	Os bibliotecários têm uma função essencial como intermediários que acrescentam valor à informação, fornecendo informação actualizada, relevante e oportuna aos utilizadores finais.

A biblioteca, tal como é definida nas orientações internacionais mais recentes, tende a corresponder ao modelo designado na fonte do quadro acima reproduzido por *pós-modernas*, nas escolas e noutros contextos – universidades, centros de investigação, unidades de leitura pública, ou outras. Ou pelo menos, é este o modelo que correntemente se apresenta como desejado e necessário.

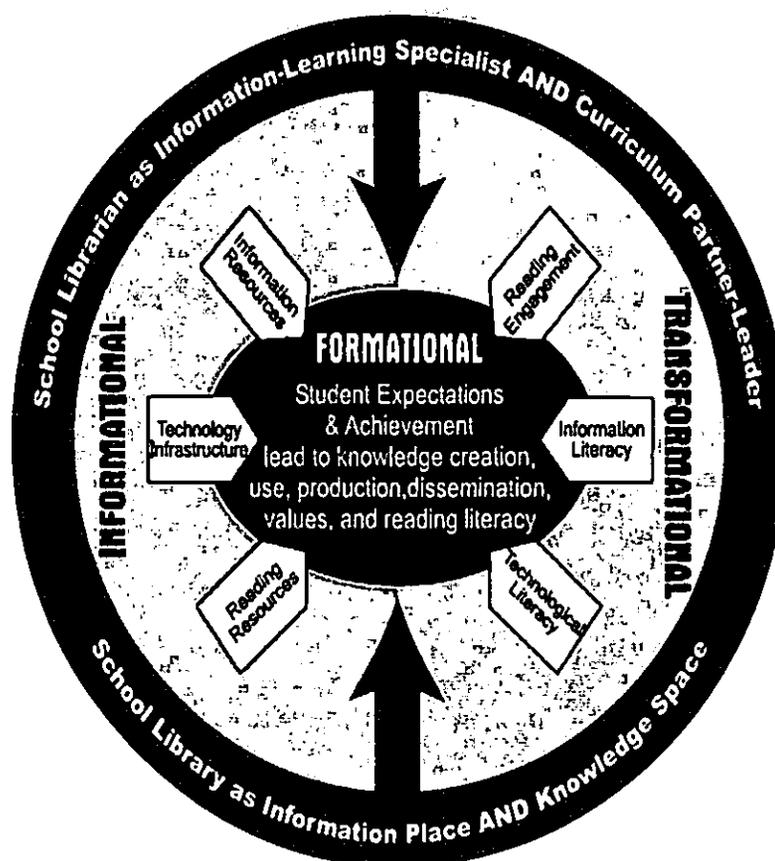
Assim, reforça-se a capacidade de organizar conjuntos de serviços, frequentemente desenvolvidos a partir de espaços geograficamente distintos, mas geridos de forma articulada. O acesso aos documentos passa a ser considerado relevante quando, e se, contribui para o sucesso educativo e cultural das instituições em que a biblioteca se integra. No caso das Bibliotecas Escolares, esta percepção valoriza programas e serviços de informação que ambicionam muito mais que colocar estantes abertas e fazer circular alunos e docentes no mesmo espaço em que estas se encontram. Assim, são cada vez mais frequentes as preocupações de avaliação da colecção mas, também, dos usos que os utilizadores dela fazem, e da relação entre a existência da biblioteca escolar e o sucesso educativo e o sucesso da Escola em que a biblioteca se integra⁷².

Nesta linha, vários autores formalizam o conceito de Biblioteca Escolar como agente educativo dinâmico. Todd e Kulthau (2004) sintetizam-no no diagrama seguinte⁷³

⁷²Um dos documentos mais citados neste âmbito é *The Ohio Research Study*, investigação predominantemente quantitativa dirigida por Keith Curry Lance nos primeiros anos da década de 90 do séc. XX, primeiro no Colorado, depois noutros Estados norte-americanos: Alasca (1999), Colorado II (2000), Pensilvânia (2000), Novo México (2001), e Texas (2001). Mais informação: OELMA Ohio Educational Library Media Association [em linha] [consultado em 2007.01.30] Disponível em <http://www.oelma.org/studentlearning/>

⁷³Diagrama de Todd, R., Kulthau, C. e OELMA, in *School Libraries as dynamic educational agents: designing and transforming learning through the library* (2004) [em linha] [consultado em 2007.01.30] Disponível em www.oelma.org/studentlearning

Model of the School Library as a Dynamic Agent of Learning



(C) 2004 Ross J. Todd, Carol C. Kuhlthau and OELMA. Additional information about the Student Learning Through School Libraries research study may be found at <http://www.oelma.org/educationlearning.htm>.

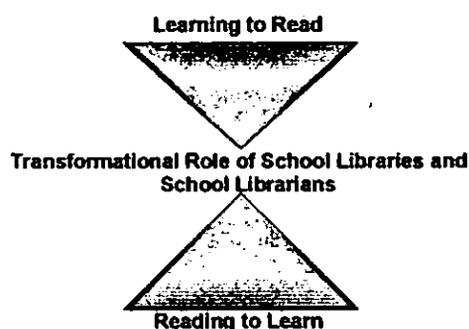
Desta forma, sublinha-se o papel do professor-bibliotecário, ou do bibliotecário escolar, enquanto parceiro no desenvolvimento do *currículum*, especialista em aprendizagem e em informação e documentação, pois a Biblioteca Escolar é assumida como um lugar de informação e de conhecimento, onde se trata de aprender para ler e ler para aprender, numa outra expressão do mesmo autor⁷⁴

Aplicando-o ao papel dos profissionais da Biblioteca escolar, Todd (2006) salienta o papel transformacional que aqueles deverão desempenhar na promoção da Literacia.⁷⁵

⁷⁴ Todd, R. (2005) Learning to Read, Reading to Learn (using) guided inquiry as a transformational, [em linha] [consultado em 2007.01.30], *ibidem*

⁷⁵ Todd, R. (2006) *From Learning to Read to Reading to Learn: School Libraries, Literacy and Guided Inquiry* [documento electrónico]. in *As múltiplas faces da literacia: ler, escrever, saber*. 35.ª Conferência IASL, Lisboa, IASL

School Librarians and the Leading of Literacy



A Biblioteca Escolar é um lugar de concepção e desenvolvimento de aprendizagem. Todd procura sistematizar este aspecto em três vertentes a construir na biblioteca: qualidade intelectual, contexto de aprendizagem qualificado e sentido incorporado (*significance*), como ilustra na apresentação já referida⁷⁶:

<p>INTELLECTUAL QUALITY</p> <p>Deep knowledge</p> <p>Deep understanding</p> <p>Problematic knowledge</p> <p>Higher order thinking</p> <p>Meta-language</p>	<p>QUALITY LEARNING ENVIRONMENT</p> <p>Explicit quality criteria</p> <p>Engagement</p> <p>High expectations</p> <p>Social support</p> <p>Students' self-regulation</p> <p>Student direction</p>
<p>SIGNIFICANCE</p> <p>Background knowledge</p> <p>Cultural knowledge</p> <p>Knowledge integration</p> <p>Inclusivity</p> <p>Connectedness</p> <p>Narrative</p>	

⁷⁶ Todd (2005), *ibidem*

A expansão das tecnologias de informação a que recursos como a *Internet* e o desenvolvimento de formatos electrónicos cada vez mais sofisticados e, ao mesmo tempo, de fácil acesso para as populações letradas ou menos letradas traz para a área das prioridades a capacidade das organizações para gerirem estes novos contextos – recorrendo aos saberes da Biblioteca mas exigindo actualização constante a situações novas de comunicação e troca de informação em muitos suportes e contextos de utilização, com desafios técnicos, éticos, e outros. O conceito de visitante cede a vez ao conhecimento daquele que acede aos serviços, sem eliminar a necessidade de serviços personalizados, em presença ou à distância. Efectivamente, já ninguém pode gerir sozinho nem a colecção dos documentos adquiridos em qualquer suporte, nem, muito menos, o conjunto de recursos a que a biblioteca pode, deve, tem de promover o acesso.

Nas antigas representações da identidade de cada profissional desenvolve-se crise, crescem e transformam-se. No caso das bibliotecas, ganham maior nitidez as responsabilidades na formação – de utilizadores actuais e futuros, e por modalidades muito diversificadas.

Para as bibliotecas escolares, a consequência desta visibilidade da função formativa reforça a exigência de competências de produção ou transformação de recursos de informação por parte das equipas, de forma que estes se apresentem com o valor acrescentado referido (fontes secundárias, tutoriais, guias, instrumentos de pesquisa mais desenvolvidos, mas também produção de conteúdos em suportes electrónicos, artes, ou outros). Correspondem, assim, à necessidade de maior especialização das equipas e maior proximidade *cultural e institucional* na sua actuação, sem que percam flexibilidade e diversidade, o que requer mais preparação para cada situação, neste caso, maior conhecimento no domínio específico da Escola e da Educação, e sobre as comunidades concretas e múltiplas com quem aí se trabalha.

Em França, os CDI⁷⁷, multiplicam-se nos últimos decénios do séc. XX. Canário (1992: 178-9), analisando-os, considera 3 dificuldades principais:

- transferência para a biblioteca escolar de lógicas da sala de aula tradicional (práticas, regras de funcionamento);
- dificuldade em conceber e reformular os espaços escolares no seu conjunto, postos em causa pelo desenvolvimento do CDI;

⁷⁷ CDI *Centre de Documentation et Information*, designação corrente em França para unidades documentais nas escolas. *Bibliothèques scolaires* é uma designação usada, ainda, no Canadá.

- interacção frágil entre o funcionamento da biblioteca e as actividades consideradas “nobres” e que continuam a ser dominantes na sala (e no tempo) de aula

Em 2000 e 2001, a IGEN⁷⁸ francesa elabora relatórios^{79 80} que indicam que os CDI continuam a ser usados em lógica disciplinar, de transmissão de saberes, como ocupação complementar de tempos livres ou como estrutura de compensação e de remediação, suprimindo a falta de outros recursos especializados para esse efeito. Reflectindo sobre o confronto a que as Tecnologias de Informação e Comunicação e o seu desenvolvimento coloca aos estabelecimentos educativos, e a muitos profissionais dos CDI que, como afirmam, e embora sejam chamados a gerir recursos electrónicos, terão escassa formação em TIC, os inspectores afirmam:

On note bien vite la contradiction entraînée par la différence essentielle de nature éducative qui existe entre le CDI et la sale de classe. Lieu d’expression de l’autonomie (mais aussi de la responsabilité) des élèves, le CDI est très encore souvent perçu comme étant un lieu “entièrement part” plutôt qu’un lieu d’éducation scolaire “à part entière. (Aspas na fonte)⁸¹.

Em 2006, de novo no Reino Unido, os Inspectores de Sua Majestade visitaram 32 escolas sugeridas pelos Serviços Locais de Apoio a Bibliotecas Escolares ou pelas autoridades locais, 15 básicas e 17 secundárias⁸². Reconhecendo um papel fundamental às Bibliotecas Escolares na qualidade das Escolas e das aprendizagens, nomeadamente na promoção de competências de literacia e de desenvolvimento pessoal entre os alunos⁸³, sublinham a importância, na transformação das mesmas bibliotecas, de alguns factores:

⁷⁸IGEN Inspection Générale de L’Éducation Nationale

⁷⁹IGEN (2000). *Rapport de l’IGEN* [extractos] [em linha] [consultado em 2006.10.20]. Disponível em <http://www.educnet.education.fr/secondaire/igen/viescolaire.htm>

⁸⁰Pouzard, Guy (2001). *Information et documentation en milieu scolaire: rapport du groupe EVS de l’IGEN.* [em linha] [consultado em 2006.10.20]. Disponível em www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports/docecole.pdf

⁸¹ IGEN (2000), *ibidem*

⁸²*Good school libraries: making a difference to learning.* [em linha] [consultado em 2006.10.20]. Disponível em www.ofsted.gov.uk (publ. Março 2006)

⁸³ Assinale-se o reparo feito às escolas, recomendando uma aposta mais forte na preparação de condições para o exercício de autonomia dos alunos, em pesquisas ou trabalhos independentes, na biblioteca escolar:

Schools did not think carefully enough about the skills pupils would need to continue with their studies beyond school, either in further and higher education or in the workplace. Stronger provision needs to be made for independent research and learning (*ibidem*, p. 20)

- empenhamento e liderança da direcção da escola, que deve ter informação sobre a biblioteca escolar e as suas funções educativas;
- influência positiva de apreciações externas (resultantes de inspecção, auditoria, ou outras);
- existência de bibliotecários especializados e actualizados, que contem com o apoio da gestão da escola.

A História das Bibliotecas Escolares está por fazer, mas os desenvolvimentos verificados nas últimas décadas reforçam a convicção de que a sua transformação passa sempre por mudanças mais gerais, não acontece de forma isolada na escola, e é indissociável de dois factores determinantes:

- a apropriação pelos estabelecimentos educativos e pela sua gestão, a nível local, dos desafios colocados pelas tecnologias de informação e comunicação, pelas exigências crescentes de maiores e mais generalizadas competências leitoras e de competências de literacia da informação em todos os alunos⁸⁴;
- a qualificação e actualização contínua dos profissionais dedicados à sua criação organização e dinamização, em cada escola⁸⁵ e nas estruturas de suporte a redes entre escolas, e de cooperação com outros parceiros.

Muitos formulam previsões, associando desejos e deduções a partir das evidências, que consagram um papel fulcral para as Bibliotecas Escolares na educação para a cidadania e na concretização de escolas com maior eficiência no sucesso educativo dos alunos, ou, mesmo, para alguns, de mecanismos diferentes da escola com maior eficácia nesse mesmo propósito.

Em todos os casos, qualquer que seja a perspectiva, a preparação dos profissionais nelas envolvidos é essencial para a qualidade dos serviços e do valor do seu impacto nas aprendizagens.

Como será o futuro das Bibliotecas Escolares? Como será o futuro da Educação e da Escola? As bibliotecas, e as escolares ainda menos, não se desenvolvem de forma independente do restante sistema educativo, à margem, antes reflectem as transformações aí emergentes, da filosofia à tecnologia da educação.

⁸⁴ Espera-se que os alunos sejam capazes de usar bibliotecas e outras unidades documentais, com destreza, e para a sua autoformação, numa sociedade do conhecimento, em que a informação e a comunicação são essenciais, e indissociáveis da capacidade de realização (o saber fazer), em todos os domínios de actividade

⁸⁵ Entendendo-se aqui Escola por estabelecimento educativo e, ao mesmo tempo, unidade de gestão. Neste sentido, os Jardins-de-infância estão incluídos, e cada Agrupamento de Escola é considerado como uma única Unidade de Gestão, com diferentes estabelecimentos educativos.

Manter-se-á a tendência de valorização das competências de autonomia na aprendizagem, e assim de lugares de ensinar e aprender em que as bibliotecas se valorizam, articulando diferentes suportes e tecnologias, e a sala de aula/tempo de aula convencionais, rígidos, se esbatem, como parece ser a tendência em países de desenvolvimento económico mais sustentado (Canadá, Austrália, Singapura, Reino Unido, Dinamarca, Hong Kong)?

Assistiremos a um retorno a formas de organização da instituição escola normalizadas, segundo conceitos mais tradicionais de ensino, que transformam as bibliotecas em auxiliares de didácticas específicas, a desenvolver por professores de cada área curricular (por exemplo, de Leitura, ou de Língua Materna)?

No primeiro caso, tornam-se cada vez mais necessários profissionais muito qualificados nas Bibliotecas Escolares. Na segunda hipótese, as bibliotecas irão perdendo importância enquanto tal, e podem ser recursos administrados por pessoal com qualificações indiferenciadas.

Não sei responder a estas perguntas. Sempre que tal me acontece, costumo recorrer à Arte, neste caso à Literatura. Escolhi algumas previsões⁸⁶, que sem darem respostas, nos estimulam a imaginação. Pessoalmente, agrada-me a fórmula de Louis Armstrong, e, muito em particular, a de Lewis Carroll.

Tentarei explicar os motivos da inclusão destes excertos nestas páginas. Apresento-os para *não concluir* este capítulo, embora o tenha de terminar, pois no que toca ao propósito da presente dissertação, estarão apresentadas de forma suficiente as Bibliotecas Escolares e alguns dos seus principais dilemas actuais, águas em que se movem os narradores dos testemunhos recolhidos. No entanto, as questões que apontam estes autores, os das obras literárias a que retirei algumas linhas, não foram colocadas por mim no decorrer das entrevistas, como possível objecto de discurso, mas, de algum modo, correspondem a formas de sentir detectáveis em vários dos inquiridos, entre o encantamento, a confiança, a lucidez e o cepticismo, face ao Desenvolvimento, à Educação, ao Conhecimento, à Tecnologia e ao Futuro. Por isso as registo aqui.

⁸⁶Recolhi-as no original em língua inglesa de uma selecção de textos literários feita por Heppel, S. (2002), in *Provocations from literature...: some visions of learning from fiction literature* [em linha] [consultado em 2006.12.23] Disponível em <http://rubble.heppell.net/places/literature.html> Heppel, durante 22 anos director do ULTRALAB (Reino Unido) é um *guru* que trabalha em temas de Educação *On-line*, Media, Gestão de informação e conhecimento em diversos fóruns e projectos anglo-saxónicos, a partir de um barco ligado a um servidor, *Rubber*, algures no Pacífico. *Visiting Professor* na Bournemouth University, desenvolve projectos apoiados, entre outros, pela Microsoft – como o *Learnometer*, Disponível em www.learnometer.com - e é um *Apple Master*.

Qualquer das citações poderá constituir um bom início de debate, presencial ou *on-line*, numa qualquer comunidade de prática⁸⁷ envolvendo profissionais em formação. Representam, por um lado, fragilidades reconhecidas, e, ao mesmo tempo, propósitos de continuar a pensar, com aqueles de quem registei as narrativas e com outros, sobre *como, onde, e para quê* vamos trabalhando nas Bibliotecas Escolares e entre nós. Apresento-as por ordem cronológica de publicação (destaques meus).

Thou hast most traitorously
corrupted the youth of the realm in erecting a
grammar school; and whereas, before, our forefathers
had no other books but the score and the tally, thou
hast caused printing to be used, and, contrary to
the king, his crown and dignity, thou hast built a
paper-mill. It will be proved to thy face that thou
hast men about thee that usually talk of a noun and
a verb, and such abominable words as no Christian
ear can endure to hear. Thou hast appointed
justices of peace, to call poor men before them
about matters they were not able to answer.
Moreover, thou hast put them in prison; and because
they could not read, thou hast hanged them; when,
indeed, only for that cause they have been most
worthy to live.

William Shakespeare (1594)⁸⁸

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”
“That depends a good deal on where you want to get to”, said the Cat.
“I don’t much care where” — said Alice.
“Then it doesn’t matter which way you go”, said the Cat.
”— so long as I get SOMEWHERE”, Alice added as an explanation.
“Oh, you’re sure to do that”, said the Cat, “if you only walk long enough.”

Lewis Carroll (1865)⁸⁹

⁸⁷ Sobre comunidades de prática, ver Étienne Wenger *website* <http://www.cwenger.com/>

⁸⁸ *Henry VI* part 2

⁸⁹ *Alice’s Adventures in Wonderland*

The swiftest crawlers were already at their goal. Small hands reached out uncertainly, touched, grasped, unpetalling the transfigured roses, crumbling the illuminated pages of the books. The Director waited until all were happily busy. Then, "watch carefully" he said. And, lifting his hand, he gave the signal.

The Head Nurse, who was standing by a switchboard at the other end of the room, pressed down a little lever.

There was a violent explosion. Shriller and even shriller, a siren shrieked. Alarm bells maddeningly sounded.

The children started, screamed; their faces were distorted with terror.

"And now," the Director shouted (for the noise was deafening), "Now we proceed to rub in the lesson with a mild electric shock."

Aldous Huxley (1932)⁹⁰

The treatment of psychological problems - as well as the investigation of misconduct of all kinds was facilitated by an ingenious mind-reading device known as a mind prober machine, and mental retardation had all but ceased to be a problem thanks to the pioneering work of scientist Lon Gorg, whose supra-psyche treatments successfully transformed morons into geniuses.

Kryptonite (1933)⁹¹

S'pose you didn't have nobody. S'pose you couldn't go into the bunk house and play rummy 'cause you was black. How'd you like that? S'pose you had to sit out here an' read books. Sure you could play horseshoes till it got dark, but then you got to read books. Books ain't no good. A guy needs somebody-to be near him. A guy goes nuts if he ain't got nobody. Don't make no difference who the guy is, long's he's with you. I tell ya, I tell ya a guy gets too lonely an' he gets sick.

John Steinbeck (1937)⁹²

He dug his thumbnail under the socket's dust cover, pried it out, and put it down on the plastic seat beside him. The train was nearly empty, and none of the other passengers seemed to be paying any attention to him. He took a deep breath, set his teeth, and inserted the biosoft....

Twenty seconds later, he had it, the thing he'd gone for. The strangeness hadn't touched him this time, and he decided that that was because he'd gone after this one specific thing, this fact, exactly the sort of data you would expect to find in the dossier of a top research man: his daughters IQ as reflected by annual batteries of tests.

William Gibson. (1986)⁹³

⁹⁰*Brave New World*

⁹¹*Action Comics*

⁹²*Of Mice and Men*

Margie was disappointed. She had been hoping they would take the teacher away altogether. They had once taken Tommy's teacher away for nearly a month because the history sector had blanked out completely.

So she said to Tommy, "Why would anyone write about school?"

Tommy looked at her with very superior eyes. "Because it's not our kind of school, stupid. This is the old kind of school that they had hundreds and hundreds of years ago." He added loftily, pronouncing the word carefully, "Centuries ago."

Margie was hurt. "Well, I don't know what kind of school they had all that time ago." She read the book over his shoulder for a while, then said, "Anyway, they had a teacher."

Sure they had a teacher, but it wasn't a regular teacher. It was a man."

"A man? How could a man be a teacher?"

"Well, he just told the boys and girls things and gave them homework and asked them questions."

"A man isn't smart enough."

"Sure he is. My father knows as much as my teacher."

"He can't. A man can't know as much as a teacher."

"He knows almost as much, I betcha."

Margie wasn't prepared to dispute that. She said, "I wouldn't want a strange man in my house to teach me."

Tommy screamed with laughter. **"You don't know much, Margie. The teachers didn't live in the house. They had a special building and all the kids went there."**

"And all the kids learned the same thing?"

"Sure, if they were the same age."

"But my mother says a teacher has to be adjusted to fit the mind of each boy and girl it teaches and that each kid has to be taught differently."

Isaac Asimov (1951)⁹⁴

I see babies crying, I watch them grow.

They'll learn much more than I'll ever know.

And I think to myself, what a wonderful world.

Yeah, I think to myself, what a wonderful world.

Louis Armstrong (1968)⁹⁵

⁹³*Count Zero*

⁹⁴*The Fun They Had*

2.2 As Bibliotecas Escolares em Portugal

2.2.1 *Perspectiva histórica*

No século XIX, criados os Liceus em 1836 e as Escolas Técnicas em 1852, as bibliotecas são mencionadas, como espaços que albergam colecções e delas cuidam, seguindo regras de preservação.

Em 1901, o Regulamento do Real Colégio Militar dedica o capítulo III à Biblioteca, que descreve no art.º 485 como “(...) dependência destinada a fornecer aos officiaes, professores civis e alumnos, os livros, revistas e outros documentos graphicos necessários à sua instrução especial.”⁹⁶

O normativo previa um lugar de conservador, “nomeado de entre os empregados do estado menor do collegio” e um lugar de bibliotecário, a desempenhar por professor eleito bianualmente, no Conselho Literário do estabelecimento. Em parágrafo único do art.º 487, acrescenta-se: “Nenhum professor, que tenha desempenhado este cargo durante o período de dois annos, poderá ser obrigado a acceitar a reeleição.”⁹⁷

Em 1948, publicam-se orientações que obrigam à criação de bibliotecas nas escolas do ensino secundário, realidade ainda por investigar. Subsiste uma ideia generalizada, todavia sem prova, de que, na maioria das escolas, imperariam os manuais e práticas pedagógicas orientadas para a reprodução do texto escrito do manual ou do discurso oral do professor.

Em 1956, com uma população com elevada percentagem de analfabetos, criam-se bibliotecas rurais junto das escolas primárias, fortemente normalizadas e orientadas pelo respectivo Serviço do Ministério da Educação, que seleccionava e remetia as obras, aprovando mesmo, ou reprovando, possíveis ofertas, e que velava pelo fornecimento de livros para os armários-estantes regulamentares e de orientações para o **professor-director** da biblioteca, em muitos casos, colocada em

⁹⁵ ABC Records, prod. Bob Thiele

⁹⁶ *Regulamento do Real Colégio Militar aprovado por Portaria do Ministério da Guerra em 12 de Outubro de 1901* (1901), Lisboa, Imprensa Nacional

⁹⁷ *ibidem*

escolas de lugar único, ou de duas salas, uma masculina e outra feminina. Destina-se a biblioteca a “(...) proporcionar leituras tanto aos alunos do ensino primário como aos jovens adultos, residentes nas localidades onde elas estão instaladas que desejem utilizá-las para sua recreação ou aumento dos seus conhecimentos”⁹⁸.

Nas instruções que compõem o anexo a este Regulamento, de meados da década de 50, por entre minúcias relativas a verbetes de catálogo e mapas estatísticos, e para valorizar as conversas sobre os livros que se pretendia serem desenvolvidas pelo professor, para crianças, jovens e adultos, cita-se um opúsculo oficial de 1953, publicado no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos⁹⁹, *Missão do Livro na Educação Popular*, e que surpreende quem, volvido meio século, pretenda apresentar este passado, ainda pouco estudado pela História da Educação, como um tempo de sucesso educativo na aprendizagem da leitura e da escrita, apagando da memória voluntária o que fontes contemporâneas, a começar pelas estatísticas do analfabetismo e do abandono escolar, nos não deixam esquecer:

É, infelizmente, vulgar encontrarem-se crianças que, por carência de livros variados e sugestivos, e à força de lerem, no decurso do ano, os mesmos trechos, acabam por saber de cor páginas inteiras dos manuais escolares, dando, tantas vezes, a impressão enganadora de que lêem corrente e expressivamente. Outras conseguem, depois de ouvirem falar com insistência do mesmo assunto, fazer redacções aceitáveis, mas são, por exemplo, incapazes de resumir qualquer trecho simples que não figure no livro aprovado. A falta de vocabulário e de ideias é muitas vezes conflagradora e resulta quase sempre da dificuldade em que o mestre se encontra de fornecer aos alunos temas diferentes dos sugeridos pelos textos utilizados e da carência de frequentes exercícios de leitura, e, especialmente, de composição.¹⁰⁰

A partir de 1970, iniciativas pontuais de reforma, incluindo a criação de secções de audiovisuais em algumas escolas, não necessariamente na biblioteca, não terão abalado o modelo tradicional vigente. Aguardemos investigações por realizar

⁹⁸ *Regulamento das bibliotecas rurais junto das escolas primárias: aprovado por Despacho de Sua Excelência o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, de 21 de Abril de 1956, Lisboa, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Primário*

⁹⁹ Campanha desenvolvida a partir de 1955, e que, para promover a leitura, mobilizou também meios audiovisuais, como o Cinema Ambulante, ou Cinema Popular Ambulante, a cargo do Secretariado Nacional da Propaganda, dirigido por António Ferro e criado em 1935, ou 1937. Para mais informações, ver *amordeperdição.pt*, Blog da Associação Promotora do Cinema Português [em linha] [consultado a 2006.11.11] Disponível em http://www.amordeperdição.pt/especiais_solo.asp?artigoid=205

¹⁰⁰ *Regulamento das bibliotecas rurais(...)*, p. 17

sobre este período da História das escolas portuguesas para desenvolver mais raciocínios.

Nos testemunhos que se analisam na presente dissertação, os professores que nasceram na década de 1950, frequentaram as escolas nas duas décadas seguintes, e delas se lembram, dão-nos conta de diferentes memórias de Escola. Nenhum refere bibliotecas nas Escolas Primárias, e poucos nas Escolas Secundárias. As exceções de infâncias anteriores a 1970 correspondem a escolas religiosas, em Portugal e em Angola.

[No Colégio...] tínhamos uma educação de vanguarda, para a época, desde a Missa Luba aos autores, os padres de vanguarda da época, Teilhard de Chardin (...) Discutíamos. (...) Nas escolas sempre tivemos bibliotecas. Pequenas, mas podíamos requisitar livros.”

Celeste, n. 1950

Grácio (1970), numa panorâmica sobre o ensino em Portugal, integrada em volume sobre as Escolas na Europa, refere as Bibliotecas Escolares, descritas entre os manuais escolares e o material escolar (equipamentos e meios audiovisuais).

Bibliothèques scolaires

Les bibliothèques scolaires dépendent du directeur de l'établissement scolaire qui peut proposer un professeur pour les fonctions de professeur bibliothécaire. Aucun subside spécial n'est prévu pour l'acquisition de livres, dont les frais d'achat figurent sous la rubrique "mobilier". Les établissements scolaires peuvent acquérir des livres ayant un rapport direct avec des matières à étudier sans autorisation supérieure préalable; l'acquisition d'ouvrages de nature purement culturelle ou récréative doit toutefois être communiquée aux instances supérieures. (p. 290)¹⁰¹

Aparentemente, estas afirmações indicam pontos positivos e negativos no panorama das Bibliotecas Escolares do Portugal de 1970.

¹⁰¹ Grácio, R. Les écoles en Europe. Le Portugal: Partie A, in *Les Écoles en Europe*

Positivo será o reconhecimento da sua existência, pelo menos por nomeação, e da assunção da responsabilidade do seu funcionamento enquanto responsabilidade directa do director do estabelecimento, que podia propor – ou não propor – um professor para a sua gestão. Igualmente de algum relevo é a autonomia deste docente na aquisição de obras directamente relacionadas com as matérias a leccionar, o que pressupõe atribuição de recursos financeiros a tal fim.

Negativo é o registo das aquisições de livros enquanto mobiliário – o que pressupõe aplicação de regras de inventário como se de bens a conservar anos e anos sem qualquer alteração se tratasse, e ainda a necessidade de autorização superior para compra de livros que não se relacionassem directamente com as matérias a leccionar, antes revestissem cariz “puramente cultural ou recreativo”, reforçando o âmbito escolar restrito ao horizonte didáctico, ou lectivo, e dificultando na prática o acesso a outras leituras aos jovens e às crianças em idade escolar, uma vez que esses livros não lhes chegariam facilmente por outra via. Recordemos a escassez de bibliotecas de leitura pública¹⁰² e os indicadores existentes quanto ao poder de compra das famílias nessa época.

Grácio apresenta, ainda os dados recolhidos em tabela que reúne, curiosamente, as bibliotecas escolares e as bibliotecas universitárias.

Aperçu des bibliothèques scolaires et universitaires (p. 291)¹⁰³

	Primaire	Secondaire	Supérieur	Normal
Total des bibliothèques	7 666	333	166	20
Volumes existants	900 663	835 604	2 747 722	62 154
Lecteurs	226 553	506 523	402 983	9 793
Population scolaire	886 519	268 802	26 924	4 855

Podemos assim verificar que, mesmo consideradas apenas enquanto espaços e colecções de livros, as bibliotecas eram um recurso manifestamente escasso e pouco valorizado. Mesmo quando existia, abordava a promoção da leitura autónoma por parte dos alunos apenas de forma secundária e limitada, e subordinava-se ao ensino de uma ou outra disciplina. Interessante é a consideração, por Grácio, das bibliotecas

¹⁰² As bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian são criadas em 1953. Mais informação sobre a História da Leitura Pública: ver bibliografia do capítulo.

¹⁰³ Grácio, R., *ibidem*

do Ensino Superior e Normal (referir-se-á às escolas de formação de professores, Escolas Normais) num quadro comparativo com as Bibliotecas Escolares. A diferença entre o número de leitores e de membros da população escolar é curiosa, sobretudo no ensino secundário e no ensino universitário, em que os primeiros são muito superiores aos segundos. Incluirão os professores leitores, que não fazem parte da população escolar?

Não cabe aqui analisar a genealogia e os efeitos das várias Reformas do Ensino, desde a de 1911 (Ensino Primário) e 1918 (Ensino Técnico) às de 1936¹⁰⁴ (António Carneiro Pacheco), 1947¹⁰⁵ (Fernando Andrade Pires de Lima). Não deixa porém de ser interessante uma leitura comparada da cronologia das reformas, da escolaridade obrigatória e das disposições relativas ao livro único (manual escolar único obrigatório)¹⁰⁶.

Em 1956, Leite Pinto aumentara a escolaridade obrigatória para 4 anos, mas apenas para os rapazes¹⁰⁷. As raparigas podiam esperar até 1960¹⁰⁸. Galvão Teles¹⁰⁹, em 1964, alarga a escolaridade, para ambos os sexos, a 6 anos, criando o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário¹¹⁰ (fundindo os primeiros ciclos do Ensino Liceal e do Ensino Técnico) e a Telescola¹¹¹. Veiga Simão¹¹², em 1973, cria dois ciclos na escolaridade obrigatória, de quatro anos cada, o Ensino Primário e o Ensino Preparatório.

Com a Reforma de Veiga Simão, alteraram-se regras de formação inicial de professores, e iniciaram-se actividades de formação contínua em diferentes aspectos, associadas ao lançamento do Ensino Unificado. Após o 25 de Abril de 1974, a actuação das Direcções Gerais de Ensino e, mais tarde, da Divisão de Orientação Pedagógica contemplou de forma restrita a área das Bibliotecas Escolares, sem a autonomizar da lógica de gestão curricular por disciplinas e níveis de ensino.

No ano em que a Unesco aprovava o Manifesto para as Bibliotecas Escolares, o termo não tinha significado para os meninos e meninas portuguesas que deixavam

¹⁰⁴ Decreto-Lei 27084, de 14 /10. Fonte: Formosinho, J. e Machado, J. (1998) *A administração das escolas no Portugal democrático* [em linha] [consultado 2006.12.29] Disponível em www.cursoverao.pt/ Secção 1998

¹⁰⁵ Decreto-Lei 36507, de 17/9. Fonte: Formosinho, J. e Machado, J. (1998), *ibidem*

¹⁰⁶ Ver Anexos

¹⁰⁷ Decreto-Lei 409464, de 31/12. Fonte: Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 787

¹⁰⁸ Decreto-Lei 42994, de 28/5. Fonte: *ibidem*, p. 796

¹⁰⁹ Fonte: Carvalho, R. (1996), *ibidem*, p. 801

¹¹⁰ Decreto-Lei 47480, de 2/1. Fonte: Fernandes, R. (1981). *Ensino Básico in Sistema de Ensino em Portugal*, ed. M. Silva e M. I. Tamen. Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, p. 167-190

¹¹¹ Decreto-Lei 46136, de 31/12. Portaria 2113, de 17/2. Fonte: Carvalho, R. (1996), *ibidem*, p. 802

¹¹² Decreto-Lei 5/73, de 25/7. Fonte: Carvalho, R. (1996), *ibidem*, p. 809

a escola no final do Ensino Primário, ou nem sequer lá entravam. Para a maior parte dos outros, em muito menor número, que continuavam os estudos, teria um sentido pouco positivo, de um lugar que pouco apeteciam e menos frequentavam, que, mesmo quando existia, não lhes era destinado nem os desejava.

Nesse tempo não existiam bibliotecas no 1.º Ciclo, nem nas 2,3 sequer. (...) [Na Escola do Magistério Primário] havia uma biblioteca, mas à qual os alunos não tinham acesso. O acesso era tão restritivo que nem sequer tinha apelo para chegar aos livros. Mesmo na Biblioteca Pública a imagem que eu tenho das poucas vezes que lá fui é aquele schiuuuu. aquele schiuuuu que não nos deixava. Era mesmo aquela imagem que nós sabemos... Não, não foi pelas bibliotecas que eu criei o gosto pela leitura”

Fernanda, n. 1945

[escola do 6.º ao 9.ºano] Tinha uma biblioteca daquelas cheias de grades e com estantes de despesa cheias de Diários da República e onde era preciso pedir autorização para ir lá mexer. Saber se não se importavam, só se nós fossemos meninos muito atinadinhos é que os podíamos trazer. Pronto, era assim uma coisa...”

Lucilia, n. 1965

Nóvoa (1999), descrevendo a inovação em contexto escolar, caracteriza as tentativas de reforma desenvolvidas nos anos 70, e mesmo anteriores, apontando-lhes a limitação de apostarem em decisões e normativos a nível central, e, ao mesmo tempo, exclusivamente na sala de aula, ignorando o contexto da organização escolar, numa forma de voluntarismo político associado a uma visão redutora da escola à dimensão micro:

(...) durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula (...) Hoje parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça. (p. 40)¹¹³

¹¹³ Nóvoa, A. *Para uma análise das organizações escolares*

Entre 1977 e 1980, a Direcção-Geral do Ensino Secundário promoveu três cursos, de três dias cada, sobre Bibliotecas Escolares, para professores do Ensino Secundário da área de Lisboa.

A BAD, criada em 1973, desenvolve também nos anos 80 algumas iniciativas dedicadas às Bibliotecas Escolares, registando-se algumas comunicações em Congressos e Encontros da Associação, e a realização de três cursos para professores, promovidos entre 1986 e 1988. Em 1987, é criado um Grupo de Trabalho de Bibliotecas Escolares, que, após um ano de trabalho de organização, promoveria em Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian, o I Encontro Nacional de Documentação e Informação na Escola: Mediatecas, Bibliotecas, Centros de Recursos e outras Unidades Documentais, designação que entretanto tinha adoptado.

Dez anos depois de aprovada a 1ª Constituição após o 25 de Abril, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 identifica as bibliotecas e mediatecas escolares como recurso educativo, na alínea b) do artigo 41.º,¹¹⁴ precedidas pelos manuais escolares - alínea a) - e antecedendo os laboratórios, as oficinas e outros equipamentos. A mesma Lei prevê a criação de centros de recursos regionais, associados às condições para a inovação educativa, e externos às escolas. As propostas de revisão da Lei de Bases apresentadas por todos os Partidos parlamentares, quase vinte anos depois (2004), manteriam esta referência às Bibliotecas Escolares, na mesma posição relativa, que consta do art.º 44º do documento aprovado e publicado a 30 de Agosto de 2005¹¹⁵.

Em 1987, o lançamento da Rede de Leitura Pública tinha permitido a manifestação de cuidado dos seus responsáveis com a situação das Bibliotecas Escolares. Nesse mesmo ano, a Lei nº 9-A/87, de 3 de Junho, relativa a Medidas de emergência para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, dedica às Bibliotecas Escolares um dos seus oito artigos, precisamente o 4.º, determinando:

¹¹⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei 46/86, de 14/10, Artigo 41.º Recursos educativos

1. Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.
2. São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinas; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos.
3. Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo de racionalizar o uso dos meios disponíveis será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa.

¹¹⁵ Lei 49/2005, de 30/8, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior [em linha] [consultado em 20050425]
Disponível em http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_49_2005.pdf

Serão criadas bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino que ainda as não possuem e implementadas medidas no sentido de assegurar a permanente actualização e o enriquecimento bibliográfico das bibliotecas escolares. (...) As bibliotecas escolares serão apetrechadas com os livros indispensáveis a desenvolvimento cultural e ao ensino-aprendizagem da língua materna e adequados à idade dos alunos, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura criar as condições de acesso e de orientação dos alunos relativamente à leitura.

No artigo 5.º, preconizam-se ainda actividades visando o desenvolvimento “*do interesse pela leitura e pela cultura*”, incluindo, expressamente, acções de animação da biblioteca, que se presumia já existente, ou a criar em breve prazo, nos termos do artigo precedente, assim estreitamente vinculada ao ensino-aprendizagem da língua e da leitura no domínio das intenções.

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, dedicado à Reforma do Sistema Educativo, e que regulamenta a Lei de Bases, refere brevemente as bibliotecas no rol de recursos educativos necessário “*bibliotecas, laboratórios, oficinas e meios informativos*”(art.º 12, nº1), incluindo os espaços para desporto escolar e não esquecendo os centros de recursos que concentrariam os recursos educativos “*de forma a racionalizar a sua utilização pelas escolas*” (art.º 12, nº 3).

Em diferente sede legislativa, é criado o Conselho Superior de Bibliotecas (1990)¹¹⁶, extinto em 2006, com 19 elementos, incluindo 16 membros por inerência . Entre estes últimos, consta a representação das Bibliotecas Escolares, a cargo do titular da Direcção-Geral do Ministério da Educação.

No entanto, nos anos seguintes, não vão ser as palavras *centro* e *recursos* as mais ouvidas nas escolas, mas outras: *projecto* e *concursos*, como atestam os testemunhos analisados.

Muitas bibliotecas nascerão e se desenvolverão por dinâmicas geradas nas escolas, estimuladas por projectos como o *MINERVA* (1985-1994), e concursos como os do PRODEP, a partir de 1990 (*Mediatecas Escolares*¹¹⁷ - 1990, *Centros e Recursos de Associações de Escolas* - 1991, *Nónio Século XXI* - 1997, *Internet nas Escolas* - 1998), ou os promovidos pelo IIE Instituto de Inovação Educacional, organismo criado em 1989 pela transformação do Instituto Aurélio da Costa Ferreira,

¹¹⁶ Decreto-Lei nº 361/90, de 23/11

¹¹⁷ Envolveu 250 escolas. Em 1991, as primeiras participaram na 1ª Oficina Pedagógica promovida pelo IIE.

através da Medida 1 – *Inovar Educando, Educar Inovando*, do *SIQE Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. Após a criação do Programa da RBE (1996), as candidaturas de escolas à integração nesta Rede, em concursos anuais, iniciados em 1998, assumiram um papel decisivo nestes processos.

Houve também iniciativas que ficaram pelo caminho, como os subprogramas *Byblos* (bibliotecas escolares), *Minerva* (informática), *Mercúrio* (audiovisuais) e *Laboratórios* (para ciências e línguas), criados pelo Despacho nº 175/91, incluídos num programa global de apetrechamento e equipamento das escolas, numa lógica administrativa que atribuía as tarefas de aquisição a organismos diferentes.

Esta perspectiva, claramente adepta de uma concepção restrita de recursos educativos e de bibliotecas, nem sequer contempla a convivência de diversos suportes documentais nas bibliotecas, o que no final do século XX não deixa de ter o seu significado. Não se estabelece relação entre as aquisições, os princípios de gestão da Biblioteca Escolar e o projecto educativo da Escola, o que condena os recursos a um risco fatal: o de não serem utilizados. Como destaca Barroso (1991):

A criação de mediatecas e centros de recursos não pode ser dissociada de um projecto pedagógico que vise estabelecer novas formas de relação e novas modalidades de estruturar a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores. E aqui, a ideia de projecto é essencial, pois é ele que dá sentido à utilização dos espaços e dos equipamentos. Financiar a instalação de mediatecas ou centros de recursos sem garantir a existência e desenvolvimento desse projecto pedagógico pode fazer reeditar alguns ‘escândalos’ de inovações impostas pelos equipamentos, como aconteceu, por exemplo (...) com muitos gravadores e projectores de diapositivos que apodreceram nos sótãos de escolas, nos anos 70 (p. 210).¹¹⁸

Em 1990, o Decreto-Lei nº 139-A/90 consagra o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário. As Bibliotecas Escolares estão ausentes do seu texto, como também não constam na regulamentação que rege a administração, gestão e autonomia dos estabelecimentos educativos do ensino não superior e da educação pré-escolar, publicada em 1998¹¹⁹. No entanto, já em 1990 se prevê a existência de formação para qualificação de

¹¹⁸ Barroso, C., *Gestão e animação de um Centro de Recursos: a experiência do CRE da Marquesa de Alorna*

¹¹⁹ Decreto-Lei 115/98, de 4/5

docentes para o exercício de funções especializadas, e, entre estas, constam duas que se poderão adaptar a conceitos diferentes de competências necessárias para a gestão das Bibliotecas Escolares – a Animação Sociocultural e a Comunicação Educacional e Gestão da Informação. A revisão de Estatuto da Carreira Docentes, publicada em 2007¹²⁰, mantém o mesmo texto de há 17 anos atrás, no que respeita a estes pontos.

Nove anos volvidos, publica-se a necessária regulamentação¹²¹, identificando quatro tipos de competências a desenvolver na formação que qualifique estes docentes para o exercício de funções *“na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos”*:

- análise crítica;
- intervenção;
- formação, de supervisão e de avaliação;
- consultoria (assessoria dos órgãos de gestão).

Antes de iniciado o Programa RBE, tinham sido ensaiadas modalidades de formação contínua de docentes, e o novo Regime de Formação Contínua criado nos anos 90 permite uma explosão de ofertas de acções, variável, por parte de centros de formação e de estabelecimentos de ensino superior.

Nos testemunhos recolhidos, destaca-se a referência a Cursos de maior duração, devendo nomear-se alguns, por se proporem conferir especialização ou, assumidos como de formação contínua, terem maior dimensão – carga horária superior a 200 h:

- Cursos de Especialização em Ciências Documentais, em diversas Universidades e Escolas Superiores¹²²; 1ª ed. 1982 (Universidade dos Açores), 2 anos lectivos
- Curso de Formação de Formadores para Bibliotecas Escolares, promovido pelo IIL Instituto Irene Lisboa, em Lisboa (1992-1994), com o apoio do IEFPI Instituto de Emprego e Formação Profissional, 400 h
- Curso promovido pelo IAC Instituto de Apoio à Criança (Braga), em 1998, 300 h

¹²⁰ Decreto -Lei 15/2007, de 19/1

¹²¹ Despacho Conjunto 198/99, de 3/3

¹²² Mais informação em *BAD. Formação disponível em Portugal* [em linha] [consultado em 2007.01.08] Disponível em www.apbad.pt/Formacao/formacao_cdisp.htm

- Curso promovido pela Faculdade Engenharia da Universidade do Porto, a partir de 1999, 250 h
- Curso promovido pela Faculdade Psicologia da Universidade do Porto, a partir de 1999, 300 h
- CESE¹²³ oferecidos por Escolas Superiores de Educação nesta temática (Viseu, Leiria, Setúbal, Porto. Piaget/Almada), de acordo com a legislação em vigor¹²⁴
- Cursos de Especialização, ou Pós-graduação, Pós-licenciatura (ESE de Setúbal, ESE de Leiria, ESE de Santarém, ESE de Viseu, ESE João de Deus, ESE Paula Frassinetti, Universidade Aberta, depois de 2000
- THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares, 2004-2008, 250 h
- Mestrados¹²⁵
 - *Comunicação Multimédia* (Universidade Aberta, desde 1996)
 - *Bibliotecas Digitais* (ISCTE Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, desde 2001)
 - *Educação e Leitura* (Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lisboa, desde 2003)
 - *Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares* (Universidade Aberta, desde 2004)
 - *Educação e Bibliotecas* (Universidade Portucalense, desde 2006)

Muitos docentes procuraram, antes e depois de 1996, os Cursos de Especialização em Ciências Documentais¹²⁶ disponíveis em diferentes

¹²³ Cursos de Estudos Superiores Especializados

¹²⁴ Decreto-Lei 139-A/90, de 23/4, e posterior regulamentação, que estipula os CESE Cursos de Estudos Superiores Especializados como forma de aquisição do grau de licenciado, com efeitos de progressão na carreira docente. O Decreto-Lei 198/99, de 15/2, define as competências dos titulares de cursos de formação especializada na área da comunicação educacional e gestão da informação. Outras áreas foram igualmente objecto de regulamentação de competências exigidas. Uma única, o Ensino Especial, viu consagrado um sistema próprio de colocações e de atribuição de vagas nos quadros das Escolas/Agrupamento de Escolas, sendo, em 2006, enquadrada como grupo de recrutamento.

¹²⁵ Mais informação em *BAD. Formação disponível em Portugal*, fonte citada, e RBE. Formação [em linha] [consultado em 2007.01.09] Disponível em www.rbe.min-edu.pt

¹²⁶ A 1ª edição, piloto, destes Cursos data de 1981 (Univ. Açores), tendo vindo substituir o que existia desde 1935. Actualmente, contempla duas variantes: Arquivo, e Documentação e Bibliotecas. Em 1987, houve uma única edição dedicada a Bibliotecários de Leitura Pública, coincidindo com o lançamento da Rede de Leitura Pública (Bibliotecas Municipais). Em 2007, as Bibliotecas Escolares surgem em algumas ofertas como opção, isoladamente ou associadas a outra tipologia, correspondente a ofertas de emprego qualificado para os diplomados – Bibliotecas universitárias, ou, mais frequentemente, Bibliotecas de Leitura Pública. Para mais informação, consulte-se o sítio

estabelecimentos do Ensino Superior, especialmente na variante de Biblioteca e Documentação, embora estes não disponham de disciplinas específicas para contextos escolares, ou abordem esta temática apenas enquanto opção.

No caso da formação contínua, não cabe no âmbito deste trabalho um tratamento exaustivo da oferta que se multiplicou nos últimos anos. Não existindo em Portugal catálogos centralizados de formação contínua de docentes e não docentes, embora tenha havido financiamento pelo PRODEP de milhares de horas de formação, a informação acessível através da RBE e de fontes mais ou menos avulsas é meramente indicativa. No entanto, certo é que esta formação foi oferecida, foi procurada e frequentada, e centenas de educadores, professores e auxiliares de acção educativa a ela recorreram, com diferentes resultados de aprendizagem, embora sem mais impacto na progressão na sua carreira que a formação realizada noutra qualquer.

Para a atribuição de funções não lectivas na Biblioteca Escolar Centro de Recursos, a RBE foi produzindo orientações, com valor de recomendação. Em 2006, o Desp. 13599 requer a formação específica do coordenador, sem pormenorizar mais que isso. No entanto, o estatuto de autonomia da gestão das escolas dita que seja da exclusiva responsabilidade do Conselho Executivo a atribuição de cargos e de horário, pelo que a relação entre formação adquirida, qualquer que seja o grau, e designação para tais funções nem sempre seja directa.

Pode ser que o esforço desenvolvido venha produzindo pouco efeito no interior das escolas, como afirma Pessoa (2005)¹²⁷, que lembra a quantidade de formação de professores já efectuada e o empenho de muitos profissionais:

Falta referir também a comunidade das(os) professoras(es) que, por esse país, dão fora do horário lectivo directo (...) muitas e muitas horas para projectos tipo “Xeque-mate”. Elas(es) fazem ainda formação, formação, formação, sobretudo ‘contínua’, nestas áreas: nas escolas, nos Agrupamentos, através da Rede de Bibliotecas Escolares, em instituições de Ensino Superior Público e Privado – tipo ESE de Setúbal, de Viseu, de Lisboa ou João de Deus - ou também, numa recente iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian¹²⁸, que já apoia quase uma centena de

da BAD [consultado em 2007.01.21] www.apbad.pt/Formacao/formacao_cdisp.htm/
¹²⁷ Pessoa, Ana Maria (2006) As Bibliotecas Escolares e os Centros de Recursos – uma discussão mais urgente do que actual. in *PROFORMAR*, ed. 9 (Maio 2005) [em linha] [consultado em 2007.01.31] Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_9/pag_2.htm/
¹²⁸ Veja-se www.gulbenkian.pt/projectos_especiais/ ou www.theka.org/ (citado na fonte)

escolas ou ainda em Projectos como Nónio e muitos outros relacionados com as TIC. Muita dessa formação não ‘dá’ diploma académico, outra ‘dá’, outra é gratuita como a da Fundação Gulbenkian, outra é reconhecida pelas escolas e entrega-se a essas(es) professoras(es) a coordenação desses sectores da Escola outra não o é, isto para não referir, de momento, a formação e a prática das(os) formadoras(es) de todas essas ‘formações’.

A partir dos testemunhos recolhidos, percebemos uma consequência que, sem contrariar as observações de Pessoa, nos anima a pensar um pouco mais: um movimento identitário, entre estes docentes, com a participação quase clandestina dos não docentes que com os mesmos trabalham, e, para lá deles, na expectativa que outros construíram sobre uma realidade profissional emergente, e exigente, a do(a) professo(a) bibliotecário(a), nas práticas e nas narrativas, nos discursos e nas redes de partilha e reflexão, mais ou menos virtuais, mais ou menos alargadas a parceiros exteriores à Escola, como os SABE¹²⁹, ou outro.

Caracterizamos este processo como de emergência, reconhecendo actualidade ao seu estufo, pois coincide com um momento de crise da identidade profissional dos professores e educadores e dos profissionais de Informação-Documentação, e, de forma mais ampla, de crise da identidade cultural na modernidade, e de mudança. Como refere Hall (2005)

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos um a ancoragem estável no mundo social. (p.7)¹³⁰

¹²⁹ SABE Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares. Procurando assegurar o contributo do Ministério da Cultura e das autarquias locais nos recursos a mobilizar, este Serviço é recomendado no Relatório que deu origem ao programa Rede de Bibliotecas Escolares, *Lançar a rede...* (1996):

Para rentabilizar e coordenar os recursos biblioteconómicos a nível nacional (...) recomenda-se a criação nas bibliotecas municipais de Serviços de Apoio às Bibliotecas Municipais (SABE) (...) enquanto recurso técnico especializado, terá as seguintes funções: (1) prestar colaboração técnica às escolas no domínio da criação, organização, gestão e funcionamento das bibliotecas escolares; (2) participar na formação contínua dos profissionais envolvidos no serviço das bibliotecas escolares; (3) promover a articulação das bibliotecas escolares com outras bibliotecas, procurando formas de cooperação e rentabilização dos meios. (p. 26)

¹³⁰ Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*

2.2.2 O Programa Rede de Bibliotecas Escolares e os recursos humanos

A RBE conta, em 2006 com mais de 1800 bibliotecas escolares, instaladas em outros tantos estabelecimento de ensino, de todas as regiões do país. Destas, 807 encontram-se em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi criado pelo Desp. Nº 184/96, de 6 de Junho, como programa de instalação de uma rede de bibliotecas escolares, no território de Portugal Continental, na sequência de um Relatório encomendado a um Grupo de Trabalho nomeado por Despacho Conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura¹³¹ coordenado por Isabel Veiga¹³².

Em 1997, eram atribuídas verbas às primeiras escolas que são integradas na Rede de Bibliotecas Escolares; no ano seguinte, generaliza-se o acesso por concurso, através de dois tipos de candidatura, a concelhia, dedicada a escolas dos concelhos em que autarquia adere a um acordo de cooperação assinado com o Ministério da Educação, através das Escolas e das Direcções Regionais de Educação, assumindo cada parceiro diferentes responsabilidades, e a nacional, destinada às escolas dos restantes concelhos¹³³.

20 anos depois da publicação pela Unesco de estudos fundamentando a transformação das bibliotecas escolares em mediatecas escolares¹³⁴. 10 anos depois do início da Rede de Leitura Pública, iniciava-se um programa ambicioso, porém ainda assim com evidente atraso.

Em 2006, integra já 1800 bibliotecas, e Portugal Continental, de todos os ciclos de ensino, incluindo mais de 800 instaladas em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e em todas as regiões do país. Nas palavras da coordenadora do Programa, Teres Calçada, “64% dos alunos das escolas públicas tem acesso a uma biblioteca na sua escola”¹³⁵.

Desde o seu início que os recursos humanos foram assumidos com elemento

¹³¹ Desp. Conjunto 43/ME/MC/95, de 29/12, confirmado pelo Desp. Conj. 5/ME/MC/96, de 9/1, 12 dias depois.

¹³² Pseudónimo literário: Isabel Alçada

¹³³ Em 2005, foi criada a candidatura de mérito, para escolas já integradas, e, em 2007, a tipologia de candidaturas foi alterada, deixando de se distinguir nacional e concelhia, e reforçando o papel das Câmaras Municipais nas propostas de Bibliotecas Escolares em Escolas EB1 ou EB/JI.

¹³⁴ Delannoy (1983)

¹³⁵ Calçada, T., Entrevista a Ana Vieira de Castro, *in XIS*, suplemento do Público, 2/12/2006

fundamental do êxito deste Programa, que propõe uma concepção de biblioteca escolar enquanto centro de recurso multimédia:

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares tem por finalidade apoiar a criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares nas escolas públicas dos diferentes níveis de ensino. Cada BE/CRE deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e produção de documentos em diferentes suportes, devendo dispor de espaços flexíveis e articulados, mobiliário e equipamento específicos, fundo documental diversificado e uma equipa de professores e técnicos com formação adequada¹³⁶

O Relatório encomendado pelos Ministérios da Educação e da Cultura em 1995, na sua versão integral¹³⁷, reserva várias páginas aos recursos humanos, que designa por *equipa educativa* e à sua formação, propondo inclusive quadros de professores-bibliotecários e de técnicos profissionais de BAD por escola, formação para professores mas também a possibilidade de formação pedagógica a licenciados em ciências documentais que pretendam aceder a funções nas equipas educativas.

5.1. Recursos Humanos e Formação

5.1.1 Para assegurar as suas funções, a biblioteca escolar deve ser gerida, organizada e dinamizada por uma equipa educativa com competências no domínio da animação pedagógica, da gestão de projectos, da gestão da informação e das ciências documentais.

5.1.2 Esta equipa deverá integrar: professor-bibliotecário, outros professores da escola e ainda técnico(s) adjunto(s) de biblioteca e documentação¹³⁸.

5.1.3 O papel do professor-bibliotecário incluirá as seguintes funções:

- Coordenar a gestão, o planeamento e a organização da biblioteca escolar, no que respeita ao domínio da informação e também nos aspectos pedagógico, administrativo e de pessoal.
- Propor a política de aquisições da biblioteca escolar e coordenar a sua

¹³⁶ RBE [em linha] [consultado em 2006.10.12] Disponível em www.rbe.min-edu.pt/

¹³⁷ *Lançar a rede de bibliotecas escolares* (1996) coord. Isabel Alçada [et ali], Lisboa: Ministério da Educação

¹³⁸ À data, a carreira de técnico adjunto BAD correspondia, na Administração Pública, a qualificações profissionais específicas – curso técnico profissional de 1 ano lectivo, com estágio profissional, conferindo o 11º ou o 12º ano – e integrava quadros que dispunham ainda, geralmente, de lugares de Técnico Superior BAD. Posteriormente, a designação técnico-adjunto foi substituída por técnico profissional, com requisitos idênticos.

execução.

- Perspectivar a biblioteca e as suas funções pedagógicas no contexto do projecto educativo da escola, promovendo a sua constante actualização e uma utilização plena dos recursos documentais, por parte de alunos e professores, quer no âmbito curricular, quer no da ocupação de tempos livres.
- Articular a sua actividade com os órgãos de gestão da escola (Conselho Escolar ou Pedagógico; Director ou Conselho Directivo) para viabilizar as funções da biblioteca e para assegurar a ligação com o exterior, nomeadamente com a rede de leitura pública.
- Assegurar que os recursos de informação são adquiridos e organizados de acordo com os critérios técnicos da biblioteconomia, ajustados às necessidades dos utilizadores.

5.1.4 Para exercer estas funções o professor-bibliotecário contará com a participação e trabalho dos professores de uma equipa educativa, com valências multifuncionais que assegurem nomeadamente:

- o apoio aos utilizadores na consulta e produção, em diferentes suportes (escrito, gráfico, audiovisual, informático, fotográfico etc.);
- a concepção e lançamento de iniciativas disciplinares e pluri ou interdisciplinares;
- a orientação dos alunos de forma a que sejam apoiados mas se sintam autónomos e ainda todas as actividades de orientação e dinamização.

5.1.5 Neste quadro, poderão ser desenvolvidas modalidades de formação de professores centradas na biblioteca eventualmente com recurso a intervenientes exteriores.

5.1.6 A formação do professor-bibliotecário e sempre que possível dos outros elementos da equipa visa a aquisição de competências em animação pedagógica, gestão de projectos, 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.

5.1.7 Deverão facultar-se cursos de formação especializada nestes domínios, enquadrados no regime jurídico da formação contínua de professores.

5.1.8 A responsabilidade das funções de professor-bibliotecário deverá ser entregue a professores habilitados com a formação requerida, ou em caso de a escola não dispor de professores já formados, aos que se encontrem a frequentar os cursos.

5.1.9 Será estudada a possibilidade de abertura de lugares no quadro das escolas que tornem viável o acesso à função de licenciados habilitados com cursos de ciências documentais, opção documentação e biblioteca, que se disponham a adquirir formação pedagógica.

5.1.10 Deverão ter prioridade no acesso aos cursos de formação os professores dos quadros de nomeação definitiva que assumam um compromisso de permanência na escola e de prestação de serviços na biblioteca durante um período de pelo menos três anos.

5.1.11 O papel do técnico-adjunto de biblioteca e documentação incluirá as seguintes funções:

- Executar diferentes fases do trabalho.
- Assegurar o normal funcionamento da biblioteca durante o período de actividade da escola.
- Apoiar alunos e professores na utilização dos recursos disponíveis.

5.1.12 As habilitações e a formação dos técnicos-adjuntos de biblioteca e documentação serão as previstas na respectiva carreira, podendo os estágios vir a incluir actividade em bibliotecas escolares.

5.1.13 Recomenda-se a criação no quadro de pessoal das escolas da carreira de técnico adjunto de biblioteca e documentação.

Na versão publicada como Relatório síntese, toda esta minúcia se simplifica, reduzida a meia dúzia de parágrafos. A equipa educativa é aqui prevista como integrando professor-bibliotecário, com funções e coordenador, outros professores e técnicos-adjuntos de biblioteca e documentação (actualmente designados técnicos profissionais BAD). As competências da equipa educativa incidem em 3 grandes áreas: animação pedagógica, gestão de projectos, e gestão da informação e ciências documentais.

No entanto, quando se trata de designar as áreas onde a equipa deverá desenvolver formação, estas ganham complexidade e detalhe:

A formação do professor-bibliotecário e dos outros elementos da equipa visa a aquisição de competências de animação pedagógica, gestão de projectos, 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. (p. 18)¹³⁹

¹³⁹ Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese

Em 1998, publica—se um trabalho encomendado pelo Gabinete Coordenador da Rede a Canário¹⁴⁰, que defende alguns princípios a seguir na formação em bibliotecas escolares. Nesta publicação, definem-se três públicos-alvo desta formação: os professores em geral, como utilizadores das BECRE, os docentes que integrem equipas responsáveis por BECRE e os professores coordenadores das Bibliotecas Escolares. Inserindo-a no processo de construção de uma inovação organizacional numa escola, defende uma formação

- a partir dos problemas¹⁴¹
- centrada nas escolas, nas bibliotecas escolares e nos seus projectos de desenvolvimento;
- articulando as dimensões individual e colectiva da formação;
- propondo-se criar ofertas formativas que se orientem para a produção de saberes.

Canário distingue três áreas ou conjuntos de saberes técnico-científicos necessários à formação neste domínio: Administração Educacional, Formação/Animação e Ciências Documentais¹⁴². Estas dimensões seriam desenvolvidas num outro documento, igualmente encomendado pela mesma entidade a Rui Canário e Pais de Sousa, em 1997.¹⁴³

Em 1993, tinha sido aprovado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que regulamentava a creditação das acções de formação, contempladas no modelo de progressão definido pelo Estatuto da Carreira Docente de 1989. Fora ainda criado o respectivo programa de financiamento. Creditação e financiamento condicionam a “explosão” de ofertas de formação por parte de diferentes entidades, com destaque para os estabelecimentos do Ensino Superior e para os Centros de Formação de Associações de Escolas. Canário responsabiliza a administração central pela criação deste “mercado de formação”:

¹⁴⁰Canário, R., *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*

¹⁴¹(...) para e na resolução dos problemas (*sic*), Canário (1998), *ibidem.*, p. 23

¹⁴²Canário, R. *ibidem.*, p. 46

¹⁴³Canário, R. e Sousa, J. P. (1997) *Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares / centros de recursos educativos* [Exemplar fotocopiado] Lisboa, Ministério da Educação

Esta visão instrumental da formação, comum à maioria das instituições e dos actores, desvalorizou o valor de “uso” da formação, contrariando a sua fecunda inserção social. Para um programa que se propõe desenvolver uma rede de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos, a inserção social e organizacional da formação é uma condição básica de sucesso. (...) Recomenda-se, portanto, que a Administração encontre modalidades de intervenção que, sem colocar em causa a independência das entidades formadoras, nem a sua emulação, possam traduzir-se por efeitos de regulação que previnam os efeitos perversos da pura lógica do “mercado” da formação. A promoção de iniciativas próprias no campo da difusão da informação e da animação podem ser complementadas com a definição de critérios que balizem a construção da oferta formativa. (p. 44)¹⁴⁴

Não enfeitando a oportunidade de possíveis encomendas de formação a realizar por parte da Administração junto de entidades formadoras,” por concursos ou apelos à oferta”, adiantava:

Uma articulação fértil entre a formação e o desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos implica que ele não seja encarado como “mais uma” inovação parcelar e acrescentada, nem como “mais um” programa ministerial, fazendo apelo “como de costume” a “mais formação. (...) Pensar e organizar a formação contínua das equipas educativas responsáveis pelas bibliotecas escolares/centros de recursos educativos supõe inseri-las numa política global de renovação das escolas e de construção da autonomia dos estabelecimentos. (p. 44)¹⁴⁵

Ainda em 1998, um outro documento, de carácter mais prático, é difundido na *web*, pela RBE¹⁴⁶, com orientações para formação, e distingue também três grupos de destinatários, com algumas diferenças: sem destacar o professor coordenador dos restantes elementos da equipa, inclui o pessoal não docente nos elementos das equipas e identifica ainda os elementos da gestão das escolas como destinatários de formação neste campo. Em linhas gerais, procura adequar os perfis de formação aos referenciais de competências para os professores-bibliotecários, ou bibliotecários

¹⁴⁴ Canário (1998), *ibidem*

¹⁴⁵ Canário (1998), *ibidem*

¹⁴⁶ Gonçalves, M. (1998). *Bibliotecas, mediatecas, centros de recursos nas escolas – com quem?: orientações de apoio à concepção e gestão de formação contínua de professores* [em linha] [consultado em 2006.09.22] Disponível em www.rbe.min-edu.pt

escolares, difundidas pela IFLA em 1995¹⁴⁷ e valorizar modalidades de formação admitidas pelo Regime Jurídico da Formação Contínua e enquadráveis em mecanismos de financiamento das ofertas. Estas deveriam ser desenvolvidas pelas entidades de formação de docentes e não docentes.

Anualmente, vêm sendo atribuídos créditos horários aos elementos docentes das equipas das bibliotecas escolares integradas na RBE, bem como destacamentos de docentes do 1.º Ciclo (que não podem pela monodocência ser objecto de redução parcial de componente lectiva), sendo estes dedicados a uma ou a mais que uma biblioteca escolar em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – daí a sua designação como “recurso partilhado”. Em 2005/2006, foram atribuídos 160 destacamentos, contemplando parte das 800 Bibliotecas Escolares do 1.º Ciclo.

A afectação de pessoal não docente às equipas das bibliotecas depende dos Conselhos Executivos de cada Escola ou Agrupamento, bem como da valorização que as Direcções Regionais conferem a esta necessidade quando atribuem quotas de pessoal não docente, quer em dotações de quadros ou em contratos individuais, quer em reforços anuais, mais ou menos precários.

Com o crescimento da Rede, surge uma outra figura de docente com funções específicas de apoio a um determinado território, incluindo escolas com Bibliotecas Escolares integradas na RBE mas também escolas ainda candidatas à integração, numa intervenção que envolve outros parceiros da Rede – autarquias, bibliotecas municipais, centros de formação – articulada com as Direcções Regionais de Educação. Estes docentes, afectos em regime de destacamento para tais funções, são, em 2005/2006, vinte e quatro, distribuídos por diferentes regiões de Portugal Continental. O Gabinete Coordenador da RBE, em 1996 com 4 elementos, também cresceu em número de técnicos, na sua quase totalidade docentes colocados em regime de destacamento ou requisição.

Procurando uma articulação entre Programas, o Ministério da Ciência lança, na segunda metade da década de 90, a *Internet nas Escolas*, com a condição explícita de que o computador com ligação à *web* deveria ser colocado nas Bibliotecas Escolares. Em 1999, a RBE cria um *website* próprio. o mesmo ano, o Despacho Conjunto 198/99, de 3 de Março, proveniente dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, identificava competências a desenvolver na formação que qualificasse estes docentes para o

¹⁴⁷ *School librarians: guidelines for competencies requirements*

exercício de funções “na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos”, de acordo com o quadro seguinte.

Portugal, Ministério da Educação, 1999

Competências	Desdobramento das competências
1. Análise crítica	<p>1.1. Interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente nos domínios da sociologia da educação e da escola, da educação intercultural, da teoria curricular e dos que perspectivam a biblioteca/centro de recursos e as suas funções pedagógicas no contexto do projecto educativo da escola</p> <p>1.2. Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional</p>
2. Intervenção	<p>2.1. Organizar a informação disponibilizada por meios de comunicação social e por redes electrónicas de informação</p> <p>2.2. Conceber uma estratégia de aquisições do fundo documental e de equipamentos e coordenar a sua execução;</p> <p>2.3. Organizar os recursos de informação, de acordo com os critérios técnicos da biblioteconomia, aplicando princípios e procedimentos técnicos das ciências documentais e das ciências da comunicação</p> <p>2.4. Proporcionar a existência de fundos documentais diversificados, assegurando a unicidade do seu tratamento</p> <p>2.5. Facilitar o acesso directo, a autonomia do utilizador e as actividades de pesquisa</p> <p>2.6. Estruturar o funcionamento de dispositivos de utilização e de produção multimédia</p> <p>2.7. Dinamizar uma política de construção e valorização de um fundo documental local</p> <p>2.8. Promover a produção e divulgação da informação, assegurando o envolvimento de alunos, professores e de outros agentes da comunidade educativa</p> <p>2.9. Conceber e dinamizar uma política global de animação pedagógica da biblioteca/centro de recursos educativos</p> <p>2.10. Conceber e dinamizar actividades de educação para os media</p>

Competências	Desdobramento das competências
	<p>2.11. Dinamizar actividades que promovam o acesso de professores, de alunos e de outros agentes da comunidade educativa à informação e à produção documental em diferentes suportes</p> <p>2.12. Participar na concepção e dinamização de actividades de produção documental em diferentes suportes, designadamente através da produção de rádio ou jornal de escola, páginas em rede, videocramas, boletins de difusão de informação e sínteses bibliográficas</p> <p>2.13. Activar a ligação da escola com a rede de leitura pública</p>
3. Formação, supervisão e avaliação	<p>3.1. Conceber e realizar actividades formativas tendo em vista enriquecer o repertório pedagógico-didáctico de cada professor</p> <p>3.2. Colaborar na planificação das actividades curriculares e dos projectos de desenvolvimento educativo da comunidade, assegurando uma adequada utilização dos recursos disponíveis</p> <p>3.3. Acompanhar as equipas educativas envolvidas nas actividades dos centros de recursos</p> <p>3.4. Avaliar os efeitos das actividades desenvolvidas no seu contributo para o desenvolvimento da qualidade da acção educativa</p>
4. Consultoria	<p>4.1. Assessorar os órgãos de administração e gestão da escola para viabilizar as funções do centro de recursos, no âmbito curricular, na ocupação de tempos livres e noutros aspectos do desenvolvimento do projecto educativo</p> <p>4.2. Assessorar os órgãos de administração e gestão das escolas e os centros de formação das associações de escolas no âmbito da gestão da informação.</p>

A partir de 2000, o *website* da RBE passa a integrar um catálogo de formação¹⁴⁸, sob a forma de listagem de ofertas para docentes e não docentes, nas diferentes regiões de Portugal Continental, alimentada por informações que as entidades formadoras fazem chegar ao Gabinete Coordenador, ou que este pesquisa entre as fontes disponíveis. Pretende-se assim divulgar possibilidades de formação, creditada e não creditada, contínua e especializada, de maior ou menor duração, a

¹⁴⁸ Informação da responsabilidade de Maria Odília Baleiro, docente destacada na Coordenação da RBE.

que os elementos das equipas nas Escolas possam recorrer. Em 2006, anuncia-se a criação de uma bolsa de formadores, que se encontra na fase de registo, por acto voluntário dos próprios, e directamente por correio electrónico para a RBE.

Em despacho orientador da constituição de horários docentes e das equipas das Bibliotecas Escolares, o Ministério da Educação, omitindo embora a especificidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, define um perfil para os profissionais docentes que trabalhem nessas estruturas da escola, com efeito a partir do ano lectivo de 2006/2007. O Despacho, nº 13599/2006, assinado pela Ministra da Educação, descreve as funções da Biblioteca Escolar e da sua equipa docente, limitada a um máximo de 4 elementos, incluindo o professor coordenador, sem referir pessoal não docentes. Ao coordenador, são atribuídas 8 ou 11 horas de crédito horário semanal, conforme a escola tem menos ou mais de 500 alunos. A atribuição de horário aos restantes elementos da equipa fica ao critério do órgão de gestão¹⁴⁹.

Definem-se 4 domínios de competências necessárias na equipa: pedagógicas, de gestão de projectos, de gestão de informação e de ciências documentais.

Identificam-se as funções do professor coordenador:

1. promover a integração da biblioteca na escola (regulamento interno, projecto educativo, projecto curricular);
2. assegurar a gestão da biblioteca e dos recursos humanos e materiais a ela afectos (não incluindo assim os recursos financeiros);
3. definir e operacionalizar as estratégias e actividades de política documental da escola, em articulação com a direcção executiva (que nomeia o coordenador);
4. coordenar uma equipa, previamente definida com o Conselho Executivo;
5. favorecer o desenvolvimento das literacias, nomeadamente da leitura e da informação, e apoiar o desenvolvimento curricular;
6. promover o uso da biblioteca e dos seus recursos dentro e fora da escola;
7. representar a BE no Conselho Pedagógico, sempre que o Regulamento Interno o preveja¹⁵⁰

¹⁴⁹ Despacho nº 13599/2006, 2.ª série, de 7 de Junho. Artigo 8.º

¹⁵⁰ Este ponto do Regulamento Interno de cada Escola/Agrupamento de Escolas compete ao exercício da margem de autonomia das escolas, prevista na lei, pois tal representante não é explicitado na legislação, ao contrário, por exemplo, dos Coordenadores de Departamento.

Para tais responsabilidades, valorizam-se formações académicas na área da Gestão da Informação/Bibliotecas Escolares, da especialização em Ciências Documentais, e da formação como técnico profissional BAD além da formação contínua e da experiência comprovada neste domínio.

Definem-se critérios de selecção da equipa – responsabilidade do órgão de gestão executiva, que se recomenda seja exercida com o apoio do coordenador – e desenha-se o seu perfil funcional, que podemos sistematizar no quadro seguinte

Portugal, Ministério da Educação, 2006

Competências	Desdobramento das competências
Competências pedagógicas	Competências na área das literacias, em particular nas da leitura e da informação
Gestão de projectos	Competências de trabalho em equipa Gestão de recursos humanos, materiais e financeiros Competências na área da avaliação
Gestão de informação e de ciências documentais	Competências na área do planeamento e gestão: <ul style="list-style-type: none"> • Planificação de actividades • Gestão do fundo documental • Organização da informação, serviços de referência e fontes de informação • Difusão da informação e marketing

Em 2006, a própria RBE promove acções de formação em diferentes regiões, e, para 2007, divulga 5 áreas de formação, com perfis implícitos de professor coordenador, e em que se destacam os temas relacionados com a promoção de literacias e com os suportes digitais, e se propõe uma integração e aspectos técnicos do domínio das ciências documentais em abordagens específicas dos contextos escolares.

Portugal, Ministério da Educação, 2006 (RBE)

<p>A. A BE no contexto da Sociedade da Informação</p> <p>Módulo 1 – Papel e Missão da Biblioteca Escolar no século XXI</p> <p>Módulo 2 – Organização e gestão da BE</p>
<p>B. O Projecto Educativo e a Política Documental – uma estratégia de escola</p> <p>Módulo 1 – Organização da documentação e da Informação</p> <p>Módulo 2 – Gestão e desenvolvimento de colecções</p>
<p>C. A informação como forma de conhecimento</p> <p>Módulo 1 – Sociologia da informação – fontes de informação</p> <p>Módulo 2 – TIC em contexto educativo – o desenvolvimento do currículo</p>
<p>D. A BE e as Literacias do século XXI</p> <p>Módulo 1 – Ler na sociedade contemporânea I – crianças</p> <p>Módulo 2 – Ler na sociedade contemporânea II – jovens</p> <p>Módulo 3 – Literacia da Informação e formação de utilizadores</p>
<p>E. A BE e o Paradigma Digital</p> <p>Módulo 1 – A BE e os ambientes digitais</p> <p>Módulo 2 – Comunicação em rede: cooperação e partilha¹⁵¹</p>

Comparando os perfis inferidos a partir dos modelos de acção de formação recomendados pela RBE para 2007 – em pleno lançamento do Plano Nacional de Leitura e no quadro de uma reformulação do Estatuto da Carreira Docente - com o perfil apresentado na legislação de 1999, e, ainda, com as indicações do Despacho 13599/2006, orientadoras da organização dos horários docentes nas escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, verifica-se:

- a valorização do paradigma digital;
- a preocupação em aprofundar o domínio da leitura de forma genérica (*Ler na sociedade contemporânea*) e da literacia da informação;
- a ausência de vertentes de formação dos responsáveis pelas Bibliotecas Escolares como quadros intermédios da gestão das escolas enquanto organizações, administradores de unidades documentais, gestores de projectos e equipas, e responsáveis por formação de docentes.

Uma vez que a acreditação e o financiamento de ofertas de formação se encontram relacionados com as indicações divulgadas pelo Gabinete Coordenador da RBE, estas últimas competências, assim, não serão contempladas pela formação

¹⁵¹RBE www.rbe.min-edu.pt/

continua em 2007, no âmbito das ofertas dos Centros de Formação de Associações de Escolas, reservando-se para modalidades de formação especializada, de maior duração, a cargo de instituições do Ensino Superior.

De algum modo em coerência com esta perspectiva, na formação recentemente disponibilizada pelo INA¹⁵² a elementos dos Conselhos executivos de escolas de todo o país, no domínio da Administração e Gestão Escolar, não foram integrados aspectos relativos a Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos.

¹⁵²Instituto Nacional de Administração, entidade vocacionada para a formação contínua e especializada de quadros superiores da Administração Pública, criada em 1979. Mais informação: <http://www.ina.pt/>

3 Emergência do professor-bibliotecário

3.1 Como abordar as narrativas

3.1.1. Antes de começar

Neste trabalho, havia que contextualizar o tema, mas também aprofundar o campo a trabalhar, o das narrativas pessoais de cada um dos sujeitos sobre o seu percurso de formação, tal como o representam, enquanto leitores, enquanto professores e enquanto bibliotecários, ou responsáveis por intervenção em Bibliotecas Escolares.

Apresentam-se sempre como leitores, e leitores vorazes, com hábitos de leitura.

Todos(as) se autodesignam como professores(as) bibliotecários(as), e preferem essa designação a outras.

Estamos no domínio, não da análise estatística ou documental, mas da construção de identidades profissionais.

Encontramo-nos num momento de afirmação de identidades profissionais, na área da documentação e da informação, mas também na área dos profissionais da educação, e, em particular, dos professores.

Trata-se de uma área de investigação emergente e essencial para a promoção de qualidade nos serviços em que estes profissionais se integram. Ochoa e Pinto (2006)¹⁵³ defendem o carácter estratégico das dimensões significantes dos perfis e competências, sempre que se considerem decisões sobre as vantagens de ter bibliotecários escolares qualificados, com saberes e valores profissionais. Para o conhecimento destas dimensões, é fundamental o contributo da investigação sobre as áreas de desenvolvimento dos docentes no domínio das Bibliotecas Escolares.

Ainda na fase de concepção dos serviços, que preside à definição de

¹⁵³ Ochoa, Paula e Pinto, Leonor Gaspar. Crenças, tradições e dilemas sobre perfis de competências de Informação-Documentação: o contributo da investigação, in *Seminário Internacional Ter ou não ter bibliotecário escolar*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

estratégias de desenvolvimento da BECRE, torna-se necessário ponderar modelos de gestão de competências dos profissionais, pois estes modelos identificam, simultaneamente, utilizadores, produtos e serviços, e, as competências-chave que a biblioteca vai desenvolver. A biblioteca escolar intervém no desenvolvimento destas competências-chave quando cria valor para os seus utilizadores, através de materiais produzidos ou serviços desenvolvidos.

Ochoa e Pinto, em defesa da associação entre grupos e áreas de investigação diferentes, redireccionam o foco de acção, sublinhando sempre o momento prévio em que a pesquisa se desenvolve, e que a valoriza para as tomadas de decisão institucional:

A qualidade do desempenho das Bibliotecas Escolares, os modelos de gestão de competências mais bem sucedidos e as formas de gestão de conhecimento adoptadas em cada comunidade escolar são áreas de investigação prioritárias na antecipação de novos ambientes, serviços e expectativas de utilizadores.

Segundo as autoras, esta nova identidade – a do bibliotecário escolar, ou professor-bibliotecário – desenvolve-se em cada trajectória individual, que a investigação pode abordar de diferentes perspectivas, e refere-se sempre a crenças, tradições, dilemas, e ainda ao uso da informação e ao conceito de biblioteca escolar.

Nos testemunhos analisados no presente estudo, a fusão de missões e práticas profissionais que se vai relatando parece confirmar a pertinência destes pontos. Independentemente do quadro formal de carreira ou outro em que se integra, trata-se aqui de profissionais da informação e documentação¹⁵⁴, reconhecendo ao mesmo tempo que os perfis profissionais I-D, como outros, estão em rápida modificação. O novo paradigma de biblioteca, assente na informação e não na colecção, sublinha a importância da actuação e das competências dos profissionais, bem como das situações de transição profissional ao longo da carreira.

No estudo dos depoimentos recolhidos, podemos detectar pontos de convergência com estas afirmações.

Nas crenças, sublinhe-se a crença no valor das competências leitoras no

¹⁵⁴ “Profissão cuja missão é encontrar informação (depois de ter sabido procurá-la), tratá-la de modo a aumentar as suas qualidades de utilização, geri-la, torná-la facilmente acessível e transmiti-la aos que dela necessitam, utilizadores ou clientes”. Ochoa e Pinto, *ibidem*

sucesso educativo do alunos, e na importância de bons serviços de biblioteca escolar, presentes em todo o percurso escolar das crianças e jovens, tanto nas condições de aprendizagem como nas condições de ensino.

As narrativas destacam sempre momentos de dilema e de ruptura, ou escolha, apresentada com um peso maior ou menor das circunstâncias na escola ou na vida familiar e pessoal, mas sempre como oportunidades de crescimento profissional. Os conflitos, ou o relato de conflitos em contexto pessoal ou profissional, não são iludidos, mas antes referidos explicitamente, e apresentados como ocasião de escolha e de aprendizagem.

O uso da informação referido corresponde a práticas já interiorizadas de utilização de diferentes tecnologias, embora com diferentes graus de segurança. Neste ponto, três dos nove testemunhos explicitam as competências na área da tecnologia em geral e da tecnologia em contexto educativo como indispensáveis – precisamente os dois homens entrevistados, e uma das mulheres – enquanto nos restantes testemunhos esta dimensão não aparece com tanto destaque. Um ponto comum a salientar é a valorização, por todos, quer na descrição dos seus percursos de aprendizagem, quer na proposta de perfil desejável para professor-bibliotecário, das competências de comunicação e liderança: “negociação”, “comunicação”, “argumentação”, “articulação de intervenientes”.

O conceito de biblioteca escolar é assumido por todos como um dos produtos do seu processo de formação, em actualização constante. Se defendem o conceito padronizado pela RBE e pela IFLA, em pelo menos 5 dos testemunhos encontramos referência à coexistência de diferentes conceitos de biblioteca escolar entre os docentes que trabalham em Bibliotecas Escolares.

A transição profissional é uma constante ao longo dos depoimentos recolhidos, e sempre apresentada como escolha individual, embora no quadro das circunstâncias. Registam-se, nos 9 depoimentos recolhidos:

- 2 casos de transição de carreira profissional
 - Ana V., que depois de alguns anos como secretária de Direcção de uma multinacional, transita para a carreira docente, após um período de alguns anos para formação universitária;
 - João, ao longo de 12 anos, passa por três profissões distintas - serviço militar (voluntário e prolongado), trabalho técnico em indústria têxtil, e, finalmente, carreira docente, após alguns anos de formação

universitária, durante os quais trabalhou e estudou em simultâneo;

- 2 casos de “migração” para diferente nível de ensino, Ana M. e Gisela, ambas do 2.º Ciclo (áreas de Ciências e Matemática), para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – passando pela necessária formação específica, neste caso o Curso do Magistério;
- 2 casos de desempenho a tempo inteiro das funções de professor-bibliotecário
 - Celeste, durante 5 anos, na escola, sem qualquer componente lectiva, mas mantendo-se na carreira docente;
 - Ana V., com carácter definitivo, por motivos de saúde;
- 8 casos de experiência em funções de direcção ou gestão de estabelecimentos de ensino, sendo 1 caso (Gisela) de transição para estas funções a tempo inteiro, após alguns anos como docente e responsável por diversos projectos;
- 8 casos de transição de funções docentes e de coordenação de bibliotecas para funções de acompanhamento de projectos em diversas escolas e Bibliotecas Escolares, a tempo inteiro;
- 9 casos de acumulação com funções de formador, incluindo, em 4 exemplos (Fernando, Celeste, Ana M. e Filomena) exercício de concepção e gestão de formação;
- 9 casos de competência leitora, todos se assumindo como letrados e relatando práticas de leitura por prazer, a par de leituras profissionais.

Enquanto as narrativas estudadas reflectem a consciência explícita de uma identidade profissional emergente, a partir da profissão docente, para a entidade professor-bibliotecário, que se passa nas escolas em que estes narradores agem ou poderão agir?

Em 1999, o Decreto-Lei 515/99 regulamenta o Estatuto das Carreiras de Pessoal Não Docente e prevê duas Carreiras: de Técnico Superior BAD e de Técnico Profissional BAD. Regulamentadas posteriormente, nunca chegaram a ser abertos quadros de pessoal nas estruturas da Administração Educativa, incluindo as Escolas/Agrupamentos de Escolas.

Em 2004, novo normativo altera este Decreto-Lei e extingue as carreiras de Técnico Superior, mantendo, porém, as de Técnico Profissional. Até 2007, porém, nenhum quadro foi aberto para esta categoria. Para Auxiliares de Acção Educativa que, entretanto adquiriram habilitação profissional, mesmo requerendo mobilidade dentro dos quadros da Administração Pública, esta só foi autorizada, até agora,

para outras carreiras, tais como a de Assistente Administrativa.

No caso dos docentes, a recente revisão do Estatuto da Carreira Docente mantém neste ponto a situação definida no anterior (de 1990) – prevendo-se duas “formações para o exercício de funções especializadas” relacionadas com as Bibliotecas Escolares, embora em grau diferente: Comunicação Multimédia e Gestão de Informação (formação regulamentada pelo Desp. 188/99) e Animação (nunca regulamentada).

Não existem quadros nem grupos de recrutamento nos concursos para professores-bibliotecários. Em 2003, surge um primeiro despacho normalizador dos critérios de nomeação (pelos Conselhos Executivos das Escolas) e da atribuição de créditos horários aos professores coordenadores das equipas, ou de destacamentos a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com as mesmas funções, aplicado apenas nas escolas integradas na RBE.

Em 2006, o Despacho 13599/06 desenvolve mais este aspecto, enquadrando-o numa definição de funções da equipa da BECRE e nas orientações para a organização dos horários dos docentes, e ainda fixando novos créditos horários, de acordo com a dimensão das Escolas. Este despacho, todavia, apenas se aplica a Escolas integradas na RBE.

Num outro documento, uma tabela anexa ao Decreto-Lei 224/2006, que norteia a mobilidade de professores e educadores sem atribuição de funções docentes, por motivo de incapacidade permanente, uma das possibilidades de afectação, depois da sua reconversão, é como Coordenador de Centro de Recursos Educativos, não existindo qualquer hipótese de o ser como membro da equipa do Centro de Recursos Educativos, o que corresponde a uma visão algo recuada das funções desta e das responsabilidades do Coordenador. Esta única alternativa de reconversão, embora se possa adequar a alguns perfis de profissionais nestas situações, não se ajustará a muitos casos de fragilidade física, que, no entanto, permitiriam uma integração ajustada como elementos da equipa, noutras funções.

Nas Regiões Autónomas, o quadro é bastante semelhante, com algumas diferenças significativas na Região Autónoma da Madeira, que, com o Decreto Legislativo Regional 29/2006/M, cria carreiras de Técnico Superior BAD, Técnico Profissional BAD, Técnico Profissional de Meios Audiovisuais e Animador Sociocultural nas escolas (este último integrado no Departamento de Psicologia e Orientação Educativa). Na data em que redijo estas linhas, ainda não consegui confirmar quantos profissionais estão colocados nestas funções. No que diz respeito à Região Autónoma dos Açores, os normativos encontram-se em

atualização.

A realidade das escolas portuguesas está longe de ser uniforme. Há sinais de ruptura e inércia, mas também abundam manifestações de vitalidade e de desenvolvimento estruturado de recursos.

Distinga-se primeiro entre Escolas da rede pública e da rede privada. Nestas últimas, assinalam-se na orgânica dos espaços escolares as Bibliotecas, ou Centros de Recursos, não integrados na RBE (que se destina exclusivamente a estabelecimentos da rede pública), porém com situações muito diferenciadas, desde a quase insignificância até a unidades documentais com pessoal especializado e equipa de apoio, enquadrado nos órgãos de gestão pedagógica do estabelecimento.¹⁵⁵

Nas Escolas da rede pública, o Programa RBE, iniciado em 1996, integra, em Janeiro de 2007, mais de 1800 estabelecimentos com biblioteca escolar, sendo 807 do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de todas as regiões de Portugal Continental. Aguarda-se a sua aplicação, ou de Programa similar, nas Regiões Autónomas.

Dez anos volvidos, a investigação publicada sobre esta Rede e sobre as Bibliotecas Escolares ainda é escassa, embora sejam muitas as interrogações e as áreas de estudo, envolvendo ainda o papel das Bibliotecas Municipais.

Não havendo crescimento sem crise, nem conhecimento sem crítica, a 35.ª Conferência da IASL em Lisboa (2006)¹⁵⁶ e os múltiplos Seminários e Encontros temáticos¹⁵⁷ que se vêm realizando um pouco por todo o País, infelizmente ainda com escassas participações de investigadores nacionais, acompanham uma tendência cada vez mais forte para publicar e partilhar documentos produzidos sobre, nas e com as Bibliotecas Escolares portuguesas.

No domínio da formação, serão determinantes as alterações de paradigma

¹⁵⁵ Como exemplo positivo desta última situação, ainda rara, refira-se o Instituto Nun'Álvares. Escreve um aluno do 5º ano (10 anos de idade), Telmo, em *O nosso Colégio: revista* [Documento electrónico] [consultado em 2007.01.31] (Out. 2006). Cito:

Na aula de Português, eu e os meus amigos fomos à Biblioteca, com a nossa professora, conhecer as diferentes regras de funcionamento, e as várias actividades que a Biblioteca nos pode oferecer. Foi com a ajuda da Prof.ª Maria José, Bibliotecária, que conhecemos as diferentes partes da Biblioteca, e ficámos a saber que os livros estão colocados por assuntos. Vimos a parte dos livros mais antigos e, de seguida, fomos para a Sala de Leitura, onde a professora nos explicou as regras de funcionamento, (através de jogos) e como podemos requisitar os livros, que nós quisermos, para que possamos estudar e ler. Depois de ouvirmos uma história, com entusiasmo, pois a história era muito engraçada e nós tínhamos de fazer gestos, regressámos à sala, bem animados.

¹⁵⁶ 460 participantes, incluindo 250 portugueses, 40 de outros países europeus, comunicações de todo o mundo.

¹⁵⁷ Assinale-se que com grande afluência de público, como foi exemplo o último Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares organizado pela Fundação C. Gulbenkian em Lisboa (Setembro 2006), *Ter ou não ter Bibliotecário Escolar*, que reuniu mais de 600 participantes, de escolas de todo o País.

que decorrem de:

- revisão do Estatuto da Carreira Docente em 2006;
- adaptação do Ensino Superior ao quadro institucional gerado pela Declaração de Bolonha;
- Reformas da Administração Pública, anunciadas
- resultado das medidas de Qualificação preconizadas por instrumentos financiadores como os enquadrados pelo QREN 2007-2013¹⁵⁸.

Estas alterações requerem capacidade de sistematização e de concretização para destinatários com novas características, geracionais e de formação, num contexto já não apenas regional ou nacional, mas europeu e de forte mobilidade e precariedade, penalizador das regiões e dos segmentos sociais menos qualificados, mais pobres ou mais periféricos.

É essencial que todas, mas mesmo todas, as escolas portuguesas desenvolvam serviços de Biblioteca Escolar. Do ponto de vista educativo e de sustentabilidade do nosso desenvolvimento, a distância a que estamos, ainda, desta meta, é um forte *handicap* para as gerações futuras.

Não se trata aqui apenas de quantidade, nem só de recursos materiais – muito já se investiu, e há que reflectir sobre a relação custo/benefício, em termos cívicos e profissionais, sem ansiedade mas com desassombro. Trata-se, antes, de maior desenvolvimento de competências reflexivas e proactivas nos recursos humanos envolvidos.

O papel de associações como a BAD ou a INCITE¹⁵⁹, dos Sindicatos ou de outras formas de organização de profissionais e especialistas, é essencial, quer no contributo para formar massa crítica entre os profissionais e decisores, quer na sua mobilização e na visibilidade da importância e seriedade das decisões que se forem assumindo nos diversos centros de poder, dentro e fora das escolas e das bibliotecas.

O âmbito desta acção não poderá, porém, ser meramente local, regional ou mesmo nacional, antes requer capacidade, não só de resposta, mas também de iniciativa com maior proactividade em *forums* alargados, quer geográfica, quer culturalmente. Trata-se de conceber intervenção e actuar, por exemplo, no espaço dos falantes de Língua Portuguesa, ou junto de outras comunidades, como grupos

¹⁵⁸Quadro de Referência Estratégico Nacional, aprovado em Conselho de Ministros, Lisboa, 11/01/2007. Define a aplicação de 21,5 mil milhões de euros dos fundos da União Europeia entre 2007 e 2013. Qualificação e Competitividade são as prioridades. Mais informação em <http://www.qren.pt>

¹⁵⁹ INCITE Associação Portuguesa para a Gestão da Informação

formais ou informais, que especifiquem e aprofundem um aspecto particular, por nível de ensino ou a partir de outro foco de interesse.

Neste último aspecto, as competências dos profissionais passam também pela sua capacidade de gerar e gerir participação em redes interprofissionais e em estruturas associativas de diferente cariz¹⁶⁰, e desenvolvem-se agindo, arriscando a crítica e o erro, reflectindo e emendando, mantendo a memória do passado, chamando permanentemente novas gerações à participação e à produção e partilha de instrumentos práticos, de actualização teórica e de intervenção útil. Como afirmam Lave Wenger (1991:98)¹⁶¹, citado por Bárrios (2007)¹⁶²:

Uma determinada prática social não resulta apenas da necessidade de fazer algo em conjunto; pressupõe o compromisso na partilha do conhecimento e no aprender em conjunto; “uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento.

Reconhecendo a dimensão social da Biblioteca Escolar e o seu papel no desenvolvimento dos recursos humanos e de conhecimento do país, pretendemos associar esta dimensão, com o maior rigor e actualidade, à visão da Escola que desejamos e que queremos construir, efectivamente, para os nossos filhos e netos, meninos e meninas.

É cada vez mais nítida a necessidade de pedir à investigação que se produz, no domínio das Ciências da Documentação e da Informação, mas também, nos das Ciências da Educação e das Ciências Sociais em geral, que nos ajude à apropriação de conceitos precisos, para elevar o rigor do conhecimento sobre nós próprios, indispensável à eficácia da leitura do presente e do futuro, como profissionais e como cidadãos. Embora o acesso à cultura escrita não se esgote nos caminhos proporcionados pela Escola, esta é, sem dúvida, uma instituição comum, uma referência fortíssima, para quase todos os jovens das actuais e futuras gerações. Outros contributos, como o das Bibliotecas de Leitura Pública, o dos Museus, o dos Arquivos, ou outros, terão de ter esta referência em conta, quando trabalham com os diferentes públicos a que se dirigem.

¹⁶⁰A BAD tem desenvolvido ligações no âmbito da IFLA – Secção das Bibliotecas Escolares Centros de Recursos, da IASL, do ENSIL e da EBLIDA. Têm sido menos activas as ligações com associações nacionais de outros profissionais da educação, como os Sindicatos e as diversas Associações e Sociedades, embora esta área esteja contemplada nos objectivos do Grupo de Trabalho. Com a criação de uma Secção, prevista para 2007, nos termos recentemente regulamentados pela BAD, espera-se que este aspecto possa ser desenvolvido.

¹⁶¹Wenger, E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*

¹⁶²Bárrios, A., THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares in *Newsletter RBE* [em linha] Nº 2 (Fev. 2007)

Se a história da Bibliotecas Escolar se prende à história da Escola, articula-se ainda com a das Bibliotecas de Leitura Pública, e com a evolução, e mesmo a crise, da leitura.

Como afirma Magalhães (2003)¹⁶³:

A relação entre as bibliotecas da rede pública de leitura e as bibliotecas escolares é um domínio pouco conhecido no plano histórico, ainda que se possa admitir, como tese, que o peso dos professores foi determinante na orientação do leitor e na organização do mundo da leitura que, deste modo, se regia por parâmetros análogos, dentro e fora do quadro escolar. (...) Só nas décadas mais recentes (...) se torna possível uma mais distinta diferenciação entre a leitura escolar e a leitura não escolar e uma progressiva inversão do quadro de influências, permitindo uma intervenção dos responsáveis pela leitura pública no interior do mundo escolar. Desta articulação será de esperar uma economia de recursos e um maior enquadramento do público leitor. (...) No entanto (...) a leitura pública é, em regra, interpretada pelo público escolar como um complemento e uma via de realização com êxito das tarefas e das funções escolares (...) De facto, todo o investimento das últimas décadas em prol da leitura decorre num tempo de crise de leitura. Crise essa originada pela pregnância do escrito, designadamente como consecução das tarefas escolares, e acentuada pelas polarização e multiplicação dos meios de comunicação e propagação da oralidade, crise, inclusive, acrescida por uma mudança rápida dos meios tradicionais de suporte da leitura, nomeadamente do livro face aos rapidíssimos avanços da informatização. (p. 97)¹⁶⁴.

Nas Bibliotecas Públicas como nas Bibliotecas Escolares, a valorização e a especialização dos profissionais é essencial, e requer actualização de conceitos sobre eles e sobre as competências e perfis que lhe são exigidos. Este trabalho, para lá de instrumentos fundamentais em construção a nível europeu, como o Euro-referencial I-D, e do empenho crítico no exercício das funções de cada qual no seu local de actuação, pede, hoje, a todos nós algumas transformações importantes. Destacaria três dimensões que emergem da reflexão que aqui procurei apresentar:

¹⁶³ Magalhães, J., A escola elementar e a leitura em Portugal, in *A modernização pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX*

¹⁶⁴ A Unesco promulgou o período de 2003 a 2012 como **Década da Literacia**, com o lema **Literacia é Liberdade** Literacy for all: voice for all, learning for all, desenvolvendo, entre 2005-2015, dois Programas complementares: *Teaching and Learning for a Sustainable Future (programa multimedia de formação de docentes)* e *Literacy Initiative For Empowerment (LIFE)*. Mais informação: www.portal.unesco.org. Em Portugal (2006), foi lançado, a nível nacional, para um horizonte de 10 anos, o Plano Nacional de Leitura, com o lema **Ler+** cuja análise não cabe no objecto desta comunicação, e que edita informação em www.planonacionaldeleitura.gov.pt

- saberes técnicos, nos domínios da Educação, da Documentação e da Informação e do papel social: **saber, saber porquê, saber fazer;**
- saberes nos domínios das Tecnologias da Informação (suportes electrónicos) enquanto Tecnologias de Comunicação: **saber usar, saber formar para usar, usar enquanto profissional;**¹⁶⁵
- saberes nos domínios da Comunicação verbal (proficiência em idiomas, incluindo a língua portuguesa, em diferentes registos orais e escritos) e não verbal – tendo em conta a importância do trabalho em reuniões, face a face, mais ou menos alargadas e condensadas no tempo: **saber argumentar, saber ouvir, saber perguntar.**

Estas dimensões são desenvolvidas, também, por profissionais de outras áreas, como os professores. A sua formação configura o desenvolvimento de um processo identitário, considerado como um “espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 2000: 16), e requer a abertura de *territórios comuns* em que se desenvolvam competências de cooperação e de projecto, bem como a indispensável consciência crítica individual que *dê sentido* ao que se concretiza. Wenger (1998:47), que vem trabalhando com profissionais de diferentes áreas e contextos geográficos, lembra-nos que “[fazer é] (...)um fazer [...] num determinado contexto histórico e social, que dá estrutura e significado ao que se faz”.

¹⁶⁵Faltam-nos recursos electrónicos especializados suficientes, actualizados, e em língua portuguesa, que apoiem os profissionais, estando ainda muito por fazer no domínio da produção e edição de conteúdos e instrumentos de *e-learning* e de recolha e difusão de informação. A tradução da informação, incluindo português e inglês, pelo menos, é muito importante na apresentação destes conteúdos, quer do ponto de vista interno, quer do ponto de vista da visibilidade externa e da possibilidade real de alargamento de comunidades e de horizontes.

3.1.2 Grandes temáticas/ideias chave

3.1.2.1 Leitura, leitor

Ce qui m'a frappé dans les témoignages d'autodidactes qui nous ont été rapportés, c'est qu'ils témoignent d'une sorte de besoin de lecture que d'une certaine façon l'école détruit pour en créer un autre, d'une autre forme. (...) le système scolaire a cet effet paradoxal de éraciner cette attente (...) de prophétie, au sens wébérien de réponse systématique à tous les problèmes de l'existence. (...) je pense que le système scolaire la décourage et du même coup détruit une certaine forme de lecture.

Pierre Bourdieu (1985)¹⁶⁶

Nos testemunhos aqui estudados, sendo todos de leitores assumidos como leitores vorazes, não se trata de autodidactas, no entanto, as referências à Escola parecem reservar-lhe, no que toca à leitura, um papel semelhante ao que Bourdieu comenta.

Sede de aprendizagem da leitura, nem sempre a primeira da vida de cada um, a Escola cede o papel de gerador de necessidade de leitura à família, aos amigos, aos irmãos ou à biblioteca pública, entrando nesta categoria uma Biblioteca Municipal com empréstimo domiciliário e leitura presencial, as Bibliotecas Móveis da Fundação Calouste Gulbenkian e uma biblioteca privada aberta à comunidade dos vizinhos. Associam a memória do oral ao escrito, e valorizam memórias de casa, com ascendentes – pai ou mãe, nunca ambos – ou colaterais – irmãos, mais novos ou

¹⁶⁶ La lecture: une pratique culturelle: débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier, in *Pratiques de la lecture*, p. 289-90. Chartier, na mesma fonte, sublinha ainda o carácter cultural, histórico, das práticas de leitura, que mais tarde desenvolverá na sua bibliografia. O debate é muito interessante, como os outros contributos inseridos na mesma obra, construída a partir de uma questão central: qual a importância respectiva, nas aprendizagens do ler, por um lado, das estruturas de percepção e cognição e, por outro, dos condicionamentos histórica e socialmente variáveis, que regem as aquisições?

mais velhos, origem ou motivo do acesso ao livro e à leitura¹⁶⁷.

Num livro¹⁶⁸ de 2004 de Susanna Tammara, o protagonista, Leopoldo, filho de pai e mãe leitores devotados, crescendo numa casa recheada de livros, não gostava de ler. Aos oito anos, o diagnóstico de um especialista (psicólogo) não vacilara: televisão, vídeo, jogos por demais causavam este “mal dos tempos modernos”. A terapêutica foi radical – leitura obrigatória, corte nas “distracções” inimigas da leitura.

Duvidando da relação entre leitura e felicidade, que para os seus pais era uma crença indiscutível, Leopoldo fugiu de casa. Perdeu-se no mesmo parágrafo, claro, e encontrou um amigo novo, que por acaso era um velho, um antigo marinheiro que tinha cegado antes de poder acabar um livro fascinante. Ele também fora um fugitivo. Contou logo a sua própria história, recheada de aventuras e perigos. Já eram cúmplices. O novo amigo encantou depois Leopoldo com a primeira parte do livro que encetara antes de cegar, e partiram a procurá-lo, para a partilhar até ao fim, que é a palavra mais saborosa das histórias de aventuras.

O menino bem protestava que sabia ler, até já andava na terceira classe, mas o movimento de aproximar e afastar o livro foi elucidativo: Leopoldo precisava de óculos! Regresso a casa, reencontro emocionado e solução do problema. Leopoldo contou, enfim, o desfecho da história ao seu amigo, do alto das suas novas lentes “tão espessas como fundos de garrafa.” (p. 37). Lendo e lendo, foi descobrindo que as aventuras do velho marinheiro eram muito parecidas com a de muitos livros, literatura marítima e arriscada, até que, rindo, aquele assumiu que mentira, que apenas conhecera o mar pelos livros, que lhe recheavam a memória de cheiros e cores “como se na verdade (...) tivesse dado (...) dezoito vezes a volta ao mundo.” (p. 38)

Esta pequena história apresenta de forma sucinta alguns indícios sobre conceitos de leitura e de leitor que gostaria de destacar.

Como escreve Ivasckevicius, da Lituânia:

¹⁶⁷ Por exemplo, Fernando refere o irmão mais velho que o levou à Biblioteca Municipal e o fez “sócio”, Gisela a irmã mais nova a quem tinha desejo de ler histórias. Ambos tinham os olhos brilhantes quando o mencionaram.

¹⁶⁸ Tammara, S. *O menino que não gostava de ler*, trad. Maria Luísa Jacquinet

Os escritores que afirmam que escrevem sem pensar no leitor e que se consideram os melhores destinatários dos seus próprios livros são muito espertos, para não dizer que são mentirosos. Os leitores existem. (p.110)¹⁶⁹

Como Olson¹⁷⁰ nos demonstra, ler e escrever não são processos puramente mecânicos, nem se encerram nas técnicas e destrezas de descodificação das palavras. Mais do que literais, instrumentos ópticos, os óculos da história são uma metáfora que abrem o sentido da história encerrada aos olhos de Leopoldo, e que nenhuma leitura “obrigatória” imposta terapeuticamente pelos pais fizera descobrir, sequer detectar a falta.

É evidente o carácter *visual* da escrita, que no entanto só se torna totalmente *visível* por obra do leitor. Não é menos claro que os óculos correspondem a uma alteração nas capacidades cognitivas do leitor, que se move a ler por si mesmo, pela consciência de um interesse ou de uma necessidade, ou se preferirmos, de um *gosto*, no velho sentido de motivação que promove a aplicação do sujeito a uma actividade ou tarefa de forma persistente e repetida. Sair de casa para voltar a casa, crescer, recusar para rever e transformar o seu mundo, o caminho de Leopoldo é de tantas histórias, escritas ou não, e por isso a ele aderimos tão facilmente.

Recorde-se Manguel:

Ler não é, pois, um processo automático de captar um texto, semelhante à forma como o papel fotossensitivo capta a luz, mas um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum e no entanto pessoal. (p. 50)¹⁷¹

Ler, que não será independente de escutar, reveste-se de complexidade similar à do pensamento e dos processos de construção do conhecimento¹⁷².

¹⁶⁹ Ivasckevicius, M., À procura do leitor europeu, in *Cartas da Europa: o que é europeu na literatura europeia*

¹⁷⁰ Olson, D. R., La constitución de la mente letrada, in *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*

¹⁷¹ Manguel, A., *Uma história da leitura*, trad. Ana Saldanha

¹⁷² É vasta a literatura sobre a psicolinguística da leitura. São incontornáveis os trabalhos de Emília Ferreiro, e, em Portugal, os das equipas da Universidade do Minho – Fátima Sequeira e outros – e do ISPA – Margarida Alves Martins, Ana Cristina Silva. Da tese de doutoramento desta última (Silva, 2005:134) destaco, a título de exemplo da complexidade referida no texto, no campo do estudo da aprendizagem da leitura e da escrita na infância:

Os ensaios infantis de escritas fonetizadas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonémica. Naquelles, a mobilização de letras com valor fonético não aleatório é mais provável de

A ficção de Tamaro, que aqui nos serve de bordão para o fluir da escrita, sem mais pretensões, inverte o percurso da transcrição tradicionalmente esperada¹⁷³ – o texto escrito, em vez de ser encarado como transcrição de um discurso oral, é suporte de um enunciado dito depois da leitura, quer pelo velho, quer pelo menino, com uma intenção precisa e um destinatário bem identificado, sendo pois o leitor quem lhe atribui parte do sentido.

Longe vão os tempos em que considerava o escrito como reprodução do dito, e a leitura a decifração dos sinais escritos. Falamos hoje cada vez mais de leituras, no plural, actos de leitura irreduzíveis entre si. Furtado refere, antes de citar Frédéric Barbier, Roger Chartier, Guglielmo Cavallo, Roland Barthes e Antoine Compagnon:

E se em alguma coisa parece existir um mínimo de consenso é precisamente nesse carácter plural da leitura. (...) mais do que procurar um método, os autores relembram que, quer do ponto de vista histórico quer social, “ler estava e continua a estar envolvido num conjunto de práticas codificadas.” Práticas que, apesar de não esgotarem o fenómeno, têm de ser analisadas. (p. 189)¹⁷⁴

Para Furtado, ler corresponde a seis realidades distintas: (1) uma técnica de descodificação, que pressupõe uma aprendizagem de destrezas na sua utilização, que vem variando ao longo dos tempos; (2) uma prática social, interveniente na discriminação social¹⁷⁵, sendo o seu largamento indissociável de movimentos de resistência política e social; (3) uma forma de gestualidade, perceptível no corpo do leitor; (4) uma forma de sabedoria, uma via para o conhecimento; (5) um método, um

acontecer em palavras que incluem sequências fonéticas idênticas aos nomes de letras, e essa activação parece apenas acontecer a partir do momento em que as crianças já começaram a coordenar o universo gráfico com o universo sonoro. As características fonológicas do nome das próprias letras mobilizadas para representar os sons das palavras podem contribuir para facilitar ou dificultar a análise das palavras nos seus componentes fonéticos. (...) Apesar deste conjunto de dados sugerir que a consciência das unidades segmentais se pode desenvolver em estreita relação com os conhecimentos que as crianças vão construindo, mesmo antes do ensino formal, sobre a linguagem escrita, são ainda bastantes as questões que continuam sem resposta no que concerne à interacção entre o desenvolvimento da consciência fonológica e das conceptualizações infantis sobre a escrita. Por exemplo, quais os níveis de consciência fonológica que se desenvolvem em função dos sucessivos níveis de conhecimentos que a criança vai construindo sobre a escrita? Ou por exemplo, mais especificamente, quais as competências fonológicas que são desenvolvidas com o processo de fonetização da escrita em níveis pré-alfabéticos?

¹⁷³ Olson, obra citada

En oposición a autores que van desde Aristóteles a Saussure, he afirmado que la escritura no es la transcripción del habla sino que proporciona un modelo para ella; hacemos una introspección del lenguaje en términos establecidos por nuestras escrituras. (p. 287)

¹⁷⁴ (...) instrumento privilegiado do poder (...) Furtado, J. A., *Os livros e as leituras: novas ecologias da informação*

¹⁷⁵ Furtado, J. A., *ibidem*, p. 190

modelo de organização mental e de desenvolvimento da inteligência crítica; (6) uma actividade voluntária, dependendo de cada sujeito leitor e da sua vontade.

Em relatos autobiográficos de leitores, alarga-se a tipologia desta diversidade de práticas de leitura. No caso dos testemunhos analisados no presente trabalho, as coincidências e diferenças foram organizadas em subcategorias da categoria Leitura.

Um ponto comum existe que será útil destacar: a **ligação repetidamente enunciada entre leitura** (realizada efectivamente, ou apenas desejada, mesmo que com dificuldade no exercício da sua prática) e **silêncio**¹⁷⁶. Voltemos a Tamaro – a autora, europeia, italiana, ainda muito jovem, da era da *Internet*, conhece bem as práticas codificadas que encerra o acto de ler, por dentro, como leitora, e por fora, como observadora de quem lê. E regista essa ocorrência inevitável do silêncio, que anuncia a leitura como anuncia (no primeiro excerto) a pausa para reflectir perante um problema. Ou seja, que é prenúncio de exercício de pensamento, necessariamente solitário e voluntário.

Não se dissocia o conceito de leitura do de palavra, e de palavra escrita, e não é possível a prática da leitura sem a gestão do silêncio. Carecemos de silêncio para a interpretação, do código escrito como de outros códigos inscritos em suporte papel – como a música escrita – ou não papel, como os actuais suportes digitais.

Nos textos electrónicos, a tecnologia do suporte utilizado facilita a simultaneidade da produção de escrita pelo leitor, literalmente **em cima** do texto lido, ou em camadas visualmente diferenciáveis – *frames*, hipertexto, outras intervenções gráficas, ou multimédia.

Desde há muito considerada como porta para o conhecimento, porta que é aberta por cada leitor, com a sua própria voz, a leitura é também uma porta que o leitor fecha sobre si, sobre a sua intimidade, ambiente de cultivo da reflexão, do pensamento sobre e a partir das palavras, sobre o mundo, sobre si, sobre os próprios processo cognitivos.

Tal como muitos autores no séc. XX apontam, cada leitor lê-se, e cria, também ele, o texto, pois selecciona e pretere significados que podem aproximar-se mais ou menos das intenções do autor¹⁷⁷. Por isso comparar leituras entre leitores e,

¹⁷⁶ Manguel analisa a valorização da leitura silenciosa, ao longo dos tempos, in *Os leitores silenciosos*, capítulo de *Uma história da leitura*, trad. Ana Saldanha, p. 53-65

¹⁷⁷ Chartier, R., *A ordem dos livros*, trad. Leonor Graça

Um projecto deste tipo [realizar uma história da leitura] baseia-se num duplo postulado: que a **leitura ainda não está inscrita no texto**, sem desvio imaginável entre o sentido que lhe é atribuído (pelo seu autor, a prática, a crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita pelos seus

ou, com autores é um exercício que nunca terá conclusão. Promover a leitura, no sentido pleno do tema, passa por propiciar o domínio de técnicas de identificação de literariedade, mas implica a aprendizagem da criação e da gestão do silêncio adequado à leitura, e, ainda mais, a alimentação de mecanismos estimuladores de criatividade e de crítica.

Combater o iletrismo, alargando o universo dos leitores em quantidade e qualidade, é indissociável da estima pelas diferenças, inerentes ao exercício criativo.

Manguel¹⁷⁸ destaca que a nossa sociedade actual é inimiga da leitura, porque privilegia o valor monetário, e impõe formas preferidas pela maioria. Para ele, as nossas sociedades, dominadas pela imagem, banal, fortuita e intensiva nos media que tudo englobam e vão globalizando, limitam cada vez mais o espaço de desenvolvimento da criatividade e as práticas eminentemente reflexivas, de produção de significados por cada indivíduo, leitor e autor. Pessimista, prevê um campo estreito para a leitura e para o pensamento, que, indissociável daquela, requer precisamente a crítica, a reflexão e o espaço para as minorias, as diferenças.

Leitor e crente na leitura, assumido, defensor do livre gosto de ler, para Manguel não é crível felicidade sem diferenças, criatividade sem reflexão, e, da mesma forma, conhecimento sem palavras, inteligência sem linguagem, liberdade sem escrita e sem leitura.

Porque é importante, então, estudar as práticas de leitura, sempre históricas, sempre passadas, e as suas representações em fontes escritas, orais, verbais e não verbais?

Em contraponto ao cepticismo de Manguel, parece adequado referir o alerta do etnólogo Joaquim Pais de Brito, a partir do conceito de património:

E hoje os diálogos que se procuram são novas expressões da dificuldade – e do fascínio – da construção do presente. E da maneira como nós, incluídos dentro da coisa que é o património e a identidade, podemos inventar novas vertentes de aproximação onde também o outro enfrenta pelo lado lúdico e criativo as dificuldades desse seu presente que afinal é o de todos nós no mundo global em que nos situamos. Essa hegemonia da identidade prende-se também com a indiferenciação que é devolvida ao passado. Fala-se deste como se fosse um *continuum* uniforme. As sociedades inventaram processos de fazer com que o seu presente seja a manifestação desse *continuum*. Nós

leitores; que, corolariamente, um texto existe apenas porque há um leitor para lhe atribuir um significado. (p. 12) Destaques meus.

¹⁷⁸ O autor reforçou estas ideias in *I Congreso Nacional de Lectura*, Cáceres, 5-7 Maio 2006, org. Ministério de Cultura (Espanha) e Junta de Extremadura

fazmo-lo, por exemplo, quando enterramos os nossos mortos: eles tornam-se melhores pessoas, esquecemos todos os atritos, porque queremos devolver-nos a serenidade e o equilíbrio, e assim fazer com que tudo o que possa ter sido um presente de tensão e dor seja transmutado num passado de harmonia e paz. Os museus também o fazem. Enfim, podemos referir ainda a hegemonia de uma **ideia de património, como lugar estável capaz de suscitar unanimismos e de referência simultânea para perspectivas que, quanto a muitos outros aspectos da sociedade, se confrontam.** (p. 50) (Destques meus) ¹⁷⁹

Destinando-se esta dissertação à pesquisa sobre memórias na primeira pessoa, assumidamente a propósito do tempo **presente** da Educação, da Leitura e das Bibliotecas Escolares em Portugal, não tem tal pretensão, apenas se propondo registar convergências e diferenças, ajudando a construir um conhecimento partilhável sobre o tempo comum, memória e antecipação.

¹⁷⁹ Brito, J., Patrimónios e identidades: a difícil construção do presente, in *Patrimónios e identidades: ficções contemporâneas*

3.1.2.2 Professores

Tratamos aqui de professores, e de professores profissionais, mas ao mesmo tempo de profissionais da informação e documentação. Tratamos de professores profissionais que desenvolvem e assumem uma dupla competência, mas nunca deixam de reforçar a sua identidade como professores.

Socorro-me do conceito de professor como profissional, diferenciado de um técnico, antes assumindo compromissos essenciais à tarefa de ajudar as crianças e os jovens no seu desenvolvimento. Como apresenta Nóvoa (1992), são professores que

(..) se empenham na resolução de problemas, em especular e em experimentar ideias para verificar o que resulta com as crianças (...) e o que não resulta. (...) Para o professor profissional, haverá tanto o problema de definir o problema como o de tentar resolvê-lo (Schön, 1983). Isso exigirá a utilização flexível da inteligência, que requer criatividade e atenção continuada nos processos de investigação. (p. 85)¹⁸⁰

À medida que desenvolvem o seu testemunho, os(as) professores(as) revelam à vontade na narrativa e hábitos de reflexão sobre as suas próprias práticas, e sobre os modos como identificam e tentam resolver os problemas.

Embora de gerações diferentes, sentindo-se em particular a distinção entre os que cresceram e chegaram à idade adulta antes e depois do 25 de Abril de 1974, revelam como traço comum a atitude de **pensar sobre si** e sobre os desafios que a prática lhes foi, e vai, colocando, mesmo quando num contexto de trabalho posterior à aposentação, ou envolvendo diferentes comunidades (apoio a escolas diferentes, no contexto da RBE).

Os testemunhos foram recolhidos antes de 2006, ano em que a revisão do Estatuto da Carreira Docente traria a público diferenças de concepção sobre o trabalho dos professores, num processo bastante conturbado¹⁸¹.

Para os professores que narram aqui os seus percursos, a actividade na escola nunca se esgotou no tempo chamado lectivo, nem se confina ao espaço

¹⁸⁰ *Vidas de professores*

¹⁸¹ Vejam-se as notícias na Comunicação Social e a informação produzida em linha durante 2005 e 2006 referente a medidas governamentais, posições sindicais, de associações e pessoais de professores, protestos, manifestações, opiniões e comentários

convencionado como sala de aula, mas a organização do seu tempo de espaço de trabalho é assumida como uma responsabilidade individual de cada professor, e, em simultâneo, um direito de cada docente. Esta concepção, como é facto do conhecimento público, não seria a predominante nas orientações do Ministério na revisão do referido Estatuto, promulgada em 2007.

3.1.2.3 Professores-bibliotecários

Em 1995, a IFLA publica um primeiro relatório profissional sobre as competências dos bibliotecários escolares, abrangendo todos os profissionais que trabalham em bibliotecas escolares/centros de recursos educativos, qualquer que seja a designação utilizada para os nomear – mediatecários, professores-bibliotecários, um produto de trabalho em reuniões e de articulação entre profissionais de diversos países, contemporâneo de outros movimentos que levaram à criação de associações do âmbito das Bibliotecas Escolares, em diversos países e sistemas educativos, incluindo a IASL, criada nos anos 90¹⁸², que, no início dessa década, entrega a Hannesdotir a tarefa de definir o perfil de competências dos bibliotecários escolares.

Não seria preocupação desse documento recomendar soluções de carreira ou nível profissional, mas apenas sistematizar em competências identificadas as necessárias qualificações que o campo de trabalho tornava cada vez mais específicas, dentro do universo das unidades documentais, mas também nos conceitos de estruturas e serviços escolares.

Hannesdotir, responsável por este trabalho, valoriza componentes de formação em Educação, em Gestão de Recursos e Ciências da Informação e Documentação. Procura sistematizar diferentes contributos, recolhidos directamente, em depoimentos orais ou escritos, e sistematizados numa tabela de verificação de competências que corresponde a uma síntese do diagnóstico feito entre as instituições e os profissionais envolvidos. Nestes, predominavam os de países como o Canadá, a Austrália, o Reino Unido, os Estados Unidos, os países escandinavos, mas também se incluía a Jamaica.

Cada componente é desenvolvido em três níveis de possível proficiência, permitindo graduar a formação dos profissionais em patamares de progressiva complexidade, em defesa da noção de formação em progresso, ao longo da carreira profissional, com requisitos mínimos de acesso, em documento adaptável à realidade de cada comunidade. Repare-se no quadro apresentado, como orientação¹⁸³:

¹⁸² Ver *Sustaining the vision: 1971-1996: memories, a sharing from our earliest members*

¹⁸³ *School librarians: guidelines for competency requirements*

IFLA, 1995

Vertente	A. Documentação- Informação	B. Gestão	C. Educação
Nível I	Desenvolvimento da colecção, selecção e produção de recursos	Concepção e concretização de políticas de desenvolvimento, incluindo avaliação, supervisão e mudança	Cooperação no projecto educativo e na gestão de curricula na escola Promoção de autonomia da aprendizagem
Nível II	Aquisição e organização dos recursos Informatização	Gestão de recursos, incluindo recursos humanos, preservação e manutenção	Integração no <i>curriculum</i> das competências de tratamento/produção de informação
Nível III	Promoção de serviços de informação para professores, pessoal não docente	Financiamentos, controlo de orçamentos, contabilidade e relatório	Orientação e promoção do exercício efectivo das competências de informação

Vale a pena determo-nos no desdobramento destas competências, assinalando aquelas que estão presentes e aquelas que surgem omissas nos testemunhos que analisamos.

Assim, são referidas como pertinentes a maior parte destas competências, sendo omissas em quase todas as narrativas as aprendizagens correspondentes ao nível II e III da vertente B, embora surjam quando se coloca a questão das necessidades de formação em geral para os professores-bibliotecários. Este facto poderá ter origem na representação convencional de uma relação exclusiva destas competências com o exercício de funções na direcção e gestão executiva das escolas, e menos com a gestão de bibliotecas e, mesmo, de projectos com elas relacionados.

Em Portugal, são de referenciar alguns títulos publicados, desde as publicações da Editora Livros Horizonte, nos anos 80 – Hassenford e Lefort¹⁸⁴ e Delannoy¹⁸⁵, e, nos anos 90, o título há muito esgotado de Pessoa¹⁸⁶ e o de Calixto¹⁸⁷, este com algumas reedições.

¹⁸⁴ Hassenford, J. e Lefort, G. *Uma nova maneira de ensinar pedagogia da documentação*

¹⁸⁵ Delannoy, J.-P., *Guia para a transformação de mediatecas escolares*

¹⁸⁶ Pessoa, A. M., *A biblioteca escolar*

¹⁸⁷ Calixto, J. A. *A biblioteca escolar e a sociedade de informação*

Entre 1995 e 2002, data em que, de novo, a IFLA promove a publicação de Orientações para as Bibliotecas Escolares, as expectativas sobre os professores-bibliotecários e outros profissionais alteraram-se, acentuando a sua necessária especialização, incluindo aprofundamento de domínios anteriormente menos valorizados, como o das tecnologias de informação no contexto cada vez mais globalizado que a expansão da *Internet* e dos recursos *online*.

Por outro lado, aprofundam-se exigência de liderança e capacidade de intervenção na escola enquanto organismo de conhecimento, estrutura de aprender e em aprendizagem. A segurança do profissional associa-se cada vez mais a competências de autoformação e flexibilidade, incluindo a capacidade de acompanhar as transformações sociais e, em particular, da escola e da educação formal e não formal, em presença e a distância¹⁸⁸.

Nos primeiros anos do séc. XXI, cada vez mais estamos mais conscientes da inevitabilidade das competências para trabalhar em rede, quer pelo recurso aos meios tecnológicos que a informática e a *Internet* vulgarizam e impõem, quer pelas comunidades de prática que em diferentes contextos organizacionais se afirmam como elementos diferenciadores, pela positiva, da gestão de recursos humanos e, em particular, da qualificação dos profissionais envolvidos e da avaliação para efeitos de reformulação de procedimentos, sobretudo em organizações centradas no conhecimento, como, para muitos, deve ser a escola¹⁸⁹.

A emergência do papel da tecnologia, hoje reconhecida amplamente, não diminuiu, antes ampliou, a consciência da necessidade de formação no domínio da educação, tanto de docentes como de profissionais da informação e da documentação em contextos não escolares. A função das bibliotecas, e não apenas as escolares, enquanto equipamentos e recursos das comunidades para a educação e a qualificação dos indivíduos que as integram, é cada vez mais afirmada em diferentes estudos

O referencial de competências para profissionais de I-D em debate na União Europeia¹⁹⁰, publicado em 2005, propõe 4 níveis de competência (assistente, técnico, gestor e perito) e lista vinte aptidões principais, incluindo a que designa de sentido

¹⁸⁸ Este campo profissional é dos que mais cedo que se confrontou com a importância, e a rápida evolução, das TIC na Educação e na escola, tanto nos serviços da Biblioteca Escolar como na transformação dos requisitos para a autonomia nas aprendizagens, nas actividades lectivas e extracurriculares e, numa perspectiva mais ampla, na formação de cada um ao longo da vida.

¹⁸⁹ Wenger, E., *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*

¹⁹⁰ European Council Information Associations. *Euro-referencial I-D*

Define profissional de I-D como “pessoa que desempenha a sua actividade profissional na área da Informação-Documentação, aplicando as regras da arte independentemente do quadro profissional onde exerce a sua actividade”, (p. 125)

pedagógico¹⁹¹, e explicita a ocorrência de situações, cada vez mais frequentes, de **dupla qualificação**,

[a dupla competência é] necessária para exercer muitas profissões especializadas, e que designa a conjunção de uma competência global em informação e documentação com a mestria num outro campo completamente diferente.¹⁹²

Este mesmo referencial prevê, nas competências de gestão, a de conceber e implementar uma acção ou um dispositivo de formação inicial ou contínua, o que, no nível 4 (Perito – o grau mais elevado), engloba capacidades de intervenção em contextos de *e-learning*, ensino a distância e formação de formadores. Prevê ainda competências de gestão de projecto, apresentando assim um modelo mais exigente nestes aspectos que as referências mais comuns na formação de professores no domínio das bibliotecas escolares que vêm sendo desenvolvidas em Portugal

Por outro lado, explicita uma base comum bastante clara na formação de todos estes profissionais¹⁹³, que valoriza aspectos não tecnológicos, destacando competências de gestão do seu próprio progresso profissional e de formação.

Condições preliminares requeridas para todos os níveis:

- ter atingido um determinado nível de cultura e de preparação intelectual, comprovado, em regra, por um diploma académico, geral ou profissional;
- ter adquirido pelo menos os conhecimentos básicos (terminologia, regras da profissão) nas diferentes áreas da Informação-Documentação, quer pelo ensino quer por um período de tempo suficiente de experiência profissional;
- ter estabelecido para si própria um plano de progressão profissional contínuo com vista à actualização regular dos seus conhecimentos.

O rigor destas experiências cumulativas aumenta com a subida de um nível para o outro.

Em cada país, em alguns casos com diferenças regionais significativas,

¹⁹¹ European Council Information Associations, *ibidem*, p.110

Requerido para o nível 4. Definido como

“Saber partilhar os seus conhecimentos e difundi-los pelos outros de forma complementar e adequada às suas necessidades. Adaptar o discurso ao seu nível de atenção e de interesse. Explicar, a um interlocutor, e fazê-lo compreender claramente os dados de uma situação ou de um problema colocando-se ao seu nível. Avaliar a compreensão e a reapropriação.”

¹⁹² *Ibidem*, o. c. , p.106

¹⁹³ *Ibidem*, o. c. , p.117

sobretudo naqueles em que os serviços de Bibliotecas Escolares são mais reconhecidos pelas autoridades do sistema educativo e pelos responsáveis pela administração educativa, desenham-se contributos de sistematização das competências destes profissionais, quer como modalidade argumentativa da afirmação da importância na escola dos próprios serviços de biblioteca e dos programas de promoção da leitura, e, a partir de finais de 90, de literacia, quer como forma de distinguir indicadores de qualidade na selecção, recrutamento e reconhecimento destes profissionais nas Bibliotecas Escolares¹⁹⁴.

Há muitos países em que a profissão pura e simplesmente não existe. Em muitos outros, sobretudo nas regiões desenvolvidas ou em desenvolvimento apostado na qualificação das redes educativas e dos recursos humanos nacionais/regionais, a tendência é a inversa. No ensino privado, coexistem as duas situações, de acordo com diferentes visões e destinatários: por exemplo, as International Schools (IS), dedicadas a quadros internacionais ou de marcada ascensão social em cada país, contam, cada vez mais, com profissionais qualificados neste âmbito, recorrendo a concursos internacionais de recrutamento para professores-bibliotecários ou bibliotecários escolares, seguindo os padrões britânicos, canadianos e australianos. Não sendo este, ainda, o caso nas IS existentes em Portugal (Vila Moura, Palmela), é o padrão, por exemplo, na IS de Istambul, que afirma orgulhosa: "Classes are small, with well-resourced libraries, science and computer laboratories."¹⁹⁵

Em Pequim, onde há várias IS, eis um exemplo do perfil requerido para Professor-bibliotecário numa Escola Básica (destaques meus)¹⁹⁶. O documento integral inclui os padrões de avaliação do desempenho do Professor-bibliotecário (domínios, padrões, e indicadores).

¹⁹⁴ Cf. Education around the world: how to educate our school librarians? in *Newsletter for IFLA Section n° 11 Schools Libraries and Resources Centres*, Nº 42 (Maio 2006). [em linha] [consultado em 2006.05.11] Disponível em <http://www.ifla.org/VII/s11/news/school-newsletter42.pdf>

¹⁹⁵ British International School of Istanbul <http://www.bis.k12.tr/main.php?sect=1&page=2>

¹⁹⁶ Fonte: Western International School of Beijing
<http://www.wab.edu/employment/pdf/ESLibraryJD.pdf>

O documento completo consta dos Anexos.

Western Academy of Beijing

Job and Person Specification Position: Teacher Librarian

School Section: Elementary (700 students)

Period of Appointment July 2007 – July 2009

JOB DESCRIPTION Role Description / Working Relationships

The Teacher Librarian is responsible to the Whole School Teacher Librarian Coordinator. This position requires the person to take responsibility for **strategic and operational management of all aspects of the Elementary school library and to promote strong links between the library and school-wide teaching and learning programs, in particular PYP.**

The Teacher Librarian is expected to:

- **Manage the library facilities and staff effectively and efficiently.**
- **Assist with the professional development of information and digital literacy amongst all teaching staff**
- **Work with teachers, classes and students in resource based learning**
- **Provide leadership in supporting all learning and teaching programs through library resources specially reading and resource development**
- **Maintain positive relationships with the school community by communicating and reporting regularly.**

The Teacher Librarian is expected to contribute to the extra curricula activities of the school and be involved in school development.

PERSON SPECIFICATION

The successful applicant is expected to have the following skills, abilities, knowledge and experience:

1. Personal Skills and Abilities

- Ability to establish effective working relationships with staff, students and parents
- Ability to communicate both orally and written with ESOL students and parents
- Ability to facilitate change
- Skills in inquiry based learning
- Ability to **integrate ICT across the *curriculum***
- **Love of literature and books (...)**

2. Knowledge

A sound understanding of contemporary teaching and learning theories and practice related to resource based learning and the integration of ICT

- A sound understanding of collaborative planning
- A strong knowledge of differentiation strategies
- Knowledge and experience of library management and systems
- Knowledge of learning resources – print and electronic

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

Knowledge of reading resources for young people and a commitment to promoting reading and an awareness of literature across the school

An understanding of how students learn through guided inquiry

3. Experience

At least 2 years successful recent experience as a Teacher Librarian. • Experience working with ESOL students preferred. PYP experience preferred.

4. Qualifications.

Qualified teacher status. • Qualification in Teacher Librarianship. • Commitment to undertake additional training in Teacher Librarianship. Completed Introductory PYP¹⁹⁷ course preferred.

Destaquem-se a seguir mais algumas experiências, de modo sucinto e meramente exemplificativo.

Professor-bibliotecário / Bibliotecário Escolar, 2007: breve panorama, não exaustivo

Europa

- Países escandinavos, todas bastante diferentes mas valorizando a dupla qualificação e a importância destes profissionais no quadro de todas as escolas¹⁹⁸.
- Reino Unido, que consagrou esta qualificação há mais de duas décadas, e desenvolve actualmente mecanismos de supervisão e avaliação a partir da Administração da Educação¹⁹⁹

¹⁹⁷ PYP Primary Years Program é um programa de desenvolvimento curricular transdisciplinar para os primeiros anos de escolaridade. Mais informação: IBO International Baccalauréat Organization <http://www.ibo.org/pyp>

¹⁹⁸ Ver Damgaard, Niels (2005), *School Libraries in Scandinavian 1970-2006 stories different rhythms, common aims* [em linha] [consultado em 20060223] Disponível em http://www.theika.org/docs/05_06/sessoes/seminario_24022006/niels_pres.pdf

¹⁹⁹ CILIP, SLA <http://www.sla.org.uk/>

- Algumas regiões de Espanha têm vindo a desenvolver este domínio (Navarra, Catalunha, por ex.).²⁰⁰
- França: carreira de documentalista escolar, criada nos anos 80, com habilitação própria (exame CAPES), e estatuto não docente. Sérias flutuações na dotação dos quadros, associadas quer a decisões de gestão financeira, quer à pressão dos docentes sem alunos/sem escolas, afectos temporariamente a estas funções
- A próxima reunião do ENSIL realiza-se por ocasião de uma Conferência Europeia de Bibliotecários Escolares, na Áustria, em Wells, em Abril de 2007, estando já confirmada a participação de professores-bibliotecários e bibliotecários escolares de mais de 12 países, incluindo Reino Unido, Dinamarca, Suécia, Noruega, Holanda, Itália, Portugal, Checoslováquia, Áustria, Hungria, Croácia, Rússia, Polónia, França, Bélgica

América do Norte

- Canadá. A tradição dos profissionais canadianos, corresponde a perfis de dupla qualificação (pedagógica e técnica)²⁰¹ Defende-se a dotação de professores bibliotecários e bibliotecários escolares a cada escola, um critério de proporcionalidade, de acordo com a população escolar.²⁰²
- EUA: varia bastante de Estado para Estado, com uma valorização persistente do valor destas qualificações nos serviços que a escola oferece, apoiada em associações intervenientes, como a *American Library Association*, que integra a ASLA (*American School Library*

²⁰⁰ Camacho Espinosa, J, *El bibliotecario escolar: perfil, formación y funciones* [em preparação]

²⁰¹ CASLA Canadian Association for School Libraries <http://www.cla.ca/divisions/casl/>. SLIP Canadian School Libraries Information Portal (bilingue) <http://www.cla.ca/slip/>. A evolução no Canadá, que sofreu alguns revezes após 2001, associados a medidas de corte orçamental, à revelia das conclusões de numerosos estudos realizados, que sempre reforçaram a importância crucial da dotação da escola com profissionais de Bibliotecas Escolares para utilizar plenamente os recursos disponíveis. Ver Haycock, K., *The crisis in Canadian's School Libraries: the case for reform and re-investment. A report for the Association of Canadian Publishers* [em linha] [consultado em 2007.02.23] Disponível em <http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf>. Este estudo corresponde, e alimenta, um movimento alargado na sociedade civil canadiana em defesa da exigência de qualidade e de qualificações profissionais nas Bibliotecas Escolares, enquanto direito cívico das crianças do país. Ver *People for Education. Canada Coalition for School Libraries* <http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/> e BC (British Columbia) Coalition for School Libraries <http://bccsl.ca/index.htm>

²⁰² Dotação proposta de professores bibliotecários a tempo inteiro, por Escola e população escolar

População escolar Nº de alunos/escola	Profissionais Nº de professores-bibliotecários
751-1000	2
401-750	1
201-400	1,5
0-200	0,6

In VESTA Vancouver Elementary School Teachers Association [2003?] *Kids matter. Teachers care. Our students. Your kids. Worth speaking out for.* [em linha] [consultado em 2007.01.13] Disponível em <http://bccsl.ca/download/tlad.pdf>

Association).²⁰³

América do Sul e Caribe

- O Chile desenvolve um programa nacional interessante, embora ainda sem qualificação sistemática e reconhecida de professores-bibliotecários.
- No Brasil, a situação é muito desigual em cada Estado. Há professores-bibliotecários ou bibliotecários escolares em escolas privadas e em algumas escolas públicas.

África

- África do Sul. A evolução do estatuto dos professores-bibliotecários tem sido particularmente interessante na Namíbia, onde a temática das Bibliotecas Escolares Centros de Recursos Educativos e da Literacia da Informação integra a formação inicial obrigatória de todos os docentes.
- Os profissionais africanos, geralmente docentes empenhados nas Bibliotecas Escolares e na promoção da Leitura, vivendo situações muitas vezes extremas (guerra, fome, doenças e outros problemas de desenvolvimento), reforçam muito na argumentação utilizada o seu papel de trabalhador social, com uma forte ligação à comunidade e à sustentabilidade do seu desenvolvimento humanos, encarando a escola.

Ásia e Oceania

- Austrália, Nova Zelândia: os trabalhos pioneiros dos anos 80 (Unesco). Nas escolas há sempre bibliotecário escolar, formado inicialmente para essa função²⁰⁴, de acordo com padrões de referência.
- O séc. XXI tem revelado movimentos de forte afirmação e empenho, em diversos países,

²⁰³ ASLA American Association of School Librarians, uma das 11 divisões da ALA (American Library Association), a mais antiga associação de bibliotecários do mundo. Ver <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslindex.htm>. Em 2006, define assim a função dos *school librarians*: Today's school library media specialist works with both students and teachers to facilitate access to information in a wide variety of formats, instruct students and teachers how to acquire, evaluate and use information and the technology needed in this process, and introduces children and young adults to literature and other resources to broaden their horizons. As a collaborator, change agent, and leader, the school library media specialist develops, promotes and implements a program that will help prepare students to be effective users of ideas and information, a lifelong skill. The many roles of a library media specialist are detailed in chapter one, "The Vision," of *Information Power: Building Partnerships for Learning* (Chicago: American Library Association, 1998). ISBN 0-8389-3470-6 [Destaques meus]

²⁰⁴ Por exemplo, a Charles Sturt University in Wagga Wagga, NSW, Austrália, oferece 2 formações de grau de *Master*: *Master of Education (Teacher Librarianship)* e *Master of Applied Science (Teacher Librarianship)*, bem como uma graduação inferior no mesmo campo (*Teacher Librarianship*).

mas ainda há muitas situações demasiado diferentes entre si para se definir uma tendência. Taiwan (2007) será o 3º país desta região a organizar a Conferência IASL, desde 2000.²⁰⁵

A formação destes profissionais é diversificada conforme os países, mais ou menos próxima da formação dos docentes, preparando para uma maior ou menor autonomia face à Direcção Executiva e Pedagógica da Escola, e com presença bem marcante na oferta universitária de todos os graus, em particular na Austrália e em vários Estados dos EUA.²⁰⁶

No Texas, por exemplo, para se ser bibliotecário escolar é preciso provar habilitações em Ciências Documentais e como Professor, e ainda possuir pelo menos 5 anos de experiência profissional docente em ensino directo.

A título de exemplo, veja-se o breve testemunho de um professor-bibliotecário²⁰⁷ europeu²⁰⁸ de Malta, em 2006 (destaques meus):

I have an Appraisal System like that of the teachers. However, since I take care of the library as well, there are some issues that I bargain about with the Head since at my school no one knows what librarians actually do. In fact, I developed the job description for myself and gave it to my Head of school. The problem is that there is no actual job description here for school librarians since there are no librarians at the Primary Schools and very few in Secondary Schools. Besides, where there are librarians they do not perform a librarian's job.

As I told you, since I teach Information Technology, my Head of School evaluates me in this area. I also get an extra Bonus since I always perform well. I use different techniques to teach students. Since the students are young, I do not use a lecture approach.

Originally, in the year 2000, I was employed as a full-time librarian. I have established rules and regulations in the library, collaboration with teachers, do storytelling, teach teachers information technology, discuss any particular lessons and provide teachers with professional presentations done by myself and when teachers give projects or research work to students at all levels, I step in to guide students in their research work.

It is only this year that I started to teach the student's information technology since the

²⁰⁵ Os outros foram Nova Zelândia (2001), Malásia (2002), Hong Kong (2005). A Europa conheceu três: Suécia (2000), Irlanda (2004) e Portugal (2006). Em 2003, realizou-se em África (Durban).

²⁰⁶ Requisitos da profissão em 50 Estados: pesquisar na Univ. de Kentucky [consultada em 20070130] <http://www.uky.edu/Education/TEP/usacert.html>. Pesquisar *school library media specialists*.

²⁰⁷ Recebeu o prémio atribuído pelo IASL, Jean Lowrie Leadership & Development Award, em 2004

²⁰⁸ Cláudio Laferla, Librarian, DLIS. Mem da: MSLA (Malta School Library Association) e do ENSIL (European Network School libraries & Information Literacy). Bibliotecário (e professor) numa escola privada. Depoimento recolhido em correspondência pessoal, por *email*.

school (which is a Private school) is not going to employ another IT Teacher. Since I teach teachers IT, the School Principal asked me whether I would like to take on the job. I have around 17 lessons a week with the students. Additionally, I still run the library in the other time when I am not in the computer lab. From September, I will have 2 teachers who will assist me in the library. I know that this is not the ideal situation for a school library but seeing the students' needs and my Head of Department in IT happy with the way I teach, I thought that it would be better to support. (...) Each and every school has its own particular needs. However, some standards have to be adopted. Malta has particular issues, I suppose.

Analiseemos alguns dos últimos padrões publicados a nível internacional, e resultantes de trabalhos desenvolvidos com a participação de diferentes entidades, de vários países (IFLA) ou de diferentes de um mesmo país.

Em 2002, a IFLA publica Directivas para as Bibliotecas Escolares, dedicando várias paginas à constituição e formação das equipas, em que inclui pessoal profissional e de apoio, mantendo a referência a outros colaboradores – profissionais, voluntários ou outros em regime precário – que deverão ser integrados pela equipa. No quadro seguinte, procura-se sistematizar essas orientações, resultado do contributo de especialistas e práticos de vários países.

Nesta síntese, a IFLA destaca as competências da equipa, sublinhando a sua importância na organização e no desenvolvimento das Bibliotecas Escolares. As competências de comunicação e de gestão de projecto do professor ou técnico responsável pela coordenação são aqui bem destacadas, incluindo o domínio de tecnologias da informação, tal como encontramos nos testemunhos analisados na parte empírica do presente trabalho, que reforçam igualmente a necessidade de conhecer o desenvolvimento curricular e participar na sua gestão a nível de estabelecimento educativo.

A ênfase colocada nos padrões éticos parece adequar-se a muitas preocupações igualmente manifestadas nos depoimentos, que mencionam a importância do conhecimento e do respeito pelos diferentes elementos das comunidades com que foram trabalhando, quer no interior da escola, como docentes, quer enquanto formadores de docentes e gestores de projectos.

Grande parte destas orientações é confluyente com as narrativas que se analisaram, com maior ou menor incidência.

IFLA 2002²⁰⁹

Competências	Desdobramento das competências O Bibliotecário escolar deve...
Cooperação entre professores e Bibliotecário escolar para...	<p>Desenvolver, instruir e avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do <i>curriculum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • participar na preparação, promoção e avaliação de actividades de aprendizagem <p>Desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • formar nas competências de literacia da informação e de conhecimento da informação • formar para a utilização da biblioteca <p>Desenvolver planificações de actividades lectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • participar em actividades de planificação relacionadas com a gestão do <i>curriculum</i> <p>Preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • promover programas de leitura e eventos culturais <p>Integrar tecnologias de informação no <i>curriculum</i></p> <p>Explicar aos pais a importância da biblioteca escolar</p>
Competências da Equipa da Biblioteca Escolar	<p>Comunicar de forma positiva e com abertura de ideias com crianças e adultos</p> <p>Compreender as necessidades dos utilizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • analisar os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar <p>Cooperar com indivíduos e grupos dentro e fora da comunidade escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • construir parcerias com organizações externas <p>Conhecer e entender a diversidade cultural</p>

²⁰⁹ Directivas da IFLA para Bibliotecas Escolares, 2002. trad. port.. 2006 [em linha] [consultada em 2006.10.23] Disponível em www.apbad.pt e em www.thecka.org

Competências	Desdobramento das competências O Bibliotecário escolar deve...
	<p>Conhecer as metodologias de aprendizagem e teorias pedagógicas e educativas</p> <p>Conhecer competências de literacia da informação e como usar a informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • dar resposta a pedidos de referência e de informação utilizando os materiais adequados <p>Conhecer as matérias que integram a colecção da biblioteca e as formas de lhe aceder</p> <p>Conhecer a literatura, os media e a cultura para crianças</p> <p>Dominar competências na área da gestão e de marketing</p> <ul style="list-style-type: none"> • formular e promover políticas para o desenvolvimento dos serviços • desenvolver políticas e sistemas de aquisição para os recursos da biblioteca • catalogar e classificar documentos e recursos em geral • promover a avaliação de serviços de biblioteca enquanto componente normal e regular do sistema de avaliação global da escola <p>Dominar competências na área da tecnologia da informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • apoiar alunos e professores na utilização de recursos da biblioteca e de tecnologia da informação
Padrões éticos	(...) a equipa deve sublinhar as suas funções enquanto conselheiros mais do que como instrutores no sentido tradicional. (...) em primeiro lugar, e acima de tudo, eles devem esforçar-se por adoptar o ponto de vista do utilizador mais do que deixar-se conduzir pelas suas próprias atitudes e preconceitos

A referência encontrada, nos testemunhos analisados, à aprendizagem e formação profissional em grupos de pares, mais ou menos informais, desenhando mesmo comunidades de práticas influentes no percurso de formação de cada um, como docente e também como responsável por intervenção em Bibliotecas Escolares, não é enunciada pela IFLA.

Neste aspecto, encontramos maior aproximação dos padrões desenhados em 2005 pelas Associações australianas, que desenvolvem, por sua vez, linhas defendidas nos EUA e no Canadá desde a segunda metade da década de 1990. Em ambos os casos, sublinhando-se a educação ao longo da vida, se valorizam, além do conhecimento e da prática profissionais, atitudes de empenhamento enquanto competências reconhecidas a profissionais de excelência, assumindo-se dimensões sociais, de cooperação e de liderança, antes ausentes.

Os canadianos²¹⁰, com uma larga experiência no domínio das Bibliotecas Escolares, insistem num perfil assente em dois tipos de competências, profissionais e pessoais, ao mesmo tempo que ultrapassam debates dos anos 80 sobre a designação do profissional²¹¹, que chegaram a dar origem a diferentes associações na mesma região.

Teacher Librarians are fully qualified teachers, who typically undertake post-graduate education in library studies. They work in partnership with classroom teachers to provide a wide range of learning resources to students in the elementary and secondary school environments; to plan, teach and evaluate instructional programs; to promote literacy among students; develop library collections; and supervise support staff²¹².

Tendo em conta que os testemunhos de professores portugueses analisados revelam conceitos de profissional próximos do perfil que vem sendo construído pelas associações australianas, vale a pena determo-nos um pouco na sua descrição, divulgada pelas redes interprofissionais globais desde a versão em esboço do documento, de 2004.

O perfil de professor-bibliotecário defendido pela ALIA e pela ASLA em 2005²¹³ pretende desenhar um profissional de nível excelente, e estrutura-se em torno

²¹⁰ *Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: competencies for teacher-librarians* (1997), Association for Teacher Librarianship e Canadian School Library Association (fundidas em 2004 na CASL Canadian Association for School Libraries, uma Divisão da CLA Canadian Libraries Association) [em linha] [consultado em 2006.01.06] Disponível então em www.casllibraries.ca/publications/pub_literacy.aspx/, foi entretanto retirado da web e integrado em publicações à venda. Ver texto original em Anexos. Mais informação pode ser obtida no website da CASL <http://www.cla.ca/casl/index.html> ou no seu portal, bilingue, <http://www.cla.ca/slip/> e <http://www.cla.ca/pibs>

²¹¹ Bibliotecário escolar (*school librarian, media school librarian, documentaliste scolaire*), professor-bibliotecário (*teacher librarian, teacher-librarian, professeur bibliothécaire*) ou outra (*school media specialist*).

²¹² CLA Canadian Libraries Association. *Linking people with information. Your career in library or information science.* [em linha] [consultado em 2007.02.21] Disponível em <http://www.cla.ca/careers/connect.htm>

²¹³ *Standards of professional excellence for teacher librarians.*(2005) Australian Library and

de 3 eixos: conhecimento profissional, prática profissional e empenhamento profissional²¹⁴

No que se refere ao **conhecimento profissional**, determina-se que o professor-bibliotecário de excelência deve:

1. compreender os princípios da aprendizagem ao longo da vida, incluindo conhecimento actualizado sobre:
 - a. literacia da informação (teoria e prática);
 - b. formas de desenvolvimento de competências e aplicação de estratégias por quem aprende ao longo da vida;
 - c. processos de transformação das crianças e dos jovens em leitores independentes;
 - d. papel das TIC²¹⁵ na educação ao longo da vida.
2. ter conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem ao longo das áreas curriculares e dos vários níveis ou ciclos, incluindo:
 - a. correntes pedagógicas actuais;
 - b. literacia da informação, necessidades de informação, competências e interesses dos alunos;
 - c. compreensão do valor da articulação da gestão dos programas e da selecção dos recursos com as referências culturais, sociais e de desenvolvimento dos alunos;
3. ter um entendimento aprofundado da comunidade escolar e da gestão curricular, em:
 - a. literacia, literatura para crianças e jovens, *curriculum* e programas específicos das suas escolas;
 - b. formas de promover e desenvolver a leitura;
 - c. teoria e processos de autonomia na aprendizagem²¹⁶;

Information Association (ALIA) e Australian School Library Association (ASLA) [em linha] [consultado em 2006.09.07] <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm>. Ver Anexos

²¹⁴ *Professional knowledge, professional practice and professional commitment*, no original.

²¹⁵ Tecnologias da Informação e da Comunicação

²¹⁶ A expressão nos documentos, *current assessment*, corresponde a um conceito utilizado nos estudos sobre Educação de Adultos (Self Direct Learning), e ainda em trabalhos relativos à acessibilidade do conhecimento para todos, incluindo alunos com dificuldades educativas especiais. Ver Merriam, S. *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning*

4. ter um conhecimento especializado sobre informação, recursos, tecnologia e gestão de bibliotecas;
5. valorizar Bibliotecas Escolares, bem equipadas, com boas colecções e boa gestão, enquanto elemento fundamental do sucesso da comunidade escolar;
6. ter conhecimento dos padrões e orientações nacionais para a gestão da informação e conhecimento, incluindo para a pesquisa e recuperação da informação (catálogos e redes).

Nas competências relativas à **prática profissional**, define-se um perfil em que a vertente colaborativa do trabalho a desenvolver é predominante. Assim, pressupõe-se que este profissional, a um nível de excelência, consiga:

1. proporcionar aos alunos contextos ricos em informação, que os apoiem e desafiem, correspondendo às necessidades da comunidade escolar, geridos de forma profissional, eficiente e eficaz, em ambientes que estimulem a ler, visionar, ouvir e responder, tanto para estudo como para lazer, incluindo o papel educativo e dinâmico das TIC
2. planificar e alimentar com recursos actividades curriculares que incorporem produtos de informação sobre literacia e literatura, sempre tendo em vista o sucesso educativo dos alunos, colaborando com os professores na sua programação, apoiando as actividades de ensino e aprendizagem, assegurando acesso a todos aos recursos disponíveis, ajudando individualmente alunos a tomarem-se autónomos no estudo, ensinando a usar adequadamente as TIC e os demais recursos
3. garantir serviços exemplares de Biblioteca e de Informação, de acordo com os padrões nacionais, desenvolvendo políticas e procedimentos que promovam o projecto educativo da Escola, incluindo serviços de referência, planificações e orçamentos, sistemas de gestão de informação e práticas de gestão adequados
4. avaliar a aprendizagem dos alunos e as actividades e serviços da biblioteca, para fundamentar e adequar a prática profissional, monitorizando as actividades de ensino para assegurar o progresso no ensino e na aprendizagem, permitindo o acesso a evidências de progresso

na literacia da informação e na leitura, apreciando os recursos, condições, programas e serviços da biblioteca tendo em conta os documentos de política actuais, as normas e padrões de referência e dados comparativos entre entidades similares, e recorrendo a evidências para propor programas e serviços.

A última dimensão deste perfil, que corresponde a um trabalho de produção em colaboração de numerosos profissionais, enquadrados numa cultura institucional marcada pelas matrizes anglo-saxónicas (Austrália, Nova Zelândia), mas, ao mesmo tempo, reflectindo a proximidade de culturas organizacionais pujantes, próximas geograficamente mas muito diferentes na sua matriz civilizacional e ideológica (Indonésia, Singapura e Malásia, Índia, China, Japão), bem como contextos económicos e educacionais de forte competitividade, e sociedades com graus de cosmopolitismo e, ou, monolitismo muito diferentes, é o **empenhamento profissional**, sublinhando **características de reflexividade, proactividade e liderança enquanto profissionais**, que deverão:

1. promover modelos de aprendizagem ao longo da vida, levando outros, na sua comunidade escolar, a tornarem-se pessoas que aprendem em permanência, assumindo trabalhos de investigação que alimentem inovação baseada em evidências nos programas da biblioteca escolar, participando em debates sobre temas educativos na escola, criando e desenvolvendo oportunidades de formação profissional alargada para a equipa da biblioteca
2. assumir os princípios da Educação e das Ciências da Documentação, dedicando-se à excelência nos serviços, sublinhando o foco dos serviços e programas da biblioteca no ensino e na aprendizagem, promovendo a profissão de professor-bibliotecário nas suas escolas e na comunidade em geral, expandindo uma cultura da leitura através da promoção activa da literatura, participando em formação e desenvolvimento contínuos dos profissionais
3. revelar liderança nas comunidades escolar e profissional, pelo envolvimento activo na direcção da escola e de comunidades chave, pela promoção do conceito “a perspectiva é toda a escola” nas políticas de desenvolvimento da literacia da informação, organizando e acompanhando equipas colaborativas na escola e em comunidades profissionais, liderando a biblioteca escolar e a sua equipa em processos de transformação efectiva

4. participar em redes de profissionais de Educação e de Bibliotecas, dando o exemplo na partilha do conhecimento, intervindo activamente como membros de comunidades profissionais, demonstrando solidariedade com os seus pares e orientando colegas, promovendo a biblioteca e os seus serviços em toda a Escola e para além dela, em toda a Comunidade.

Nos testemunhos recolhidos, a valorização das competências de negociação, de comunicação e de projecto parecem ir ao encontro destes referenciais internacionais, mais até do que dos perfis definidos a nível nacional, quer em 1999²¹⁷ quer em 2006²¹⁸.

Embora o tema do presente trabalho não sejam as competências a definir para a formação destes professores-bibliotecários, mas os percursos que eles desenvolveram para as adquirir, e a forma como os apresentam em narrativas na primeira pessoa, tendo em conta que os testemunhos analisados se referem a acontecimentos ocorridos ao longo das últimas décadas, e contemporâneos da produção destas directrizes e orientações, pareceu apropriado incluir aqui estes conceitos.

²¹⁷ Decreto-Lei 198/99 Define competências que qualificam para o exercício de funções na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos

²¹⁸ Perfis implícitos nas áreas de formação definidas para 2006/2007 pela RBE, conforme informação disponível em www.rbc.min-edu.pt (Secção Formação)

3.2 Como se construiu o trabalho. Metodologia de investigação

The theory is emergent—discovered in the data

Glaser²¹⁹

1.º andamento

Propunha-me, em 2004, no pré-projecto de dissertação de mestrado, desenhar com a maior clareza possível os percursos de formação dos professores intervenientes no domínio das Bibliotecas Escolares - agentes educativos e promotores de leitura incluídos na amostra analisada por este estudo. Tal implicaria aprofundar conceitos essenciais à análise das representações – detectáveis nos discursos autobiográficos recolhidos ao longo do processo de investigação, cruzando referências com informação sobre os contextos históricos, profissionais e sociais contemporâneos dos percursos de cada um(a), durante a segunda metade do séc. XX, e do próprio momento em que cada narrativa foi sendo recolhida.

Assim os fui situando e lendo, recorrendo a **técnicas de análise de conteúdo** que me permitiram fazer evoluir a matriz de produção teórica, de acordo com os princípios da *grounded theory* por que inicialmente se optou como metodologia orientadora.

De acordo com esta opção metodológica, começa-se por uma situação de investigação, um problema formulado. Compete a quem investiga compreender os fenómenos estudados e como os diferentes intervenientes desempenham os seus papéis. Para tal, há que recorrer a observação, conversação e entrevistas. Depois de cada etapa de recolha de dados, é efectuado o registo de pontos-chave, por **anotações**. Desde os primeiros passos da investigação, até ao seu final, a escrita é uma operação essencial e quotidiana. Este primeiro passo constitui a base da

²¹⁹Glaser, B. G., *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*.. Publicado como uma expressão da opinião de Glaser de que Strauss e Corbin tinham deturpado grosseiramente os principais contributos da *grounded theory*. Descreve detalhadamente a forma como se concretiza a *grounded theory* no estilo de Glaser. Como está implícito no subtítulo, o essencial da diferença está entre permitir que a teoria surja dos dados enquanto, por outro lado, a forçamos a integrar esquemas de trabalho concebidos previamente.

construção de um **arquivo**.

Durante todo o processo de investigação, a **comparação** é uma operação constante. No início, comparam-se uma entrevista com outra entrevista, ou um conjunto de dados obtidos por outras fontes de informação (cronologias, documentos oficiais, por exemplo) com outro conjunto de dados, de diferentes fontes. A teoria vai emergindo, e chega o momento de a ir comparando com os dados, de modo sistemático. Os resultados desta comparação são registados à margem das anotações antes produzidas, recorrendo a **codificação**, com que se pretende identificar **categorias** (o equivalente a variáveis) e as suas **propriedades** (sob a forma de subcategorias), que estruturarão a análise de conteúdo dos discursos objecto de investigação.

À medida que se codifica, surgem postulados teóricos – ligações entre categorias, ou categorias padrão de referência de várias, até se desenhar uma categoria que surge como central no estudo. Mais uma vez, o método usado é o do registo escrito para uso próprio, **memorizando** estas evoluções. Estes memorandos vão-se acumulando à medida que os dados aumentam e as operações de anotação e codificação se repetem.

A primeira amostra teórica construída vai evoluindo, apurando-se os conceitos através da comparação e das operações de escrita e reescrita. Num determinado momento, as anotações, as categorias e os memorandos revelam-se saturadas, e não comportam mais adições ou restrições. Nesta etapa, os memorandos são agrupados por analogia e organizados numa sequência que clarifica a teoria.

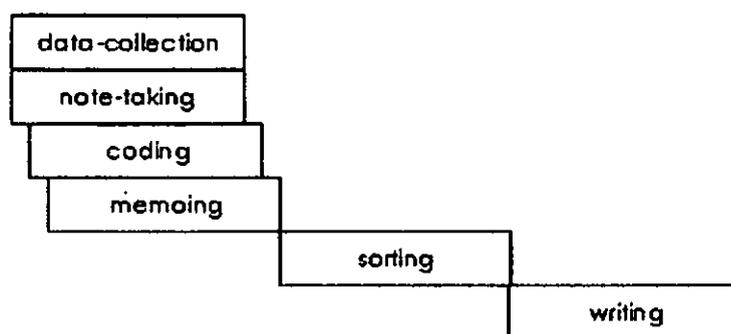
A revisão da bibliografia é feita ao longo do processo, e não apenas numa etapa prévia – assim, à medida que conceitos como leitor, ruptura ou transcrição / tradução se afirmavam visíveis nos memorandos, houve que aprofundar bibliografia relacionada com cada um deles.

A sequência em que se organizam os memorandos é a o esqueleto da tese e da sua redacção final. Tal como a teoria, os métodos vão emergindo. Não se pretende pois **testar** uma hipótese, mas descobrir a teoria implícita nos dados, que assim não é forçada, mas emerge.

A prática desta metodologia leva, com frequência, à desconstrução de um conhecimento que se supunha adquirido e consolidado, através das leituras realizadas. No estudo presente, a uma certa desaprendizagem de noções como Bibliotecas Escolares, redes de conhecimento, profissionais de educação e de

promoção da leitura, formação de líderes. Por isso o recurso à bibliografia, e à sua revisão crítica, surge, aqui, de modo diferente do que é comum noutras metodologias, em paralelo com o desenvolvimento da investigação sobre as fontes, à medida que se acumulam as interpretações. O rigor nasce de uma contínua busca de evidência, que vai pondo à prova a teoria emergente. Glaser sugere dois critérios essenciais para ajuizar a adequação desta teoria emergente: primeiro, que ela se ajuste à situação; segundo, que ela funcione – que ajude quem está na situação de investigação a fazer sentido com a sua experiência e a geri-la melhor.

Podemos resumir graficamente o funcionamento de um estudo de acordo com a *grounded theory (GT)* da seguinte forma:



*Grounded theory: a thumbnail sketch*²²⁰

A GT foi referida por alguns autores²²¹ como *Constructivist GT*, à medida que crescia a sua utilização em estudos qualitativos. O próprio Glaser critica esta denominação: “Constructivist Grounded Theory (GT) is a misnomer. GT can use any data; it remains to be figured out what it is.”²²²

E acrescenta, reforçando que os dados são o que são, e o investigador recolhe, codifica e analisa exactamente aquilo de que dispõe:

²²⁰*Grounded theory: a thumbnail sketch / Resource papers on action research*. [em linha] [consultado em 2006.03.06] Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html/>

²²¹Charmaz, Kathy (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. in Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research, 2nd edition*. Thousand Oaks, Ca.: Sage, p. 509-535

²²²Glaser, Barney G. (2002, Sept.). Constructivist Grounded Theory? [47 paragraphs]. in *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [em linha], 3 (3). [consultado em 2006.03.06] Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm/>

All is data' is a well known Glaser dictum. What does it mean? It means exactly what is going on in the research scene is the data, whatever the source, whether interview, observations, documents, in whatever combination. **It is not only what is being told, how it is being told and the conditions of its being told, but also all the data surrounding what is being told.** It means what is going on must be figured out exactly what it is to be used for, that is conceptualization, not for accurate description. Data is always as good as far as it goes, and there is always more data to keep correcting the categories with more relevant properties. (p.145) (Destques meus).²²³

Conclui assim que:

“All is Data” is a GT statement, NOT applicable to Qualitative Data Analysis (QDA) and its worrisome accuracy abiding concern. Data is discovered for conceptualization to be what it is—theory. The data is what it is and the researcher collects, codes and analyzes exactly what he has whether baseline data, proper line data or objective data or misinterpreted data. It is what the researcher is receiving, as a pattern, and as a human being (which is inescapable). It just depends on the research. (p. 160).²²⁴

O produto final será, não uma descrição apurada, mas uma abstracção que a transcende, o que de modo algum elimina a variável – enquanto variável entre outras – do impacto do próprio investigador e da sua subjectividade nos dados apresentados. O propósito é, porém, não *descrever*, mas tornar visível uma conceptualização, *explicar* um padrão emergente.

Não pretendo entrar em discussões de ortodoxias na interpretação da GT, mais ou menos próxima das palavras do seu criador. Reconheço-me, no entanto, na valorização não só da explicação como da compreensão do meu objecto de estudo. Compreender, do latim *comprehendere*, significa abraçar, rodear por todos os lados alguma coisa, mas também conter e incluir em si alguma coisa - acolher pois um significado em toda a sua amplitude e complexidade – e ainda entender, alcançar, penetrar. De certo modo, este também é um sentido de ler, e a investigação assume uma dimensão de **prática de leitura** na acepção mais lata, crítica, balizada pelas normas do instituto académico em que se inscreve, a dissertação de mestrado.

²²³ Glaser (2001) *The Grounded Theory Perspective*, p. 145

²²⁴ Glaser (2001), *ibidem*, p. 160

Tendo em conta a natureza do problema que me propus abordar – a formação dos profissionais reconhecidos como referência na área das Bibliotecas Escolares, no seu percurso enquanto leitores, professores, especialistas neste domínio – e o tipo de recolha de discursos utilizado – entrevista promotora de testemunho, oral, posteriormente transcrito, considereirei algumas técnicas de análise de conteúdo²²⁵ ajustáveis a este quadro metodológico²²⁶, pois me permitiam recolher manifestações de diferentes variáveis nos discursos, abordá-las quantitativa e qualitativamente, e assim alimentar a codificação das anotações e a produção de memorandos em que o padrão a explicar se vá desenhando e a teoria cresça²²⁷.

Após a recolha, uma primeira leitura – ainda em registo sonoro – e a transcrição dos depoimentos (constituindo-se a própria transcrição como uma fonte secundária), tornou-se evidente a necessidade de leituras aprofundadas sobre alguns conceitos, assim assumindo relevância na estrutura da tese, podendo informar capítulos próprios:

- **o conceito de leitor**, papel que todos os(as) entrevistados(as) assumem ter, desde
- muito cedo, embora divergindo na sua caracterização, em discurso sobre si e em discurso sobre outros leitores (os alunos, os outros professores);
- **o conceito de livro** como objecto manipulável e a sua importância na iniciação à leitura como técnica ou como prática social, referido com alguma frequência nas memórias de infância dos entrevistados;
- **o conceito de professor**, ou de modelos de professor, que é apresentado quer explicitamente, quer pela apresentação dos percursos individuais de cada informante;
- **o conceito de biblioteca escolar**, ou os diversos conceitos, sincrónicos e diacrónicos, que são evidentes nas narrativas;

²²⁵ Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70

²²⁶ Esteves, Manuela (2002). Opções metodológicas in ESTEVES, Manuela. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002, p.207-507

²²⁷ No decorrer da investigação, tentei ainda exercer a necessária crítica, incluindo a reflexão permanente sobre o meu próprio percurso e a forma como este trabalho me vinha interpelando sobre a minha formação enquanto leitora, professora e bibliotecária dedicada à área das Bibliotecas Escolares e da leitura, descobrindo-se ele próprio, e progressivamente, como uma modalidade de distanciamento e, ao mesmo tempo, de maior aprofundamento, necessário, ou profilático, que faz regressar a escrita sobre a prática ao meu quotidiano, trazida pelas novas questões que me vejo obrigada a formular. Um texto que terei de escrever, incluído ou não no formato académico da tese - o da narrativa da própria investigação, com o correspondente elenco de personagens, acções, momentos de pausa e de avanço, e, quem sabe, obstáculos, coadjuvantes, oponentes, “objectos mágicos” no sentido funcional que os formalistas lhe atribuíram na análise dos contos tradicionais.

- **o conceito de afastamento** – podendo ser verbalizado como ruptura, e associado a viagens, deslocações, doenças ou outras ocorrências biográficas - que em todas as narrativas surge como associado a transformações significativas e passos valorizados na construção da sua identidade e no desenvolvimento de competências profissionais, incluindo as que correspondem a perfis de liderança; este conceito revela-se importante na análise dos formatos e nas modalidades de formação a adoptar;
- **o conceito de professor-bibliotecário** enquanto perfil de competências e identidades profissionais, que emerge das narrativas analisadas e permite reflectir sobre a formação do ponto de vista dos objectivos e dos destinatários.

2.º andamento²²⁸

A Rede de Bibliotecas Escolares desenvolveu-se durante o período da investigação e teve oportunidade de beneficiar de reflexões de muitos outros, em Portugal e noutros países. A 35.ª Conferência IASL, que decorreu em Lisboa em Julho de 2006, confirmou que o tema das competências e da formação dos profissionais das Bibliotecas Escolares é debatido e investigado em toda a parte onde as Bibliotecas Escolares são reconhecidas como factor relevante do sucesso educativo e escolar.

O trabalho sobre as leituras e a análise de conteúdo das narrativas foi induzindo necessidade de construção de discurso, e, sobretudo, de escrita sobre os conceitos e o seu desenvolvimento, que incorporasse cada novo aspecto percebido, cada autor associado. Procurei a diversos exercícios de escrita, no decorrer do processo de investigação, sendo o texto da dissertação um

²²⁸ Após ter apurado algumas pistas com significado, as primeiras dificuldades sentidas foram com a transcrição e o trabalho dos textos transcritos. Este revelou-se mais frutuoso numa segunda leitura, em que procedi à análise em paralelo dos diferentes testemunhos, tentando depois colocar os pontos novos em debate, quer com o orientador quer com colegas de Mestrado com investigações em processo simultâneo, e ainda com outros colegas com que trabalhei no âmbito do THEKA (Professora Doutora Amália Bárrios, Dr.ª Ana Melo), do Grupo de Trabalho Documentação e Informação Escolar da BAD e da RBE, e, em particular, os Dr.s Manuela Silva, João Afonso, Lúcia Branco, Elsa Conde, Teresa Calçada, Ana Bela Martins

desenvolvimento desses escritos, mais ou menos privados, alguns circunstanciais para fóruns profissionais. Gradualmente, a **escrita** afirmou-se como uma modalidade de grande eficácia na partilha com outros de ideias, sentidos e interrogações.

Destaco como temas de reflexão particularmente enriquecedores, para o aprofundamento do tema em apreço, a Leitura, a Escola, e a Formação no quadro de emergência do(a) professor(a) bibliotecário(a).

Quanto à **Leitura**:

- A importância do **silêncio** na construção do leitor;
- O peso da **existência de bibliotecas acessíveis**, próximas fisicamente, e **onde se pode escolher o que ler** durante o período de formação de leitores, quando aprendem a ler, quando continuam a ler, a conhecer e a compreender. São referidas bibliotecas particulares, abertas por amizade ou filantropia, as bibliotecas itinerantes da Gulbenkian. As bibliotecas municipais ou não existiam ou são apresentadas de forma negativa (excepto num caso), e as escolares só aparecem referidas, e positivamente, nos percursos escolares em colégios internos, religiosos;
- O papel da **família** na aquisição de hábitos de leitura, havendo muitos depoimentos a referirem explicitamente o papel dos irmãos, quer como motivadores de leitura por cumplicidade e fornecimento de livros (irmãos mais velhos), quer por gerarem motivação para a leitura em voz alta (irmãos mais novos).

Quanto à **Escola**:

- As grandes transformações que se operaram na Escola em Portugal durante as décadas de 70, 80, 90 do século XX;
- O papel essencial das Bibliotecas Escolares e das **equipas de profissionais** que as gerem no ciclo leitura-literacia-conhecimento; elas são o *transformational link*, uma chave para a educação das crianças e para o desenvolvimento de comunidades e culturas que valorizam a literacia²²⁹

²²⁹Todd (2006)

Quanto à Formação de Professores-bibliotecários, identidade emergente nas narrativas:

- A necessidade de **diferenciação da formação** de docentes como utilizadores de Bibliotecas Escolares/ centros de Recursos Educativos da formação de docentes especializados na gestão das mesmas;
- O papel da **auto-selecção do percurso de formação** enquanto docente e enquanto especialista em Bibliotecas Escolares;
- O papel dos **grupos não-estruturados de partilha de saberes e de recursos** na formação dos especialistas em Bibliotecas Escolares;
- O papel decisivo de **projectos** no percurso de autoformação dos profissionais, associados sempre a escolhas próprias e a desafios como ocasiões de crescimento e aprendizagem;
- A identificação de produtos de investigação cada vez mais numerosos, no campo da Educação, sobre as Bibliotecas Escolares, a nível internacional, e, cada vez mais, em Portugal, que remete para o **papel das Universidades e de Projectos de Investigação**;
- A emergência de um **grupo de docentes com formação especializada**, a nível nacional, e de uma identidade profissional a nível internacional assumida como especialista em Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos – professores-bibliotecários, bibliotecários escolares, *teacher-librarians*, *documentalistes scolaires*.

Perto da conclusão do trabalho, apliquei ainda um instrumento muito simples de inquérito, por correio electrónico, a um universo alargado de docentes e não docentes trabalhando em Bibliotecas Escolares – de uma lista de designações do cargo/função, pedi-lhes que escolhessem a que mais lhes agradava para que os designassem, e porquê.

A maior parte das respostas seleccionou “professor-bibliotecário” como a designação preferida, e, entre os não docentes, “bibliotecário escolar” ou “auxiliar de biblioteca”.

A partir de um certo momento, avançando na sistematização das análises, tornou-se útil a organização de arquivos de fontes documentais relacionadas com o tema da tese:

- legislação relacionada com Bibliotecas Escolares e, em particular, com as equipas docentes e não docentes a estas associadas, em

Portugal Continental e nas Regiões da Madeira e dos Açores

- documentação oficial relativa ao Plano Nacional de Leitura, incluindo orientações gerais e obras recomendadas para leitura nos jardins de infância e nas escolas (2006)
- orientações internacionais relacionadas com as Bibliotecas Escolares e os profissionais que nelas trabalham, sob diferentes designações
- teses e dissertações de mestrado, doutoramento, e, ou, trabalhos de investigação publicados sobre Bibliotecas Escolares em Portugal

Terminadas as primeiras etapas do trabalho, havia que escolher o formato de apresentação. A opção foi um documento escrito, acompanhado de arquivo electrónico das fontes (em CD-ROM), e ainda de parte dos anexos impressos, uma vez que constituem um recurso que outros poderão utilizar em trabalhos relacionados com a temática das Bibliotecas Escolares.

3.3 Os testemunhos. Narrativas de percursos formativos e profissionais

Cuidado. Ler pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas.

Ler devia ser proibido (2006)²³⁰

O processo de recolha de testemunhos adoptado foi a entrevista semi-directiva, com gravação em suporte áudio e posterior transcrição e análise dos discursos. As entrevistas realizaram-se entre Maio de 2005 e Junho de 2006.

O guião foi o mais simples possível, limitando-me a solicitar uma narrativa do seu percurso de vida e de formação enquanto leitor, professor e profissional interveniente no domínio das Bibliotecas Escolares. As minhas intervenções limitaram-se a tentar localizar cronologicamente e geograficamente algumas referências.

A selecção dos testemunhos tem uma carga subjectiva evidente, e assumida, uma vez que se trata de pessoas que conheço, embora com graus diferentes de intimidade, e em que reconheço não apenas boas práticas como efectiva influência sobre outros profissionais, constituindo, cada uma de sua forma, e em âmbitos diferentes geograficamente, entidades de referência nas Bibliotecas Escolares em Portugal (2005), entre aqueles que as dinamizam nas escolas. A estas pessoas se pedem com frequência conselhos e orientações, e se expõem dilemas e dificuldades.

A independência e a neutralidade são, assim, procuradas, mas com a consciência de que são inalcançáveis de forma absoluta²³¹. Analisando os seus testemunhos, que me revelaram episódios da vida de cada um que eu ignorava, muitas vezes me senti próxima, sobretudo dos mais velhos, e neste trabalho sobre o outro está, inevitavelmente, um trabalho sobre espelhos da minha própria memória.

²³⁰ *Ler devia ser proibido* (2006) [vídeo] prod. Luciano Midlej, Filipe Bezerra e Marcos Diniz [em linha] [consultado em 20070131] Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=57hum9zvjZc> Realizado a partir de Grammon, G. (1999) *Ler devia ser proibido*, in *A formação do leitor: pontos de vista*. org. J. Prado e P. Condini. Rio de Janeiro: Argus, p. 71-73

²³¹ Ver a este respeito as reflexões de Esteves, Manuela (2002) *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p. 207 e seguintes

Exigiu-me, por outro lado, pela necessidade de sistematização teórica, a consciência de que assumia o risco de uma posição transdisciplinar.

As narrativas autobiográficas que suscitei estavam ao serviço de um projecto – o da minha própria investigação, nascida de um projecto educativo ele também de autoformação, que se equilibra entre a análise do formativo, na reflexão sobre os indicadores relatados, e o prescritivo, no confronto com padrões nacionais e internacionais de competências para profissionais destes domínios. Em paralelo com o desenvolvimento da dissertação, o meu trabalho na escola, como docente, em 2005/2006, e a minha experiência na construção de um projecto de Formação de Professores alicerçado em princípios construtivistas²³² permitiram-me confrontar os resultados das diferentes narrativas com a dinâmica do projecto enquanto mediação para se aprender a aprender, e reforço de segurança em si mesmo inerente à autonomia de cada sujeito. Como refere Josso (2002: 195):

A prática do projecto surge-me cada vez mais como uma mediação para se aprender a aprender. Com efeito, ela exige não apenas ter objectivos a atingir, mas exige igualmente uma intenção significativa que se enraíza no anseio, na súplica, no desejo, na pergunta. A atenção consciente ou a vigilância, ou ainda a presença no presente, no aqui e agora, é assim mobilizada desde o começo para determinar estes movimentos de impulso do ser que se extrai de uma espécie de adormecimento, de torpor ou de peso para entrar na satisfação do movimento, na realização do desejo, numa forma que obriga a fazer o luto das outras. Acto de amor e de renúncia, o projecto marca uma confiança na vida na qual mesmo o impossível pode acontecer.²³³

Foram recolhidos nove testemunhos, de professores de todos os graus de ensino, de diferentes regiões do País, que reuniam as seguintes características:

1. percurso profissional relevante no domínio das Bibliotecas Escolares;
2. competências desenvolvidas neste domínio enquanto professores;
3. reconhecimento das suas capacidades de liderança pelos seus pares.

Os entrevistados incluem 2 homens e 7 mulheres, nascidos entre 1945 e 1963. Os depoimentos foram recolhidos em 2005.

²³² THEKA. www.theka.org

²³³ Josso, Marie-Christine (2002) *Experiências de vida e formação*. Lisboa, Educa

- 2 dos entrevistados vivem e trabalham no Norte do País (Grande Porto, Alto Minho), 2 no Algarve, 3 em pontos distintos da Área Metropolitana de Lisboa, e 2 na Região Centro de Portugal Continental (Litoral Interior).
- 3 são docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 5 do Ensino Secundário/3.º Ciclo do Ensino Básico, 2 do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Todos são docentes profissionalizados, excepto um.
- 3 concluíram pós-graduação em Ciências Documentais, 1 em Gestão e Administração Escolar.
- 1 encontrava-se em situação de aposentação, embora se mantenha em actividade relacionada com Bibliotecas Escolares, 2 no último ano de carreira antes da aposentação, 6 ainda distantes da idade de aposentação.
- 3 tinham já atingido o último escalão da carreira docente (10.º), 1 encontra-se em situação de redução total da componente lectiva por motivo de doença incapacitante para as funções lectivas, 5 estão nos escalões intermédios da carreira (6.º, 7.º e 8.º).
- 1 pertencia a uma equipa responsável pela biblioteca, não sendo coordenador; 1 coordenava a equipa da Biblioteca escolar da sua Escola; 1 não integrava a equipa da Biblioteca mas exercia funções de gestão da escola, 3 desempenhavam funções de apoio às Bibliotecas Escolares e às suas equipas em determinados territórios, 1 integrava o Gabinete Coordenador da RBE e 1 exercia actividades como consultor da RBE, em situação de aposentação.

Todos desenvolvem, ou desenvolveram, actividades como formadores, e integram grupos de profissionais que reflectem sobre a sua actividade profissional e partilham informação e outros recursos, em quadro de associações profissionais, estruturas formais ou informais da Rede de Biblioteca Escolares ou outros projectos.

Caracterização dos informantes. Idade/década de nascimento

Década de nascimento	Anos 40	Anos 50	Anos 60
Fernanda	X		
Celeste		X	
Fernando	X		
Filomena			X
Gisela		X	
Lucília			X
Ana V.		X	
João			X
Ana M.		X	
Total	2	4	3

Caracterização dos informantes. Emigração, migração

Migração	Com a família de origem		Do sujeito	
	No interior (Portugal Continental)	No exterior	No interior (Portugal Continental)	No exterior
Fernanda	X			
Celeste		X		
Fernando				
Filomena	X	X		
Gisela			X	
Lucília	X			
Ana V.		X		X
João		X	X	
Ana M.		X	X	
Total	3	5	3	1

Quatro são membros de famílias que emigraram, e depois regressaram a Portugal. Dois nasceram e cresceram em África, tendo chegado a Portugal na adolescência ou na idade adulta (1).

Caracterização dos informantes. Emigração, migração

Profissões dos pais	Profissão do pai		Profissão da mãe	
	Funcionário Público	Outro	Doméstica	Outra
Fernanda		X	X	
Celeste		X	X	
Fernando		X	X	
Filomena		X	X	
Gisela		X	X	
Lucília		X	X	
Ana V.	X			X
João		X		X
Ana M.	X			X
Total	2	7	6	3

Seis são filhos de mães domésticas, 2 de mães são professoras primárias, e 1 de mãe costureira e massagista. A profissão dos pais inclui 1 comerciante, 1 técnico, 2 pequenos industriais, 1 funcionário público, 1 militar (sargento).

Caracterização dos informantes. Número de irmãos

Nº Irmãos	0	1	2	3	4	5
Fernanda						X
Celeste					X	
Fernando		X				
Filomena		X				
Gisela		X				
Lucília				X		
Ana V.					X	
João				X		
Ana M.		X	X			
Total	0	3	1	2	2	1

São oriundos de famílias com mais de um filho, variando o número de irmãos entre 2 (2 casos), 3 (2 casos), 4 (1 caso), 5 (1 caso) e 6 (1 caso). Este aspecto tem a sua importância, pois quase todos associam a leitura à influência de irmãos, ou mais velhos, como fornecedores de livros, jornais, e motivadores do uso de bibliotecas ou de simples obras de leitura, ou mais novos, como motivadores para o exercício de leituras em voz alta, dirigidas a estes irmãos.

Todos começam muito cedo a sua actividade profissional, saindo de casa dos pais com vinte e poucos anos, ou mesmo antes (1 caso).

Apenas 2 começaram por outras profissões: os restantes desempenharam sempre actividades profissionais em escolas, como docentes, formadores ou professores requisitados em funções técnico-pedagógicas.

A sua formação académica é diversificada, revelando efectiva aprendizagem ao longo da vida com recurso a ofertas de formação em escolas do ensino superior e politécnico e, ainda, ofertas de longa duração e de curta duração de outras entidades – IIL, CENJOR, IAC/Braga, F. C. Gulbenkian, Centros de Formação de Professores e Associações.

Todos desenvolveram estudos como trabalhadores-estudantes, num ou mais momentos da vida. Dois interromperam estudos, por conflito com as responsabilidades profissionais. Dois encontram-se a frequentar Mestrados, um em Portugal, outro em Espanha, ambos *on-line*.

Percurso académico. Habilitações e formação

Narrativa	Secundário	Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Formação contínua longa duração
Fernanda	X	X E	XX	XX E	(...)	c
Celeste	X	X	X	XX E		c
Fernando	X	X	(...)			Cc
Filomena	X	X	X			Cc
Gisela	X	XX E	XX		XX	c
Lucília	X	X	X E	XX E	...	c
Ana V.	X	X	X			CEc
João	X	X	X	XX E	...	CEc
Ana M.	X	X E	X E			CEc
Total	9	5	8	4	1	7

Legenda

- X *Formação inicial*
- XX *Formação de segunda oportunidade (voltar à escola depois de iniciar vida activa profissional)*
- E *Formação que confere habilitação profissional ou especialização*
- C *Formação contínua de longa duração (cursos com mais de 250 h)*
- c *Formação contínua de curta duração*
- (...) *Formação interrompida*
- ... *Formação em curso*

Os relatos foram despoletados após alguns contactos preparatórios, explicando:

- o objectivo da recolha – detectar facetas e factores comuns e divergentes, na narrativa do percurso pessoal e profissional de cada um, num contexto de investigação para tese de mestrado em Educação e Leitura sobre modos de formação de professores, e professores-bibliotecários, que constituem referência para outros profissionais no panorama actual das Bibliotecas Escolares em Portugal;

- o objecto da recolha – relato na primeira pessoa, sob a forma narrativa ou de divagação, solto e fluente, sobre o caminho percorrido até hoje, enquanto leitor(a), professor(a) e interveniente na área das Bibliotecas Escolares

O local e a hora foram acordados com cada entrevistado(a). Os depoimentos, prestados ao longo do ano de 2005, e com duração variável entre 45 minutos e 2 horas, foram gravados e transcritos, posteriormente analisados, registando indicadores e construindo memorandos, de acordo com a metodologia adoptada.

De forma breve, apresentam-se os nove professores entrevistados: Fernanda, Celeste, Fernando, Lucília, Filomena, Gisela, Ana V., João, Ana M.

Incluem-se extractos significativos das suas narrativas, na 1ª pessoa, recolhidas em 2005.

A- As crianças têm hoje um acesso à informação que eu gostaria de ter tido, e sinto, sem dúvida nenhuma que houve uma alteração considerável na importância do professor na sala de aula.

Z- Mas para que lado? Explica lá

A- Um professor do meu tempo escolar era detentor do saber e nós tínhamos de beber dele a informação que vinha, porque o acesso a outra era diminuto senão nulo, enquanto hoje o professor já não é um detentor do saber, é um organizador do saber, e é nessa qualidade que ele deve ser insubstituível, mas tem de considerar seriamente que os seus alunos têm acesso a outras fontes de informação e podem inclusive saber mais de certos assuntos que ele próprio. Tem de ser suficientemente humilde para acolher saberes e aprender saberes que os alunos lhe trazem.

Se de facto se esquece este pormenor que para mim não é pormenor nenhum, é um *pormaior* (risos) de que somos primeiramente educadores e depois organizadores dos saberes que os alunos adquirem por nossa via ou outras... realmente não pode falar!

O que me custa hoje observar em algumas actividades é que de facto como educadores realmente não somos substituíveis. Então devemos valorizar-nos nesta faceta.

Ana V. (2005)

(Destaque meu)

Enquanto coordenadora tenho que fazer algum magistério, percebes? O meu trabalho de biblioteca. Magistério não são só os alunos. Na forma como trabalho a documentação. Pedagogia. Magistério no sentido de Pedagogia.

[...] Não deixo de ser professora pelo facto de não estar a dar aulas. É assim que me vejo. Sou acima de tudo professora, é assim que eu gosto de me ver. Mesmo trabalhadora da documentação, mesmo gerindo a biblioteca, não esqueço que sou professora. Porque tudo o que eu faço é pensando nos utilizadores, da forma mais pedagógica que consigo.

Celeste (2005)

(Destques meus)

Fernanda, 60 anos, Setúbal

Nascida em 1945 (Norte do País), 4.^a de 6 irmãos, vive desde os 7 anos no Sul. Presentemente aposentada, continua a prestar colaboração no apoio a projectos de Bibliotecas Escolares e à RBE, quer como consultora, quer como formadora; professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprendeu a ler na escola pública, e a gostar de ler fora da escola, na família e no desenvolvimento profissional e pessoal. Casa com 20 e poucos anos, é mãe de dois filhos e avó de três netos. Mantém-se leitora “voraz”, envolvendo Ciência, História e Literatura nas suas preferências. As primeiras bibliotecas que conhece (na escola secundária, municipal não lhe deixam boas recordações. Vive a infância e a adolescência fora do circuito das Bibliotecas Itinerantes da FCG. Apenas no curso de Magistério e, mais tarde, em Escolas Superiores de Educação sente como aluna a valorização da pesquisa, da leitura e das competências de literacia da informação.

Associa o trabalho com a biblioteca escolar a uma opção de gestão curricular promotora de autonomias nos alunos e de um modelo de escola inclusiva. Não detém competências técnicas de biblioteconomia mas desempenhou cargos de direcção e gestão durante vários anos, em diferentes níveis do sistema educativo. Utiliza a informática para o dia a dia, mas não é uma internauta.

Com o curso do Magistério primário, iniciou actividade como docente em 1966, valorizando a sua experiência em escola privada de artes. Voltou à educação formal, como aluna, depois dos 40 anos de idade, para concluir o Ensino Secundário e, mais tarde, um CESE que lhe conferiu o grau de licenciatura. Anos mais tarde, sempre sem deixar de trabalhar em escolas e em projectos educativos, volta ao Ensino Politécnico para uma especialização. Valoriza a formação contínua em grupos inter pares, quer na escola onde lecciona e desenvolve a biblioteca escolar, quer a nível local (municipal) e mais alargado. Continua a animar modalidades de partilha de recursos e de auto e heteroformação nas equipas que apoia.

[aprender a ler] Sabes qual é a imagem que eu tenho? ... Pelo Natal, a professora pôs-me em cima de uma mesa e chamou as outras professoras para eu ler. [...] Porque eu já estava a ler. [...] eu tive esse sentimento... não era porque ela estivesse a achar que era um ser super. Foi ara se enaltecer perante as colegas, podes ter a certeza. Nesse tempo [anos 50] não existiam bibliotecas no primeiro ciclo, nem nas 2,3 sequer.

Sei que vi formação.... Apareceram aquelas formações na área das bibliotecas, na ESE [...] E foi aí, o bichinho entrou por aí. Escolhi bibliotecas escolares, estava a dar aulas, nem sequer estava em biblioteca nenhuma (...) Outra coisa que me levou, que me empurrou, no bom sentido do termo, para a área das bibliotecas foi, quando entrei para esta escola em Setúbal [...] eu vinha já com alguma competência no Trabalho de Projecto. [...] [sobre o grupo local de partilha de formação] quando eu avanço com esse projecto, eu tinha uma rectaguarda de formação e de apoio

Nas escolas onde se deixou (2005) um trabalho com solidez, com organização sólida e dinâmica, as coisas continuam a crescer, é bom estar lá, ver os meninos entrarem na biblioteca e usarem-na, é bom. Mas não está generalizado. [...] Muitas vezes mantém-se a lógica da sala de aula. Há muitas dificuldades com falta de recursos humanos

Cada um encontra a sua escola na vida. [...] Os miúdos [hoje] lêem, se calhar mais, Agora a que níveis lêem, não sei. Quando dominam a técnica, lêem também na *Internet*. A leitura por prazer sim, mas a leitura que os faça ter melhor desempenho na escrita, não me parece. [...] Os primeiros anos [de vida, de escolaridade] são muito importantes

Fernanda, professora-bibliotecária

(2005)

Celeste, 55 anos, Porto

Nascida em 1950, no Brasil, de pais emigrados do Norte do país, é a 2.^a de 5 irmãs. Frequenta os primeiros anos de escola em Portugal e no Brasil. A partir desse momento (anos 60), todas as irmãs serão educadas em Portugal, em Colégios religiosos, que seguem o modelo pedagógico Paula Frassinetti, em regime de internato ou semi-internato. Aprende a ler na escola e é das raras entrevistadas com memórias positivas de biblioteca escolar e práticas de promoção da leitura autónoma na escola, e, especialmente, no ensino secundário, incluindo já suportes livro e não livro (música, cinema). Concluída a licenciatura (Letras), casa com vinte e poucos anos e acompanha o marido, colocado em serviço militar em Moçambique, local onde inicia a sua carreira docente. Tem dois filhos e uma neta. Regressa a Portugal em 1974, conclui o Estágio Profissionalizante e lecciona desde então no Ensino Secundário, no Porto.

Em 1994, conclui a pós-graduação em Ciências Documentais (Coimbra), com outros colegas docentes, já motivados para o trabalho em bibliotecas escolares, e com quem mantém ainda hoje contactos regulares. Promove e realiza autoformação, incluindo visita de estudo prolongada a bibliotecas escolares em França. Integra o Grupo de Trabalho da BAD desde então, e fez parte da Comissão Organizadora do I Encontro Nacional que a BAD promoveu em 1996.

Entretanto, tem alguma experiência como acompanhante pedagógica de formação inicial de professores. Desenvolve e gere a biblioteca escolar da sua escola, e anima grupos de reflexão entre responsáveis por bibliotecas escolares de áreas geograficamente próximas, no ensino público e no ensino privado. Concebe, promove e gere projectos apresentados a diferentes fontes de financiamentos disponíveis a partir do início dos anos 90: Prodep, RBE, e outros. É das primeiras responsáveis por Bibliotecas Escolares a integrar o Conselho Pedagógico, enquanto tal.

Integra projectos de criação de recursos na área da Literacia e da Literatura para crianças e jovens. Utiliza a tecnologia, mas não é internauta. Contextualiza a formação de docentes neste campo como dupla formação, revelando-se particularmente céptica nos efeitos de formação dissociada de enquadramento institucional que a valorize, tanto nas carreiras profissionais como na orgânica de gestão de poder na escola

O meu pai deixou-nos cá [em Portugal] ... primeiro com uma tia, depois internas. [No internato] fazíamos umas tertúlias muito engraçadas, com a nossa directora. Tínhamos uma educação de vanguarda, desde a Missa Luba até aos autores, mesmo da Igreja, Teilhard de Chardin... Discutíamos. Foi um ano muito giro. [...]

Nas escolas sempre tivemos bibliotecas. Pequenas, mas podíamos requisitar livros. [...] Sempre tivemos muito contacto com a leitura e com o silêncio que a leitura impunha [nos colégios]. Em Coimbra, frequentava diariamente bibliotecas, quer dos Estudos Clássicos, quer nos Gerais.

[Nas escolas onde leccionou] Muito à distância. Sempre gostei da biblioteca, mas tinha a certeza que nunca lá entraria enquanto directora, por exemplo, porque as bibliotecas eram dirigidas por pessoas de idade, com cargos vitalícios [...] A biblioteca para mim era um feudo! [...] Um dia o Presidente do Conselho Directivo chamou-me e disse-me: “Olha, tens aqui a chave da biblioteca, faz aquilo que entenderes melhor. Porque ela não funciona, está fechada [...] Fiz uma acção de formação [...] Entretanto resolvi apresentar um projecto, de transformação da Biblioteca Escolar, em Pedagógico, toda a gente gostou muito. Pedi a um colega que me acompanhasse e resolvemos ir pelo País fora à procura de bibliotecas que já estivessem noutra fase [...] Recolhemos material incrível. Fotografias, bibliografia, livros, CDs, cassetes, e viemos para casa todos contentes. Que bagagem! [...] Foi assim que começou. [...]

[Durante algum tempo só se dedicou à biblioteca. Passou a ter aulas, também. Balanço.] Estou só na biblioteca talvez há uns 5 anos (desde 1998), [agora] com 12 horas (lectivas) na Biblioteca, embora com muito mais de trabalho. Enquanto coordenadora tenho que fazer algum magistério, percebes? O meu trabalho de biblioteca. Magistério não são só os alunos. Na forma como trabalho a documentação. Pedagogia. Magistério no sentido de Pedagogia.

[...] Não deixo de ser professora pelo facto de não estar a dar aulas. É assim que me vejo. Sou acima de tudo professora, é assim que eu gosto de me ver. Mesmo trabalhadora da documentação, mesmo gerindo a biblioteca, não esqueço que sou professora. Porque tudo o que eu faço é pensando nos utilizadores, da forma mais pedagógica que consigo.

No outro dia na reunião que houve no Sindicato, disse o Barreto Nunes²³⁴ que as bibliotecas foram uma revolução silenciosa. Por acaso acho que não foi silenciosa, foi mesmo uma revolução que mexeu, que muitas vezes foi ruidosa, que muitas vezes provocou dor. [...] Agora é uma estrutura da casa, sem a biblioteca a escola já não passa. Entrou nas rotinas dos alunos há muito tempo, agora está a entrar nas rotinas dos professores. Para isso a formação [programas de formação de professores, interna,

²³⁴ Henrique Barreto Nunes, bibliotecário e professor.

promovidos pela equipa da biblioteca] foi importante.

Quando começámos, a questão era criar o hábito da leitura, fosse por que caminhos fosse. Agora acho que importa que eles leiam, mas com orientação da nossa parte. Os critérios [isso] é que devíamos discutir, critérios de selecção de literatura para criar bons leitores, critérios de qualidade. [...]

O que eu gosto mais de fazer é apoiar o aluno a fazer, orientá-lo. O que me custa mais é a informatização do catálogo, e que me ocupa mais tempo. Não tenho apoio técnico. [...] A nossa animação tem sido feita mas na base da formação [de utilizadores] aos funcionários e aos professores.

Aprendi mais ao longo da vida, com a experiência. O meu estágio (profissionalizante) ajudou-me. Deu-me segurança, porque fui avaliada em determinadas circunstâncias. A avaliação é essencial. A avaliação a mim dá-me certezas[...]

Vamos fazendo uns jantares... é um grupo da mesma geração... é um grupo das nossas discussões. As pessoas novas aparecem por ouvir falar. Não há formadores. Ainda não funcionamos muito bem por *email*...

Celeste, professora-bibliotecária

(2005)

Fernando, 59 anos, Sintra

Nascido em 1947, na área de Lisboa, 2.º de dois irmãos, aprende a ler na Escola Pública e a gostar de ler na Biblioteca Municipal, onde chega pela mão do irmão, 8 anos mais velho. Faz o Liceu e frequenta para a Faculdade (Lisboa), em Medicina, sendo incorporado no serviço militar em 1972/1973. Constitui família com vinte e poucos anos, tem 1 filho e 1 neta.

Inicia a sua carreira docente em 1976, nunca tendo feito formação profissionalizante para a docência. Volta ao curso de Medicina, que frequenta mais alguns anos, sem concluir a licenciatura, ao mesmo tempo que lecciona no Ensino Secundário e vai desenvolvendo projectos na Escola. Integra ainda por algum tempo o Conselho Directivo da Escola.

Com conhecimentos de informática desde os anos 70, desenvolve competências nessa área em sucessivas formações integradas em projectos que gere ou em que integra – com destaque para o Minerva e projectos na área das Bibliotecas e da Educação e Media, desempenhando desde cedo funções de formador bem como formando. No início dos anos 90, frequenta o Curso de Formação de Formadores do IIL. Os concursos Prodep, entre outros, definirão os projectos que desenvolve a partir daí, e a confirmação de um perfil de gestor, incluindo competências no domínio das redes informáticas na gestão financeira dos projectos, na formação, e na produção de diversos conteúdos, em formatos impressos, audiovisuais e multimedia, incluindo portais institucionais. Integra o Gabinete Coordenador da RBE desde 2001. Como formando, recorre a ofertas de formação contínua de maior duração, dentro do contexto do Ministério da Educação e fora dele – caso de cursos no CENJOR (Sindicato dos Jornalistas). Em cursos de ensino superior, tem funcionado como formador especialista. Tem visitado bibliotecas escolares e centros de recursos por todo o país e em outros países da União Europeia.

[O meu irmão] fez-me sócio da Biblioteca, quando eu tinha.... No fim da Primária! [...] Nós em casa não tínhamos livros. O curioso foi ter sido o meu irmão a iniciar-me. A partir daí passei a ser um leitor compulsivo [...]

Nós temos muitos alunos hoje em dia, mais alunas que alunos, que se marimbam na cultura. [...] Eu acho que a escola melhorou, em termos de organização. [...] ao contrário do que se diz, o nosso sistema de gestão deu uma resposta muito boa, apesar da

impreparação das pessoas que vão para os Conselhos Executivos, pois este sistema foi precisamente o que melhor se adaptava a essa mudança e as condições no terreno. Agora, é preciso evoluir [...] O que não conseguiram foi gerir a autonomia, a pouca autonomia que têm não é assumida. [...]

Os desafios passam por questões e organização. No caso das bibliotecas, acho que passam pela equipa. [...] Tem também a ver com a formação dos professores [das bibliotecas] têm de estar mais especializados, e também com a dotação de recursos quem permita essa evolução. O avanço concreto tem de ser no papel da biblioteca na escola, no relacionamento com a comunidade escolar – e não só com os professores, ou com os alunos – no tipo de resposta que a biblioteca dá. Tudo tem a ver com as transformações que realmente se operarem no processo de ensino-aprendizagem, com o recurso às novas tecnologias e aos recursos digitais. A biblioteca pode ser um bocadinho diferente [...] não é apenas um espaço onde os alunos vão ler em papel. O contacto com o livro é bom, mas não chega.

Primeiro, há a mediação com os alunos, depois há o plano curricular [...] um papel de reforço, de apoio em relação ao que se passa na sala de aula e em relação ao desenvolvimento do conhecimento e das competências dos alunos. Tem que se demonstrar que pelo menos há um conjunto de competências que sem a biblioteca não são possíveis. Ou pelo menos a biblioteca serve para que os alunos testem aquilo que aprenderam nas aulas – por exemplo na área de projecto. Os alunos que desenvolvem competências mais adiantadas recorrem sempre a bibliotecas, privadas ou públicas. A componente das condições de produção é muito importante na própria concepção da biblioteca e das suas instalações.

[a RBE] Se não se cria qualquer mecanismo que leve à formação nas bibliotecas de quadros estáveis, devidamente acompanhados e avaliados, nada se fará.

A biblioteca escolar é diferente das outras, porque exactamente é escolar [...] A equipa... a formação dos professores da equipa... tem de ser uma formação sólida, e coordenador não pode ser uma pessoa qualquer, tem de ter liderança capaz de integrar a biblioteca no contexto geral da escola. [...] Se as pessoas não têm conhecimentos e uma formação anterior que as apõe... Se há uma escola em que se faz o regulamento Interno e se omite ou menoriza a biblioteca, e ninguém da equipa diz nada... isto significa alguma coisa. Falta de formação, falta de compreensão do papel da biblioteca entre a equipa... [...]

[A promoção da leitura] não pode ser nunca extensão da parte curricular, o que acaba por ser o reverso negativo do estudo da língua e da literatura. Formação na área da promoção da leitura leva a perceber qual o papel da biblioteca, que instrumentos, que ferramentas, que meios se podem utilizar.

[Literacia da informação] Se os professores não encontram na biblioteca um meio de apoio, se ela não mantém uma relação com a actividade lectiva...

[...] As minhas opções foram bastante precoces porque eu gostava. Aliás as pessoas [das equipas] tinham a mania de dizer que eu inventava trabalho. Gostava de me sentar à mesa e planificar e apresentar o projecto. Eu fiz um perfil de formação, que numas situações foi um bocado casual, aconteceu, e ao acontecer empurrou-me ara ali... mas ao ir acontecendo... na escola também nunca me cortaram as pernas, facilitaram-me sempre o caminho. Quando as coisas não se fazem às vezes é porque nós não demonstramos nem somos capazes de demonstrara a bondade do projecto em que estamos inseridos. [...] [As capacidades de argumentação] eu acho que as coisas se aprendem pela necessidade, pela necessidade pelo benefício.

Também é necessária formação dos coordenadores das bibliotecas enquanto gestores [...]

[Sair] Ir embora num determinado momento, sair, saber sair, é importante. O corte pode ser ir ali e voltar. Por um lado, porque senão... estamos a patinar nas mesmas ideias, e por outro lado porque começa a criar anticorpos. A mudança é benéfica. [Ter oportunidade de] não ficar agarrado à página.

A minha formação não foi só operativa, fui bebendo conhecimentos, leituras, cursos. O curso do Irene Lisboa... 4000 horas.... Às vezes é preciso tempo, é preciso as pessoas andarem a interiorizar. O curso permitiu às pessoas evoluir num determinado sentido, embora fosse um bocado duro. [...] O *Minerva* acabou, mas os conceitos (que desenvolveu) ficaram.

Acho que se não se dão passos de maior exigência quanto á formação de professores-bibliotecários, e, sobretudo, a formação dos órgãos de gestão sobre o papel das bibliotecas... as rupturas podem ser muito complicadas, há uma séria instabilidade.

Fernando, professor-bibliotecário

(2005)

Lucília, 40 anos, Figueiró dos Vinhos

Nascida em 1965, numa localidade do interior do Centro do país, a 4.ª de 5 irmãos. Aprende a ler na escola, para onde entra aos 5 anos. Não tem memória de bibliotecas nas escolas que frequentou, antes da Universidade, onde ingressa aos 18 anos (1983). Guarda belas memórias das Bibliotecas Itinerantes da FCG e de uma biblioteca particular, do médico local, que a franqueava à comunidade, e a que tinha fácil acesso durante a infância e a juventude.

Frequenta o Ensino Secundário perto de Lisboa, e o Ensino Superior em Coimbra, Profissionaliza-se antes de concluir a licenciatura (estágio integrado), e lecciona desde então no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Fez parte do Conselho Directivo durante alguns anos, e mantém-se no quadro da mesma escola desde o início dos anos 90. Imediatamente após a licenciatura, obtém a pós-graduação em Ciências Documentais, durante a qual estabelece relações de amizade com outra colega, também professora, com quem desenvolve projectos de parceria e formação desde então. Ambas integram outros grupos de profissionais interessados no tema. Ambas fazem parte da Comissão organizadora do I Encontro Nacional promovido pela BAD (1996). Visitam bibliotecas escolares no país e no Reino Unido.

A partir de 2000, desenvolve actividade como formadora e assume, de forma gradual e progressiva, responsabilidades de coordenação em diferentes grupos de interesse sobre bibliotecas escolares (BAD, RBE, outros). É uma das tutoras do THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores, em 2006/2007.

Casa aos 29 anos. Tem 2 filhos ainda menores, e uma vida familiar cheia de responsabilidades, de fortes tradições solidárias, para com ascendentes, descendentes e colaterais. Desempenha funções de apoio a projectos nas bibliotecas escolares (“andorinha RBE”), em regime de avença entre 2001 e 2004, depois em destacamento pela RBE. Em 2005, iniciou o Mestrado da Universidade Aberta de Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares.

O meu pai lia muito, lia tudo.... Eu penso que ele tinha o vício de ler, porque pegava nos livros ao contrário, começava pelo fim, tudo o que aparecia à frente lia, jomais, tudo.... Eu sou das mais novas, todos eles [os irmãos] liam muito e acabaram por me levar sempre... [...] iam buscar livros emprestados, a casa de amigos com

mais possibilidades, depois também às bibliotecas itinerantes da Gulbenkian. Depois havia o médico da terra... doou a biblioteca à terra. Toda a gente dali da aldeia, da vila, foi lendo livros da biblioteca dele e tendo conversas muito interessantes com ele.

[...] [Na escola que frequentou até ao 9.º ano, e onde voltou como docentes, e ainda se mantém] Tinha uma biblioteca daquelas cheias de grades e com estantes de despensa cheias de Diários da República e onde era preciso pedir autorização para ir lá mexer. Saber se não se importavam, só se nós fossemos meninos muito atinadinhos é que os podíamos trazer. Pronto, era assim uma coisa... [levanta os olhos ao céu e sorri]

[...] [Sobre o Curso de Ciências Documentais] Apesar de eu agora ter outra visão do Curso, fiquei fascinada com aquele mundo! Não fazia ideia que a parte organizativa fosse tão normativa, que houvesse tantas questões à volta dos livros e das bibliotecas e dos utilizadores, dos serviços... [...] Com a minha visão de agora, acho que era um formato muito fechado e muito convencional. Muitos aspectos teóricos e pouca prática, poucas questões que nós vamos ter depois de trabalhar no dia a dia. Acho que ele não alterou quase nada, durante estes anos todos, quando há tanta coisa que mudou e eles precisavam de dar saltos!

[...] À medida que fui fazendo formação, comecei logo a ver o que podia fazer para dar a volta àquela biblioteca (da escola). Concorri ao Inovar Educando (IIE) para um primeiro financiamento aí em 1995...

Fui fazendo formação, tudo o que encontrava na zona ou até longe. Mas são formações informais, ir a Congressos, a cursos promovidos por Bibliotecas Municipais ou entidades várias....

[A certa altura, na escola] O problema das rotinas é uma coisa complicada. Eu queria ir-me embora e não queria! Eu achava que era preciso... rotatividade! Mas não queria sair da equipa, por outro lado. Gostava de passar a coordenação a outra pessoas, embora também tivesse aquela coisinha que era um bocado difícil sair, é quase um filho, sabes... [...] Comecei [2001] a acompanhar algumas escolas, aqui próximas, em regime de avança com o Gabinete Coordenador da RBE.... Em 2004, passei a fazer isso a tempo inteiro, numa zona maior.

[Mestrado] Andava há algum tempo há procura. Gostava de ter a possibilidade de fazer mais perto de casa! É difícil, na Zona Centro não há muita oferta.... Cheguei a pôr a hipótese de fazer em Évora.... Diz que é muito interessante... Pus a possibilidade de fazer Bibliotecas Digitais (ISCTE) ou o da Leitura que tu também estás a fazer, mas exigiam uma vertente presencial muito grande. E por ser *on-line*, e por eu achar que nesta altura tinha mesmo de o fazer. Não só pelas funções que estou a exercer, mas porque sinto necessidade de me enriquecer mais, e por gostar também de produzir informação. Acho que queria produzir

informação e conhecimento nesta área.

[Como gostava que me chamassem] Pois eu escolho *professora-bibliotecária*, porque é isso que eu sinto. Considero que exercemos funções de bibliotecário num contexto muito particular em que as nossas competências de professor têm um papel também muito importante. Penso que talvez em mais sector nenhum de trabalho de bibliotecários, dado o trabalho que temos que fazer com professores, alunos, pais... seja tão importante a existência de uma outra formação, que é a pedagógica, como é o caso das escolas!

[Analogia] Embora seja preciso dominar aspectos do assunto Saúde, não me parece necessário ter formação nessa área para exercer numa biblioteca dessa área e por aí adiante. Mas no caso das escolas, as funções a que somos chamados, de formação e de intervenção na concretização do currículo, penso que tornam essa formação fundamental.

Lucília, professora-bibliotecária

(2005)

Filomena, 43 anos, Vila Verde (Braga)

Nascida em 1963, nos arredores de Paris, de pai e mãe portugueses emigrados. 2.^a de 4 irmãos, percorre muitas paragens durante a infância, acompanhando os pais (França, Timor, Angola), até se fixarem em Angola, de onde sairá com 11 anos. Inicia em Angola os estudos na Escola Pública, aos 7 anos, idade em que aprende a ler.

Depois de 1974, a família fixa-se em Portugal, no Norte, onde continua a escolaridade básica e secundária. Frequenta a Universidade no Porto, e a profissionalização docente é adquirida no modelo de profissionalização em exercício, concluída em 1992, para o 3.^o Ciclo e Ensino Secundário. Começara a ensinar na mesma escola em que frequentara o ensino secundário, 5 anos antes. Entretanto, conclui ainda um curso de Jornalismo, sem atribuição de grau académico, mas de longa duração.

No final dos anos 90 frequenta cursos de formação contínua de longa duração, em Braga.

Recorda a mãe contadora de histórias e a presença em casa de livros, jornais, revistas. Bibliotecas, apenas na Universidade e, depois, as que ela própria dinamiza nas escolas onde lecciona.

Casa com vinte e poucos anos, tem 2 filhos ainda estudantes. Desde 1998 que também é formadora, e desempenha funções como professora destacada pela RBE para apoio às escolas e as bibliotecas escolares da área do Minho.

(...) Andei de uma terra para a outra, um bocado trotamundos. O meu pai lia jornais, havia sempre livros em casa. (...)

Aprendi a ler na escola. Não me lembro de bibliotecas nas escolas primárias.

(...) A biblioteca escolar surge-me por escolha e necessidade pedagógica. Precisava de boas bibliotecas para ensinar melhor os meus alunos, eu dou Português. Como elas não existiam, comecei a trabalhar para isso.

A minha mãe... nunca a vi ler... mas era uma grande contadora de histórias! Fartei-me de ouvir histórias quando era pequena.

[Os professores-bibliotecários] precisam de ter conhecimentos técnicos e pedagógicos, e competências de negociação, de liderança, de promoção de parcerias, de

comunicação.

As equipas devem ter docentes e não docentes, todos com formação própria. Sem os auxiliares das bibliotecas, em muitas escolas não havia nada.

Filomena, professora-bibliotecária

(2005)

Gisela, 53 anos, Portimão

Nascida em 1953, numa pequena aldeia do Sul do País, é a mais velha de duas irmãs.

Aprendeu a ler numa escola pública, rural. Começou a ler para a irmã mais nova 8 anos. Na Escola Primária não recorda a existência de livros.

Muito jovem (10 anos), vai para a cidade, ficando alojada em casa de professores amigos da família, para fazer os estudos depois do Ensino Primário. No Liceu havia biblioteca, mas muito fechada.

Começa a dar aulas no Ensino Preparatório em 1973, por razões financeiras, leccionando diferentes disciplinas, e em várias escolas e locais, como professora provisória.

Nos anos 80, decide fazer o curso do Magistério Primário, e desde a sua conclusão que trabalha em escolas do 1.º Ciclo. Da biblioteca do Magistério recorda que era muito direccionada e específica. A primeira biblioteca que conhece e que considera aberta e dinâmica é a do Instituto Piaget, onde frequenta um CESE em Administração e Centros de Recursos Educativos. Casa muito jovem. Tem 1 filha, adulta.

Exerceu, e exerce, cargos de gestão. Desenvolveu projectos de diversos tipos na Escola e no Agrupamento. Também é formadora.

Em 1998, conclui o Mestrado em Supervisão Pedagógica. (Universidade do Algarve) No momento da recolha do depoimento, aguardava autorização para aposentação, uma vez que concluíra as condições necessárias para tal.

Desde os primeiros anos (1990) que desenvolve projectos para os concursos existentes – Prodep, IIE... A mediateca está sempre associada ao projecto educativo da escola e do agrupamento, a um conhecimento profundo da comunidade envolvida e a um forte sentido cívico da actividade como professor.

Sublinha, no que respeita às competências desejáveis num Professor-bibliotecário, as de gestão, de projecto, de negociação e de conhecimento aprofundado do *curriculum*, mas também competências de outro tipo: abertura à inovação, saber ouvir, afectividade e envolvimento pessoal nos projectos.

Na escola primária, em 1960. Numa Escola rural [...] em que não havia... as salas eram das meninas eram de um lado, as dos meninos de outro... não havia livros para ler só havia o livro de leitura.

[...]

Tenho uma imagem muito pouco precisa da escola primária...

Apenas me lembro de maus momentos ligados à leitura (castigos) Do que mais me lembro era do que estava ligado ao ar livre. Porque havia um jardim

Comecei a dar à minha irmã [mais nova 8 anos] o que não me tinham dado a mim. Para mim não havia livros, mas contavam-me histórias. Para a minha irmã foi diferente, eu já lhe lia histórias.

[...] Comecei com 40 livros numa escola com 16 turmas Não havia refeitório. Aproveitei o espaço do refeitório e fiz a mediateca. [...] A grande vantagem era que todos [alunos e professores] tinham que passar por ali.

[...] Fui dando formação aos colegas colocados a tempo inteiro na Mediateca, como directora de escola.

[Crítica à formação inicial de professores do 1.º Ciclo actual – a falta das didácticas específicas.]. Não posso concordar que numa sala se dê o mesmo método (de ensino da leitura) a todos. E há escolas em que se dá o mesmo método a todos, em todas as salas. Os que sabiam os diferentes métodos já se reformaram... agora não, [não sabem], entendem que são licenciadas e estão acima de qualquer suspeita... e não vejo grande empenhamento. Estou desmotivada, não sei!

Hoje não se faz estágio, não se dá a imagem real da escola. Eles não conseguem aperceber-se dos contextos, não têm essa perspectiva, e isso é fundamental na educação.

[...] Aprendi muito nos cursos, mas também a viajar, sair daqui, ir ver outras terras, outras escolas, outras maneiras de viver. Abrir a cabeça e o coração, sair da toca pequenina.

[...] Só acredito numa formação centrada na escola, na escola real. Portanto estou desmotivada.

[Literacias] O aluno deve passar de consumidor a produtor [de informação]

[O problema é que a geração dos docentes com 50 anos e as novas medidas de carreira dificultam a passagem do testemunho] Toda a gente acha importante que exista a BE mas ninguém quer ir para lá.

[Necessidade de investigação sobre os interesses dos professores] Os professores estão mais fechados para manifestações culturais e estão mais abertos para quê? É difícil entabular uma conversa (com as gerações mais novas). Não posso dizer isto para a

Comunicação Social, mas um professor que não lê jornais, não serve. Temos de estar a par de tudo. Tenho de ver os desenhos animados para os entender (os alunos), e um bocadinho da telenovela também.

[A Biblioteca] Só funciona com um apoio firme da gestão das escolas, com docentes e não docentes. As auxiliares são essenciais, e toda a escola a deve usar, e querer usar.

Gisela, professora-bibliotecária

(2005)

Ana V, 59 anos, Vila Real de Santo António

Nascida em 1946, num bairro popular de Lisboa, é a mais velha de 5 irmãos. Mãe doméstica e massagista, pai militar (sargento do Exército). Vive a infância entre Moçambique e Lisboa, cidade onde começa a frequentar a casa de uma professora antes da Escola, aos 5 anos, e onde aprende a ler.

Frequenta escolas públicas, em Lisboa, Moçambique, de novo Lisboa, concluindo aqui o Curso Geral dos Liceus. Para auxiliar a família, adquire uma pequena formação técnica (dactilografia) começa a trabalhar aos 17 anos, como empregada de escritório. Algum tempo depois, parte para Londres como au pair, trabalhando no apoio doméstico e familiar em casa de uma família inglesa de classe média, ao mesmo tempo que frequentava um curso de Secretariado. Concluído o curso, regressa a Portugal e emprega-se como Secretária de Direcção de uma empresa multinacional, em Lisboa.

Casa aos 21 anos e vai morar para o Barreiro, continuando a trabalhar em Lisboa. Tem um filho.

Deixa o emprego e volta a estudar, concluindo a Licenciatura na Universidade Nova de Lisboa incluindo a preparação pedagógica profissionalizante. Começa a ensinar no Ensino Secundário na área de Palmela onde irá assegurar a direcção de Bibliotecas em duas escolas.

Nos anos 90, um problema súbito de saúde modifica-lhe a vida. Após uma longa recuperação, muda de localidade, de escola, de hábitos de vida. Continua a trabalhar na Biblioteca Escolar, a investir em formação, a tecer redes de colaboração entre professores e outros. Com um sorriso que é a sua marca distintiva, fala pausadamente, articulando as palavras com invulgar clareza, emocionando-se por vezes, mas sempre sem alterar o tom de voz.

Neste caso, optei pela transcrição integral da narrativa, sob a forma de diálogo. Z introduz as minhas intervenções, A as da professora entrevistada.²³⁵

²³⁵ Duração da entrevista: 175 min.

Z- Um dos objectivos deste trabalho é reflectir sobre o teu percurso como leitora, como professora e como responsável pela área das bibliotecas. Como é que queres começar? Como leitora?

A- Pois então devo dizer que lá nos meados, bem meados do século XX, esta menina que aqui vês tinha uma ânsia de saber ler tudo quanto tinha letras e aos 4 anos pedi aos meus pais que me pusessem na escola dos meninos porque eu queria saber ler. Então a minha mãe descobriu uma senhora reformada professora do 1º ciclo, agora chamado primeiro ciclo, do ensino primário, que, como estava reformada aproveitava para ensinar umas aulinhas aos que tinham dificuldades ou mesmo aqueles que queriam começar a aprender antes do início do percursos escolar.

Z- Isso foi aonde

A- Na Ajuda, em Lisboa. Portanto, a senhora morava em Belém, na Rua de Belém, onde passavam os eléctricos, e eu morava na Calçada da Ajuda, porque o meu pai era militar do Regimento de Cavalaria 7, e nós morávamos ali. De modo que a minha mãe levava-me e eu lembro-me de que levava também uma cadeirinha de madeira desmontável, daquelas que se fechavam, para me sentar. E tinha a conhecida pedra, onde se escrevia, e a cartilha de João de Deus, por onde iria começar a aprender as letras. Como quando cheguei aos sete anos, porque era a idade de entrar para a escola, a professora da 1ª classe chamou os meus pais e disse-lhes que eu já sabia ler, eu lia correctamente e portanto deveria estar na 2ª classe e não na 1ª porque não ia aprender nada e isso do ponto de vista pedagógico não seria benéfico. O meu pai disse “Naaaaaaao, a miúda inda está muito nova, deixe-a lá estar na primeira, tem muito tempo!”

Já lia então historinhas. Tudo quanto apanhava, comecei pelos livros de pano, da MAJORA, e... lia tudo.

Z- De que é que te lembras além desses livros, desse tempo?

A- Lembro-me da colecção... acho que era a Colecção Azul, da Condessa de Ségur. Também lia todos, lia todos os dessa colecção.

Z- Como é que obtinhas esses livros?

A- Toda a gente me oferecia livros, porque compravam. Toda a gente, a família, os amigos. Toda a gente me dava livros, porque era a coisa de que eu gostava mais. E eu ficava contentíssima.

A professora da primeira classe posso dizer que foi realmente uma pessoa extraordinária porque soube tirar partido do que eu já sabia sem que eu ficasse aborrecida nas aulas. Então combinou comigo que eu iria ajudá-la. E ficava sentada ao lado dos meninos que tinham mais dificuldade em aprender, e iria ensinar-lhes. Então eu tinha as aulas, partilhadas com a professora, ficava contentíssima, porque estava sempre ocupada (sorri), e assim fui fazendo o meu progresso, na escola. E

depois comecei, já no fim do ciclo da primária, a ler já.... Gostava muito de ler o Júlio Dinis, gostava de ler algumas histórias do Camilo Castelo Branco...

Z- Isso em que altura? Tinhas que idade?

A- Tinha para aí uns dez, onze anos. Quando passei... depois fiz o exame de admissão, como se fazia naquela altura, para se entrar ou na escola técnica ou no liceu. Eu gostava muito de ir para o liceu para continuar estudar, mas era difícil, porque para o liceu entrava uma certa camada social, e o meu pai era sargento do exército, não era oficial. Era suposto que as meninas filhas dos sargentos fossem para a escola técnica, comercial ou industrial, não para o liceu. Mas eu tive muito boas notas no exame de admissão, passei nos dois e portanto podia optar. Fui fazer o exame de admissão ao Rainha... não, no [Liceu] Amália Vaz de Carvalho! Foi a primeira vez que fui para aqueles sítios, e gostei imenso!

Z- Continuavas a viver na Ajuda

A- Continuava a viver na Ajuda. Depois, quando fui para o liceu, passei para casa da minha avó, que era em Santo Amaro, porque tínhamos o Liceu Rainha Dona Leonor na Junqueira, que era um edifício antigo, um palácio que tinha pertencido ao D. João da Câmara. Aí estive um ano só, porque entretanto o meu pai tinha ido fazer comissão de serviço na Índia, tinha passado para Moçambique e mandou-nos ir às três, a minha mãe, eu e a minha irmã

Z- Eram duas nessa altura?

A- Nessa altura éramos só duas. Eu fui fazer 10 anos a Moçambique e a minha irmã foi fazer os 8. Sigo então toda a escolaridade até ao 5º ano, hoje o 9º ano, no Liceu Salazar em Lourenço Marques. Aí fiz o meu percurso escolar. Depois o meu pai terminou a comissão de serviço que tinha de fazer lá e viemos para Lisboa, já não 2 mas 5, mais uma menina, e um rapazinho com 2 anitos e um outro que não se sabia se era rapaz se rapariga, na barriga, que veio nascer cá em Dezembro, depois, em 62.

Z- A guerra já tinha rebentado

A- Exactamente. Tinha rebentado em 1961.

Z- O teu pai apanhou guerra na Índia?

A- Não, veio para Moçambique antes disso. E depois saímos de Moçambique quando ainda não havia alteração nenhuma, estava tudo em paz, calmo. Chegámos cá e tivemos direito a uma casa do novo bairro dos Olivais Norte e então eu prossegui os estudos do 6º e do 7º ano do... 3º ciclo?

Z- Era o secundário, o 5º ano fizeste lá

A- Tem toda a razão. 6º e 7º de Germânicas, da alínea f). Fui então para, curiosamente, para o Rainha Dona Leonor que tinha sido construído, novo, em Alvalade. Tinha tomado esse nome, e entretanto o velhote, lá da Junqueira, tinha passado a ser o Rainha Dona Amélia. Sai do Rainha Dona Leonor para o Rainha

Dona Leonor novo. Aí fiz o 6º e o 7º ano. Fiz a candidatura, o exame de admissão, à Faculdade, mas foi nessa altura que pensei: nós somos 5 irmãos, o meu pai e a minha mãe. A minha mãe tinha o curso de massagista e de calista e ajudava na economia do lar com o curso que tinha, mas tinha que conciliar muito bem as coisas porque ainda tinha gente pequena. A diferença entre mim e a minha irmã mais nova era 12 anos. A diferença entre mim e o mais novo é de 16 anos. Somos espaçados de 2 anos. Então achei por bem tirar um curso profissional e empregar-me para poder ajudar a família, não ser um peso...

Z- Tinhas 18 anos?

A – Tinha 18 anos nessa altura. O prosseguimento de estudos ia ser muito oneroso para o meu pai. Se bem que ele com a melhor boa vontade o faria, porque sempre valorizou a cultura, e fazer esforço para que um filho estudasse e pudesse ter um curso, ainda mais porque tive um percurso limpinho, como se dizia na altura, e tinha procurado tirar classificações que permitissem não pagar propinas.

Z- Tinhas isenção de propinas?

A- Não pagava propinas, mas ainda assim havia despesas. Não havia bibliotecas escolares...

Z- Como é que lias durante esse tempo todo? Que livros é que usavas?

A- Usei muito sabes o quê? A biblioteca itinerante da Gulbenkian. No Bairro da Encarnação passava a carrinha. E o meu pai procurava fazer a aquisição de todos os livros e dicionários que me fossem necessários depois na vida futura. O que era realmente livro de estudo nunca me faltou. Os outros, ou os amigos me ofereciam, ou então eu ia à Biblioteca Itinerante.

O que aconteceu foi que fui trabalhar para Junta da Marinha Mercante, tirei o curso de dactilografia.

Z- Onde é que o tiraste?

A- Numa escolinha. daquelas que havia. Paguei o curso e fui então. O meu primeiro emprego foi na Junta da Marinha Mercante, no Largo Camões, por cima do Consulado do Brasil. E aí estive como dactilógrafa. Só que ao fim de um ano eu disse não é isto que eu quero para a minha vida. Tinha amigos em Inglaterra que me facilitaram a ida para Londres para fazer um curso de Secretariado trabalhando como *au-pair*.

Z- Isso que foi em que ano? Em 70?

A- Não, foi antes, foi em 67.

Z- Então foste como *au pair*²³⁶ para Londres?

A- Fui como *au pair* para Londres. Aí trabalhei na casa de uma família

²³⁶ Sistema de acolhimento e jovens estudantes em casa de famílias de outro país, para que aí continuassem a estudar, a troco de serviços domésticos ou de apoio à família (crianças, idosos, doentes).

inglesa que tinha 3 crianças ainda pequenas e ajudava na casa. Mas a família era...

Z- Como é que arranjaste essa família?

A- Lá, por anúncio.

Z- Tinha lá família?

A- Tinha lá amigos, que estavam a trabalhar, tinham emigrado para lá. E foram eles através de um anúnciozinho daqueles que se põem lá nos supermercados ou nas lojas, me arranjaram essa família para onde eu ir. E eu estive muitíssimo bem, porque, estás a ver, foi a tal ponto que ficámos amigos para a vida.

Z- E essa família o que fazia?

A- A minha *Mammy*, como nós, como eu a aprendi a chamar, como os meninos a chamavam, era Nel Morgan. Era a Família Morgan. Foram uma maravilha.

O senhor trabalhava nos Correios, era o Director dos Correios, e a senhora estava em casa. Ela tinha sido... como é que eles diziam... como nós, era servidora pública. Era funcionária pública... Mas isso tem um nome..

Z- *Public servant*

A- É isso. Eu achava muita graça. Não me estava a recordar do termo. Mas como tinha crianças pequenas passou a trabalhar em meio tempo e eu cuidava das crianças.

Z- Ela trabalhava em quê? Serviço público, mas em quê? Já não te lembras?

A- Já não me lembro. Numa repartição. Tinha 3 criancinhas para tomar conta, que eram uma doçura. E davam-me todo o tempo do mundo de que eu necessitava para as minhas aulas e para estudar. De modo que, quando fiz o Curso de Secretariado nos 3 anos, voltei para Portugal e concorri a uma multinacional para ser secretária de administração.

Entretanto, casei.

Z- Tinha vinte... nessa altura...

A- Tinha vinte e um para vinte e dois, porque aos 18 fui para Inglaterra. E depois, como secretária de administração eu ganhava muito melhor que qualquer professor. Tinha um bom ordenado

Z- Isso foi antes do 25 de Abril?

A- Ah, muito antes.

(...) Entretanto surge o 25 de Abril e aí por volta de 70 e tal eu começo a sentir que a minha posição como secretária de administração na empresa era muito desagradável porque começaram os movimentos dos trabalhadores em termos... salariais, de negociações de horários e *etc* e muito francamente eu achava que não era justo porque nós éramos privilegiados em relação aos trabalhadores do nosso País, e não era justo que estivéssemos a reivindicar coisas que de facto não faziam sentido. Que colaborássemos com os outros que tinham menos condições de

trabalhos para que através da nossa voz eles pudessem ser ouvidos, tudo bem. Agora fazermos nós exigências quando até os operários tinham um salário bellissimo, tinham as horas extraordinárias muitíssimo bem pagas... Estarmos a fazer reivindicações não era muito bom. Mas não fazia por estar em convivência com a Administração, era porque era assim que eu pensava!

E nas reuniões de trabalhadores, fazia-os sopesar essas coisas! Evidentemente os trabalhadores achavam que eu estava do lado da Administração, e a Administração... era tentada a não confiar muito em mim porque eu ia à reunião dos trabalhadores! E achavam que eu não devia ir.

Z- Estavas entalada!

A- Eu disse: não, basta! Eu gosto muito do meu trabalho, e gostava sinceramente muito daquilo que fazia. E aprendi muito, em termos de organização do trabalho. Eu ainda funciono na escola, sempre funcionei, como se a escola fosse uma empresa privada que tem clientes que nós precisamos satisfazer.

Z- Ficou sempre...

A- Ficou-me sempre isto, de que de facto estamos ali para dar o nosso melhor e satisfazer os nossos clientes.

Entretanto fiquei grávida e achei que era a altura de mudar de vida.

Z- No final da década de 70?

A- Exactamente, no final da década de 70. (...) Fazer do resto da minha vida aquilo que eu sempre tinha desejado, porque aquilo que eu queria verdadeiramente era ter sido professora. Era isso que dizia desde pequenina, desde os 4 anos que eu dizia que queria ser professora. Por isso adorei aquela experiência primeira classe...

Z- Foi logo passar à prática...

A- Foi logo passar à prática. De modo que então resolvi propor à Administração, que entretanto andava a tentar diminuir pessoal fazendo acordos de indemnizações, propor que me deixassem fazer do resto da minha vida aquilo que eu entendesse. Trouxe como indemnização aquilo que eles me quiseram dar, logicamente eu não estava em situação de poder discutir muito...

Z- Tinhas 32 anos?

A- Tinha 34 anos. Então pensei: vou aproveitar para fazer o curso. Agora, tive a colaboração do meu marido, tive a colaboração do meu pai, porque a minha mãe tinha entretanto falecido... Realmente tive possibilidade de fazer o curso, o que me deu imenso prazer, voltar a estudar! Consegui concluir o curso com uma excelente média. No ano em que conclui o curso...

Z- Fizeste o curso na Nova (Universidade Nova de Lisboa)?

A- Na Nova que era velha (risos). Desculpa.

Nessa altura tinha saído uma lei, um decreto, uma coisa qualquer do governo a autorizar a profissionalização a seguir à licenciatura. Candidatei-me e fiquei num

curso de 2 anos, um ano de teóricas e um ano de estágio. Ora onde é que eu fiquei no 2º ano? Na bendita Escola Rainha Dona Leonor! E leccionei na mesma sala de aula onde eu tinha sido aluna, o que me deu muito prazer. Terminei o curso de profissionalização também com uma boa média, e candidatei-me logo para entrar numa escola. Como já tinha passado a morar em Azeitão, candidatei-me para a escola de Azeitão!

Z- Tu eras... tinhas morado em Lisboa... e depois..

A- Em solteira. Depois quando casei por razões económicas porque as casas eram muito mais baratas, passei a morar no Barreiro.

Z- E ias e vinhas

A- E ia e vinha, todos os dias.

Z- Fizeste o curso de... Nessa altura já não havia as Germânicas.

A- Nessa altura, eu pude optar por aquilo que verdadeiramente gostava, porque já havia as variantes, no tempo do Cardia. Pude escolher Português-Inglês. Licenciiei-me em Português-Inglês. Depois, quando me candidatei para a Escola de Azeitão, candidatei-me para ensinar Português, portanto para ir para o 8º A.

Z- Que é só Português.

A- Eu tinha tido Latim, no meu curso, podia fazer isso. Passados dois anos de estar em Azeitão, que não tinha secundário senão nocturno, 10º e 11º ano... Eu leccionava 3º ciclo de dia e ia leccionar à noite, o 10º e o 11º... Resolvi candidatar-me à Quinta do Conde, que era uma escola numa povoação muito próxima, aliás a distância da minha casa às duas escolas era a mesma, porque aquela escola tinha secundário durante o dia.

Então aí estive...

Z- Aí não estavas com a biblioteca ainda?

A- Não, já trabalhei com a biblioteca em Azeitão. Completava o meu horário com horas na biblioteca. Organizei a biblioteca nos moldes que o professor Calixto nos ensinou, porque era ele o responsável pela Biblioteca Municipal de Setúbal. Fiz acções de formação com ele, ensinou-nos muita coisa, facilitava-nos inclusive as etiquetas coloridas para pôr nas estantes... Quando passei para a escola da Quinta do Conde, os colegas do Conselho Executivo nessa altura disseram-me: "Vamos aproveitar o teu saber para nos tratares também da nossa biblioteca!"

Z- A escola era nova?

A- A escola era nova mas a biblioteca não estava organizada. Então comecei a trabalhar aí. Todos os anos em que estive na escola da Quinta do Conde foram anos em que estive em simultâneo a dar aulas e a trabalhar na biblioteca. Aproveitei vários cursos que foram surgindo...

A escola da Quinta do Conde já não estava no âmbito do concelho de Setúbal, pertencia ao concelho de Sesimbra, mas o professor Calixto enquanto esteve

em Setúbal sempre me deu o apoio de que precisei.

Depois por razões de que prefiro não falar... tive um problema de saúde grave, por uma apoquentação muito grande na escola, e resolvi que se não era valorizado o meu trabalho... quando eu estivesse em condições...

Z- Estiveste quanto tempo de baixa a tratar desse problema? Foi um problema muito sério?

A- Dois anos. Foi um problema muito sério. E durante esse tempo em que a parte motora foi afectada e a memória foi afectada e a oralidade...

Z- Continuaste sempre a saber ler?

A- Comecei por ler histórias de crianças. É verdade, tive de retomar as histórias de crianças...

Z- E a escrita

A- A escrita era muito lenta. E muitas vezes

Z- Foi no cérebro?

A- Foi. Pensamento. Houve ali, posso dizê-lo, um acidente vascular. Eu falava mas não conciliava o pensamento com o que dizia, e só notava isso quando as pessoas mo diziam. Eu deveria ter dito uma coisa e tinha dito outra.

Z- Tiveste acompanhamento, durante esses dois anos?

A- Muito, médico, e fiz muita fisioterapia, muitos tratamentos, muitos exercícios para recuperar o uso da memória. E a leitura não era possível no princípio porque eu olhava para as letras e não as reconhecia. Não me faziam sentido. Foi preciso exercitar muito para fazerem sentido.

Z- Fizeste terapia da fala?

A- Não foi precisa a terapia da fala porque eu falava muito devagar mas conseguia articular o que dizia. Estava mais era ao nível do pensamento. Agora podes imaginar o que é...

No princípio, quando eu ainda não tinha consciência de como estava, as coisas foram-se levando. Agora, quando eu tomei consciência do estado em que estava, e que a minha única ferramenta de trabalho tinha sido afectada de tal modo, que não era capaz de dialogar, eu entrei em depressão profunda! E aí tive de tratar a parte motora e a depressão. Por isso foram dois anos de tratamento.

Z- Trabalho notável.

A- Foi. Graças a Deus quem hoje convive comigo não dirá isso. Tenho de ter cuidado com a minha actividade, mas graças a Deus faço tudo e já leio livros para gente crescida (risos) tirando deles o máximo conhecimento e entendimento. Portanto, foi excelente.

Quando mudei, mudei por opção própria, porque eu fazia parte do quadro.

Z- Explica lá isso.

A- Quando houve esse problema e eu então senti-me melhor e já capaz de

voltar ao trabalho...

Z- Tinhas mais ou menos 50 e?

A- Pois, tinha... ora eu já cá estou há 7 anos... tinha 52, 53 anos

De modo que quando me apercebi de que já estava melhor, que podia voltar a ser válido, os dois médicos alertaram-me, tanto o psiquiatra como o cardiologista que me tratava da cachimónia, para que eu devia pensar duas vezes antes de leccionar porque o stress a que ia ficar sujeita não me ia beneficiar em nada. Podia-se repetir o AVC e eu não ter tanta sorte como tinha tido. Portanto, podia não dar bom resultado. Então, na Junta Médica fiquei sem a componente lectiva. E aí assumi que não ia voltar para aquela escola onde tendo eu dado tanto e não tinha sido...

Z-O teu problema nunca foi com os meninos?

A- Não, de maneira nenhuma!

Z- Então, resolveste...

A- Eu tenho a impressão que talvez fosse isso mesmo. A minha relação com os miúdos, tanto os do 3º ciclo como os do secundário, era excelente. E sabes que às vezes estas coisas, e o trabalho na biblioteca, o envolvimento, não caíam muito bem a certa gente. E quando certa gente assume a gestão da escola, há alguém que tem de ser abatido. E a abater seria eu! Pronto, resolvi, sim senhor!

Z- Oh faz favor!

A- Quero toda a gente feliz! Então, e eu também! Então, como entretanto tinha vindo cá ao Algarve numa altura de férias e tínhamos gostado imenso de Altura, resolvemos que eu podia comprar um apartamento para viver na Altura. Ficaria a pagar uma renda, porque se tivesse que alugar uma casa em Vila real ficaria a pagar o mesmo... então, comprei. Candidatei-me à Escola de Vila Real, exclusivamente! Com tanta sorte – que eu posso dizer que realmente tendo sido uma mulher de sorte, com os problemas que têm surgido eu tenho conseguido realmente dar-lhes a volta! Com tanta sorte que na altura em que eu concorri uma colega de Português tinha resolvido mudar para a escola de Castro Marim porque a filhota dela ia para lá, saía do 1º ciclo para o 2º ciclo para Castro Marim, e eu aproveitei a vaga. Entrei no lugar dela.

E como não vinha preencher horário, não tive problemas nenhuns com as minhas colegas, ficou toda a gente feliz! Fui muito bem recebida! MUITÍSSIMO BEM recebida. Pelo Conselho Executivo

Z- Que não conhecias

A- Que não conhecia! E pelas colegas de Departamento, todas. Quem me recebeu pela primeira vez foi a nossa actual Presidente, a Cristina Silveira. Foram realmente impecáveis. O que fizeram foi pedir-me: “Ana Maria, com a experiência que trazes, ajuda-nos a pôr em ordem a nossa biblioteca.”

Z- Foi em 99?

A- Foi em 1998/1999. “Pôr em ordem a nossa biblioteca para nos podermos candidatar à rede.” Aliás, eu penso que elas nem tinham noção de que havia rede, ou de que havia possibilidade de se candidatar. Lá organizei a biblioteca de móveis de madeira lindíssimos que entretanto tinham sido adulterados com umas calhas e uns vidros e umas fechaduras e os pobres dos livros coitadinhos todos presos sem terem feito mal a ninguém!

Lutei, para conseguir, sem criar atritos com a funcionária que já lá estava há uma data de anos, mudar de facto a biblioteca nos moldes exigidos pela Rede e no final desse ano, já em 2000, concorremos e, com tanta sorte, ficámos. Rede Nacional, porque o concelho não tinha biblioteca municipal. Não tinha e não tem, está agora já o edifício em construção.

De modo que, como ganhámos, pudemos modificar o mobiliário que era segundo a rede aquilo que precisava de ser mudado, porque o espólio bibliográfico era muito bom.

O espaço era uma sala, mas o Conselho Executivo fez um esforço imenso, porque lá está é preciso que o Conselho Executivo valorize a Biblioteca enquanto pólo cultural da Escola para que possam introduzir as mudanças indispensáveis. E de facto uma sala que não era muito visitada, era esporadicamente visitada por alunos, porque tinha um ar muito funesto, era muito pesada, era muito escura, era pouco atractiva, após as mudanças que se introduziram, que foi a criação de uma sala onde pudéssemos ter a parte multimédia...

Z- Ampliaram o espaço?

A- Para uma sala, para mais uma sala, onde tínhamos então o espaço de produção e os computadores, a informática. No ano seguinte, fizemos o choradinho (sic) e conseguiu-se abrir mais outra sala. É verdade que a nossa escola é uma Escola Secundária de 62, do Estado Novo, que era uma Industrial, e tinha muito espaço. Um espaço de oficinas enorme, de facto uma escola muito grande, de modo que houve possibilidade de criar mais um espaço. Um espaço para onde foram os televisores para os meninos poderem ter acesso ao cinema. A zona em que vivemos tem meninos da serra que vêm às seis da manhã para começarem às oito e vão às cinco e meia de camioneta, não têm acesso a cultura de espécie nenhuma. Se a escola não providenciar isso, os miúdos não sabem o que é cinema.

Então aquela sala passou a ser muito utilizada, apesar de a disposição dos sofás não permitir grandes audiências. Pelo menos um grupinho razoável deles poder assistir, com auscultadores. E também ficou um espaço de fonoteca, pois tinham possibilidade de escolher (documentos sonoros)

Z- Entretanto foste fazendo formação, como é que foi?

A- Ah, sim! Olha, já cá estava em baixo quando fiz a primeira formação continua, contigo, em Lisboa! Era preciso deslocar-me daqui...

Z- Foi o Grupo de Trabalho (da BAD)?

A- Não, antes do Grupo de Trabalho... Foi a primeira formação foi na Escola... não me lembro do nome da Escola, mas lembro-me que foi na parte antiga junto ao rio. Fui fazer esse curso... Tu deste-nos formação e como eu manifestei a minha necessidade premente de ajuda, passei a ir então regularmente às reuniões²³⁷ que se faziam na Biblioteca Nacional. E aí aprendi muito. Tratava logo de pôr em prática as sugestões que recebia. Trazia dúvidas que tu ias esclarecendo. Entretanto ia aos Encontros que se realizavam... E criámos uma equipa na Escola. Uma colega de Inglês veio ajudar a equipa. Eu sozinha não dava conta de tudo, e por outro lado não me convinha ir aos Pedagógicos, porque se eu tinha de fugir do stress e da pressão, estás a ver (risos) dar aulas não era conveniente, ir a Pedagógicos então!

Z- A outra colega ficou de lá ir.

A- E eu na rectaguarda ia fazendo o meu trabalho. Ela ficou como coordenadora, e eu, como assessora, a apoiá-la. E cá estamos, agora com uma bibliotecazinha que já é muito apresentável.

Z- Em relação à escola, e do ponto de vista do teu trabalho, o que é que tu achas? Por exemplo, essa equipa neste momento também se alarga a outras pessoas, como é que é?

A- Reconheci a necessidade de formarmos um grupo de trabalho com outras escolas, para não estarmos a trabalhar isoladas. Algumas foram entretanto entrando na rede, e pareceu-nos muito saudável que trabalhássemos em conjunto. Ficou-me o bichinho das tais reuniões da Biblioteca Nacional, em que poderíamos pôr dúvidas, ser esclarecidas... Apesar do contacto que tínhamos com a Rede via *Internet*, se trabalhássemos em conjunto, nos visitássemos uns aos outros e partilhássemos recursos humanos e materiais, tudo seria muito mais fácil, porque estamos aqui, desculpa a expressão, “no cu de Judas” (risos) na pontazinha mais pontazinha de Portugal, e longe de tudo. E, se, pelo menos este Sotavento pudesse trabalhar em grupo, era excelente. E depois, porque não, uma reuniãozinha com outros grupos de trabalho?

Entretanto a Filomena Branco e a Madalena da Direcção Regional achavam que era uma ótima ideia e que poderiam propor a outros colegas de novas zonas do Algarve para que pudéssemos trabalhar de uma forma mais organizada e benéfica para todos. E é isso que está a ser levado avante este ano. Já tivemos a primeira

²³⁷ Reuniões regulares de parte do Grupo de Trabalho Documentação e Informação Escolar da BAD, Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas que se realizaram de forma regular na Biblioteca da Associação, sita na Biblioteca Nacional, aos sábados, mensalmente, durante o ano lectivo de 2001-2002 (?). Integravam essas reuniões professoras e bibliotecárias de diferentes escolas da área da Grande Lisboa, além da colega do Algarve, em regime voluntário. Esta formação informal continuou ainda no ano lectivo seguinte, já devidamente certificada como Formação creditada de professores, através de uma parceria estabelecida com o Centro de Formação de Cascais.

reunião na nossa escola, a próxima será em Martinlouco, na Escola, e por aí adiante. De modo que mesmo quando temos visitas de individualidades que podem trazer mais-valias culturais para a escola, essas visitas possam ser aproveitadas e partilhadas por mais escolas. Porque as pessoas vão ter de se deslocar aqui, porque não partilharmos as despesas de modo que mais pessoas, mais alunos beneficiem. Todos concordaram e esta actividade está a ser levada avante. Vamos lá a ver...

Z- O que é que tu sentes em relação aos alunos?

A- Tu nem queiras saber! A biblioteca passou a ser um espaço muito frequentado, os professores já não passam sem a biblioteca. Nós tivemos um louvor em Pedagógico, porque tínhamos contribuído para a melhoria da Escola neste sentido – os alunos ficaram muito beneficiados porque muitos ficavam no pátio quando não tinham aulas ou iam para fora da Escola, o que não era nada saudável... Agora, gostam de estar na Biblioteca, têm os periódicos que gostam de ler, não lhes falta o jornal desportivo, não lhes faltam as revistas para jovens, algumas para as meninas outras para os cavalheiros, e eles adoram ir. Muitos chegam lá logo de manhã... ó dona... então o *Record*, já chegou? Os *Diário de Notícias*... Os professores gostam de ler e de consultar o *Jornal de Letras*, a *Vida Económica*...

Z- Como é que perspectivas o futuro desta área?

A- Nós agora metemo-nos todos num comboio que não pode parar. Ele tem que progredir. Ainda que sentimos que precisamos de continuar a formar-nos nós para fazer mais e melhor. Achamos que precisamos de formar os nossos utilizadores, e para isso precisamos nós mesmos de formação.

Z- E a formação da equipa como é que pode ser feita? Como é que tu achas?

A- Eu propus-me talvez muito loucamente porque já estou com esta idade prolecta para o curso que a Aberta abriu este ano, on-line, com a colega Mariana que entretanto entrou para a equipa, que é bastante mais nova, que gosta muito de livros, gosta muito da biblioteca, e para que ela não fosse sozinha. Infelizmente ficámos na lista de espera e portanto estamos a ver se aproveitamos outra oportunidade. Estávamos à espera que o THEKA viesse cá abaixo e nos desse a bagagem de que necessitamos.

Z- E qual era o tipo de competências que te parece que fariam mais falta?

A- Ao nível da gestão da biblioteca, há ainda muita coisa que precisamos. Nós já estamos a fazer a informatização, mas sinto que ainda precisamos de aprender a fazer as estatísticas e a tirar delas as ilações necessárias, de saber mais do ponto de vista da formação informática, para tirarmos partido dessa informação no contacto com os alunos. Os alunos vão à minha frente anos-luz!

Em termos informáticos, uso o computador, mas apenas no indispensável. Considero-me na pré-primária da informática, e sinto um *handicap* tremendo. Preciso de formação nessa área.

Z- Como utilizador? Ou referes-te à catalogação (aplicações informáticas para gestão de catálogo)?

A- Na utilização! Utilização da *Internet* de um ponto de vista pedagógico!

Z- E do ponto de vista da leitura

A- Do ponto de vista da leitura, estamos a aproveitar tudo o que há em termos de acções de formação sobre animação de leitura para aprendermos. É difícil porque para os mais pequeninos há muita coisa, há menos coisas para os alunos do nível etário dos nossos. Porque os nossos do 3º ciclo já não são criancinhas, já são adolescentes com ideias muito próprias e os do secundário são gente feita.

Z- E tens aulas à noite?

A- E há aulas à noite. Temos adultos à noite. A nossa biblioteca funciona das 8 da manhã às 10.30 da noite, com uma pequena interrupção entre as 6 e as 7,30 para a limpeza.

Z- Se tu pensares por exemplo na escola em que tu cursaste e naquilo que é hoje a escola, o que sentes?

A- As crianças têm hoje um acesso à informação que eu gostaria de ter tido, e sinto, sem dúvida nenhuma que houve uma alteração considerável na importância do professor na sala de aula.

Z- Mas para que lado? Explica lá

A- Um professor do meu tempo escolar era detentor do saber e nós tínhamos de beber dele a informação que vinha, porque o acesso a outra era diminuto senão nulo, enquanto hoje o professor já não é um detentor do saber, é um organizador do saber, e é nessa qualidade que ele deve ser insubstituível, mas tem de considerar seriamente que os seus alunos têm acesso a outras fontes de informação e podem inclusive saber mais de certos assuntos que ele próprio. Tem de ser suficientemente humilde para acolher saberes e aprender saberes que os alunos lhe trazem.

Se de facto se esquece este pormenor que para mim não é pormenor nenhum, é um *pormenor* (risos) de que somos primeiramente educadores e depois organizadores dos saberes que os alunos adquirem por nossa via ou outras... realmente não pode falar!

O que me custa hoje observar em algumas actividades é que de facto como educadores realmente não somos substituíveis. Então devemos valorizar-nos nesta faceta.

Porque actualmente somos educadores, por incrível que pareça, de jovens e dos pais dos jovens. Porque temos realmente uma capacidade pedagógica que adquirimos com o estudo e com a prática que muitos pais infelizmente não têm. Nenhum aprendeu a ser educador. Os pais não aprendem a ser pais. Mas os professores aprenderam a ser educadores, ou deviam ter aprendido, e por isso podem

ter uma actividade partilhada pelos pais que os pode ajudar muito, e que podia contribuir para uma educação melhor. Isto é o que eu penso!

Z- Em termos de educação para a leitura, o que é que tu achas, achas que as coisas se modificaram?

A- Modificaram-se! E não sou daquelas pessoas que pensa que hoje não se lê. É mentira! Lê-se, lê-se mais, lê-se melhor! Os meninos que já são jovens adolescentes na minha escola, têm ocasião de contactar com todos os meios de informação possível e de usá-los. São incentivados à leitura por actividades de promoção da leitura que se levam a cabo na escola e colaboram nelas.

Z- E como é que tu harmonizas isso com os indicadores de literacia que temos tão baixos?

A- Pois realmente é verdade. A população em geral lê pouco. Eu tenho a impressão que depende da faixa etária e do extracto social. Há o público que só lê o jornal desportivo. Há muito pouca gente a ler o jornal diário. E há menos gente ainda a ler por prazer. E nós procuramos ganhar público leitor exactamente por trazer a todos eles os vários tipos de leitura e de que gostam. Há menino que passou a vir à biblioteca porque a biblioteca tem o jornal desportivo. Agora, já aprendeu a ir a outros lados. Por exemplo passa para o jornal diário, onde também vai procurar a informação desportiva mas também vai a outros lados!

Z- E passa espontaneamente? Sem necessidade de...

A- Não, não! Passa espontaneamente. E depois começou a perceber que a biblioteca tem outras coisas, e a pedir outras coisas.

Z- E na sala de aula, o que é que tu achas?

A- Na sala de aula, aquilo que os meus colegas me transmitem é que os livros que são de leitura obrigatória criam uma certa resistência. É preciso dourar a pilula para que os miúdos leiam. Mas por exemplo este ano, com a alteração de Programas no Secundário, vêm muito mais alunos procurar as obras sugeridas. Por exemplo eles estiveram a dar o Diário no principio do ano, e toda a gente veio requisitar o que havia de diários na Biblioteca.

Z- Não estavam todos a ler o mesmo!

A- Exactamente. Então leram todos os diários que estavam disponíveis e realizaram trabalhos em grupo depois sobre o assunto.

Também quando os puseram a dar poesia e os professores começaram pelos poemas para a infância do Fanha, todos vieram procurar, seleccionar textos para... A estratégia passa por aí. Vou assistir às reuniões regularmente do Departamento, vou passando as novidades da Biblioteca, vou solicitando ajuda da parte dos colegas da sala de aula e eles fazem o mesmo em relação a mim.

Z- E com os outros grupos disciplinares?

A- Vou conversando com os coordenadores dos Departamentos para que

eles levem para as reuniões os nossos títulos, as nossas sugestões, para que todos possamos melhorar. Tem sido bom! Eu estou muito entusiasmada. Apesar dos 59, ainda me sinto aqui para trabalhar mais uns anos. Apesar de ser obrigada a trabalhar até aos 65 anos, se me mantiver com este espírito e esta capacidade, se não vou ter de pedir uma cadeirinha para subir até ao terceiro piso.

Vamos lá a ver.

Mas gosto muito de trabalhar e estou ansiosa pelo Congresso que vamos ter em Julho para aprender mais e ser capaz de fazer melhor!

Z- Obrigada.

Ana V., professora-bibliotecária (2005)

João. 41 anos, Castelo Branco

Nascido em 1963, no Sul de Angola, inicia a sua vida escolar aos 4 anos, interno num Colégio religioso, onde faz o primeiro ciclo. Chega a Portugal com 12 anos. Estuda em Coimbra até aos 17 anos, e começa a trabalhar com essa idade. A opção, explicada por carências económicas da família, foi o serviço militar, voluntário na Força Aérea. Aí permanece alguns anos, trabalhando profissionalmente como militar. Desenvolve hábitos de leitor compulsivo.

Volta à vida civil e a trabalho como..., e, ao mesmo tempo, conclui a licenciatura em História, incluindo profissionalização, na Universidade Nova de Lisboa. Inicia a sua actividade como professor na área próxima de Lisboa

Constitui família. Vive e trabalha em Castelo Branco desde 1993. Não tem filhos.

Andorinha desde 2004, na área da Beira, integra em 2005-2006 a equipa de tutores do THEKA. Conclui em 2006 o Curso de Especialização em Ciências Documentais, variante Bibliotecas e Documentação, na Universidade da Beira interior. Inicia no mesmo ano um Mestrado sobre *E-learning*, na Universidade de Barcelos (*on-line*).

Nasci em 1963, em Angola, em Nova Lisboa.

A partir dos 4 anos, por vicissitudes familiares, fui internado num Colégio, curiosamente de Jesuítas, e a leitura passou a ser um ócio e parte das rotinas diárias. Era agradável, e mantém-se um vício.

Hoje por exemplo não consigo deixar de estar a ler dois ou três livros, ao mesmo tempo, e tenho livros no escritório, no quarto, na sala, na cozinha. Acho que isto me ficou dessa idade.

O ritmo diário em Angola é completamente diferente. O sol nasce mais cedo e as pessoas adaptam-se completamente a esse ritmo.

Tenho ideias muito vagas desse tempo. De me obrigarem a fazer a cama, o que eu odiava. Tenho uma consciência clara de uma série de rotinas que me ficaram, algumas de uma forma obsessiva e que me marcaram na minha forma de ser. Sou incapaz de trabalhar numa mesa se não estiver organizada...

A leitura era obrigatória, havia um texto para ler. Havia um peso enorme da autoridade. A partir de uma determinada idade, associamos prazer à leitura.

A partir de 1975, quando venho para Portugal, há um enorme isolamento,

porque eu não tinha amigos, não conhecia ninguém, vim com a minha mãe, os meus pais tinham-se divorciado, e a leitura ajudou-me muito. Tinha 12 anos, tinha feito já o 2º Ciclo, e de facto nesse momento desato a ler.

Havia um senhor, que não sei se ainda é vivo, que tinha um quiosque no Arco de Almedina, em Coimbra, e que gostava de mim e me fazia o favor de me deixar trocar livros. Ele tinha revistas, livros novos e usados. Li tudo. Era devorar.

Depois conheci o empregado da Coimbra Editora, que ficava mesmo junto às escadas do Arco do Almedina, que também me ajudou. Eu não tinha dinheiro para comprar. A Biblioteca Municipal de Coimbra era em frente à Caixa Geral de Depósitos, uma coisa muito escura... Era quase proibido. Não nos aceitava. A Biblioteca Universitária não nos aceitava.

Eu estudei no Liceu D. Maria, que tinha biblioteca, com aquelas portas de rede. Aí apanhei professores fantásticos, tive uma sorte enorme. Lembro-me que era possível ler de rajada três vezes seguidas os *Esteiros*²³⁸.

Termo o Secundário, há dificuldades financeiras em casa, a alternativa seria ir trabalhar. Fui para tropa, em 1980 e... qualquer coisa. Tinha 17 anos. Fui emancipado, lá foi a minha mãe assinar,

A tropa para mim foi interessante, estive 4 anos, gostei imenso. Fiz na Força Aérea. Estive em Vila Franca, depois estive nos Açores, pouco tempo. Voltei, estive em Monsanto e depois em Paços de Ferreira, numa base de radar.

Durante este tempo as leituras foram-se dando conforme os locais onde estava e o acesso que tinha...

Em nenhuma unidade militar havia uma biblioteca. Não havia acesso ao livro. As bibliotecas municipais não existiam, como é óbvio. O único acesso era a compra.

Eu chego ao ensino porque saí da tropa, porque achei que não era aquilo que eu queria. Havia um choque mental. Saí no fim dos anos 80, e arranjei uma situação fantástica, que foi ir trabalhar para uma fábrica, em Coimbra.

Eu trabalhava 6ª, sábado e Domingo, o que me permitia ter 4 dias por semana para aquilo que eu gostava. Gostava imenso de ler, gostava imenso de estudar, e comecei a estudar em Coimbra.

Frequentava a Praça da República e o Tropical. O Joaquim Namorado, de quem eu gostava imenso, e que me emprestou imensos livros. O Orlando de Carvalho, dos Direitos, e que tinha uma piada enorme... gente que estava ligada ao Teatro, ao TEUC, ao CITAC...

O Joaquim Namorado comprava os livros, folheava, acabava de ler, ficava com o Orlando de Carvalho a comentar, e eu tirava o livro e aproveitava e lia de borla. Coisas assim perfeitamente caricatas.

²³⁸ *Esteiros*, obra de Soeiro Pereira Gomes

Uma coisa que marcou... Foi uma época da minha vida em que eu mais li e mais troquei livros. Havia uma espécie de comunidade não formalizada de leitores.

É muito complicado ser-se escolar quando já se trabalha, se trabalha ao fim de semana, se tem casa... despedi-me, fiz as malas e vim para Lisboa. Para a Universidade Nova. Foi mesmo nos finais de 80... 87... Tinha vinte e poucos anos.

Vim para a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, onde me arrastei. Tive que trabalhar. Fiz o curso no tempo que tinha de fazer. Gostei imenso. Tive professores fantásticos – como o Abel Barros Baptista, Prado Coelho, Isabel Allegro de Magalhães, Rodrigues Lopes, Alberto Pimenta, o Zink. Fiz Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses. O melhor tempo da minha vida passei-o ali. Trabalhava também, estava na Associação de Estudantes, fui do Conselho Directivo.

Vivia ali, de manhã a noite. Só quando tinha trabalho é que não estava. Ia às aulas todas.

Comecei a dar aulas (estágio integrado) no Pedro Nunes, gostei imenso. Uma escola ainda com muitos bons vícios do passado, e com uma forma interessante de trabalhar.

No início dos anos 90 fui para Alcobça, onde estive um ano, porque vivia com uma pessoa, com quem vivo agora, e que estava colocada a dar aulas nas Caldas. Depois fiquei colocado em Lisboa, andámos assim dois anos, até que desistimos, e concorremos para Castelo Branco os dois. E ficámos colocados muito próximos, e vão 11 anos, 12 desta vida em Castelo Branco.

Em Castelo Branco, na Escola Secundária, estive no Directivo, experiência fantástica que nunca mais hei-de repetir, e estou precisamente aí quando aparecem os papéis para concorrer à RBE. Acabo por ser eu mais uma colega que estava lá a fazer a candidatura (1997/98). Dava aulas de Português, estava no Directivo, era responsável pelos *curricula* alternativos.

Quando terminei o meu mandato no C. Directivo, o meu amor à escola foi de tal ordem que imediatamente concorri e fui-me embora para Alcains. Mas fiquei sempre em contacto com a colega que ficou responsável pela Biblioteca. Telefonávamo-nos todas as semanas.

Chego a Alcains e vou à Biblioteca. Passei a coordenar a Biblioteca, de 2000 a 2004. Em 2004 vim trabalhar para a Rede²³⁹ a fazer acompanhamento às escolas e às parcerias, em 2 distritos, Guarda e Castelo Branco, uma área imensa.

Este trabalho é um trabalho de que eu gosto, é aliciante, faz-me aprender imenso por contactar com as realidades. Tem uma componente técnica, tem uma componente fundamental de apoio às actividades e à produção de serviços. É um trabalho de cumplicidade. Comecei a dar formação. Fui trabalhando sempre com a Lucília e o Saro, apoiámo-nos mutuamente, e adorei. A partir de certa altura, senti

²³⁹ Rede de Bibliotecas Escolares – funções de “andorinha” (ver glossário)

necessidade de mais formação e inscrevi-me no Curso de Ciências Documentais (UBI) que estou a fazer, acabo este ano. Também tenho gostado muito da experiência como tutor do THEKA. Se entretanto não ganhar juízo, vou tentar fazer Master *on-line*, em Barcelona, sobre *e-learning*. (...) A leitura passa por incutir o gosto através de actividades que, sendo disciplinadas, combinem a livre escolha dos alunos. Clubes de Leitura, Comunidades de Leitores, parecem-me caminhos a desenvolver, sobretudo entre os jovens.

(...) A escola é mais aberta hoje. A pressão foi feita pelos próprios alunos, no sentido de utilização das tecnologias da informação. Há ainda uma geração de *profs* que ainda hoje não usa essas tecnologias, não quer usar e tem raiva a quem usa. (...) A biblioteca escolar é um ponto de encontro fundamental nas escolas dos alunos, não tanto dos professores. As bibliotecas tiveram e têm um papel fundamental na difusão do acesso à *internet* e aos novos *media*, ainda hoje são o único lugar de acesso livre na escola. As salas TIC abrem-se para aulas e são logo a seguir fechadas, são proibidas. (...) A rede de bibliotecas escolares precisa consolidar-se, e a formação dos recursos humanos é cada vez mais exigente. A equipa deve incluir docentes especializados e técnicos profissionais e, ou, auxiliares de acção educativa com formação e estabilidade. Falta sobretudo formação aos órgãos de gestão, que, quando partilham de uma visão correcta da biblioteca, conseguem evitar ou resolver muitas dificuldades.

João, professor-bibliotecário (2005)

Ana M, 55 anos, Vila Franca de Xira

Nascida em 1951 em Angola, aposentou-se em Dezembro de 2006. Continua a desenvolver actividade no domínio das Bibliotecas Escolares.

Filha de funcionário público e de professora primária, com dois irmãos, vive e estuda em vários locais de Angola. Começa a trabalhar muito jovem, ensinando no Ciclo Preparatório enquanto estuda na Universidade, primeiro Matemática, de pois o Magistério. Forma-se e Angola, casa e chega a Portugal aos 23 anos, com dois filhos, vínculo ao Estado mas sem habilitação própria completa. Conclui o Curso de Magistério Primário, iniciado em Luanda, em Penafiel.

Inicia a carreira em escolas do primeiro ciclo da área da Grande Lisboa, onde se mantém sempre. Desempenha funções de directora de Escola e, durante alguns anos, trabalha numa Delegação Escolar. Completa cursos de especialização na ESE de Lisboa. Exerce funções docentes e, ao mesmo tempo, faz formação de longa duração.

Trabalha como andorinha RBE desde 2002 a 2006.

Integra a Direcção de uma Associação Pedagógica que segue os princípios Waldorf -HARPA - e a Coordenação do THEKA.

Comecei a ler sozinha. Quando a minha mãe deu por mim, já lia, tinha 5 anos e meio.

Nasci em Teixeira de Sousa, em Angola.

Sempre gostei muito de ler.

Na escola, nós tínhamos trabalhos manuais, bordados e assim, de que eu nunca gostei. Resolvia o problema dizendo à professora se podia ler uma história para os outros, e ela deixava. Enquanto elas bordavam, eu lia. Lia, inventava ao meio, fazia um bocado de teatro. A malta gostava, a professora estava sossegada tratando da sua estatística, e eu gostava e não tinha que bordar. É uma lembrança boa que eu tenho da escola.

Depois, onde eu estudei no secundário, do 1º ao 5º ano, foi num colégio onde também havia uma biblioteca. Era um colégio de padres, misto.

Havia também a Biblioteca Municipal, mesmo em Benguela, anos 50.

Tinha também livros em casa, não eram muitos, mas o meu irmão mais velho que comprava muitos livros. Nessa altura éramos 3 irmãos.

Vivi sempre no meio dos livros, mas à medida que fui crescendo fui sempre

às bibliotecas. Havia a Biblioteca do *Ferrovias*²⁴⁰, do outro lado da rua da minha casa. Naquele tempo, havia muitas férias escolares. A gente não saía para lado nenhum, não havia possibilidades para isso.

As férias eram passadas em casa, e uma das coisas que eu fazia era precisamente ler.

Vamos também muito ao cinema, era caro, no Luso, mas a partir dos 13 -14 anos, todo o dinheiro que eu juntava era para ir ao cinema.

Mais tarde, vim para Luanda, no Liceu Feminino (...) havia uma belíssima biblioteca, inclusivamente para nós estarmos lá e estudarmos, utilizá-la.

Nesse percurso comecei a comprar livros. Depois, havia uma boa biblioteca na Faculdade de Ciências, onde andei em Matemática.

Quando andava na Faculdade, comecei a estudar e a trabalhar. Concorri. Dava aulas no 2º ciclo do Ensino Básico.

Depois, ainda em Angola, fui tirar o Magistério, em Luanda, à noite.

Trabalhava n Escola Preparatória D. João I, estava na Faculdade e no Magistério.

Fui para o Magistério porque cheguei a uma certa altura, estava a dar aulas no ciclo preparatório, e senti que gostava de ser professora do 1º ciclo. Na altura, a Faculdade não me estava correr bem, e como tinha a possibilidade de fazer aquilo em pós-laboral, fui fazer.

Quando cheguei cá [a Portugal, em 1976], não tinha a Matemática nem tinha acabado o Magistério. Vim no quadro de adidos, mas como não tinha vínculo (era provisória) também não havia obrigatoriedade de me darem emprego. Fui para Guimarães acabar o Magistério.

Aquela questão de certificação de competências... cheguei ao Magistério a meio do ano lectivo... porque entretanto houve um processo administrativo. No Magistério de Penafiel não havia vaga. Em Guimarães havia uma vaga, e aceitaram-me.

Entretanto, eu tinha uma experiência de 5 anos de ensino no preparatório. Em relação àquelas pessoas todas que estavam a fazer o curso normal, de 19 anos, eu tinha experiência. Não custou. Nada. A princípio eu entrei com o rótulo de retornada, numa escola em que o pessoal era quase toda de esquerda, e eu fui conotada com a direita e um bocadinho ostracizada. Havia muitos trabalhos de grupo, mas havia lá umas que também eram as desgraçadas da turma, ninguém as queria, e puseram-me no grupo delas. Eram umas miúdas muito engraçadas, eu tinha experiência elas não tinham, e as coisas correram bem.

A parte da manhã eram aulas, e aparte da tarde era o estágio, todos os dias havia estágio. Fizemos ali um grupo valente, e às tantas as outras já me queriam

²⁴⁰ Associação de Ferrovários

desafiar. A coisa lá correu. Fiz só um ano, com média de 16.

Entretanto, havia que trabalhar.

Tive sempre peripécias. O decreto da certificação do curso que eu tinha em Angola foi posto em vigor para as pessoas que estavam nas mesmas condições. Tinha de ter o diploma em Guimarães, mas havia um pessoal em Lisboa que nunca mais despachava a coisa, porque entretanto os meus documentos não estavam bem, não tinha o meu nome de casada, o meu marido estava casado comigo ele era de cá, estava registado) mas eu não estava casada com ele (eu era nascida em Angola, ficou lá tudo no registo de lá), e entretanto para deslindar isto demorou um tempo...

Eu tinha de concorrer com os nomes a bater certo.

Andei cinco anos no registo central com estas coisas. Ao fim de 10 anos, descobri que o meu registo de casamento estava mal arquivado, misturado com outro processo. Até que houve uma querida que me ajudou!

Lá fiquei colocada em Lousada, a dois passos de casa. Entretanto o meu marido arranjou emprego no Sul. E eu concorri cá para baixo.

Os concursos eram todos os meses, e distritais, uma confusão. Fiquei ao mesmo tempo no distrito de Coimbra, e, no distrito de Lisboa, em duas escolas, uma de Loures, e outra de Vila Franca, o Casal da Coxa. E lá fiquei no Casal da Coxa. Era uma escola só de um lugar. Foi em 1977.

Comprámos casa em Vila Franca, mas ainda estivemos a viver em Odivelas em casa de uns amigos até Fevereiro (com dois filhos) até a casa ficar pronta.

Fiquei no Casal da Coxa até 1992, quando encerraram a escola e eu vim para outra escola de Vila Franca, maior. Foi um ano em que muitos professores foram para aposentação, e as escolas centrais foram renovadas. Havia uma sala que organizámos para biblioteca.

Nesse período, tirei o curso de Educação Musical em Lisboa, (1980-182), vinha todas as semanas duas vezes por semana, na ESE de Lisboa. Em 1989 foi a guerra do estatuto. E foi quando começou (em 90) o CRAE – Centro de Recursos de Animação Educativa da Câmara Municipal.

Antes disso, aparece também a ANPEB, com formação diversa, e um coro de professores, em Alverca, de que também fiz parte.

Nessa altura, há um acordo de formação da Câmara com a E S E de Lisboa, que vem dar formação em diversas áreas. O CRAE tinha uma professora destacada, que era a Leonor Malik, e nessa altura convidaram um grupo de professores para trabalhar. E nessa altura (1992) se faz o tal grande encontro concelhio de ensino, em Alhandra, em que se convidaram imensas pessoas, abrangendo as áreas todas, tu também fizeste lá uma comunicação.

O conceito que havia era que os professores iriam ali procurar recursos, procurar coisas, havia a ideia de fazer maletas, havia imensas ideias, mas o que é

certo que também se começou logo a ver que era difícil os professores irem ali buscar os recursos. Iam lá fazer formação, chegou-se a fazer alguma formação, mas em termos de recursos era mais complicado.

Entretanto o CRAE morreu em parte porque aparece a Formação Contínua, em 1992, e os Centros de Formação de Associações de Escolas, e há aquela grande guerra aqui no concelho, se ficava em Alverca se ficava em Vila Franca. A partir do momento em que a formação tinha de ser creditada, o CRAE acabou por...

Nisso apareces tu, por causa dos concursos do PRODEP, para Centro de Recursos, entra a *Vasco Moniz*, a *Reynaldo dos Santos*²⁴¹ e eram precisas escolas do 1º Ciclo.

Nessa altura, a Câmara abriu um concurso para dar um pequeno pacote às escolas. Quem concorreu foi o Bacalhau, o Paraíso, a Alverca 2, Alverca 4, Forte da Casa, Vialonga – as escolas que mais tarde foram das primeiras a entrar na rede. A Biblioteca Municipal de Vila Franca disponibilizou estantes, 500 livros e uma funcionária que foi às escolas ensinar-nos a fazer tratamento documental, estavam lá o dia inteiro e nós aprendíamos com elas. Havia ficheiro manual, e começávamos a fazer dinamização.

Nos concursos do Prodep (1992, 1993, 1994), chegaram recursos e livros a cada escola EB1 (*Paraíso e Bom Retiro*) e vinhas reunir e conversar nas escolas conosco. As coisas depois não correram muito bem, mas as EB1 ganharam umas coisas, e mantivemos sempre ligação e movimento contigo. E fizemos alguma formação, incluindo de Educação para a Saúde, envolvendo pais, funcionários e professores de todas as escolas.

Entretanto, havia também os concursos do IIE, e do Instituto do Ambiente, que nós também ganhámos. E foram chegando livros.

A RBE começa em 1996/97, as primeiras escolas do concelho são a EB23 de Vialonga e a EB23 Vasco Moniz.

Em 1995, eu tinha feito uma formação mais prolongada, 200 e tal horas, em gestão de formação, paga pela Câmara a quem estava no grupo do CRAE.

Vou trabalhar para a delegação escolar em 98, e depois é que escolho uma formação para complemento de habilitações. E eu escolho o CESE em Bibliotecas Escolares, que termino em 2000.

Tu já estavas na Rede e nós trabalhávamos em parceria.

Em 2002/03 foi o último ano em que trabalhei na delegação, e depois vim trabalhar para a rede porque a delegação acabou.

Em 1989/90, o ano em que fiquei directora do *Bacalhau*, porque o Casal da Coxa fechou e eu fiquei titular de lugar suspenso, foi o ano em que mudou a avaliação dos professores. Os directores de escola que tivessem turma estavam

²⁴¹ Escolas

dispensados de avaliação de desempenho, os que não tinham turma estavam sujeitos. Nessa altura dinamizamos aqui um movimento de directores de escolas, em que todos os meses nos reuníamos com o delegado escolar, era chamado o grupo do chefe, não era clandestino mas era informal. Quando começou o Conselho Local de Educação teve ecos destas reuniões, em que partilhávamos muita coisa.

Eu dinamizei um bocado, porque sentia na pele a questão da mudança de escalão. Em termos da delegação quando fui para a delegação tinha uma relação com os outros directores das escolas já muito grande, porque reuníamos-nos muitas vezes. Durante algum tempo, fui também representante das escolas num grupo que a Câmara tinha para a Limpeza e o Ambiente e do Lixo. Durante três anos fiz essa função, e ainda era directora da escola.

Z- O que é que tu aprendeste na delegação?

A- A lidar com as pessoas. Como tinha uma relação próxima da maior parte das pessoas, as pessoas quando chegavam ali, punham os problemas, situações do dia a dia, com alunos, professores, pais, funcionários. Eu e a Lena²⁴² recebíamos as pessoas. Eu também estava muito ligada aos Projectos, e aos projectos da ARISCO. A Lena adoece em Fevereiro e ficámos um bocado penduradas na ligação às escolas, pois as outras pessoas estavam mais ligadas aos papéis.

Aprendi a ouvir as pessoas, a ouvir os dois lados. Aprendi fazendo... muitas coisas na gestão dos recursos, porque as pessoas perguntavam muito, e aí tinha que estudar e perguntar também.

Lidar com os outros também foi muito importante na formação do PADECA.²⁴³

Quando a Delegação acaba, havia duas pessoas que tinham de sair, e a RBE precisava de mais gente. A Lena perguntou-me se eu queria, e eu disse que sim. Eu fui para a Rede e o António foi para a DREL.

Andei no primeiro ano contigo primeiro a aprender como é que era o trabalho, a área era comum das duas. No terceiro período, o trabalho já era de tal maneira (2003) que começámos a andar mais sozinhas, sempre em articulação com a Marília Afonso, na DREL. Na preparação do ano seguinte, ficámos logo com áreas distintas. E entram novos concelhos, e desenvolvem-se novas dinâmicas de reuniões.

No final de 2003, a Gulbenkian propôs-nos o THEKA, que formalizamos em Dezembro de 2003. O projecto foi aceite pela FCG, e em Março já estávamos a fazer as candidaturas para o THEKA, que começou em Setembro de 2004.

Chego entretanto ao tempo de pedir a reforma, mas apanho mediadas que dificultam o meu acesso – porque só faço o tempo de serviço em Setembro, tenho de

²⁴² Helena Matos, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, que trabalhou muitos anos na mesma Delegação Escolar

²⁴³ Projecto Aprender a Aprender, dinamizado por Leonor Malik

voltar para a escola para poder pedir a reforma e não ter de trabalhar mais 9 anos

Z- O que é que aprendeste na Rede?

A- Como fazer bibliotecas. Que é preciso haver recursos. Que para as escolas, e para a vida das escolas, as bibliotecas são mesmo uma inovação. As pessoas muitas vezes não sabem o que hão-de fazer com as bibliotecas, que até já têm.

Há uma geração de professores que eu acho que não tem competências na área das TIC e isso é logo um *handicap* para elas trabalharem. Não vão à biblioteca nem utilizam esses meios, porque lá não há só livros, para elas é muito complicado porque não dominam. Tem dificuldade em consultar a *Diciopedia*, em ir à *internet*. Não têm o hábito de ter *e-mail* e de comunicar por *e-mail*. Por exemplo.

No grupo de professores mais jovens, também há muitas falhas nesses aspectos. Dominam as tecnologias de uma certa maneira, têm computador e tudo, mas quando é para usar as tecnologias em contexto pedagógico, com os alunos, as pessoas não sabem.

Em relação à leitura... quando chegamos a uma escola, muitas vezes um dos problemas é que as pessoas não utilizam a biblioteca, os alunos não utilizam a biblioteca livremente, não os deixam ir lá livremente, nem sequer a usam como apoio ao *curriculum*. Eu acho que a maior parte dos professores não usa a biblioteca porque não conhece o que lá existe. Como não conhecem o que lá existe, tem uma certa dificuldade em utilizar aqueles livros ara depois usarem com, os seus alunos...

Nesse aspecto, acho que temos de fazer um trabalho de outra maneira. Muitas vezes, perguntamos "O que é que fizeste para modificar essa situação?". "Ah, eu já fiz uma visita guiada à biblioteca." Faz-se uma visita guiada no início do ano e diz-se às pessoas que os livros estão organizados de uma certa maneira, que há cotas, que há etiquetas, mas as pessoas não sabem o que há lá, não sabem consultar o catálogo, às vezes nem sabem que ele existe, em papel ou no computador, nem pedem para consultar.

A grande diferença que eu noto nas bibliotecas de Loures, é que os professores das escolas do 1º Ciclo e toda a gente conhece o acervo da sua biblioteca, porque colam as etiquetas, arrumam os livros, conhecem profundamente o que lá há.

É como tu dizes, às vezes o enxoval já está pronto, mas não foram eles que o escolheram. A biblioteca municipal trata e arruma, e as pessoas nem sequer os arrumaram. Há um trabalho de difusão a fazer.

A estante que agora se vai fazer com as obras do PNL vão facilitar o acesso e a descoberta.

Outra coisa é que os professores têm sempre as coisas muito estereotipadas na sua cabeça, têm que dar o programa, aquelas coisas. Tu por exemplo fizeste o

Movimento da Escola Moderna, tens uma maneira de trabalhar totalmente diferente. As pessoas como trabalham muito a partir dos manuais, ficam todas muito compartimentadas e muito agarradas àquela maneira de trabalhar. Não vêem a biblioteca como um recurso. Vêem como uma coisa muito linda, os meninos vão lá, e associam a biblioteca à festa. E não desenvolvem com eles um trabalho sistemático. Porque ir uma vez por mês à biblioteca com os seus alunos não é nada.

A questão do recurso partilhado – um docente destacado que está lá para ajudar os professores a trabalhar com os seus alunos, mas não para fazer as mesmas coisas que faria na sala de aula, mas num cenário diferente. Não a usa como recursos

[A escola agora e quando comceci a ensinar]

Antigamente havia poucos recursos, mas eram todos utilizados, precisamente porque eram tão poucos.

Havia a caixa métrica e os livros recomendados, que depois do 25 de Abril alguns foram queimados outros não. E nós levávamos coisas nossas.

Depois, houve tempos em que havia muitos recursos mas que estavam espalhados, nunca ninguém sabia onde estavam. Depois começámos a organizar os recursos, mas depois não havia o hábito da partilha. As pessoas queriam sempre ter tudo na sala, sempre tudo na sala, todo o ano. Um desperdício.

[A leitura agora e antes]

Eu até aos 24 anos nunca vi televisão, e portanto lia muito.

Quando comceci a dar aulas, já havia televisão. Eu sempre levei muitos livros para a sala de aula, nunca me cingi aos manuais.

As pessoas hoje fazem coisas que já não se faziam há vinte anos, coisas muito mais atrasadas.

Ainda no outro dia deu um programa na TV sobre a leitura, e uma professora dizia que “Eu sei que há outros métodos de ensino da leitura, mas uso este – o mais tradicional – porque me sinto mais segura.”

Há 20 anos, quando começou a formação, ainda sem ser creditada, em que as pessoas sentiam necessidade de fazer mais e melhor e ter mais conhecimento, e em que partilhavam experiências. Aquele grupo que hoje estamos na faixa dos 50 foi uma geração que nessa altura inovou muito, contestou muito e tentaram fazer coisas diferentes. Hoje eu sinto que as pessoas têm muito mais meios, maior acesso à informação, mas as pessoas fecham-se mais na sua toca. Estão por isso mais isoladas, não partilham as ideias e estão numa fase de desilusão, também, não sei...

Mas o principal é que há um maior isolamento que faz com que as pessoas não evoluam nesse sentido, mesmo nas bibliotecas. Quando se explica isto, há pessoas que depois fazem grandes caminhos e grandes descobertas, com grandes trabalhos com os alunos e muito trabalho e luta para mover montanhas para levar os outros a fazer de outra maneira.

Também acho que os professores lêem pouco. Em geral. Poucos autores. Terão pouco tempo, mas a verdade é que nunca adquiriram os hábitos de leitura. Quando se tem o hábito, é só uma questão de disciplina. Eu por exemplo leio todos os dias à noite, um pouco de tudo, principalmente Biografias e História.

[A formação]

Tem de haver sempre formação contínua, para lá da inicial e da especializada, e mecanismos de avaliação pela partilha de experiências e de recursos, contextualizada no terreno.

Ana M., professora-bibliotecária (2005)

Categorias de análise

Após uma primeira análise assente nas categorias Leitor, Leitura, Professor, Escola, Biblioteca, Bibliotecário (ou profissional de bibliotecas), e como já foi explicitado no capítulo anterior, alterou-se a matriz inicial do problema, que passou a assumir uma nova formulação:

- Como foram adquirindo competências enquanto agentes de promoção da leitura e de desenvolvimento de Bibliotecas Escolares estes professores?

- Que modos de crescer como profissionais nos revelam eles?
 1. Que modelo de competências como professores-bibliotecários nos apresentam?
 2. Quais as propostas de formação mais rentáveis e coerentes a desenvolver para alimentar corpos de profissionais produtivos de sucesso educativo, como estes?

Para cada um dos problemas formulados, procurei designar categorias de análise de conteúdo, a aplicar aos 9 depoimentos recolhidos.

Assinalei as convergências fortes (100 %) sombreando a cinza as linhas respectivas, em cada quadro, para facilitar a sua leitura.

Da mesma forma, as convergências fracas (menos de 20 %) estão assinaladas com os algarismos e denominações a negrito.

	3.4.2. Competências da Equipa da Biblioteca Escolar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	89
	3.4.3. Padrões éticos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	56
3.5. ALIA/ASLA 2005	3.5.1. Conhecimento profissional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
	3.5.2. Prática profissional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
	3.5.3. Empenhamo profissional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
3.7. Ministério da Educação / Orientações para equipas 2006	Competências pedagógicas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
	Gestão de projectos	0	0	1	0	1	0	1	1	1	5	56
	Gestão de informação e de ciências documentais	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
3.6. RBE / Orientações para formação 2007	3.6.1 A BE no contexto da Sociedade da Informação			1					1		2	22
	3.6.2. O Projecto Educativo e a Política Documental – uma estratégia de escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
	3.6.3 A informação como forma de conhecimento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100
	3.6.4 A BE e as Literacias do século XXI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	89
	3.6.5 A BE e o Paradigma Digital		1	1					1	1	4	44

A partir dos padrões emergentes, as continuidades e discontinuidades, convergências e divergências que podemos perceber nas narrativas, procurámos responder às nossas perguntas reformuladas.

1. Como foram adquirindo competências enquanto agentes de promoção da leitura e de desenvolvimento de Bibliotecas Escolares estes professores?

As narrativas apresentam caminhos de construção de competências leitoras fora da escola, e na escola, valorizando o tempo disponível para cada um gerir segundo os seus interesses, e a iniciação no interesse pela leitura por meio de outras pessoas: irmãos, pais, amigos, livreiros, raramente professores, sempre apresentados como fornecedores de sugestões de leitura, mesmo de livros, mas igualmente como pares, interlocutores de discursos sobre o lido, alguém com quem se partilham comentários, gostos e desgostos, descobertas.

Os ambientes propícios à leitura são também referidos com algum detalhe, quer pela positiva, quer pela negativa. Na maior parte dos casos, as bibliotecas encontram-se neste último tipo. As exceções são as Bibliotecas itinerantes e uma Biblioteca Municipal. Em três das narrativas, a tecnologia da informação e o uso dos computadores é referido como potenciador da promoção da leitura. Todos referem o livro e lhe reconhecem papel essencial, destacando a ligação entre a leitura e a escrita, ou produção de documentos multimédia.

Associando estreitamente leitura e educação, competências leitoras e condições para o sucesso escolar, não deixam de mostrar que encaram a leitura como um domínio de exercício de aprendizagem ao longo da vida, eminentemente individual, exigindo grau de autonomia considerável, e associada à capacidade de expressão, oral e escrita, verbal e não verbal, de cada um, mas mais do que isso à construção da maturidade e da capacidade de formar pensamento próprio sobre si mesmo e sobre o mundo, para compreender e agir, para avaliar e criar. Enquanto professores, e em muitos casos formadores de professores, destacam exigências de ensino, aprendizagem e promoção da leitura que incluem a literacia da informação sem nela se esgotarem.

2. Que modos de crescer como profissionais nos revelam eles?

Verbalizam nas suas narrativas percursos bastante controlados por cada um no seu crescimento profissional. Atribuem-se papel decisivo na orientação da sua formação, apresentando sempre as sequências de actos como resultado de opções conscientes, e, mesmo, de rupturas. O afastamento, ou a quebra de rotinas, é apresentada como uma oportunidade, nunca como um factor negativo. Quase todos nomeiam, e todos referem, companheiros de trabalho com quem mantêm relações de cumplicidade e troca de experiências duradoura.

Valorizam a educação formal, incluindo a universitária, mas num plano distinto. Conhecem e tomam posição sobre a evolução das carreiras profissionais, relacionando-a com a evolução do tipo de escola e dos modelos educativos predominantes. Exercem a crítica sobre si mesmos e sobre os contextos profissionais em que se encontram.

Num ou noutro momento acreditaram que na escola podiam contribuir para transformar a sociedade, para melhor. Relatam episódios de prazer e entusiasmo, entre outros de esforço e conflito, relacionados com a criação e a dinamização de Bibliotecas Escolares e de trabalho com crianças e jovens. Em dois casos, a aposentação não altera a forma de abordar a escola, a leitura e a biblioteca escolar, com empenhamento e actividade real, diária, no mesmo sector.

3. Que modelo de competências como professores-bibliotecários nos apresentam?

O modelo de que mais se aproximam é o perfil de excelência para professores-bibliotecários defendido pelas Associações Australianas, e que também influenciou padrões aprovados por entidades congéneres no Canadá. Insistindo em competências de natureza profissional, pedagógica e técnica, valoriza a prática profissional e a capacidade de reflectir sobre essa prática, o saber fazer e saber gerir, e ainda a atitude profissional, empenhada e proactiva, como essencial na qualidade do trabalho a desenvolver.

Apresentando diferentes graus de pessimismo ou optimismo quanto ao desenvolvimento das escolas, das Bibliotecas Escolares e das equipas que nelas

trabalham em Portugal, convergem na defesa de competências reconhecidas como específicas, dentro do campo da Educação mas também no domínio da Informação e da Animação, associando-as a uma representação da qualidade desejável no sistema educativo.

4. Quais as propostas de formação mais rentáveis e coerentes a desenvolver para alimentar corpos de profissionais produtivos de sucesso educativo, como estes?

Comunidades de práticas estruturando redes que estão em desenvolvimento neste campo, de modo mais ou menos informal, e facilitadas pelas tecnologias da comunicação que as gerações mais jovens poderão dominar com maior agilidade e fomentam a escrita entre profissionais, bem como a concretização relativamente fácil de arquivos partilháveis de textos produzidos e comentados por profissionais.

Cursos ou estágios de longa duração (3 meses, 1 ano, 2 anos) com apoio financeiro que permita a cada profissional beneficiar de um período de afastamento da escola, para a ela voltar num ponto diferente e enriquecido.

Programas de motivação do empenhamento profissional e da segurança na identidade profissional em crescimento, que reúne competências comuns a professores, bibliotecários e gestores, e a quem se pede intervenção como mediadores de leitura e elementos dinamizadores de projectos educativos e de parceria dentro da escola, entre escolas, e com outros elementos da comunidade.

Avaliação do desenvolvimento do projecto de dissertação

Factores de dificuldade

O meu próprio percurso pessoal durante os anos em que decorreu este trabalho, Compromissos anteriores e responsabilidades difíceis levantaram problemas e forçaram a prolongamento dos prazos de execução da dissertação.

O facto de ser surda, aspecto que desvalorizei inicialmente, mas que me deveria ter feito hesitar na escolha dos documentos a analisar. Transcrever gravações com dificuldades de acuidade auditiva não é tarefa fácil, e produz maior cansaço

físico e dos mecanismos da atenção que aquele que seria razoável esperar de tal tarefa.

A emergência do Plano Nacional de Leitura no prazo previsto para esta dissertação foi uma outra dificuldade inesperada. Confrontada com o seu lançamento e trabalhando com escolas dos níveis abrangidos pelas primeiras medidas, as premissas em que se desenvolve dispersariam facilmente a minha atenção. Houve que resistir e cingir-me ao tema escolhido, adiando outros estudos para momento mais adequado.

A escrita, para mim, foi uma dificuldade inesperada. Não consegui, durante muito tempo, encontrar o tom e o estilo justos para este tipo de texto, a que não estou habituada. Deveria talvez ter estudado mais atentamente as dissertações de Mestrado que analisei... Tentei ser clara na exposição do caminho percorrido desde o problema inicial até aos novos problemas da conclusão, sem pretensão de inovação, apenas pelo gosto de contar como fui aprendendo. Espero que a leitura não seja penosa, e que traga alguma matéria para aprender mais.

Foi ainda a escrita e as suas exigências que me empurraram para um exercício que há muito deixara de fazer – o da tradução – pela necessidade de encontrar a palavra mais rigorosa possível para cada conceito, de forma a poder ler e reler e descrever os termos em que as narrativas convergiam e divergiam. Assim, a tradução das *Directivas da IFLA* devem, com toda a justiça, ser incluídas em anexo a esta dissertação.

Factores de fluência

A facilidade com que os depoimentos foram adquiridos, pois todos os contactos imediatamente acederam e tiveram tempo e paciência para os prestar.

A possibilidade técnica de organizar um arquivo de legislação, incluindo texto integral de quase todos os documentos compilados (anexo à dissertação) rentabilizando recursos disponíveis.

A metodologia adoptada, de acordo com o meu orientador, Professor Doutor Justino de Magalhães.

Os conceitos desenvolvidos na primeira parte do Mestrado, e as leituras a eles associadas, incluindo as propostas pelo Seminário informal dirigido em 2005 e 2006

pelo Professor Doutor Jorge do Ó, e de que pude beneficiar, embora com muitas limitações da minha parte, por dificuldade de gerir o tempo das leituras, entre diversas sobrecargas profissionais e pessoais.

Recursos mobilizados

Um gravador portátil, de reportagem, e cassetes audio. Computador e recursos na *web*. Livros, muitos livros. Revistas e jornais especializados. Pessoas, pessoas envolvidas no domínio das Bibliotecas Escolares, em Portugal e noutros países, e que me ouviram, e a quem ouvi.

Papel... e impressora – ainda sou da geração que só entende bem em papel... Um destruidor de papel, para facilitar a reciclagem do que era mesmo para eliminar.

Dinheiro para pagar as propinas indispensáveis ao prolongamento do Mestrado, e tempo para o ganhar, o que me roubava tempo... que de novo me exigia mais esforço financeiro. Um verdadeiro círculo!

Confiança – a que depositaram em mim os colegas a quem entrevistei, confiando-me as suas histórias, um pouco da sua vida, das suas esperanças e dos seus desalentos, com delicadeza mas sem hesitar em revelar o valor da cumplicidade que fomos construindo ao longo de tantos anos (mais com uns que com outros).

Recursos em carência

Tempo. Tempo para ler e pensar, escrever e reescrever, ouvir e voltar a ouvir, transcrever e analisar. Tempo físico e tempo mental – este trabalho teve de ser realizado em simultâneo com outras responsabilidades, que me obrigavam a dispersar o fio condutor do pensamento, só a ele podendo voltar muito mais tarde.

Bibliotecas – a minha geografia profissional e pessoal tornou-me impossível usufruir da biblioteca da Faculdade, que só recentemente passou a abrir aos Sábados. Beneficiei da Biblioteca Municipal, da Biblioteca da BAD, de amigos prestativos, dos recursos acessíveis na Internet e de algum capital financeiro aplicado em livros, revistas e outros materiais que consegui adquirir.

Desafios

Voltar a encarar o quotidiano da escola, ao mesmo tempo que analisava narrativas de profissionais como eu, que correm algum risco de deixar de existir no sistema.

Encontrar as formas de intervenção mais eficazes e adequadas para evitar esta extinção e, pelo contrário, contribuir para a criação de melhores condições de desenvolvimento dos profissionais que emergem das narrativas estudadas, e de tantos outros sinais na realidade das escolas e das Bibliotecas Escolares portuguesas, os professores-bibliotecários.

Reconhecer-me, e reconhecer-nos, como identidades que crescem em rede, e em redes, favorecendo a criação de comunidades de prática onde possamos exercer a formação entre pares de que nos fomos alimentando.

Confrontar-me, e confrontar-nos, com os estreitos caminhos das escolhas permitidas pelas instituições que oferecem formação, e que tendencialmente têm reconhecidos oficialmente, para efeitos de carreiras e de remuneração, os formatos que disponibilizam, procurando fazer circular os conteúdos que a prática nos requer aprofundados, e estabelecer pontes entre a investigação e a acção, a tempo das novas gerações de professores-bibliotecários, ou outras mutações a que ainda iremos assistir.

4 Conclusões. Recomendações

Se queres compreender, ouve.

*Babel*²⁴⁴

Recordemos o problema inicial que determinou o processo de investigação:

Até que ponto tem a formação disponível contribuído para o desenvolvimento das competências dos docentes? Que competências de promoção de leitura e das literacias se têm desenvolvido e quais as que ficaram por desenvolver?

Com o desenvolvimento da investigação, em tudo aquilo que foi decorrendo da análise dos discursos dos sujeitos (professores) entrevistados, do estudo das fontes documentais consultadas, e das leituras que pude ir realizando, ganharam legibilidade outras dimensões, relacionadas com outros temas associados ao tema inicial e muito marcantes nas narrativas, e que passo a expor de forma sucinta.

- emergência de uma **identidade profissional diferenciada**, a que chamaremos por comodidade de exposição **professor-bibliotecário**
- relevo da participação em **grupos interpares** mais ou menos informais, sem estruturação hierárquica, nos percursos de formação e aprendizagem apresentados
- referência recorrente a **momentos de afastamento, ou de viagem**, como momentos de enriquecimento das competências de cada um
- valorização do silêncio e da gestão do tempo, quer na visão de leitor, quer no conceito de biblioteca escolar enquanto recurso educativo e contexto de promoção da leitura na escola
- naturalidade da **crítica** perante o presente das cenas educativas e os seus diferentes agentes

²⁴⁴*Babel* (2006), filme de Alejandro González-Iñárritu

- **carácter proactivo da visão de futuro** de todos os sujeitos, mesmo quando assumidamente pessimistas

No período cronológico em que se desenrolou a pesquisa, alguns novos desafios se afirmaram a todos os sujeitos envolvidos, e a mim própria da mesma forma.

- Em 2003/2004, destaco a extinção do IIE e do Programa UARTE.
- Em 2005/2006, as directrizes que modificaram a organização do tempo dos docentes nas escolas públicas, e do tempo dos discentes (medidas anunciadas sob a epígrafe *uma escola a tempo inteiro*), o Plano Nacional da Leitura iniciado no ano lectivo de 2006/2007, a alteração dos concursos de professores, os confrontos negociais sobre a revisão do Estatuto da Carreira Docente e as medidas de Reforma da Administração Pública.

Tomada a opção e acordo com os princípios metodológicos adoptados (*grounded theory*), inflectiu-se a pesquisa para estes domínios, associando novos conceitos à matriz inicialmente desenhada e privilegiando a reflexão sobre os conceitos de **projecto** e de **redes** na formação, em detrimento de uma análise de carácter mais estatístico sobre as ofertas de cursos de formação. Por outro lado, a progressiva evidência da questão da **emergência de uma identidade em construção**, a de professor(a) bibliotecário(a), valorizou a selecção das memórias operada pelas fontes, deixando as narrativas encaminharem o rumo da pesquisa e eventual elaboração de teoria.

Assim, o novo problema, ou a nova formulação do problema é:

- Como foram adquirindo competências enquanto agentes de promoção da leitura e de desenvolvimento de Bibliotecas Escolares estes professores?
- Que modos de crescer como profissionais nos revelam eles?
- Que modelo de competências como professores-bibliotecários nos apresentam como referência, ou padrão de excelência?
- Quais as propostas de formação mais rentáveis e coerentes a desenvolver para alimentar corpos de profissionais produtivos de sucesso educativo, como estes?

Neste ponto, e como nas histórias tradicionais, uma situação de carência desencadeou um avanço na história. O caso passou-se nos primeiros meses de 2006, e teve a ver com o IASL e a RBE.

Envolvida desde 2004 num projecto de formação de professores neste domínio, assente em perspectivas construtivistas – o THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares (ver capítulo “Rede de Bibliotecas Escolares”) - deixou em Agosto de 2004 as funções de apoio aos projectos nas escolas da RBE (“andorinha”) para voltar a leccionar na escola a que pertence, na comunidade onde nasci e ainda moro, para poder dedicar mais tempo à dissertação. Aulas de Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e Trabalho de Projecto (2.º Ciclo), com actividades na Biblioteca Escolar na componente não lectiva.

Doenças inesperadas de companheiras de trabalho, quer na escola, quer nas estruturas de coordenação da RBE, levaram-me a dedicar, de novo, muito tempo à Rede, desta vez em tarefas de organização da 25.ª Conferência Internacional do IASL, organizada pela RBE com o apoio da BAD, associação a que pertence. Os trabalhos de redacção da dissertação atrasaram-se inevitavelmente, o tempo útil, mental e fisicamente activo, invadido por tarefas e cuidados.

Se por um lado estes episódios provocaram um atraso no trabalho da dissertação, por outro levaram-me a encarar de uma forma nova os dados recolhidos, quer pelo contacto necessariamente mais intenso com bibliografia estrangeira e textos produzidos em Portugal e noutros países sobre a temática, quer pela consciência das rotinas na escola, e do papel da biblioteca e dos seus profissionais nas práticas lectivas e na gestão do projecto educativo da escola.

Pela análise das fontes seleccionadas e de acordo com a metodologia adoptada, conclui-se que estamos perante um grupo de docentes, porventura representativo de um universo mais alargado e particularmente activo nas Escolas portuguesas entre os anos 75 e 2005, que apresenta as seguintes características:

- são leitores vorazes, e que começaram a ler cedo (4, 5, 6 anos), alguns antes de entrarem na escola formal;
- recordam ambientes familiares de gosto pela leitura, quer na família de origem, quer em casas de gente amiga e frequência quotidiana;
- aprenderam em escolas públicas e privadas (colégios laicos ou religiosos – Doroteias, Beneditinos), em Portugal ou nas antigas colónias portuguesas, detectando-se diferenças nas práticas pedagógicas nos diferentes territórios geográficos;
- representam-se como crentes no valor da leitura e da sua aprendizagem, não só

- no sucesso educativo como na felicidade pessoal dos cidadãos, ao longo da vida;
- representam-se como descrentes do sucesso de medidas educativas administrativas, sem investimento pessoal e profissional dos agentes educativos, nestes incluindo, docentes e não docentes;
 - são gregários e ao mesmo tempo individualistas – integram sempre grupos informais e redes de partilha de conhecimentos e afectos, muitas vezes como elementos dinamizadores das relações entre os elementos do grupo, mas assumem escolhas individuais e demonstram afectar tempo considerável a actividades de estudo, escrita, leitura e reflexão consigo mesmos;
 - assumem funções de responsabilidade na gestão doméstica desde muito cedo (na casa dos vinte e poucos anos), tanto homens como mulheres, pelo casamento ou por viverem fora da casa dos pais ainda antes de terem família constituída;
 - nascidos entre 1945 e 1965, apresentam características de geração de ascensão social e de conhecimento – os pais são de forma geral detentores de menor escolaridade que eles próprios, e os filhos (quando já adultos) são sempre quadros qualificados, com diferentes graus de formação superior;
 - é significativo o número de pais e mães emigrantes, em França, África, Timor, Brasil; para todos, o 25 de Abril é um marco incontornável na sua história pessoal e profissional;
 - argumentam em defesa do papel fulcral das Bibliotecas Escolares no sucesso dos alunos, insistindo na dimensão educativa do seu conceito;
 - têm uma visão essencialmente prática da educação, equacionando custos e benefícios de cada situação e proposta, aplicada aos contextos locais em que se movem e programando e executando acções de efeito visível no terreno;
 - revelam grande estabilidade profissional, grande facilidade em deslocações dentro de Portugal, menor quando se trata de deslocações ao exterior;
 - dominam as tecnologias de comunicação através de suportes electrónicos, com diferentes graus de facilidade, e utilizam-nas na sua vida diária e no seu trabalho;
 - fazem espontaneamente diagnósticos e prognósticos sobre a Escola, as Bibliotecas, as Aprendizagens, o País e o Mundo, são cidadãos preocupados, com diferentes posições políticas, ideológicas e religiosas;
 - revelam ambição e forte capacidade de decisão em relação ao seu próprio percurso profissional e de formação;
 - mesmo depois de aposentados, não deixam de ter actividades relacionadas com a leitura, a educação e as bibliotecas;

- valorizam competências de comunicação, negociação, persuasão e relacionamento interpessoal enquanto competências essenciais no seu trabalho nas Bibliotecas Escolares;
- valorizam competências sobre Literatura, Artes, Desenvolvimento Curricular, bem como o aprofundamento de outros temas de Educação, enquanto competências essenciais ao trabalho nas equipas das Bibliotecas Escolares, não esquecendo os saberes técnicos (Biblioteconomia, Informática).²⁴⁵

No espelho destas narrativas, emerge o professor-bibliotecário, pela forma como conta de si e do seu lugar na História das Bibliotecas Escolares, da Escola e da Leitura. Falando do futuro que adivinha, mostra optimismo, porém, não se encontra seguro nas circunstâncias históricas em que afirma esta identidade.

É de todo decisivo ultrapassar a precariedade actual do papel destes profissionais nas Bibliotecas Escolares, pela formalização do reconhecimento institucional, quer das BECRE como estrutura educativa das Escolas/Agrupamentos de Escolas, quer, ainda, dos profissionais que as gerem e dinamizam, docentes e não docentes, no âmbito dos normativos legais que enquadram a administração e gestão dos estabelecimentos educativos, as carreiras, os quadros e a colocação de pessoal docente e do pessoal não docente, reflectindo a sua qualificação e necessária especialização, bem como a importância destas estruturas no sucesso educativo dos alunos.

Deste factor depende a motivação de milhares de profissionais para a sua autoformação e para a consolidação de práticas já desenvolvidas, ou para a criação de novas situações de desenvolvimento, a sustentabilidade de qualquer investimento a realizar neste campo, bem como a efectiva qualidade educativa da nossa rede escolar.²⁴⁶

Sem este passo, a expansão verificada na última década pode com facilidade retrair-se, com óbvio prejuízo para a qualidade do ensino e das aprendizagens, e decorrente desperdício de recursos e de investimentos públicos e privados, a começar pelos dos próprios profissionais e outros elementos da Comunidade, com destaque

²⁴⁵ Referem os problemas de natureza técnica como sendo de mais fácil resolução, através de parcerias. Não consideram o mesmo no que se refere a áreas de intervenção que consideram predominantemente culturais, como as das primeiras competências assinaladas.

²⁴⁶ Ver evidências do papel da Biblioteca Escolar no sucesso educativo dos alunos, compiladas em <http://www.iasl-slo.org/make-a-difference.html> [consultado em 2007.01.31]. Em Portugal, cada vez surgem mais trabalhos de investigação no âmbito de Mestrados e Doutoramentos sobre as Bibliotecas Escolares, incluindo um número significativo na área das Ciências da Educação.

para as parcerias com Autarquias e Bibliotecas Municipais, que, de projecto em projecto, de formação em formação, muito têm dado de si e entre si.

Há ainda muito por fazer no campo do trabalho associativo e das redes existentes ou a criar, sobre esta temática, a começar pela mobilização dos profissionais, e do olhar destes sobre a profissão, em todos os seus contextos de exercício, incluindo o da produção de bibliografia e o desenvolvimento de modalidades de investigação²⁴⁷.

Sendo, porém, muito significativa a importância dos normativos vigentes na Administração Educativa em Portugal nas condições efectivas de trabalho, estudo e disponibilidade para intervenção em rede dos professores-bibliotecários, torna-se indispensável a produção de medidas legislativas que consagrem a sua existência e padrões de qualidade nas Bibliotecas Escolares de todos os níveis de ensino.

Sem pretensões de exaustividade, procurei sistematizar, em quadro, algumas propostas de acção no âmbito da legislação em vigor, ou a criar.

²⁴⁷Cabe aqui referência ao trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito do Euro-referencial I-D, iniciado em 1999, que se apresenta como “um relatório racional e validado, de entidades típicas ao qual nos podemos referir para localizar e caracterizar comparativamente entidades reais”. (European Council of Information Associations, 2005:14-15). Reconhece-se que “se a profissão mudou muito, o nosso olhar sobre ela mudou ainda mais.”(*ibidem*)

Nove medidas a desenvolver a curto prazo (2007)

Propostas	Entidades
Integrar as BECRE como estrutura educativa essencial em todos os níveis e graus de ensino, na orgânica da gestão das Escolas/Agrupamentos de Escolas, bem como nos referenciais de avaliação do seu funcionamento	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Incluir padrões de referência actualizados nas orientações legais para construções escolares, contemplando a BECRE, em escolas públicas e privadas, nos termos da Lei e de acordo com as competências da tutela	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Definir perfil e competências para Professor-bibliotecário, com formação adequada enquanto profissional da Educação e da Informação-Documentação, responsável pela gestão de uma estrutura da Escola/Agrupamento de Escolas, com a necessária normalização em instrumentos de apoio à intervenção de estruturas adequadas da Tutela ²⁴⁸	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Activar grupo de recrutamento de Professor-bibliotecário nos concursos para colocação de professores, incluindo a correspondente especificação de aspectos a avaliar no seu desempenho, com reflexos na progressão na carreira	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Criar quadros para Professores-bibliotecários por Escola/Agrupamento de Escolas, com vagas em número suficiente de abertura gradual e progressiva, a suprir através de concurso de grupo de recrutamento	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Definir perfil e competências para técnicos BAD e outro pessoal de apoio à Biblioteca, com formação adequada enquanto profissionais da Educação e da Informação-Documentação	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Definir perfil e competências profissionais com funções técnico-pedagógicas de apoio à RBE nos quadros do Ministério da Educação ou das Secretarias Regionais	Ministério da Educação Secretarias Regionais
Actualizar o perfil e as competências de Bibliotecários de Leitura Pública, prevendo serviços de apoio às Bibliotecas Escolares e à RBE	Ministério da Cultura Secretarias Regionais
Integrar conteúdos relacionados com as Bibliotecas Escolares Centros de Recursos no <i>curriculum</i> de formação em Administração e Gestão Escolar, e em Gestão e Administração Autárquica	Ministério da Educação Secretarias Regionais INA. Universidades/Institutos Politécnicos

Em intervenção a propósito da leitura e dos clássicos, Calçada²⁴⁹, ao mesmo valorizando o trabalho com os mediadores de leitura, através de formas estimulantes de incentivo do treino de leitura, destaca uma dimensão essencial na leitura: o tempo.

²⁴⁸ Inspeção-Geral da Educação, outras estruturas com funções de avaliação, inspeção ou supervisão. Cf. materiais desenvolvidos no Reino Unido, *School Library self-evaluation frameworks, in Teachernet* [em linha] [consultado em 20070203] <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/resourcematerials/schoollibraries/>

²⁴⁹ Teresa Calçada, Coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares. Membro da Coordenação, com Isabel Veiga, do Plano Nacional de Leitura. Isabel Veiga usa o pseudónimo literário de Isabel Alçada.

A leitura é exigente do ponto de vista do tempo. (...) Pode haver mais leitores que há dez, vinte, trinta anos, mas por outro lado, quem tem hábitos de leitura, lê menos por causa do seu próprio tempo subjectivo.²⁵⁰

Manguel (1999) na sua *Uma história da leitura*, muito nos faz pensar sobre este tempo interior, em confronto com o “tempo lá fora”²⁵¹, um e outro tempo também históricos, sociais, culturais, colectivos, e no entanto sem sentido se não se lerem nos percursos individuais, diferentes e no entanto semelhantes, actuando na cabeça e no coração, no pensar, no sentir e no lembrar.²⁵²

Um amigo sabedor de estrelas²⁵³ enviou-me uma curiosidade astronómica: um sítio na *Internet* para calcularmos a nossa idade, em anos, conforme vivêssemos em cada um dos planetas do nosso Sistema Solar,²⁵⁴ atendendo aos diferentes ciclos anuais, dependendo da proximidade do Sol. Assim, os meus 51 anos na Terra transformam-se nuns desejáveis 27 de Marte, nuns ainda infantes 4 em Júpiter ou num surpreendente 0,2 em... Plutão, o tal que foi despromovido de planeta.

A analogia com a nossa representação do nosso atraso no desenvolvimento é irresistível – somos uma democracia jovem, uma sociedade de solidariedades ainda iniciais, ou um país velho demais?

Teremos de saber situar o Sol, e contar o tempo em função do nosso padrão de referência, neste caso não dos ciclos de dia/noite, Verão/Inverno, mas de desenvolvimento/subdesenvolvimento, ou, se seguirmos uma tradição setecentista europeia, de felicidade/infelicidade da gente.

Qual é a nossa idade? Em que tempo vivemos? O terráqueo ou o marciano? Queremos aumentar a nossa vitalidade, ou esperança de vida, nas Bibliotecas Escolares? Procuramos influir na rota do nosso planeta, a Escola e o Sistema Educativo, e aproximemo-la de Marte.

Provavelmente. Sabê-lo, seria, ou será o objecto de um outro estudo.

²⁵⁰ Calçada (2006) Debate a propósito da leitura e dos clássicos, realizado na Casa Fernando Pessoa, a 24 de Outubro de 2006. Citação recolhida no *blog O bicho dos livros* [em linha] [consultado em 2006.10.21] Disponível em http://obichodoslivros.blogspot.com/2006_10_01_archive.html

²⁵¹ Manguel cita Robert Frost: “A tua cabeça tão cheia com o tempo lá fora / a minha com o tempo interior.”

²⁵² Recentes descobertas no estudo das funções cerebrais em pessoas com transplantes cardíacos parecem indicar que a memória se relaciona não apenas com o cérebro, mas também com o funcionamento do coração. Cf. entrevista a Pearsall (2006)

²⁵³ Carlos Patrão, infatigável leitor em todos os suportes e leitor generoso, que há mais de dez anos diariamente partilha com os amigos, em linha, e em conversas face a face, leituras heterodoxas e estimulantes, como posso comprovar pelos arquivos de correspondência electrónica.

²⁵⁴ *A tua idade noutros planetas* [em linha] [consultado em 2007.01.31] Disponível em http://www.minerva.ucvora.pt/tienciencia/estrelas/idade_noutros_planetas.htm

5 Bibliografia

Os profissionais de informação em Portugal assumem como próprias as seguintes responsabilidades: (...) 3.1.8 Considerar que estar atualizado é parte essencial da ética profissional.

Código de ética para os Profissionais da Informação em Portugal (2000)

- 35ª Conferência IASL: *As múltiplas faces da literacia : ler, saber, fazer*, Lisboa: 2006
<http://www.iasl-slo.org/conference2006.html>
- AASL American School Libraries Association [em linha] [consultado em 2006.01.30]
 Disponível em www.ala.org/aasl/
- Alves, M. (2000). *Intervenção da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amante, M. J., e Ochôa, P. (1990). As bibliotecas escolares e a gestão da informação: situação actual e perspectivas. Em Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, *Actas: 3º Congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas / 1º Encontro internacional de bibliotecários de língua portuguesa: Vol. I* (pp. 63-74). Lisboa: Autor.
- Amiguiinho, A., e Canário, R. (org.) (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros e formação*. Lisboa: Educa
- amordeperdicao.pt Blog da Associação Promotora do Cinema Português [consultado a 2006.11.11] http://www.amordeperdicao.pt/especiais_solo.asp?artigoId=205
- Anjos, F., e Ferreira, I. (2001). *O Estatuto da Carreira Docente: comentado e anotado*. Lisboa: Texto
- APA Associação Americana de Psicologia. *APA Formatting and Style Guide* [em linha] [consultado em 2006.11.14] Disponível em <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
- Arendt, H. (2006) *Entre o passado e o futuro: oito exercícios sobre o pensamento político*, trad. Miguel Silva. Porto: Relógio d'Água
- ASLA Australian School Librarians Association [em linha] [consultado em 2006.01.30]
 Disponível em www.asla.org
- Associação Canadana de Professores-Bibliotecários (1996). Carta de direitos do aluno na era da informação. *Cadernos BAD*, 2, 65-66.
- Australian Association for the Teaching of English (2001) *STELLA: Standards for teachers of English and literacy in Australia* [em linha] [consultado em 2006.11.11]
www.stella.org.au
- Australian Association of Mathematics Teachers (2002), *Professional Standards for excellence in the teaching of mathematics* [em linha] [consultado em 2006.03.16]
www.aamt.edu.au/standards
- Australian College of Educators (2002) *National meeting of professional educators national audit: current developments teacher standards, quality and professionalism* [em linha] [consultado em 2006.03.11]
www.austcoled.com.au/index.php?option=task=doc_download&id=281
- Australian Scholl Library Association e Australian Library and Information Association (2005) *Standards of professional excellence* [em linha] [consultado em 2006.12.11]
 Disponível em <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm>

- Australia's professional excellence policy: empowering school libraries. Em *School Libraries Worldwide*, Vol. 12, nº 1 (Jan. 2006), p. 39-49
- Azevedo, M. (2004). Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita. 4ª ed. Lisboa: Universidade Católica
- BAD. Formação disponível em Portugal [em linha] [consultado em 2007.01.08] Disponível em www.apbad.pt/Formacao/formacao_cdisp.htm
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70
- Baró, M., Maña, T., e Velloso, I. (2001). *Bibliotecas escolares, para qué?* Madrid: Anaya
- Bárrios, A. (2004, 2006). *Pensar o projecto*. [em linha] [consultado em 2006.10.24] Lisboa: THEKA. Disponível em www.theka.org
- Bárrios, A. (2007). THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares in *Newsletter RBE*, nº 2 (Fev. 2007) www.rbe.min-edu.pt
- Barroso, C. (1994). *Gestão e animação de um Centro de Recursos: a experiência do CRE da Marquesa de Alorna*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional, 1994
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Bayard-Pierlot, J., e Bitglin, M.-J. (1993). *Le CDI au coeur du project pédagogique*. Paris: Hachette Éducation
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva
- Benavente, A. (Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Benito Morales, F. (1996). Apuntes para la reflexión: Biblioteca y aprendizaje. *Educación y biblioteca*, 70, 39-45.
- Benito Morales, F., e Gomes Hernández, J. (1997). La investigación aplicada en el campo de la biblioteca escolar. *Educación y biblioteca*, 82, 42-44.
- Bento, C. G. (1992). Centros de recursos educativos: Concepções e potencialidades. *Revista de educação*, 2 (2), 109-121.
- BESCOLAR [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://leo.worldonline.es/bescolar/>
- Beswick, Norman (1975). *Organizing resources: six case studies: the final report of the Schools Council Resource Centre Project*. London: Heinemann
- B-On Biblioteca do Conhecimento On-Line [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.b-on.pt/> (criado em 2004)
- Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê*. Lisboa: Caminho
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Razões práticas : sobre a teoria da acção*. Lisboa: Celta
- Bourdieu, P. (2005). *Esboços para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70
- Braga, F. Vieira (2001) *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto
- Cabral, M. L. (1996). *Bibliotecas: Acesso sempre*. Lisboa: Edições Colibri.
Cadernos BAD (1996), 2, 5-6.
- Calçada, T. (1996). Bibliotecas: Perspectivas e realidades. *Noesis*, 37, 30-32.
- Calçada, T. (2000). Rede de Bibliotecas Escolares. Em V.A., *No branco do sul as cores dos livros: Encontro sobre literatura para crianças e jovens – Actas* (pp. 175-190). Lisboa: Editorial Caminho.
- Calçada, T. (2006a) [Transcrição de intervenção oral em debate]. Em *O bicho dos livros* [Blog], Sérgio, Andreia, http://obichodoslivros.blogspot.com/2006_10_01_archive.html
- Calçada, Teresa (2006b). Entrevista a Ana Vieira de Castro, in *XIS*, suplemento do Público, 2/12/2006
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho
- Calixto, J. A. (200-?) *Literacia da informação: Um desafio para as bibliotecas*. Recuperado em 2005, Janeiro, de http://217.129.35.138/theka/docs/modC/literacia_informacao.doc/

- Calvino, Ítalo (1994). *Seis propostas para o próximo milénio: lições americanas*. 4ª ed. Lisboa: Teorema
- Camacho Espinosa, J. A. (2004). *La biblioteca escolar en España: Pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Campello, B. e Abreu, V. (2005). Information literacy and the education of school librarians. Em *School Libraries Worldwide*, Vol. 11, 1, p. 37-52
- Campenhoudt, L. V., e Quivy, R. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Canário, R. (1987). *Problématique de l'innovation: L'interaction entre le CDI (centre de documentation et d'information) et l'établissement scolaire*. Tese de doutoramento inédita, Université de Bordeaux II
- Canário, R. (1994). Mediatecas escolares: O desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma. *Educação, sociedade e culturas*, 2, 91-108
- Canário, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*, Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva do Ministério da Educação
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora
- Canário, R., e Oliveira, F. (1992). *Centro de recursos educativos: Modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: Centro de Recursos Educativos / Escola Preparatória Marquesa de Alorna.
- Canário, R. (Org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa
- Canário, R. (org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escolas*. Lisboa: Educa
- Canário, R., e Sousa, J. P. (1997) *Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares / centros de recursos educativos* [Exemplar fotocopiado] Lisboa. Ministério da Educação
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F., e Pessoa, A. (1994). *Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F., e Pessoa, A. M. (1994). *Mediatecas escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Caria, T. H. (1999). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castán, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Diada Editora.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede: A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castillo Gómez, A. (2004). *Das tabuinhas ao hipertexto: uma viagem na história da cultura escrita*. Lisboa; Biblioteca Nacional
- CEDIS edita INTERCDI e INTERBCD [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.ac-versailles.fr/cedis/presentation/default.htm>
- Chartier, R. (1997). *A ordem dos livros*, Lisboa: Vega
- Chartier, R. (2002). *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel
- Chartier, R. (dir.) (2003). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages
- Charmaz, K. (2000) *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. In *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. Londres: SAGE
- Chaves, I. Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice = Formation, complexité et recherche: la triple hélice. Em T. Ambrósio, et al. (2004). *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas = Formation et développement humain: intelligibilité de leurs relations complexes*. Lisboa: Atelier n.º34-MCX p. 159-180
- CILIJ Centro de Información del Libro Infantil y Juvenil [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.fundaciongsr.es/salamanca/default.htm>
- Civallero, E. (2007) *"Vacac sagradas". mentes vacias, futuro oscuro...* [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.bitacoradeunbibliotecario.blogspot.com/>
- Código de ética para os profissionais da informação em Portugal* (2000). Lisboa: BAD: INCITE: APDIS
- Coleman, Daniel (2006) *Inteligência emocional: a nova ciência das relações humanas*. Lisboa: Círculo de Leitores

- Colomer Martínez, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Conde, E. (2006) *A integração das TIC na biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Dissert. Mestr. Comunicação Multimédia, Universidade Aberta
- Correia, J. A., e Matos, M. (2006). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa
- Cortês, L. (2000). *Ser professor: um ofício em vias de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento
- Dagge, A. (2006). Bibliotecários escolares: a precária identidade no desencanto da realidade in *35.ª Conferência IASL: As múltiplas faces da literacia: ler, saber, fazer*. [documento electrónico] Resumo [em linha] [consultado em 20070202] Disponível em <http://www.iasl-slo.org/conference2006-thursday.html#artur>
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa-América
- Delannoy, J.-P. (1983) *Guia para a transformação de bibliotecas escolares em centros educativos multimédia*. Lisboa: Livros Horizonte (1ª ed. Paris 1973)
- Derrida, J. (1967). *A voz e o fenómeno*. Lisboa: Edições 70
- Derrida, J. (2004). *Sob palavra: instantâneos filosóficos*. Lisboa: Fim de Século
- Dias, A. (1981), *Bibliotecas de educação e centros de recursos educacionais: impressões de um estágio em Inglaterra*. Aveiro: Universidade
- Dias, A. (1990), *As bibliotecas de estabelecimentos de ensino: contributos para uma facilitação da leitura*. Aveiro: Universidade. Centro Int. de F. de Professores
- Dias, P. (2000), *A importância da (re)organização e animação das bibliotecas infantis nos agrupamentos de escolas* | Texto polic.: *o direito ao sucesso da intervenção pedagógica*, Vila Real: [s.n.], 2000, Lic. em Educação de Infância, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2000
- Dichanz, H. (2003). Le biblioteche scholastique e lo sviluppo delle scuole. In *Inciampare nel problema: il processo di ricerca dell'informazione nella biblioteca scolastica multimediale: atti del Convegno Internazionale*. Padova: Imprimerie, p. 193-203
- International Reading Association (1985). *Diccionario de Lectura y términos afines*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Duarte, J. L. (2006). *As práticas de leitura e a biblioteca escolar para um projecto educativos integrado*. Dissertação de Mestrado inédita, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Ducrot, O. (1984). Dizível/indizível. Em *Enciclopédia Einaudi*. Vol.2: Linguagem-enunciação. Lisboa: Einaudi: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p.438-475
- ECIA European Council of Information Associations (2005). *Euro referencial I-D*. rev. trad. Leonor Gaspar Pinto para a INCITE, Lisboa: Incite. Vol. I: Competências e aptidões dos profissionais europeus de I-D. Vol. II: Níveis de qualificação dos profissionais europeus de I-D
- E-LIS The International Open Archives for Librarianship Information Sciences [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://eprints.rclis.org/>
- Enseignants-documentalistes [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://listes.cru.fr/sympa/info/enseignants-documentalistes>
- Esteves, M. (2004). A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo. Em A. Nóvoa, et al. *Curriculo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa
- Estrela, M. T e Estrela, Albano (2006) A formação continua de professores numa encruzilhada. Em Bizarro, R., Braga, F. (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, p. 73-79
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya
- Formanet-rezo [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://cf.groups.yahoo.com/group/formanet-rezo/>
- Formosinho, J. (1997). A progressiva inadequação do modelo tecnoburocrático de qualificações académicas: da qualidade das credenciais educativas à qualidade das pessoas. Em Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. I, p. 285-292

- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio de Água
- Foucault, M. (2002). *O que é um autor?* 5.ª ed. Lisboa: Veja
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard
- Furtado, J. A. (1995) *O que é o livro*, Lisboa: Difusão Cultural
- Furtado, J. A. (2000) *Os livros e as leituras. Novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas
- Glaser, B. G. (1992a) *Basics of grounded theory analysis*. The Sociology Press, Mill Valley CA.
- Glaser, B. G. (1992b) *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press, Mill Valley, California.
- Gonçalves, M. (1998). *Bibliotecas, mediatecas, centros de recursos nas escolas – com quem? Orientações de apoio à concepção e gestão de formação contínua de professores* [em linha] [consultado em 2006.09.22] Disponível em www.rbe.min-edu.pt
- Good school libraries: making a difference to learning*. [em linha] [consultado em 2006.10.20]. Disponível em www.ofsted.gov.uk (publ. Março 2006)
- Grácio, R. (1970) Les écoles en Europe. Le Portugal (Partie A) em *Les Écoles en Europe*, dir. Walter Schultze, Weinheim/Berlim/Basileia, Editora Julius Beltz, 1970, Vol. III, pp. 11-91. Em *Obra Completa de Rui Grácio*, Lisboa: F. Calouste Gulbenkian, 1995, Vol. II: Do Ensino, p. 290
- Green Parties world wide* [em linha] [consultado em 2007.01.03]. Disponível em <http://www.greens.org/s-r/05/05-00.html>
- Grupo de Trabalho de Bibliotecas Escolares do Concelho de Setúbal (1995). Conclusões do I encontro de bibliotecas escolares do concelho de Setúbal. *O Professor*. 43, 55-58.
- Giddens, A. (1998). Consequências da modernidade. Lisboa: Celta
- Hall, S. (2005) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 7
- Hannedottir, S. K. (1995) *Bibliotecários Escolares: linhas de orientação para os requisitos de competências. (Relatório profissional IFLA : 41)*, trad. port. Mª Elvira Evaristo www.rbe.min-edu.pt
- Hannedottir, S. K. (1995). *Bibliotecários escolares: Linhas de orientação para os requisitos de competência*. Holanda: IFLA.
- Hannedottir, S. K. (compil.) (1995). *School librarians: guidelines for competencies requirements*. Haia: IFLA. Section of School Libraries, Professional Report nº 41 (Revised Professional Report nº 9)
- Harada, V. H. (2005) Librarians and teachers as research partners: reshaping practices based on assessment and reflection. Em *School Libraries Worldwide*, 11, 2, p. 49-72
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hassenforder, J., & Lefort, G. (1981). *Uma nova maneira de ensinar pedagogia e documentação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Haycock, K. *The crisis in Canada's School Libraries: the case for reform and re-investment*. Toronto: Association of Canadian Publishers
- Heppel, S. (2002). *Provocations from literature... some visions of learning from fiction literature*. [em linha] [consultado em 2006.12.23] Disponível em <http://rubble.heppell.net/places/literature.html/>
- Herdeiro, M. B. (1980). Dimensão pedagógica da leitura. Em J. P. Coelho (Org.), *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* (pp. 35-47). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Herring, J. (1992). As palavras que usamos. *O Professor*, 27, 35-36.
- IASL (1993). *Policy statement on School Libraries*. Paris, IFLA [em linha] [consultado 2005.10.21] Disponível em <http://www.iasl-slo.org/policysl.html>. Versão portuguesa <http://www.rbe.min-edu.pt/> [Secção Documentos]
- IASL (ca 2003-) *School Libraries make a difference to student achievement*. Paris, IFLA <http://www.iasl-slo.org/make-a-difference.html> (actualiz. 20.02.2006)
- IFLA/Unesco (2000) *Manifesto da biblioteca escolar*, Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares
- IFLANET [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.iflanet.org

- IGEN Inspection Générale de L'Éducation Nationale (2000). *Rapport de l'IGEN* [extractos] [em linha] [consultado em 2006.10.20]. Disponível em <http://www.educnet.education.fr/secondaire/igen/viescolaire.htm>
- Ivaskevicius, M. (2005) A procura do leitor europeu. Em E. Lourenço (pref.) *Cartas da Europa: o que é europeu na literatura europeia?* Lisboa: Fim de Século
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa
- Kincheloc, J. (2006). *Construtivismo crítico*, trad. Manuel Alberto Vieira. Lisboa: Edições Pedagogo
- Lance, K. C. (1999-). *The Ohio Research Study*, [S.L.] OELMA Ohio Educational Library Media Association [em linha] [consultado em 2007.01.30] Disponível em <http://www.oelma.org/studentlearning/>
- Lance, K. C. (2005). Power librarianship: research-based strategies for leadership, collaboration, and technology integration. Em 12th National Conference American Association of School Librarians. *Every student succeeds @ your library*. Pittsburgh, 6-9 Outubro [em linha] [consultado 2005.12.21]. Disponível em www.ala.org/aasl/
- Lave, J., e Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, USA, Cambridge University Press
- Le Goff, J. (1984). Memória. Ducrot, O. (1984). Dizível/indizível. Em *Enciclopédia Einaudi*. Vol.2: Linguagem-enunciação. Lisboa: Einaudi: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p.11-47
- Learning Resources Service* [em linha] [consultado em 2006.12.24] <http://www.lrs.org/impact.asp>
- Ler+ Plano Nacional de Leitura [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>
- Liebermann, H., e outros (2002). Educação de adultos e formação profissional: formação contínua de professores. Em Actas do 1º Encontro Português de Economia da Educação/XI Jornadas de la AEDE: *Economia da Educação em Portugal e Espanha: o estado da arte*. Lisboa: Asociación de la Economía de la Educación AEDE, p. 743-750
- Lonsdale, R., e Amastrong, C. (2004). Crossing the educational divide. Em *From Aesop to E-book the story goes on... Proceedings of Joint Conference IASL/SLA*. Dublin: SLA/IASL, p. 60-73
- Lopes, A., e Ribeiro, A. (1997). Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações. Em Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. II, p. 133-143
- Lopes, J. T. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das Letras
- Macedo, N. (org.) (2005) *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um forum virtual*. São Paulo: SENAC
- Magalhães, J. (1998). História, educação e utopia. Em A. F. Araújo, & J. Magalhães, *História, educação e utopia* (pp. 15-24). Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (2003). A escola elementar e a leitura em Portugal. Em R. Fernandes, & J. Pintassilgo (org.), *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 91-98). Lisboa: Grupo SPICAE [Grupo Interuniversitário de Investigação em História Comparada da Escola na Europa do Sul]
- Magalhães, J.(200a) Alfabetização e educação de adultos: institucionalização de um sistema de educação e formação de adultos. Em *Investigar em Educação: revista das Ciências de Educação*, Nº 2 (Junho 2003), p. 173-201
- Manguel, Alberto (1999). *Uma história da leitura*. trad. Ana Saldanha, Lisboa: Presença
- Melo, D. (2004) *A Leitura Pública em Portugal contemporâneo: 1926-1987*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais
- Melo, D. (2006) Leitura e leitores nas bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian (1957-1987) [em linha] [consultado em 2006.12.23] Disponível em www.isc.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2004/WP1
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, R. *As bibliotecas em movimento. As bibliotecas móveis em Portugal* [em linha] [consultado em 30.12.2006] Disponível em [Http://bcp-suporte.blogspot.com/2006/12/as-bibliotecas-itinerantes-da-fundao.htm](http://bcp-suporte.blogspot.com/2006/12/as-bibliotecas-itinerantes-da-fundao.htm)

- New words: a postrevolutionary dictionary [199-?], ed. Pamela Annas, citado em Susan Gushee O'Maley (ed.), et al. *Politics of Education: essays from radical teacher*. NY: University of New York Press, p, 339-340
- Norme Internationale ISO 690: *Documentation : références bibliographiques : contenu, forme et structure*. 2ème ed. ISO International Organization for Standardization. 1987-08-15
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2 vol. Tese de Doutoramento (Universidade de Genève)
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Educação Educacional
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (coord.) (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (org.) (1992) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote
- Nóvoa, A. (2000). *Os professores e as histórias de vida*. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*, p. 11-30. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A., et al. (1992). *Vidas de professores*. Lisboa: Educa
- Nunes, H. B. (1998). *Da biblioteca ao leitor: estudos sobre a leitura em Portugal*. 2ª ed. Braga: Autores de Braga
- O nosso Colégio : revista* [Documento electrónico]. 2ª Sér. N.º6 (Out. 2006). Caldinhas, Colégio das Caldinhas <http://www.colegiodascaldinhas.pt/docs/revs/NC010607.pdf> (acedido 31.01.2007)
- Ó, J. R. (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Oberg, D. (1999). Teaching the research process: for discovery and personal growth. Em IFLA, *Booklet 3 / 65th IFLA Council and General Conference* (pp. 52-60). Bangkok: IFLA.
- Oberg, D. (dir.) (2005) Theory, research, practice. *School Libraries Worldwide*. Queensland; IASL
- Oliveira, Fernando Manuel de Matos (1997). *Construção de um Centro de Recursos Educativos num estabelecimento de ensino: Estudo de um caso de formação na acção*. Tese de mestrado inédita, Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Oliveira, I. (1991). Reforma, centros de recursos e mediatecas. *Noesis*, 19, p. 62.
- Pearsall, P. (2006) *O poder do coração: entrevista*, por Fátima Afonso, citada por André Gustavo Lima Meira in [http://www.avenir.dhs.org/archives/coaching/03-2006/msg00003.html\(2006.03.16\)](http://www.avenir.dhs.org/archives/coaching/03-2006/msg00003.html(2006.03.16)), sem indicação de fonte
- Peralta, E., Anico, M. (org.) (2006). *Patrimónios e identidades: ficções contemporâneas*. Oeiras: Celta
- Percira, A., e Poupá, C. (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. 2ª ed. corrigida Lisboa: Edições Sílabo
- Pereira, F. A. (2001), *Concepções de escola, comunidades e centros de recursos / Filipa Alexandra Leite Pereira*, Braga: [s. n.], Projecto desenvolvido de acordo com o Regulamento dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, apresentado ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2001
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Pessoa, A. (2006a) As Bibliotecas Escolares e os Centros de Recursos – uma discussão mais urgente do que actual. Em *PROFORMAR*, Edição 9 (Maio 2005) [em linha] [consultado em 2007.01.31] http://www.proformar.org/revista/edicao_9/pag_2.htm
- Pessoa, A. (2006b) As Bibliotecas Escolares e os Centros de Recursos – uma discussão mais urgente do que actual. Em *PROFORMAR*, cd. 9 (Maio 2005) [em linha] [consultado em 2007.01.31] Disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_9/pag_2.htm/
- Pessoa, A. M. (1994). *A biblioteca escolar: Organização para uma pedagogia diferente do*

- 1º ciclo do ensino básico ao final do ensino secundário*. Porto: Campo das Letras.
- Petrucchi, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona : Gedisa
- Pouzard, G. (2001). *Information et documentation en milieu scolaire: rapport du groupe EVS de l'IGEN*. [em linha] [consultado em 2006.10.20]. Disponível em www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports/docecole.pdf
- Professores e profissionalidade: mesa redonda. Em. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*: Lisboa: Colibri: SPCE
- Radical Teacher (1975-) [em linha] [consultado em 2007.01.02] ed. Center for Critical Education. Baltimore (USA) <http://www.radicalteacher.org/>
- RBE Rede de Bibliotecas Escolares [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.rbc.min-edu.pt (criado em 1998)
- Regulamento das bibliotecas rurais junto das escolas primárias: aprovado por Despacho de Sua Excelência o Subsecretário de Estado da Educação Nacional*, de 21 de Abril de 1956
- Regulamento do Real Colégio Militar aprovado por Portaria do Ministério da Guerra em 12 de Outubro de 1901* (1901), Lisboa: Imprensa Nacional
- Repositorium [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/about.jsp> (criado em 2005)
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno
- Ricoeur, P. (1996). *Teoria e interpretação*. Lisboa: Edições 70
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre a tradução*. Lisboa: Cotovia
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (2002) Tornar-se professor. Em *Investigar em Educação: revista das Ciências de Educação*, Nº 2 (Junho 2003), p. 15-70
- Rodrigues, E. (1998), *Estudo da rede de bibliotecas escolares do Porto*, Porto: Afrontamento
- Rodrigues, H. (1999), *Centros de recursos educativos [Texto polic.]: contributos para o projecto educativo*, Porto: [s.n.], Dissert. Mestr. Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense, 1999
- Rodrigues, M. L. (2006), Depoimento. Em *RBE 10 anos Rede de Bibliotecas Escolares*. [em linha] [consultado em 2006.12.21] Disponível em www.rbc.min-edu.pt
- Rodríguez Rodríguez, M. J. Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación. Em *Revista de Educación. Sociedad lectora y educación*. Numero extraordinario (2005) Madrid: Ministerio de Educación
- Salaberria, R. (1998). 20 años de bibliotecas escolares en IFLA. *Educación y biblioteca*, 88, 14 –15.
- Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento
- Santos, J., Skapinakis, N., Branco, J., Rebelo, L., Portas, N., Grácio, R. (1966). *Educação estética e ensino escolar* Lisboa: Europa-América
- Scholes, R. (1991). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70
- School Resources Centres* (1972). Londres: Evans/Methuen Educational (Schools Council Working Paper; 43)
- School-L [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em <http://infoserv.inist.fr/wvsympa.fcgi/info/school-l>
- Schools Council Resource Centre Project, 1970-1973*. D. J. Foskett (dir.), Norman Beswick, Rosemary Raddon (1971-72)
- Sequeira, F. (2000), *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Sequeira, F., et al. (2000), *As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: uma caracterização* / Fátima Sequeira, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa, José António Brandão Carvalho, R. Vieira de Castro. - in Sequeira, F. (2000), *Formar leitores: o contributo da biblioteca escola*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura* (1994). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Silva, A. C. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. [Lisboa]: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto
- Silva, A. S., e Pinto, J. M. (org.) (2001), *Metodologia das Ciências Sociais*. 11ª ed. Porto: Afrontamento

- Silva, L. (2000), *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho, Tese Doutor. Ciências da Educação, Universidade Minho, [2000?]
- Silva, L. M. (2000). *Bibliotecas escolares: Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho
- SLA School Libraries Association (Reino Unido e Irlanda) [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.sla.org.uk
- Steiner, G. (cop. 1992). *No castelo do Barba Azul: algumas notas para a redefinição da Cultura*. Porto: Relógio d'Água
- Steiner, G. (1993). *Presenças reais: as artes do sentido*. Lisboa: Presença
- Steiner, G. (2004). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva
- Steiner, G. (2002). *Compreender é traduzir*. Em G. Steiner. *Depois de Babel: aspectos da linguagem e tradução*. Porto: Relógio d'Água
- Teixeira, J. C. (2003). *Tomando o café da manhã com o Dr. José Teixeira* [entrevista por José Ferreira] Em *Adiaspora.com* [em linha] [consultado em 2004.12.10], Toronto: [s. n.] Disponível em <http://www.adiaspora.com/port/ola/entrevista/JCTeixeira.htm> (acesso 20070131)
- THEKA Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em www.theka.org (criado em 2004)
- Todd, R, Kulthau, C., OELMA (2004). [Diagrama]. Em *School Libraries as dynamic educational agents: designing and transforming learning through the library* [em linha] [consultado em 2007.01.30] Disponível em www.oelma.org/studentlearning
- Todd, R. (2001) *Transitions for preferred futures of school libraries: knowledge space, not information place, connections, not collections, actions, not positions, evidence, not advocacy*. [em linha] [consultado em 20070102] em *31ª IASL Conference*, Auckland, Nova Zelândia <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>
- UNESCO (1999). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto*. Paris, IFLA/Unesco. <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>. <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf> (trad. portuguesa Gabinete Coordenador RBE)
- UNESCO (2002). *The IFLA/Unesco School Libraries Guidelines*. [em linha] [consultado em 2006.05.13]. Paris, IFLA/Unesco. Disponível em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>. Trad. port. http://www.theka.org/docs/fontes_informacao/docs_ref/IFLA_directrizes_pt.pdf
- Veiga, I. (coord.) (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação
- Veiga, I. (coord.) (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação
- Vieira, C. R., e Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor: escola e família*. Coimbra: Quarteto
- Viñao Frago, A. (2003). *Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente*. Em Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANALE), *Seminario «Bibliotecas escolares y calidad de la educación»* (pp. 129-147). Madrid: ANALE.
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos
- Viseu, A. (2001), *Os alunos, a internet e a escola* [Texto polic.]: contextos organizacionais, estratégias de utilização, Lisboa: [s.n.], 2001, Dissert. Mestr. Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2001
- Wehmeyer, L. B. (1976). *The school librarian as educator*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge (USA), Cambridge University Press

Publicações periódicas especializadas (edições digitais)

Newsletter RBE (Portugal) www.rbe.min-edu.pt

Educación y biblioteca (Espanha) <http://www.campus-oei.org/es17.htm>

Teacher Librarian (EUA) <http://www.teacherlibrarian.com/> [também em papel]

School Librarian (EUA) www.schoollibraryjournal.com [também em papel]

Inter-CDI (França) <http://www.interedi-ccdis.org/spip/index.php3> [também em papel]

Piñakes (Espanha) <http://pinakes.educarex.es/index.php> [também em papel]

Imaginaria (Argentina) www.imaginaria.com.ar/

Newsletter da Secção de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos da IFLA (N.º 42)

<http://www.ifla.org/VII/s11/news/school-newsletter42.pdf>

School Libraries Worldwide <http://www.iasl-slo.org/slw.html> [também em papel]

6 Glossário. Siglas e designações

AASL	Australian Association of School Librarians
ALA	American Library Association
ALIA	Australian Library and Information Association
Andorinha	Termo usado informalmente entre os docentes com formação acrescida destacados para o Programa RBE para designar aqueles que acompanham directamente as BE nas escolas, deslocando-se frequentemente e trabalhando com as equipas responsáveis nas BE, os órgãos de gestão e outros parceiros da Rede – incluindo serviços da Administração educativa a nível regional (DRE) e local (Autarquias), entidades formadoras e Bibliotecas Municipais, com ou sem SABE. Em 1998, contavam-se nesta situação 2 docentes. Em 2007, são 24, distribuídos por diferentes áreas de Portugal Continental
ANPEB	Associação Nacional de Professores do Ensino Básico
APDIS	Associação dos Profissionais de Documentação e Informação de Saúde
<i>Apple Master</i>	Especialista em sistemas <i>Apple</i>
ARISCO	Programa de Educação para Prevenção de Comportamentos de Risco
ASLA	American School Libraries Association
BAD	Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
BECRE	Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos
BESCOLAR	Lista de difusão de informação sobre Bibliotecas Escolares, de Espanha
BN	Biblioteca Nacional
CE	Conselho Executivo. Órgão de Gestão Executivo de Escolas/Agrupamentos
CEDIS	Centre d'Étude de l'Information et de la Documentation Scolaire
CENJOR	Centro de Formação do Sindicato dos Jornalistas
CESE	Curso de Estudos Superiores Especializados
CILIJ	Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Fund. Germán Sánchez Ruipérez)
CITAC	Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra

CP	Conselho Pedagógico, Órgão de Gestão pedagógica de Escolas/Agrupamentos de Escolas (<i>post</i> 1974)
CRAE	Centro de Recursos e Animação Educativa
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
EBLIDA	European Bureau of Library, Information and Documentation Associations.
ECIA	European Council of Information Associations,
EIA	European Council for Information Association
E-LIS	E-LIS The International Open Archives for Librarianship Information Sciences [em linha] [consultado em 2006.01.30] Disponível em http://eprints.rclis.org/
ENSIL	European Network for School Libraries and Information Literacy, criado em Amsterdan, em 2003, e coordenado por Lourense Das, inclui elementos de 11 países europeus, integrados e não integrados na UE. Mais informação em http://www.ensil-online.org/
ESE	Escola Superior de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FENPROF	Federação Nacional de Sindicatos de Professores
FEP	Faculdade de Engenharia do Porto
FOCO	Programa de Creditação da Formação Contínua de Professores
FORMANET	Sites dedicados ao desenvolvimento das competências de literacia da informação no Ensino Secundário, em 2 versões: França, e Québec
FPCE	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Guru	Em sentido figurado, termo utilizado para designar pensadores, criadores e, ou especialistas prestigiados num determinado ramo da economia ou do saber
HARPA	Associação Recriar para Aprender, Concelho de Vila Franca de Xira
IAC	Instituto de Apoio À Criança
IASL	International Association for School Librarianship
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale

IIE	Instituto de Inovação Educacional
IIL	Instituto Irene Lisboa
INA	Instituto Nacional de Administração
INCITE	Associação Portuguesa para a Gestão da Informação
IPLB	Instituto Português do Livro e das Bibliotecas
IS	International School
MC	Ministério da Cultura
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NÓNIO	NÓNIO-SÉCULO XXI - Programa de Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação (1997-2003)
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. Prodep I e II desenvolveram-se na década de 90. Prodep III - 2000 e 2006. Ver QREN.
QREN	Quadro de Referência Estratégico Nacional, 2007-2013
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RNLP	Rede Nacional de Leitura Pública
SCHOOL-L	Lista de difusão de informação sobre Bibliotecas Escolares, da IFLA
SLA	School Library Association
SPGL	Sindicato de Professores da Grande Lisboa
SPRC	Sindicato de Professores da Região Centro
TEUC	Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UA	Universidade Aberta
UARTE	Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa. 1997-2003. Programa do Ministério da Educação para instalação da <i>Internet</i> nas Escolas e promoção da sua utilização educativa
UC	Universidade de Coimbra

UL	Universidade de Lisboa
ULTRALAB	Learning technology research centre at <u>Anglia Polytechnic University</u> .
Unesco	Organismo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNL	Universidade Nova de Lisboa
UP	Universidade do Porto

Anexo 1

[19 documentos]

Arquivo de documentos de referência sobre Bibliotecas Escolares (texto integral).
Documentos em suporte electrónico (PDF), assinalados por . Documentos impressos assinalados por .

1 IFLA / Unesco

- 1.1 Hannesdottir, S. K. (1995), *What do school librarians need to know?: Guidelines for competency requirements*  (PDF 56 KB)  (9 p.)
- 1.2 Hannesdottir, S. K. (1995) *Bibliotecários escolares (...)* trad. port.(1999)  (PDF 56 KB)  (53 p.)
- 1.3 *Manifesto das Bibliotecas Escolares* (1980) trad. port.  (PDF 25 KB)  (2 p.)
- 1.4 *Manifesto das Bibliotecas Escolares* (1999) trad. Port. (2000)  (PDF 19 KB)  (4 p.)
- 1.5 Quadro comparativo de versões do *Manifesto das Bib. Esc.* (1999)  (PDF 81 KB)  (7 p.)
- 1.6 *Directivas para Bibliotecas Escolares* (2002)  (PDF 163 KB)  (26 p.)

2 IASL (1996)

- 2.1 *Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares* (1996)  (PDF 31 KB)  (4 p.)

3 RBE (1996) (1998)

- 3.1 *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório* (1996)  (PDF 31 KB)  (182 p.)
- 3.2 *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese* (1996)  (PDF 56 KB)  (17 p.)
- 3.3 *Bibliotecas, mediatecas, centros de recursos nas escolas – com quem? Orientações de apoio à concepção e gestão de formação contínua de professores* (1998)  (PDF 56 KB)  (39 p.)

4 Associações e Instituições

4.1 Reino Unido SLA (2005)

- 4.1.1 *School Libraries. Making a difference.*  (PDF 811 KB)  (20 p.)

4.2 Portugal. BAD (1996) INCITE (2005)

- 4.2.1 *Carta de Direitos das Bibliotecas Escolares Portuguesas*  (PDF 20 KB)  (1 p.)
- 4.2.2 *Euro-referencial I-D*  (PDF 1690 KB) [constrangimentos legais para impressão]

4.3 Austrália. ASLA e ALIA (2005)

4.3.1 *Standards of professional excellence for teacher librarians*  (PDF 140 KB)  (4 p.)

4.4 **Canada.** LRC (2002), ATLC e CSLA (1997), BCCSL (2006)

4.4.1 Learning Resources Council. *Role of Teacher Librarian*  (PDF 20 KB)  (11 p.)

4.4.2 Association of Teacher-Librarianship in Canada, Canadian School Library Association. *Competencies for Teacher-Librarians*  (PDF 553 KB)  (1 p.)

4.4.3 British Columbia Coalition for School Libraries. *Does your child have a good school library?*  (PDF 68 KB)  (1 p.)

4.5 **França.** IGEN (2001) Liqueste, V. (2005)

4.5.1 Inspection-Générale d'Education Nationale. *Information et documentation en milieu scolaire (...)*  (PDF 94 KB)  (40 p.)

4.6 **China.** WAB (2007)

4.6.1 Western Academy of Beijing [International School] *Beijing Elementary School Library Job Description*  (PDF 113 KB)  (2 p.)

Anexo 2

[2 ficheiros compactados, inc. 50 documentos]

Arquivo de legislação e de normativos oficiais (1986-2007). Texto integral dos documentos em formatos não proprietários (50 documentos). Compactado (formatos ZIP e WinRAR).

Ficheiros em formato PDF, reunidos em pasta designada MEL LEX, identificados com ano, tipo de documento e número. Recolhidos a partir de fontes primárias por digitalização, ou directamente de fontes digitais, maioritariamente de Digesto Sistema Integrado de Informação Jurídica [em linha] in *Diário da República Electrónico* <http://dre.pt/digesto/rgratis.asp?red=PCMLex>

Ex. 2007 DL 00015  PDF

Inclui 2 ficheiros compactados MEL LEX.ZIP (16.081 KB) e MEL LEX.RAR (15.993 KB)

Legislação relacionada com Bibliotecas Escolares, ordenada cronologicamente Seleção dos ficheiros electrónicos

Ano	Diploma	Resumo
2007	Dec. Lei 15/2007, de 19/1	Estatuto da Carreira Docente ECD (revisão)
2006	Dec. Lei 224/2006, de 13/11	Regula a dispensa da componente lectiva e define regime de reclassificação e reconversão profissionais aos docentes declarados incapacitados para a docência. Revoga o art.º 81º do ECD, a Port. 296/99, de 28/4 e outra legislação
	Dec. Legislativo Regional 29/M/2006, de 30/6	Estatuto das Carreiras de Pessoal Não Docente na Região Autónoma da Madeira
	Dec. Legislativo Regional 11/2006-A, de 21/3	Estatuto das Carreiras de Pessoal Não Docente na Região Autónoma dos Açores
	Desp. 17460/2006, de 29/8	Regulamento interno do pessoal não docente
	Desp. 13599/2006, de 28/6	Elaboração de horários docentes. Art.º 8º consagrado à Biblioteca Escolar
	Resolução 86/2006, de 1/6	Aprova o Plano Nacional de Leitura e respectiva Comissão
2005	De. Legislativo Regional 12/2005-A, de 16/6	Regime jurídico de autonomia e gestão de unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores
	Desp. Conjunto 1081/2005, de 22/12	Determina a criação de uma equipa de coordenação do Plano Nacional de Leitura e define a sua constituição, competências e coordenação
	Desp. 18797/2005, 30/8	Verbas ASE e sua aplicabilidade em aquisições para BECRE (altera, em parte, o Desp. 15459/2001, de 26/7, mantendo o art.º 8º, ponto 1)
	Desp. 17387/2005, de 28/7	Revogado pelo Desp. 13599/2006, de 28/6
2004	Dec. Lei 184/2004, 29/7	Estatuto específico do pessoal não docente (altera o Dec. Lei 515/99)
2002	Desp. Interno Conjunto nº3-I/SEAE/SEE/2002, de 15/3	Crédito horário 2002-2003 (mantém-se em vigor, excepto pontos 2 e 4 revogados pelo Despacho 13599/2006)
2001	Portaria 63/2001, de 30/1. Não vigente	(Rectificações) - Aprova os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior.

Ano	Diploma	Resumo
2000	Desp. Conj. 738/2000, de 19/7	Altera o Desp. Conj. 184/ME/MC/1996
1999	Desp. Conj. 368/99, de 8/11. Não vigente	Prorroga o funcionamento do gabinete para a Elaboração e Execução de um Programa de Instalações da Rede de Bibliotecas Escolares e altera a sua constituição.
	Despacho 198/99, de 15/2	Define o perfil de competências dos titulares de cursos de formação especializada na área de comunicação educacional e gestão da informação
	Dec. Lei 515/99, de 24/11	Aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior (alterado pelo Dec. Lei 184/2004)
	Dec. Lei 497/99, de 19/11	(Rectificações) Estabelece o regime da reclassificação e da reconversão profissional nos serviços e organismos da Administração Pública.
1996	Desp. 184 /ME/MC/96, de 27/8	Dá início ao "lançamento de um Programa de instalação da Rede de Bibliotecas Escolares", criando um Gabinete, com Coordenação, e horizonte de funcionamento até 1999, e um Conselho Consultivo. Alterado parcialmente por outros diplomas.
1995	Desp. Conj. 13/ME/MC/95, de 29/12	Cria um Grupo de Trabalho para analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro nas metodologias do ensino e na organização do tempo escolar e o desenvolvimento das Biblioteca Escolares.
1993	Desp. Normativo 189/93, de 6/7	Refere Centros de Recursos Educativos na aprovação de planos curriculares do Ensino Recorrente e Unidades Capitalizáveis.
1991	Dec. Lei 247/91, de 10/7	Rectificações. Aprova o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo (BAD).
1990	Dec Lei 139-A/90, de 23/4	Estatuto da Carreira Docente (revisto pelo Dec. Lei 15/2007)
1987	Lei 19-A/87, de 3/6	Adopta medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Refere as Bibliotecas Escolares
1986	Lei nº 46/86, de 14/10	Lei de Bases do Sistema Educativo. Art.º 4º. Recursos Educativos

Anexo 3

[1 documento, 14 p.]

Cronologia das Bibliotecas Escolares em Portugal, incluindo ofertas de formação sobre Bibliotecas Escolares em Portugal, de longa duração (mais de 300 h), reformas curriculares, manuais escolares, livro único (1835-2006).

Quadro cronológico  (PDF 108 KB)  (14 p.)

Anexo 4

[1 documento, 212 p.]

Catálogo bibliográfico das obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura em 2006 (623 títulos de literatura infanto-juvenil, incluindo ficção e não ficção). Índices.

Listagem para impressão em papel  (PDF 511 KB)

Listagem em ficheiro PDF [em linha] [consultada em 2007.02.24]

Disponível em

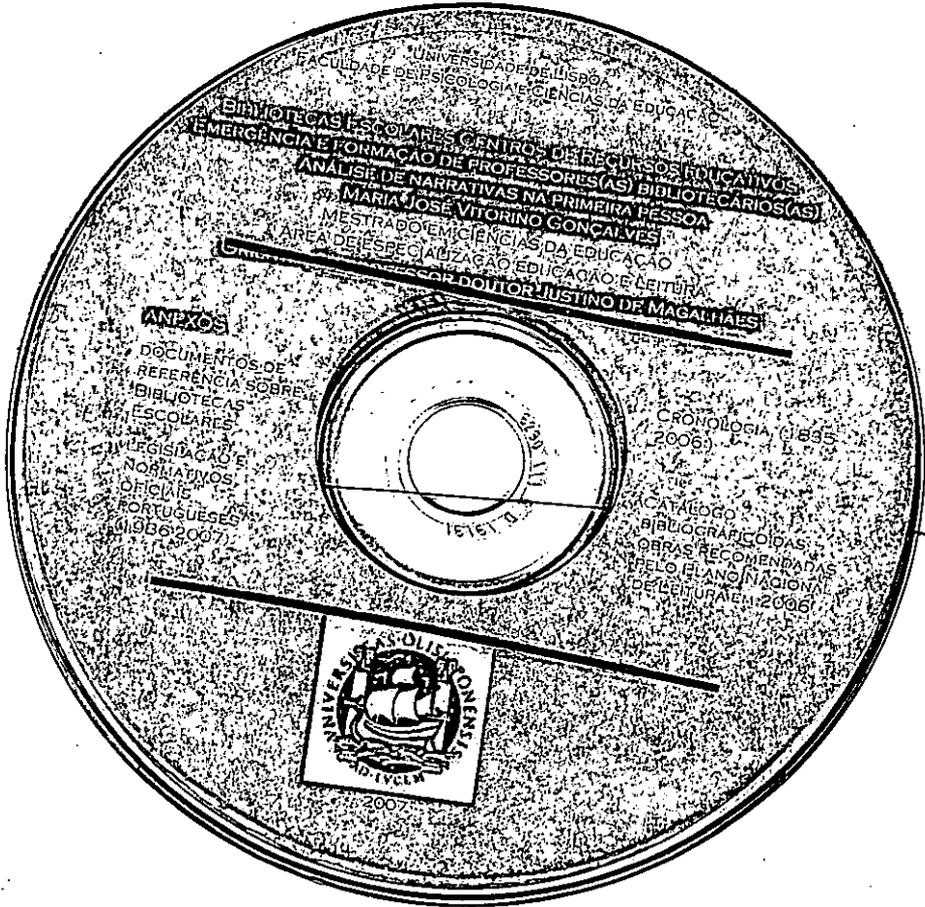
http://www.theka.org/docs/fontes_informacao/docs_ref/pnl_lista_livros.pdf

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaConteudos.aspx?area=401>

Base de dados bibliográficos, pesquisável (simples, avançada, por índices)

Disponível em

<http://www.docbweb.net:81/bitheka/PSQSIMP.ASP?Base=PNL>



TM-CE
GON*BIB