

Nadir José Barbosa da Costa Almeida



**Bibliotecas Escolares em São Vicente:
UM ESTUDO DE CASO REALIZADO
EM DUAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS**



Porto -2005
Universidade Portucalense

Nadir José Barbosa da Costa Almeida

**As Bibliotecas Escolares em São Vicente:
Um estudo de caso realizado em duas
Escolas Secundárias.**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Professor Orientador: Pra. Dra. Maria Manuela Barreto Nunes

Universidade Portucalense
Infante D. Henrique
Porto – 2005

Sumário	Pág.
Introdução	1
PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
Capítulo 1 – O Ensino no Século XX: Breve abordagem	10
1.1. – A Sociedade da Informação	11
1.2. – A literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida	26
1.3. – O papel dos professores e a importância da sua formação	34
1.4. – A participação da comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem	46
1.5. – O Ensino Secundário em Cabo Verde	55
Capítulo 2 – As Bibliotecas Escolares	80
2.1. – Evolução Histórica	81
2.2. – As Bibliotecas Escolares no contexto do século XX	85
2.3. – As Bibliotecas Escolares e o Projecto Educativo da Escola	87
2.4. – A gestão das Bibliotecas Escolares	91
2.5. – Equipa da Biblioteca Escolar	105
2.6. – O papel do Professor Bibliotecário	107
2.7. – O papel da comunidade educativa na dinamização da Biblioteca Escolar	116
2.8. – Relações entre as Bibliotecas Escolares e outras Bibliotecas	124
2.9. – As Bibliotecas Escolares e o valor da leitura	134
2.10. – As Bibliotecas Escolares e as Tecnologias de Informação e Comunicação	138
PARTE 2 – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	143
Capítulo 3 – Estudo de Campo	144
3.1. – Material e Métodos	145
3.2. – Caracterização das Bibliotecas	155
3.3. – As Bibliotecas vistas pelos professores: análise dos questionários	162
3.4. – As Bibliotecas vistas pelos alunos: análise dos questionários	199
3.5. – Considerações finais: comparação entre as respostas dos dois grupos de inquiridos	250
Conclusões	252
Bibliografia	262
Anexos	271

Resumo

Partindo de um questionamento sobre o papel que desempenham as Bibliotecas nas Escolas no contexto mundial, e de acordo com preceitos defendidos por Organizações como a IFLA, a UNESCO e a IASL, este estudo pretende traçar em breves pinceladas a situação deste tipo de bibliotecas em Cabo Verde, analisando particularmente as de dois estabelecimentos de ensino situados em São Vicente.

O Mundo está hoje centrado em duas questões que se entrecruzam: como atingir-se uma globalização efectiva e eficiente, sem prejuízo para os países mais pobres; e qual o papel que desempenha a informação, principalmente neste grupo de países, onde as suas formas de acesso ainda estão bastante atrasadas.

Cabo Verde está integrado no conjunto dos países em que o nível de desenvolvimento ainda é baixo, e o acesso à informação não se vislumbra da mesma maneira por parte de todos os cidadãos, tendo a Escola um papel importante na capacitação dos indivíduos para viverem em pleno dentro desta nova realidade, sendo de capital importância que se desenvolvam Bibliotecas Escolares capazes de dar resposta a essa necessidade, já que muitas vezes elas são o local onde se dão os primeiros contactos dos alunos com os livros e com todo o processo de apropriação da informação.

Este trabalho procura analisar o papel desempenhado pelas Bibliotecas Escolares em Cabo Verde actualmente, baseando-se, para tal, em estudos feitos por investigadores internacionais e nas orientações emanadas internacionalmente, e relacionando-as com os objectivos do sistema educativo Cabo-verdiano.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Cabo Verde – São Vicente; Ensino Secundário; Literacias; Comunidade Educativa.

Abstract

From the questioning upon the role that the Libraries in Schools play in international contexts, and taking into consideration the rules defended by such Organizations as the IFLA, UNESCO and the IASL, this study intends to trace briefly the situation of this type of libraries in Cape Verde, analyzing particularly two, situated in São Vicente.

The World is centred today around two questions that intercross: how to reach an effective and efficient globalization without damages for the poor countries; and which is the role to be played by information, mainly in this group of countries, where its forms of access has not gained much evolution.

Cape Verde integrates this group of countries where the development level is still low, and the access to the information is not glimpsed in the same way on the part of all the citizens, having the school a very important role in the qualification of the individuals to fully live inside of this new reality, and being of capital importance that the School Libraries are capable of replying to this necessity, since most of the times they are the place where the pupils' first contacts with books and the process of appropriation of information is made.

This study intends, therefore, to analyze the role of the school-libraries in Cape Verde nowadays, basing upon studies made by international investigators and orientations assigned internationally, relating them to the goals of the Capeverdean educational system.

Key-words: School Library; Cape Verde – São Vicente; Secondary School; Literacies; School Community.

Agradecimentos

Aos seguintes não podemos deixar de agradecer, uma vez que sem a sua preciosa ajuda este trabalho não seria possível:

Professora Dra. Maria Manuela Barreto Nunes por nos ter sabido sempre orientar para a direcção certa; à Universidade Portucalense, muito particularmente à Professora Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins e ao Professor Dr. Salvador Magalhães Mota; às Câmaras Municipais de São Vicente e do Porto, nas pessoas da Dra. Vanda Tienne e do Dr. Manuel Cabral, respectivamente; Dra. Ana Cordeiro; Dra. Lúgia Leite; Dra. Lavínia St'Aubin; Dra. Bernardette Soares; Dr. Aldéleme Évora; Dr. Hermes Santos; Dr. Vítor Almeida; Dr. Tober Silva e Dr. José Lino Veiga; muito especialmente ao colega Mestre Lúcio Cabral Mendes pelas conversas elucidativas; todos os professores e alunos inquiridos; Eng^o Daniel Andrade; e aos companheiros Roger e Juca.

Sem dúvida uma palavra especial de apreço dedicada aos meus pais, que me têm sempre indicado qual o caminho a percorrer e, mais do que isto, têm-me acompanhado nestas jornadas.

Nadir José Barbosa da Costa Almeida

Prelúdio

(Jorge Barbosa)

Quando o descobridor chegou à
primeira ilha
nem homens nus
nem mulheres nuas
espreitando
inocentes e medrosos
de trás da vegetação.
Nem setas venenosas vindas no ar
nem gritos de alarme e de guerra
ecoando pelos montes.

Havia somente
as aves de rapina
de garras afiadas
as aves marítimas
de voo largo
as aves canoras
assobiando inéditas melodias.

E a vegetação
cuja sementes vieram presas
nas asas dos pássaros
ao serem arrastadas para cá
pelas fúrias dos temporais.

Quando o descobridor chegou
e saltou da proa do escaler varado na praia
enterrando
o pé direito na areia molhada

e se persignou
receoso ainda e surpreso
pensando n'El-Rei
nessa hora então
nessa hora inicial
começou a cumprir-se
este destino ainda de todos nós

*A Sociedade que investe na Biblioteca
Escolar investe no seu próprio futuro.*

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

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráficos relativos à análise às respostas dos professores.	Pág.
Gráfico 1: gráfico de Barras relativo à distribuição dos questionários por Escola	163
Gráfico 2: gráfico de barras relativo à distribuição dos questionários por Escola/Sexo dos inquiridos	163
Gráfico 3: gráfico de barras relativo à média de idades dos professores inquiridos	164
Gráfico 4: gráfico de barras relativo ao tempo de exercício de professorado dos inquiridos	165
Gráfico 5: gráfico de barras relativo à descrição das habilitações literárias dos professores inquiridos	168
Gráfico 6: gráfico de barras relativo ao total de respostas sobre a frequência das BE's por parte dos inquiridos	169
Gráfico 7: gráfico de barras relativo ao total de frequência das BE's por parte dos inquiridos	170
Gráfico 8: gráfico de barras representando os motivos apresentados pelos inquiridos para justificar a fraca ou a não frequência das BE's do estudo	171
Gráfico 9: gráfico de barras relativo às respostas a: "pede aos seus alunos que façam trabalhos/frequentem a Biblioteca?"	174
Gráfico 10: gráfico "pie" relativo às razões apontadas pelos professores para justificarem não pedir aos seus alunos que estes façam trabalhos que impliquem uma deslocação à BE	175
Gráfico 11: gráfico de barras relativo às respostas a: "sabe para que serve a Biblioteca da Escola?"	176
Gráfico 12: gráfico "pie" relativo às respostas a: "Requisita material da/na Biblioteca?"	179
Gráfico 13: gráfico "pie" demonstrativo da relação entre professor por área x frequência da BE	182
Gráfico 14: gráfico de barras demonstrativo da relação entre área x pedir aos alunos que frequentem a BE	184
Gráfico 15: gráfico demonstrativo da relação entre habilitações literárias x frequência da BE	187
Gráfico 16: gráfico demonstrativo da relação entre habilitações literárias x pedir aos alunos que frequentem a BE ..	188
Gráfico 17: gráfico demonstrativo da relação entre sexo x Escola x frequência da BE	190
Gráfico 18: gráfico demonstrativo da relação entre sexo x Escola x pedir aos alunos que frequentem a BE	191
Gráfico 19: gráfico demonstrativo da relação entre Escola x idade dos professores x frequência da BE	192
Gráfico 20: gráfico demonstrativo da relação entre Escola x idade dos professores x pedir aos alunos que frequentem a BE	193
Gráfico 21: gráfico demonstrativo da relação entre área x requisita material na BE	194
Gráfico 22: gráfico demonstrativo da relação entre sexo x requisita material na BE	195
Gráficos relativos à análise às respostas dos alunos.	
Gráfico 23: gráfico "Pie" relativo à distribuição dos questionários por Alunos X Escola	200
Gráfico 24: gráfico de barras relativo à distribuição dos questionários por alunos por ano de estudo	201
Gráfico 25: gráfico de barras relativo à distribuição dos questionários por Escola e Sexo dos inquiridos	202
Gráfico 26: gráfico de barras relativo à descrição dos alunos inquiridos por idades	203
Gráfico 27: gráfico de barras relativo à importância da Biblioteca, na óptica dos alunos inquiridos	204
Gráfico 28: gráfico de barras relativo às respostas a: "já alguma vez foste à Biblioteca da tua Escola?"	205
Gráfico 29: gráfico de barras relativo às razões apontadas pelos inquiridos para justificar a não frequência da BE ..	206
Gráfico 30: gráfico de barras relativo à frequência a outras Bibliotecas	206
Gráfico 31: gráfico de barras relativo à frequência da BE	207
Gráfico 32: gráfico de barras relativo às respostas a: "os teus professores pedem que frequentes a Biblioteca da Escola?"	208
Gráfico 33: gráfico de barras relativo às respostas a: "o que fazes quando vais à Biblioteca?"	212
Gráfico 34: gráfico de barras relativo às respostas a: "o que fazes quando vais à Biblioteca?"	212
Gráfico 35: gráfico de barras relativo às respostas a: "gostas de frequentar a BE?"	213
Gráfico 36: gráfico de barras relativo aos motivos porque gostam os alunos de frequentar a BE	214
Gráfico 37: gráfico de barras relativo aos motivos porque gostam os alunos de frequentar a BE	214
Gráfico 38: gráfico de barras relativo à localização das Bibliotecas, na óptica dos inquiridos	216
Gráfico 39: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e sua frequência da BE	219
Gráfico 40: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e a frequência a outras Bibliotecas	220
Gráfico 41: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?"	221
Gráfico 42: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?"	222
Gráfico 43: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?"	222
Gráfico 44: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?"	223
Gráfico 45: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?"	225
Gráfico 46: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?"	225
Gráfico 47: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?"	226
Gráfico 48: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "gostas de frequentar a BE?"	227
Gráfico 49: gráfico de barras relativo à idade dos alunos e as respostas a: "os professores pedem que frequentes a BE?"	228
Gráfico 50: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e sua frequência da BE	232
Gráfico 51: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e a frequência a outras Bibliotecas	233
Gráfico 52: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?"	234
Gráfico 53: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?"	236
Gráfico 54: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?"	238

Gráfico 55: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: “vais à BE fazer o quê?”	239
Gráfico 56: gráfico de barras relativo ao ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: “gostas de frequentar a BE?”	241
Gráfico 57: gráfico de barras relativo ao sexo dos alunos e a sua frequência da BE	243
Gráfico 58: gráfico de barras relativo ao sexo dos alunos e a frequência a outras Bibliotecas	244
Gráfico 59: gráfico de barras relativo ao sexo dos alunos e as respostas a: “gostas de frequentar a BE?”	244
Gráfico 60: gráfico de barras relativo ao sexo dos alunos e a localização da BE	245
Tabelas relativas à análise às respostas dos professores.	Pág.
Tabela 1: tabela relativa à distribuição dos questionários por Escola	163
Tabela 2: tabela relativa à distribuição dos questionários por Escola/Sexo dos inquiridos	163
Tabela 3: tabela relativa à média de idades dos professores inquiridos	164
Tabela 4: tabela relativa ao tempo de exercício de professorado dos inquiridos	165
Tabela 5: tabela relativa à distribuição dos questionários por Professores/Disciplinas em cada Escola	166
Tabela 6: tabela relativa à descrição das habilitações literárias dos professores inquiridos	167
Tabela 7: tabela relativa à frequência da BE por parte dos inquiridos	169
Tabela 8: tabela representativa dos motivos apresentados para justificar a fraca ou a não frequência das BE's do estudo por parte dos inquiridos	171
Tabela 9: tabela representativa do número de respostas em cada Escola relativamente à importância da BE	172
Tabela 10: tabela representativa das respostas dadas pelos professores para justificarem a importância da BE para a Escola	172
Tabela 11: tabela relativa às repostas dos inquiridos sobre a localização da BE	173
Tabela 12: tabela relativa às respostas a: “pede aos seus alunos que façam trabalhos/frequentem a Biblioteca?” ...	174
Tabela 13: tabela relativa às razões apontadas pelos professores para justificarem não pedir aos seus alunos que estes façam trabalhos que impliquem uma deslocação à BE	175
Tabela 14: tabela relativa às respostas a: “sabe para que serve a Biblioteca da Escola?”	176
Tabela 15: tabela relativa às respostas a: “O que falta à BE ?”	177
Tabela 16: tabela relativa às respostas a: “Requisita material da/na Biblioteca?”	179
Tabela 17: tabela relativa às justificativas dadas pelos professores para não requisitarem material na BE	180
Tabela 18: tabela relativa aos materiais requisitados pelos professores das Escolas do estudo	181
Tabela 19: tabela relativa às habilitações literárias dos professores	185
Tabela 20: tabela relativa ao sexo dos professores inquiridos	189
Tabela 21: Tabela relativa à idade dos professores inquiridos	191
Tabelas relativas à análise às respostas dos alunos.	
Tabela 22: tabela relativa à distribuição dos questionários por Alunos X Escola	200
Tabela 23: tabela relativa à distribuição dos questionários por alunos por ano de estudo	201
Tabela 24: tabela relativa à distribuição dos questionários por Escola e Sexo dos inquiridos	202
Tabela 25: tabela relativa à descrição dos alunos inquiridos por idades	203
Tabela 26: tabela relativa às respostas a “sabes onde fica a Biblioteca da tua Escola?”	204
Tabela 27: tabela relativa à importância da Biblioteca, na óptica dos alunos inquiridos	204
Tabela 28: tabela relativa às respostas a “já alguma vez foste à Biblioteca da tua Escola?”	205
Tabela 29: tabela relativa às razões apontadas pelos inquiridos para justificar a não frequência da BE	206
Tabela 30: tabela relativa à frequência a outras Bibliotecas	206
Tabela 31: tabela relativa à frequência da BE	207
Tabela 32: tabela relativa às respostas a: “os teus professores pedem que frequentes a Biblioteca da Escola?”	208
Tabela 33: tabela relativa às respostas a: “quais os professores que pedem que frequentes a BE?”	209
Tabela 34: tabela relativa às respostas a: “o que achas que falta na Biblioteca da tua Escola?”	210
Tabela 35: tabela relativa às respostas a: “o que fazes quando vais à Biblioteca?”	212
Tabela 36: tabela relativa às respostas a: “gostas de frequentar a BE?”	213
Tabela 37: tabela relativa aos motivos porque gostam os alunos de frequentar a BE	214
Tabela 38: tabela relativa aos motivos porque não gostam os alunos de frequentar a BE	215
Tabela 39: tabela relativa à localização das Bibliotecas, na óptica dos inquiridos	216
Tabela 40: tabela relativa à descrição dos alunos inquiridos por idades	217
Tabela 41: tabela relativa ao ano de escolaridade dos alunos inquiridos	230
Tabela 42: tabela relativa à descrição do sexo dos alunos inquiridos	242

Abreviaturas usadas

BAD – Biblioteconomia, Arquivística e Documentação
BE – Biblioteca Escolar
CCP – Centro Cultural Português
CTAP – California Technology Assistance Project
EBI – Ensino Básico Integrado
EBP – Evidence-based Practice
E-I – Escola UM (I)
E-II – Escola DOIS (II)
ES – Ensino Secundário
IASL – International Association of School Librarianship
IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions
INE – Instituto Nacional de Estatística
ISE – Instituto Superior de Educação
LDBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NOSI – Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEE – Projecto Educativo de Escola
PROMEF – Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares
SI – Sociedade da Informação
SIGE – Sistema de Informação da Gestão da Educação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Desde a sua entrada no Mundo Cibernético em 1996 que Cabo Verde tem vivido uma realidade substancialmente diferente, uma vez que este ingresso significou um acesso global à informação proveniente dos quatro cantos do Mundo, contrariamente à situação antes verificada, onde a informação a que se tinha acesso era basicamente a veiculada através dos comuns meios de comunicação social, nomeadamente a televisão, o jornal e a rádio.

Neste sentido, torna-se fundamental que o sistema educativo acompanhe o vendaval de mudanças que a nova realidade informacional arrasta consigo. Num país com as características de Cabo Verde – recentemente ascendeu ao grupo de países com índices de desenvolvimento médio –, infelizmente, o acesso igualitário à informação não tem sido corolário dos novos tempos.

As Escolas, com as suas respectivas Bibliotecas, assim como as Bibliotecas Públicas, são instituições que jogam um papel fulcral no processo de facilitação do acesso dos cidadãos à informação, e na preparação dos membros da comunidade para que, não só tenham acesso à informação, como também sejam capazes de a utilizar, transformando-a em conhecimento válido e útil para o desenvolvimento social e económico local e nacional.

Torna-se assim importante procurar descobrir qual o papel que tem sido atribuído às Bibliotecas Escolares neste país, uma vez que, com os índices de desenvolvimento que Cabo Verde tem atingido, com a redução da taxa de analfabetismo que conseguiu alcançar – estandarte de uma primeira batalha educativa no período pós-Independência –, torna-se agora necessário que o sistema educativo se renove e se torne ciente da conjuntura actual e do papel que a leitura e o acesso à informação desempenham, no contexto dos novos desafios que advieram das transformações, vertiginosas, que o Mundo sofreu na última década do século XX.

Considerando, como já referimos acima, que as Bibliotecas Escolares desempenham um papel fundamental num sistema educativo capaz de preparar as crianças e os jovens para a vida em comunidade no contexto da sociedade da

informação, pensamos que seria interessante procurar conhecer a situação destas Bibliotecas em Cabo Verde a partir do estudo de caso de duas escolas secundárias da Ilha de São Vicente.

Estas escolas são em geral consideradas bons estabelecimentos de ensino, e num primeiro momento pensamos que, a partir deles, seria possível delinear um modelo de Bibliotecas Escolares para o lançamento de uma Rede, inclusive alargada ao ensino básico, em Cabo Verde.

Neste sentido, a nossa problemática de investigação, isto é, a questão que norteou todo o processo de elaboração do trabalho que agora apresentamos foi: **Qual é a situação das Bibliotecas Escolares nas duas Escolas Secundárias seleccionadas, relativamente aos pressupostos e orientações emanados de organismos internacionais como a IFLA, a UNESCO ou a IASL?**

Para isso fizemos menção de nos deslocarmos a Cabo Verde, onde tivemos contacto directo com as Bibliotecas seleccionadas, desenvolvemos relações com as suas responsáveis, entrevistámos os directores destas escolas e de Bibliotecas Públicas, uma vez que tínhamos o desígnio de, não só levantar dados quantitativos para nos ajudarem a descrever a situação, como também sentirmo-nos incorporados pelo ambiente que rodeia as Bibliotecas, captarmos a empatia que os utilizadores demonstram para com este espaço, enfim, procurando conhecer as várias cambiantes da realidade e responder à problemática de investigação.

Uma das primeiras questões que nos foi colocada quando nos deslocámos a São Vicente foi: “Vai fazer um trabalho sobre essas duas Bibliotecas? Olhe que são muito boas se comparadas com algumas de outras escolas. Há umas que nem tão pouco têm Biblioteca!”. Às escolas a que se referiam estas pessoas demos o nome de **Escola I** e **Escola II**, ambas situadas na Ilha de São Vicente, em Cabo Verde.

Essa atitude de confiança na excelência das Bibliotecas destes estabelecimentos só veio reforçar a nossa vontade de levar adiante este trabalho, para que pudéssemos confirmar se aquilo que se dizia era verdadeiro, ou se na realidade havia uma má interpretação daquilo que deve ser uma Biblioteca

Escolar, sendo esta aliás a **Hipótese número 1** que levávamos na bagagem: a de que não há, em nenhuma das Escolas Secundárias, uma Biblioteca Escolar, no verdadeiro sentido, se se levarem em conta os pressupostos defendidos pela IFLA, pela UNESCO, e pela IASL.

A **Hipótese número 2** que buscávamos confirmar ou infirmar era a de que, sendo a **Escola II** mais nova, e tendo visto definido, durante a sua construção, um espaço próprio para a criação da Biblioteca, esta apresentava melhores colecções documentais, e uma visão mais aberta em relação ao seu papel, o que se reflectia numa maior frequência por parte dos alunos.

A investigação que desenvolvemos a partir daqui utilizou métodos quantitativos e qualitativos e baseou-se num processo cuidado de revisão da literatura, assentando principalmente em obras que equacionam o papel da Biblioteca no processo de ensino e aprendizagem no contexto da sociedade da informação. Mais adiante neste capítulo e em sub-capítulo próprio apresentaremos as questões metodológicas.

Descrição do contexto

Cabo Verde é um arquipélago composto por dez ilhas, sendo nove delas habitadas, com uma área geográfica de pouco mais de 4000 km², e uma população que ronda os 480 mil habitantes. Encontra-se dividido em duas regiões: a de Barlavento, que engloba as ilhas de Santo Antão, **São Vicente**, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boavista; e de Sotavento com as ilhas do Maio, Santiago, Fogo, e Brava.

A língua oficial é o Português, muito embora a língua corrente seja o *crioulo*, uma mistura entre o Português, falado pelos colonizadores, e algumas línguas Africanas trazidas do continente pelos escravos que por lá passavam seguindo as rotas de comércio escravagistas que se registavam na altura.

Segundo dados da página oficial do Governo de Cabo Verde¹, a taxa de alfabetização ronda os 70% para a população com idade superior a quinze anos.

Independente desde 5 de Julho de 1975, é uma jovem nação Africana, muito embora tenha sido descoberta em Maio de 1460 por Diogo Gomes e António de Noli². A capital – Praia – situa-se na Ilha de Santiago, tendo esta ilha cerca de metade da população – mais de 230 mil habitantes –, e sendo a maior de todas.

A segunda ilha mais importante a nível económico e mais populosa é São Vicente, onde assenta este estudo. Tem cerca de 75 mil habitantes, e uma percentagem de população analfabeta de 19%, abaixo da média nacional que é de 25%.

Foi descoberta quase dois anos após a chegada de Noli e Gomes a estas paragens, tendo permanecido praticamente desabitada até meados do século XIX³. Foram intentadas algumas acções no sentido de a povoar, que se revelaram infrutíferas, até que, em 1838, algumas companhias carvoeiras Inglesas passaram a explorar a Ilha com o intuito de se servirem dela como depósito e recarregamento de carvão para os navios, facto que fez com que se desenvolvesse basicamente a partir desse comércio, e que faz com que, ainda hoje, seja uma Ilha onde predominam as actividades comerciais.

A Rede Escolar em São Vicente é constituída por 26 Escolas do Ensino Básico, uma Escola Técnica, e quatro Escolas Secundárias, englobando uma população de cerca de 17.700 alunos, com idades entre os 6 e os 18 anos.

¹ URL:<<http://www.governo.cv>>.

² Segundo o supracitado sítio da Internet: «Diogo Gomes, saindo do rio dos Barbacins, em finais de Abril, em companhia de António da Noli, genovês, depois de dois dias navegando ao largo, viram ilhas no mar. Registou anos mais tarde na Relação em latim que da sua viagem fez Martim Behaim (Prima inventione Guineae, 1463) que, após terem fundeado numa praia de areia branca (a qual "pareceu-lhe bom porto"), "não vimos ali sinal algum de homens...". Deserta de homens mas não de vida. "Em terra, porém,", ressaltou o navegador "achámos muitas aves estranhas e rios de água doce. As aves esperavam-nos sem fugir e assim as matávamos com paus. Havia aí muitos patos. Também era grande a fartura de figos, mas não estão dispostos nas árvores do mesmo modo que nas nossas terras (...). Ali também vimos vasta pastagem". Curiosa atenção concedida por este comerciante-navegador ao mundo natural. Antevê-se neste relato um maravilhar que muito tem de emoção estética. Encontramos uma sensibilidade "naturalista" não completamente abafada pela avidez comercial. À ilha deram o nome de "Santiago", por o seu achamento ter sido no dia do referido santo.»

³ Dados retirados do URL:<<http://www.caboverdepages.com>>.

Organização do estudo

O estudo encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro – **Ensino no século XX: breve abordagem** – subdivide-se em cinco grandes temas:

- A Sociedade da Informação;
- A literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida;
- O papel dos professores e a importância da sua formação;
- A participação da Comunidade Educativa no processo educativo;
- O Ensino Secundário em Cabo Verde;

Na primeira parte procuramos essencialmente introduzir e familiarizar o leitor com o propósito do nosso trabalho, explicitando-lhe as teorias nas quais nos baseámos, e fazendo uma descrição da conjuntura sócio-educativa em que nos encontramos hoje em dia, para depois aplicarmos estes conceitos ao nosso contexto real de estudo – o Arquipélago de Cabo Verde, mais precisamente a Ilha de São Vicente.

Para entender o ensino em Cabo Verde, achamos por bem fazer uma análise do contexto educativo vigente, de uma forma global, ou seja, traçar uma panorâmica de como o ensino se desenvolveu ao longo do século XX, e que papéis são destinados aos diferentes integrantes da comunidade educativa, desde os alunos, passando pelos professores, pelos pais e encarregados de educação, funcionários não-docentes, direcções escolares, associações diversas, instituições e organizações privadas, num mundo onde a informação e as formas de acesso a ela são preponderantes, e em que se espera que todos possam desenvolver as competências relacionadas com esse acesso e o seu bom usufruto.

Aspectos tais como a Sociedade da Informação, o domínio das competências relacionadas com as literacias, as novas tecnologias de informação e comunicação são analisados, para que se possa fazer, em forma de paralelismo, a análise ao quotidiano Cabo-verdiano no que concerne a esses pontos.

Segue-se um exame aprofundado a diversos documentos relativos ao Ensino Secundário em Cabo Verde, para entender como está estruturado, como

são os alunos avaliados, quantos alunos estão matriculados no sistema público de ensino, quais os problemas estruturais com que lidam diariamente os professores que actuam na cena educativa neste país, sempre na tentativa de se fazer a descrição relativa à educação no contexto de estudo escolhido.

O segundo capítulo – **As Bibliotecas Escolares** – subdivide-se em dez partes:

- Evolução Histórica;
- As Bibliotecas Escolares no contexto do século XX;
- As Bibliotecas Escolares e o Projecto Educativo de Escola;
- A gestão das Bibliotecas Escolares;
- Equipa da Biblioteca Escolar;
- O papel do Professor Bibliotecário;
- O papel da comunidade educativa na dinamização da Biblioteca Escolar;
- Relações entre as Bibliotecas Escolares e outras Bibliotecas;
- As Bibliotecas Escolares e o valor da leitura; e
- As Bibliotecas Escolares e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Este capítulo é uma tentativa de aglutinar as teorias que variados autores defendem – como por exemplo Eco (1998), Calixto (1996), Todd (2001, 2002, 2003) e organizações como a IFLA (1994, 2000, 2002), a UNESCO (1994, 2000, 2002), e a IASL (1993) –, para entender o que deve ser uma Biblioteca Escolar, como deve ser gerida, qual o papel que devem desempenhar os diferentes integrantes da comunidade educativa na sua organização e dinamização, entre outros pontos, para de novo voltarmos à nossa realidade contextual e analisarmos a situação real das Bibliotecas em que o estudo incide, levando-se em conta os preceitos emanados por aquelas autoridades no que diz respeito a este tópico.

Delimitámos o período relativo à análise no século XX, mais precisamente após o final da Segunda Grande Guerra, porque é neste período que, segundo Le Cacheux, “a transformação [das Bibliotecas Escolares] se tornou espectacular” (198-, p. 193).

Na terceira parte encontra-se o **Estudo de Campo** que se subdivide em:

- Material e Métodos;
- Caracterização das Bibliotecas;
- As Bibliotecas vistas pelos professores: análise dos questionários;
- As Bibliotecas vistas pelos alunos: análise dos questionários;
- Considerações finais: comparação entre as respostas dos dois grupos de inquiridos.

Aqui fundamentalmente centra-se a análise no contexto específico das Bibliotecas das Escolas I e II.

Num primeiro momento descrevem-se os instrumentos que utilizámos para coligir os dados e fazer a sua examinação crítica, os autores a que tivemos de recorrer para que essa elaboração e análise fossem válidas; as nossas hipóteses; e as razões porque optámos por fazer este estudo nestes estabelecimentos; segue-se uma descrição daquilo que tivemos a oportunidade de observar aquando da nossa estada no terreno, correlacionado com as informações conseguidas através das entrevistas em profundidade que realizámos.

A análise aos questionários dos alunos e dos professores foi feita com o intuito declarado de se poder argumentar com as inferências que possibilitam, para que se passasse à última parte do estudo, as **Conclusões**, onde são apresentados os resultados, e fornecidas algumas pistas sobre como se poderá fazer com que as Bibliotecas estudadas sejam mais capazes de dar resposta aos desafios que o ensino actual apresenta, mais especificamente em Cabo Verde.

O estudo apresenta a forma de um funil, pois no início é muito abrangente, apertando-se conforme a investigação se vai desenvolvendo. No topo encontram-se as teorias de diversos autores que tratam:

- Da problemática da formação dos professores: Gaston Mialaret (1980, 1981), António Nóvoa (1995, 1995b), entre outros;

-
- Da participação dos integrantes da comunidade educativa em contexto escolar: João Barroso (1995), Licínio Lima (1998);

 - Do papel do projecto educativo: Angelina Carvalho e Fernando Diogo (1999), López Herrerías (1995), Adalberto Dias de Carvalho et al. (1993);

 - Do papel do professor-bibliotecário: Ross Todd (2002, 2002b), António Calixto (1996);

 - Do domínio das diferentes literacias: Rui Vieira de Castro (2005, 1996), Maria de Lourdes Dionísio (2000), Ezequiel Theodoro Silva (1998) Isabel Veiga et al. (1996);

 - Do papel que desempenham as Bibliotecas Escolares: Isabel Veiga et al. (1996), Lino Moreira da Silva (2000), António Calixto (1996).

Se no topo do funil estão todas estas questões que se mesclam e dão corpo e forma ao produto final que sairá pela base, este terá a forma das conclusões a que chegámos.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I – O Ensino no Século XX: breve abordagem

1.1. – A Sociedade da Informação

"Books, badly imagined and written though they may be in the hurry of our times, are in every household, magazines circulate by the millions of copies, newspapers are everywhere. In our day a farmer standing by the stove in the store in his village has his mind filled to overflowing with the words of other men. The newspapers and the magazines have pumped him full. Much of the old brutal ignorance that had in it also a kind of beautiful childlike innocence is gone forever. The farmer by the stove is brother to the men of the cities, and if you listen you will find him talking as glibly and as senselessly as the best city man of us all".
Sherwood Anderson – Winesburg, Ohio.

Em 1919, o narrador do conto *Godliness*, do livro de Sherwood Anderson, já demonstrava uma certa preocupação relativamente às mudanças que advinham dos tempos modernos que começavam a anunciar-se, com as notícias a chegarem vertiginosamente através dos diversos jornais e das revistas, os livros, ainda que mal escritos, a serem produzidos aos milhares, influenciando as pessoas e unificando os seus discursos, destruindo a *inocência infantil* daqueles que lidavam com o trabalho do dia-a-dia no campo, fazendo-as aproximarem-se da cidade e da vida que nesta se levava, onde eram decididas as questões essenciais que a todos diziam respeito, num ritmo de desenvolvimento frenético, que alguns olhavam com desconfiança, outros com apatia, outros ainda com esperanças de melhorias.

Na realidade, desde os finais do século XIX que a produção, circulação e consumo da informação tem vindo a aumentar a sua importância no contexto das sociedades industrializadas.

O Mundo em que nos encontramos presentemente a viver, onde a informação detém um valor capital, é fruto das várias transformações, algumas mais recentes, outras mais antigas, que ditam o modo como nos constituímos em sociedade, como gerimos a nossa e olhamos para a informação produzida por outros, mudando também tudo quanto tem a ver com a educação que obtemos na escola. Enfim, mudanças de que todos estão compostos, tomando sempre novas qualidades, como disse Camões.

Hoje, basta olharmos à nossa volta, pensarmos nas coisas que nós fazemos, os instrumentos que utilizamos, a quantidade de informação com que lidamos diariamente, oriunda dos mais variados países, produzida nas mais

variadas línguas, por diferentes organizações ou pessoas, disponibilizada de diversas maneiras, para entendermos bem porque designamos por *Sociedade da Informação* (SI) o mundo dos nossos dias, e o papel determinante que desempenha a informação nestes nossos tempos.

Desta forma, o que pretende este capítulo é entender as especificidades do mundo de hoje – o mundo global –, dominado que está pela produção e gestão da informação, e o papel que têm as Escolas e suas Bibliotecas na preparação dos alunos e restante comunidade educativa para o uso da informação em seu benefício, transformando-a em conhecimento.

Para Jorge Lopes, o termo Sociedade de Informação (e não **da** Informação), assim como outras denominações – Sociedade Digital, Era Informacional, Sociedade de Redes –, tem sido “nos últimos dez anos, um dos termos mais presentes e utilizados nos discursos políticos, nos média, e nos meios académicos e intelectuais” tendo já sido “publicados muitos estudos, livros, artigos e notícias sobre este conceito” (2005, p. 32).

O conceito deriva, segundo Calixto (1996, p. 11), das “profundas mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos [que] conduziram a um tipo de sociedade que hoje é consensualmente designada por sociedade da informação”.

Para Azevedo (1998, p. 7), quando falamos da Sociedade da Informação, referimo-nos:

“[às] imensas capacidades das telecomunicações derivadas da aplicação de novas tecnologias, que reduzem o planeta a um pequeno lugar, pleno de acontecimentos, dobrado sob o peso de informações ininterruptas. Falamos da maravilha que é dispormos de enormes quantidades de informação em casa, comodamente sentados. Mas também falamos da robotização da indústria, da automatização dos escritórios, da edição electrónica, dos recursos de ensino à distância e do *software* educativo multimédia, das compras e dos negócios realizados por meios electrónicos, dos novos meios de tratamento da imagem (...), do excesso de informação, da dificuldade em a compreender e integrar e da rapidez com que a esquecemos”.

A SI pode ser entendida, assim, como uma sociedade em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel de

extrema importância na vida dos cidadãos, em que estes têm à sua disposição variadíssimas formas de acesso e manuseio da informação, onde, como defende Bell (cit. por Lopes, 2005, p. 32), a informação e o conhecimento se tornaram no “novo recurso estratégico para a organização social e económica, assim como o capital e o trabalho o foram na época industrial”.

Essas mudanças começaram a fazer-se sentir particularmente a partir da década de 70 do século XX, quando inovações tecnológicas e apostas na informatização se expandiram, particularmente nos países Ocidentais mais ricos. Nessa expansão e aposta em termos de desenvolvimento das novas tecnologias, os audiovisuais ganham destaque, e os computadores – particularmente os pessoais, ou PC's – evoluem muito rapidamente, passando o multimédia a ser uma realidade cada vez mais presente. Indubitavelmente, hoje já quase ninguém lhes nega o papel fundamental que desempenham no dia-a-dia, sendo cada vez mais comum o seu uso também no processo de ensino e aprendizagem.

Malcolm Skilbeck (1998, p. 48), a respeito do papel dos educadores e das possibilidades que estes adquirem com o advento dessa nova realidade, diz que:

“não foram os educadores que criaram as novas tecnologias do final do século XX, nem são eles que as controlam, mas têm agora a oportunidade e a responsabilidade de as usar criativamente e de um modo eficiente, no sentido de fortalecer e enriquecer a educação de todos”

É que, segundo Pedró (1998, p. 104), “não há melhor aprendizagem acerca da sociedade da informação do que viver numa escola da informação: usar a sociedade da informação para aprender mais e melhor”.

Aos sistemas educativos, hoje em dia, demanda-se que formem cidadãos com características intrinsecamente ligadas às especificidades dessa nova sociedade, o que faz com que mudem os currículos, a formação dos docentes, e a própria dinâmica das aulas, questões a que nos referiremos em seguida.

1.1.1. – A Educação na Sociedade da Informação

“A Sociedade da Informação exige novos conhecimentos e novas práticas, obriga a um esforço de aprendizagem permanente” (Azevedo, 1998, p. 9).

As mudanças a nível das práticas pedagógicas advindas da evolução da Sociedade da Informação (SI) revolucionaram todo o sistema de ensino actual, à escala global. O ensino passa a estar centrado no aluno e na sua capacidade de aprender a aprender, alterando-se também a postura e o papel do professor, sem que este perca, entretanto, o seu intrínseco valor como potenciador da formação dos seus educandos.

Calixto (1998, p. 104). lembra-nos que, “embora as características e as virtudes destas mudanças não sejam tão consensuais” elas obrigam os professores a repensarem “a sua posição e papel na sociedade”, uma vez que o ensino se transforma havendo a necessidade de acompanhar a evolução das novas tecnologias, corolário da SI.

Fundamentalmente, segundo Castells (2001, p. 113):

“cuestiones como la educación, el aprendizaje continuo, la promoción de capacidades de alfabetización en los aspectos tradicionales de la lectura y de la escritura, pero también de la alfabetización informática y informacional se han vuelto decisivas para asegurar un desarrollo sostenible de las sociedades y de los individuos”.

Neste sentido, a pedagogia encontra-se, hoje em dia, segundo Calixto (Idem, p. 87):

“afastada daquela em que os adultos de hoje fizeram a maior parte dos seus estudos iniciais, e que se caracterizava pela existência de um professor, possuidor da verdade, que ensinava os seus alunos, frequentemente através de uma exposição oral, ou por apontamentos, ou pelo manual escolar”.

Segundo Faure (cit. por Calixto, Idem, p. 86), é o “desenvolvimento da comunicação audiovisual e das tecnologias da informação” que faz ruir esse paradigma do professor”.

O desafio que a pedagogia actual lança aos professores da geração que vive na SI, é o de estes conseguirem desenvolver nos seus alunos as capacidades para procurarem por si próprios a informação que lhes é relevante, e utilizá-la por forma a constituir-se em conhecimento solidamente adquirido, tornando-os, assim, mais independentes e capazes de continuar a sua aprendizagem para além do tempo que passam na Escola ou nas Universidades – comumente referida como *aprendizagem ao longo da vida*.

Para Skilbeck (1998, p. 43):

“as novas tecnologias de informação e comunicação têm uma contribuição muito importante a dar para a implementação de uma educação geral e especializada desde a pré-escola até à terceira idade, que é, no fundo, o objectivo do ensino «para toda a vida»”.

Os alunos que frequentam as escolas, hoje em dia, sentem, segundo Calixto (1996, p. 83), cada vez mais prematuramente, necessidade de:

“desenvolver um conjunto de capacidades de manuseamento da informação que lhes permita viver numa sociedade da informação em mutação permanente, e utilizar eficazmente as diferentes componentes do sistema nacional de informação”.

Desta forma, para o mesmo autor (Idem, p. 13-14):

“não faz mais sentido esperar que os alunos reproduzam os conteúdos absorvidos através dos manuais escolares ou através do professor; é necessário que eles aprendam a pesquisar, avaliar, manusear, e, por sua vez, a assumirem o seu papel como produtores de informação”.

Na obra *Direito à Educação*, publicada pela UNESCO, encontra-se um artigo escrito por Jacques Delors, em que este afirma categoricamente que “hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes”. Haverá sim que se ter bem presente que “uns saberes penetram e enriquecem outros” e que se deve adquirir um “conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmos” (2000, p. 19).

Um outro aspecto a não descurar é que, ainda segundo Faure (cit. por Calixto, 1996, p. 86):

“a escola já não é o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens. Os contactos na comunidade em que estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família são hoje elementos mais importantes que a escola na formação do indivíduo, no desenvolvimento das suas capacidades e atitudes”.

Para finalizar a análise à necessidade de a pedagogia se adaptar às especificidades do mundo actual, apresentamos dois pontos retirados do texto *Cartas de Direito do Aluno na Era da Informação*, documento aprovado pela Associação Canadiana de Professores Bibliotecários, e divulgado pela IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions):

- “Os nossos estudantes estão perante um futuro rico em informação onde a mudança será uma das raras constantes da sua vida. Para se adaptarem e desenvolverem plenamente o potencial de cada um, terão de ser capazes de *aprender ao longo da vida* e de tomar decisões de forma autónoma;
- A informação é um componente vital no desenvolvimento do pensamento crítico e na tomada de decisões autónoma, e, assim, o acesso a um corpus de informação disponível que não cessa de aumentar é vital para o desenvolvimento do potencial de cada aluno” (1996, p. 65-66).

Verifiquemos então qual o papel que se espera que desempenhem os professores, no contexto desta sociedade onde usar e avaliar a informação é algo de extremamente importante para que o indivíduo possa desenvolver capacidades de aprendizagem autónoma.

1.1.2. – Os professores (necessários?) na Sociedade da Informação

Procuraremos, ao longo deste sub-capítulo, uma resposta à pergunta subentendida entre parêntesis, ao invés de simplesmente descrever como são ou devem ser os professores que actuam na cena educativa actual.

Na realidade, os diferentes autores são unânimes em considerar que, na SI, a figura do professor continua a ser fundamental; o que acontece é que ele é agora obrigado a ter uma preparação e uma posição diferentes em relação às concepções pedagógicas anteriores, para que possa lidar com as especificidades do mundo contemporâneo. Senão vejamos: Henrique Barreto Nunes diz-nos que é inegável que as TIC facilitaram o acesso à informação nos nossos dias, e isso reflecte-se, evidentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, estas, “não substituindo o livro, conduzem a um evidente comodismo na pesquisa e elaboração de um pensamento próprio, de que as crianças e os jovens estudantes, se não forem bem orientados (...), sofrerão os efeitos mais nefastos” (2003, p. 1). Nota-se um mal-estar crescente entre o corpo docente devido aos sucessivos trabalhos feitos pelos alunos, à base de *corta-e-cola*, ou pior, à base de plágios evidentes, o que deixa perceber como é importante que o professor não dê informação, mas sim sentido e orientação para que o aluno a busque de forma autónoma.

Discutiremos mais adiante o papel que desempenha a BE na formação do aluno como indivíduo capaz de empreender uma pesquisa responsável, e de acordo com o que lhe é relevante saber, mas não podemos deixar de mencionar um trecho de “A Biblioteca”, de Eco (1998, p. 40), no qual este diz que: “não basta ao professor dizer na escola: «como estão a fazer este trabalho de investigação, vão à biblioteca buscar o livro». É preciso ensinar aos jovens como se usa a biblioteca (...)”. Indo mais longe, Ezequiel Silva (1998, p. 68) fala de um descompromisso irresponsável, por parte de alguns professores, que encaminham os alunos para a biblioteca sem sequer saberem, eles próprios:

“o que existe, em termos de acervo e de serviços, na biblioteca. Assim, a chamada «pesquisa escolar», feita na biblioteca, transforma-se numa falcatura para manter os alunos ocupados,

nada tendo de investigação séria para o seu enriquecimento cognitivo”

Segundo Santos (1997, p. 29), os estudantes precisam de, desde muito cedo, começar a “discernir o que é real, o que é verdadeiro, o que é positivo, o que é relevante, na torrente de informação que nos chega por via telemática”, ou seja pelas vias das telecomunicações e da informática, e o professor deve agir como facilitador nessa descoberta, planejando as suas actividades curriculares de acordo com os pressupostos pedagógicos assumidos pela Escola, derivados de documentos legais, e utilizando da melhor maneira toda a vasta gama de equipamentos e softwares educativos postos à sua disposição.

Para Freitas (1997), tem-se perdido imenso tempo a discutir a hipótese improvável de que as novas tecnologias poderão “roubar” a profissão ao professor. Questão essa considerada, por ele, inútil já que “o professor, como pessoa é insubstituível. As tecnologias não poderão, em caso algum, suprir o papel que só o professor sabe desempenhar bem”. E continua:

“é menos certo que as tecnologias não possam ameaçar, pelo menos ao de leve, o professor, na sua segurança de «detentor» do saber. De facto, uma base de dados tem um conjunto de saberes que um professor nunca pode reunir. Mas essa ameaça só existe para quem não compreenda o que é hoje um professor, qual a sua função dinamizadora e não transmissora de saber” (Idem, p. 13).

Lembre-mo-nos, também, das palavras de Ramos (1997, p. 51) “não faz sentido pensar no computador como um livro ou, pior ainda, como um professor. O computador é um *artefacto* cultural e tecnológico da sociedade contemporânea”. E, segundo Malcolm Skilbeck (1998), os professores têm que estar conscientes de que os tempos actuais são tempos de mudança, e que devem poder acompanhá-las, porque eles são:

“os «pivots» do jogo. (...) A não ser que todos os professores – e não apenas um punhado de entusiastas – sejam conhecedores das utilizações e conscientes das suas capacidades e limitações, o progresso será sempre lento, irregular e de qualidade muito variável” (Idem, p. 47).

As novas tecnologias, os novos sistemas de informação, complementaram, ao invés de suplantarem, o que já existia (Feather, 1998, p. 3), e o papel dos professores foi mais do que cimentado dentro desta conjuntura.

1.1.3. – A Sociedade da Informação e a Biblioteca Escolar

O conceito que se tem hoje de *Biblioteca* é largamente diferente do de há algumas dezenas de anos. As mudanças de maior vulto aconteceram com a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que modificaram as formas de acesso aos seus serviços, e trouxeram novas atitudes relativamente ao papel que desempenha no contexto educativo e informacional da sociedade.

Para Rafael António (1996, p. 85), “as bibliotecas constituíram durante séculos o repositório da informação e hoje devem continuar o seu papel através do recurso às novas tecnologias” .

Tendo permanecido, durante muitos séculos, fechada à sociedade circundante, destinada ao uso exclusivo de uma estreita minoria, mantendo, segundo Eco (1998, p.19) tesouros que necessariamente teriam que estar guardados dos mais curiosos – e por diversas razões, eis que a Biblioteca se torna cada vez mais receptiva à visita de quem quer que seja, permitindo que os utilizadores explorem o acervo, requisitem materiais para consulta domiciliária, fotocopiem aquilo que lhes interessa, enfim, realizem uma vasta gama de actividades.

Para que os utilizadores possam estar preparados para acederem aos catálogos – hoje a maioria informatizados –, e aos recursos de informação em todos os suportes, dando, desta forma, uma resposta positiva às necessidades que procuram aí colmatar, é indispensável que em todas as Escolas exista uma Biblioteca, e que esta seja capaz de desenvolver nos alunos, particularmente neles, capacidades relacionadas com a literacia da informação, e a vontade de continuarem a frequentar outras Bibliotecas, após o ensino obrigatório (Silva,

2000, p. 84). Reportando-nos, uma vez mais, ao artigo de Rafael António, diz-nos este que a Biblioteca Escolar:

“[é] o primeiro pólo de interesse de todo um sistema de informação que, na sociedade actual, tende a ser tão diverso que vai desde as bibliotecas e centros de documentação especializados até às grandes bases de dados, acedidas em linha através da Internet ou distribuídas em CD-ROM” (Idem, p. 81).

No *Manifesto da UNESCO sobre as Mediatecas Escolares*⁴, constata-se que, na sociedade da época, eram os livros, os jornais e os periódicos, os recursos considerados como sendo os mais importantes das Bibliotecas Escolares:

“contudo, a tecnologia criou novas formas de registo que se transformaram numa parte crescente do acervo das bibliotecas escolares. Estas formas incluem a impressão em formas reduzidas para armazenamento e transporte. Filmes, diapositivos, discos, fitas magnéticas áudio e vídeo, objectos tácteis, maletas informativas, entre outras” (cf. Calixto, 1996, p. 148-149).

Na versão mais recente do *Manifesto sobre as Bibliotecas Escolares*, datada de 1999, nota-se uma acentuada diferença no que concerne aos materiais que deve a BE ter, particularmente devida às mudanças introduzidas pelo avanço no domínio informático:

“a biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. A equipa da biblioteca apoia a utilização de livros e outras fontes de informação, desde obras de ficção a obras de referência, impressas ou electrónicas, presenciais ou remotas. Estes recursos complementam e enriquecem os manuais escolares e os materiais e metodologias de ensino”.

Calixto (1996, p. 69) defende a “*necessidade de uma biblioteca escolar multimédia* [que] deriva imediatamente dos novos conceitos sobre o ensino e

⁴ Trata-se da primeira versão do actual Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos, editado em 1979.

aprendizagem, e da existência de uma tecnologia avançada ao dispor de professores e alunos”, ideia que o autor retira das *Guidelines for the Planning and Organization of School Libraries Media Centers*, e à qual agregamos a convicção de Silva (2000, p. 57) que nos diz que hoje:

“o manual escolar e o discurso do professor já não bastam. O ponto de vista de certo autor, de certo livro, de certo professor, de determinada teoria... já não são suficientes. Para que o conhecimento progrida, é necessária a pluralidade de fontes de informação, bem como criatividade e autonomia no seu acesso. Há consciência da precariedade do conhecimento e da necessidade de continuamente o refazer, e os cidadãos deverão ser preparados no sentido de procurarem esse conhecimento e serem capazes de se servir dele, de serem críticos e selectivos em relação a ele e saberem tirar dele o máximo proveito. E isso exige orientação para a Biblioteca”.

Veremos, de seguida, como se encontram profundamente enraizadas as Tecnologias de informação e Comunicação, no contexto da Sociedade da Informação.

1.1.4. – A Sociedade da Informação e as Tecnologias de Informação e Comunicação

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como já foi anteriormente referido, foram uma aposta dos países mais industrializados a partir, particularmente, da década de 1970, numa tentativa de se desenvolverem baseando-se na manutenção, na disponibilização e na manipulação da informação quer através de meios ópticos, audiovisuais ou através das telecomunicações.

Lopes (2004, p. 4) resume o que é hoje uma realidade indesmentível: “as novas tecnologias de informação e comunicação (...) constituem (...) o centro da sociedade moderna e do desenvolvimento social e económico”.

Já em 1991 era, para Campos (1991, p. 81), um factor importante a ser levado em conta, o reconhecimento de que:

“nos últimos anos tem-se assistido ao aparecimento de novas tecnologias para armazenagem, nomeadamente através de suporte óptico, em condições de competitividade porquanto esses meios se apresentam com excelentes condições de durabilidade, enorme capacidade de armazenagem e preço extremamente atraente”.

Opinião corroborada por Freitas que nos dá o exemplo do computador, que embora esteja a ser utilizado, desde a década de 1960, em ambientes educacionais, só conseguiu impor-se recentemente na cena educativa, necessária que foi a “transformação tecnológica que permitiu o embaratecimento do hardware e software e a sua junção a outros meios” (1997, p. 14).

O computador, particularmente os pessoais, segundo Marques (1998, p. 12) “com capacidade de (...) conectar através de uma simples rede telefónica a outros computadores, formando redes cada vez mais complexas, abriu a porta à *interactividade*”. O mesmo autor continua dizendo que “sem limites geográficos ou culturais, deixando o espaço de ser a variável decisiva, cedendo o lugar ao tempo como factor estratégico [surge] uma das mais bem sucedidas marcas da sociedade da informação: a Internet” (Ibidem) .

Segundo Nunes (2003, p. 51), o «admirável mundo novo» em que nos encontramos imersos, hoje em dia, para além de dizer respeito às transformações ocorridas nas formas de comunicação, “significa [también] una nueva forma organizativa, configurada por Internet y que implica a todas las actividades humanas, de la educación a la cultura, de la economía a la política y a la sociedad en sentido global”.

A Internet é o símbolo e o motor de uma nova época histórica, de um novo paradigma civilizacional que o sociólogo Catalão radicado em Berkeley, Castells (2000, p. 51), designa por «Sociedade Informacional», isto é, “una forma específica de organización social en la que generación, procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuentes de productividad y de poder”.

A introdução das TIC no modo de vida actual, em todas as sociedades, garantindo-se, assim, a possibilidade de acesso rápido, fácil e barato à informação, é um dos pilares das Nações Unidas que quer, com isso, impulsionar

o “desenvolvimento humano, na luta contra o fosso digital mas também contra o fosso social e na preservação das culturas nacionais”. As TIC deverão, assim, transformar-se no “instrumento essencial, acessível a todos, para a consecução de um mundo mais pacífico, próspero e justo, baseado na nossa humanidade comum com todas as suas diversidades” (Lopes, 2004, p. 5).

Também nas Bibliotecas as transformações se fizeram sentir, aliadas ao desenvolvimento das TIC, e ao aumento da sua importância no contexto da SI. Expressões como *Biblioteca Digital*, são hoje perfeitamente comuns, designando:

“[uma] colecção estruturada e informatizada de livros, revistas, jornais, poemas, textos, fotografias, filmes, esboços, desenhos, plantas arquitectónicas, quadros, sons, musicas e muitos outros tipos de informação audiovisual, que podem ser apresentados isoladamente ou em conjunto, em duas ou três dimensões, de acesso livre ou mediante pagamento e noutros tipos de modalidade em alternativa” (Caldeira, 2003, p. 19).

Os livros electrónicos – *e-books* – são disponibilizados por muitas destas bibliotecas, os catálogos encontram-se informatizados, as bibliotecas tornaram-se híbridas, possuindo material disponibilizado em formato impresso e digital, e ainda com equipamento audiovisual para uso dos utentes. O intuito é, cada vez mais, o de a sociedade produzir no seu seio, e com a ajuda da escola, das bibliotecas e dos seus diferentes sistemas de comunicação, “indivíduos que autonomamente saibam procurar a informação que lhes é necessária para a sua adaptação à sociedade” (Delgado-Martins et al., 2000, p. 12).

Sendo assim, “a informação disponível nunca é excessiva se a pudermos trabalhar consoante as nossas necessidades, e esse é um dos pontos fulcrais da utilização destas novas tecnologias na educação” (Freitas, 1997, p. 14). A própria publicidade, com a qual estamos constantemente a ser bombardeados hoje em dia, deverá ser tida em conta já que, segundo Herrerías e Iglésias (1995, p. 33):

“no se trata de eliminar la publicidad, sino de desarrollar en los consumidores, desde la edad mas temprana posible, una capacidad crítica frente a la publicidad para que sus juicios, en base a unos valores y conocimientos, sean verdaderamente libres y responsables” .

Vejamos, então, qual é a situação em Cabo Verde, no contexto da SI, e as implicações que acarreta a nível económico, social e do sistema educativo.

1.1.5. – A Sociedade da Informação em Cabo Verde

Analisemos como a Sociedade da Informação tem sido encarada em Cabo Verde, no nosso contexto de estudo, que modificações introduziu e como tem evoluído, tendo por base o Relatório: *Estado das Tecnologias de Informação e Comunicação em Cabo Verde*, produzido pelo NOSI (Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação Cabo-verdiano), sob o comando do seu Director, Jorge Lopes. Segundo este, o quadro actual não é muito animador, embora as perspectivas futuras dêem lugar a um certo optimismo. Os maiores problemas relacionam-se com a falta de legislação coerente com uma implementação profunda da SI no país. De acordo com o relatório:

“a sociedade Cabo-verdiana está a viver um processo de reestruturação global onde a comunicação social tende a ceder lugar à sociedade de informação assente num novo paradigma tecnológico, económico, social, político, organizacional e de gestão colectiva” (2004, p. 25).

Deste modo, medidas legais concordantes terão de ser aprovadas se quer realmente o Estado ver dar-se essa transformação. A falta de políticas implementadas, ou o atraso com que se tem debatido a sua aprovação, fez atrasar o processo de entrada de Cabo Verde no mundo cibernético. Essa entrada só se deu em 1996, “num momento em que, a nível mundial já havia registo de cinco milhões de utilizadores”, tendo sido o 29º país Africano a aderir ao ciber-espço (Ibidem).

No que à educação concerne, não existe ainda uma rede informática que ligue as Escolas, nem a nível nacional nem local, e embora o “plano de estudos do 2º e 3º ciclos do Ensino Secundário integre a disciplina de informática”, esta está mais ligada à familiarização do aluno com as novas tecnologias, não se

procurando formar e capacitar os alunos para tirarem o melhor proveito delas, algo difícil de se fazer quando a média nacional nas Escolas é de um computador para cada 210 alunos (Idem, p. 28).

Pedró, defende que, durante o período que o jovem passa na escola, especialmente durante o ensino secundário, é necessário que se sinta verdadeiramente imerso num mundo onde a informação circula velozmente e em grandes quantidades, algo que não se consegue obter simplesmente ensinando informática como uma disciplina curricular. É preciso mudar “as formas de ensino de modo equivalente à mudança que se operou nas formas de trabalhar: recorrendo ao uso intensivo das novas tecnologias” (1998, p. 108).

Está neste momento a decorrer a colocação de softwares nas Escolas, que possibilitam uma gestão mais fácil das matrículas, do cadastro dos docentes e discentes, propinas, orçamento das Escolas, algo que se prevê que trará vantagens pela celeridade que introduzirá no acesso às informações relativas a cada estabelecimento de ensino e à sua organização interna.

Algo positivo, na nossa óptica, é o facto de a Cabo Verde Telecom, empresa que gere as telecomunicações em Cabo Verde, e que é de capital maioritariamente estrangeiro, prever descontos de 50% aos centros que, nas Escolas públicas, disponibilizem a Internet (Idem, p. 61), o que é de se levar em conta se nas Escolas se quer apetrechar as Bibliotecas com computadores ligados à rede. Evidente que serão necessários estudos, recenseando o que existe, levando-se em conta a dimensão das Escolas, o espaço destinado à BE, o número de alunos, estudo esse que deverá ser tutorado pelo Ministério responsável pela Educação em Cabo Verde.

Termina o relatório por concluir que “o conceito de acesso universal à informação e às tecnologias de informação, entendido hoje como a chave da prosperidade económica, não foi ainda suficientemente apropriado e descodificado em Cabo Verde” (Idem, p. 69). Isso gera, naturalmente, deficiências no sistema de ensino, com consequências a nível económico e social, na medida em que, se as Escolas não podem disponibilizar os meios que permitirão aos alunos realizar trabalhos onde lhes é exigida uma maior autonomia, para que se tornem, assim,

pensadores críticos e capazes de, com o devido acompanhamento do professor, empreender pesquisas sérias, difícil se torna conseguir tornar os jovens de hoje cidadãos deste novo paradigma de mundo que se lhes apresenta.

1.2. – A literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida

“Information Literacy forms the basis for Lifelong Learning”
(Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000).

Há uma relação lógica e muito significativa entre os conceitos de *literacia da informação* e o de *aprendizagem ao longo da vida*, visível na epígrafe com que abrimos este sub-capítulo.

Para Genco (2003):

“information literacy is a lifelong process. (...) One never stops processing information and learning. (...) One needs to be information literate to function in society, whether it is learning how to read, going to school or college, or taking a training course, or learning about an illness in old age. We never stop learning and we will always need to process information”.

No contexto actual de ensino e aprendizagem é fundamental ensinar os alunos – particularmente, mas não só – a serem pensadores críticos, a terem as capacidades necessárias para buscarem pelos seus próprios meios a informação que lhes é relevante para as actividades do dia-a-dia. A Escola desempenha assim um papel importante na aquisição e posterior consolidação dessas competências por parte de todos os seus actores, fazendo com que sejam capazes de empreender pesquisas de forma autónoma, consciente, e de continuar a pesquisar autonomamente além do tempo que passam na Escola.

Simplificadamente, poder-se-ia dizer que a *aprendizagem ao longo da vida* só será possível se a Escola puder formar uma comunidade que domina as competências relacionadas com a *literacia da informação*. Esta, de acordo com alguns autores que convergem no significado que lhe dão, pode ser definida como:

– “a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information”. (Association of College & Research Libraries, 2000, p. 2);

– “[a] capacidade de aceder, avaliar e utilizar informação a partir de uma diversidade de fontes”. (Kuhlthau, cit. por Falcão, 1996, p. 11);

Pode, assim, afirmar-se que a *literacia da informação* se define como a capacidade de o indivíduo sentir uma necessidade de informação, saber onde a pode ir buscar eficazmente, como utilizá-la para a transformar em conhecimento, e como avaliar a sua validade e importância, usando para isso diversos recursos de informação.

A *aprendizagem ao longo da vida*, segundo a definição da UNESCO, é algo que deverá estar imperiosamente presente na actual conjuntura educacional, porque permite que as pessoas tenham:

“desde a infância até ao fim da vida (...) um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas. (...) É este *continuum* educativo, co-extensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade que a Comissão [Internacional Sobre Educação Para o Século XXI] entendeu designar pela expressão *educação ao longo da vida*” (2000, p. 19).

Veremos em seguida como se deu a evolução do conceito de *literacia* e em que sentido ela se relaciona com a aprendizagem ao longo da vida.

1.2.1. – Evolução do conceito de literacia

O conceito de *literacia* tal como o conhecemos hoje em dia é sensivelmente diferente dos conceitos adoptados ao longo da história do pensamento humano.

De acordo com Hunter (1994):

“coming from the Latin *littera*, for letter, literacy's origins might be seen to stem from a user's competence with the technology of

letters. However, the convergence of writing with other technologies and techniques make «literacy» much more than mere «letteracy»”

Este autor defende que, hoje em dia, o termo «literate», para além dos tradicionais significados que possuía de educado, culto, lúcido, “has come to mean «having knowledge or competence». For example, today we use the word literacy in such combinations as «computer literacy», «cultural literacy» and «media literacy»”(Ibidem).

Uma outra teoria é defendida por McGarry (1991, p. 46), que diz que, etimologicamente, ela provém de *literatus*, que era considerado, na Grécia, aquele que dominava as sete artes liberais⁵. No século XX, ainda segundo o mesmo, este conceito começa a ganhar maior destaque relacionado com o processo de ensino e aprendizagem, e em 1958:

“an illiterate was one unable to read, write and understand a simple exposé of the facts relating to his or her daily life. (...) In 1965 the General Conference of UNESCO found this definition inadequate. A new idea had emerged: that of *functional literacy*” (Idem, p. 35).

É evidente que a evolução desse conceito estava enquadrada nos moldes das mudanças que se faziam sentir, na altura, na cena educativa, aliadas a diferentes teorizações ou correntes de pensamento que defendiam pedagogias diversas – e muitas vezes contraditórias –, e à introdução de novos modelos de ensino utilizando-se as novas tecnologias recém chegadas e adoptadas pela ciência do ensino, particularmente após a segunda metade do século XX.

Para melhor entendermos que mudanças são essas e quais as suas consequências a nível pedagógico vejamos o que nos diz Delannoy (1983, p. 11):

“As modificações que hoje se verificam na sociedade e no ensino – evolução das técnicas de comunicação, reforma dos programas, novos métodos de ensino – tornam cada vez mais necessário o desenvolvimento ou a criação, nos estabelecimentos escolares, de centros multimédia, tanto para auxiliar a melhoria da qualidade de ensino como para facilitar a auto-instrução e a educação permanente”.

⁵ Trivium: Gramática, Lógica e Retórica; Quadrivium: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música.

E continua dizendo que “doravante, cada indivíduo deverá assumir numa maior proporção a responsabilidade da sua própria aprendizagem no quadro de uma educação permanente, de que a escolaridade obrigatória é apenas uma etapa” (Idem, p. 12).

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial ganha destaque, particularmente nos países Ocidentais mais desenvolvidos, o ensino das capacidades que permitem aos alunos terem um domínio sobre a *literacia*, deixando-se de lado a *alfabetização*, um conceito mais ligado ao ensino da leitura e da escrita, que será grandemente adoptado pelos países menos desenvolvidos, em fase de independência das metrópoles, pela, entre outras razões, maior facilidade de implementação. A alfabetização havia sido durante muito tempo considerada como fundamental no desenvolvimento de um país, e continuou a sê-lo para autores como Paulo Freire, que defendiam que “aprender a ler e a escrever (...) era um passo crucial no processo de aprender a aprender” (UNESCO, 2000, p. 47). Assim, a literacia deixa de ser apenas a capacidade de ler e escrever num “sistema de escrita particular, mas aplicar este conhecimento em contextos específicos de uso” (cf. Scribner e Cole, cit. por Castro e Sousa, 1996, p. 132).

Para Martins et al. (2000, p. 13), a diferença crucial entre *literacia* e *alfabetização* é a de que:

“enquanto alfabetização refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de *literacia* adquire um significado mais vasto (...). Assim, *alfabetização* refere um conhecimento obtido, estável, enquanto *literacia* designa um conhecimento processual, em aberto”.

Estes mesmos autores recorrem à *Encyclopedia of Cognitive Sciences*, onde a *literacia* é definida como sendo “não só a competência e os usos da leitura e da escrita mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura histórica” (Ibidem). É este o conceito de *literacia funcional* que é, assim, adoptado pela UNESCO quase duas décadas após o fim da Segunda

Grande Guerra, distanciando-se do conceito mais simplista ligado à *alfabetização*. Os letrados – *litteratus* – tornam-se agora naqueles que são capazes de usar a informação em proveito próprio, transformando-a em conhecimento que os ajudará a resolver problemas práticos do quotidiano.

Entretanto, o conceito de *literacia funcional* chega aos nossos dias, de acordo com os autores estudados, intimamente ligada à capacidade de se aceder e processar informação em vários suportes – a *literacia informacional*.

Para Martins et al. (2000, p. 17), actualmente, os alunos precisam:

“para além do nível básico de leitura e de escrita, de desenvolver capacidades especializadas em vários tipos de texto: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos de manuais de diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada, e escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros electrónicos” .

Entre tanta informação produzida e disseminada hoje, e de tantas formas, é importante que, como nos diz Robertson (1998, p. 70) na conclusão ao *Library Association Guidelines for Secondary School Libraries*, os estudantes se tornem aprendizes autónomos, o que significa que precisam de aprender a escolher qual a informação de que precisam e como podem fazer uso, da melhor forma, dessa informação. Precisam também de:

“be helped to make effective use of a wider range of resources and information available through the newer technologies. Never has the necessity been greater for young people to develop sufficient confidence to discriminate wisely – between the average, the mediocre and the best – and to demand and use the best. (...) For a school not to invest time and energy in promoting its learning resources is to disadvantage its pupils” (Ibidem).

À Escola, e ao sistema que a acompanha, é assim colocada a responsabilidade de guiar os alunos na busca da informação que lhes seja pertinente, independentemente do suporte em que se encontre, para que se transformem em pensadores críticos e conseqüentemente mais autónomos, bons leitores e frequentadores de outras bibliotecas:

“dada a sua centralidade e a relevância que ocupa na sociedade de hoje, dada a sua característica de espaço de formação, dado o seu papel interventivo na vida de todas as crianças e jovens, (...) dada a sua vocação formativa e de preparação para a vida dos cidadãos do país (...)” (Silva, 2000, p. 75).

As maiores diferenças a assinalar entre a *literacia funcional* e a *informacional* prendem-se com, por exemplo, o facto de a primeira estar ligada à “capacidade de [se] usar a informação escrita e impressa de maneira a garantir uma integração na sociedade, atingir os objectivos pessoais e desenvolver conhecimentos e potenciais próprios”, sendo, como já fora dito, mais do que ter-se a habilidade de ler e escrever, podendo-se utilizar essa habilidade em “tarefas associadas ao trabalho, à casa e a contextos comunitários”. A *informacional*, por sua vez, é a capacidade de “reconhecer quando existe uma necessidade de informação, e elaborar uma sequência de tarefas necessárias para obter essa informação” (Nunes, 2005).

Os letrados são, neste contexto:

“leitores ávidos e consumidores de informação artística e cultural. São pensadores críticos e criativos, aprendentes interessados e investigadores organizados. Usam a informação de forma responsável e são comunicadores eficazes. Colaboram com outros, não só pessoalmente como através das TIC, desenvolvendo e avaliando projectos e produtos, o que os torna utilizadores sistemáticos das novas tecnologias” (California Technology Assistance Project (CTAP) Information Literacy Guidelines, consult. 2005).

Logo, a diferença basilar reside no facto de a *literacia informacional* estar ligada à capacidade dos alunos em aprenderem a utilizar efectiva e eficazmente as novas tecnologias postas hoje à disposição do processo de ensino e aprendizagem. Para Calixto (1996, p. 117):

“as habilidades de informação – isto é, aquelas que permitem ao indivíduo procurar a informação de que precisa, apoderar-se dela, manipulá-la e utilizá-la, produzir afinal nova informação – são a verdadeira pedra-de-toque para a *literacia* dos nossos dias”.

Pode-se dizer que vivemos num mundo saturado de informação, logo, serão as habilidades e competências ligadas à *literacia informacional* que nos permitirão desenvolver juízos críticos em relação a essa abundância, permitindo-nos efectuar pesquisas adequadas e transformar em conhecimento aquilo a que temos acesso, sabendo separar o que nos serve do que não serve.

Todd (2003), afirma que é necessário que se tenha em mente que o acesso à informação, nas Escolas, faz toda a diferença, e que “the notion that information has the potential to change what people already know, and its place in the construction of understanding and knowledge is a fundamental tenant of education (...)”. Portanto, a Escola deverá procurar fazer com que se forme uma comunidade educativa, em que os seus integrantes tenham as capacidades e competências ligadas à *literacia informacional*, tendo como enfoque principal, devido às razões já apresentadas que a colocam numa posição privilegiada por ser um espaço de formação, os alunos, uma vez que:

“é necessário criar oportunidades para que (...) usem e comparem muitos e diferentes recursos educacionais, transfiram informação de um suporte para outro, e criem os seus próprios documentos. Estas oportunidades preparam os alunos para lidar com sofisticados sistemas de informação e prosseguir com actividades criativas e de ocupação de tempos livres, quando adultos” (Carrol e Beilke, cit. por Calixto, 1996, p. 78).

A *literacia da informação* é, pois, hoje em dia, considerada como a peça chave do sistema educativo (Todd, 2003), e engloba a capacidade de se saber utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação. Ela é:

“an intellectual framework for understanding, finding, evaluating, and using information – activities which may be accomplished in part by fluency with information technology, in part by sound investigative methods, but most important, through critical discernment and reasoning. Information literacy initiates, sustains and extends lifelong learning through abilities which may use technologies but are ultimately independent of them” (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2000, p. 3-4).

Para finalizar vejamos, de acordo com os preceitos do *CTAP* (Califórnia Technology Assistance Project) *Information Literacy Guidelines* (1992), qual a sequência de habilidades que permite desenvolver:

- “Identificar a necessidade de informação;
- Identificar onde e como a encontrar;
- Saber lê-la e compreendê-la;
- Saber criticar e avaliar se corresponde à necessidade identificada;
- Saber utilizar e gerir a informação;
- Saber explorá-la para desenvolver a sua auto-formação”.

Espera-se que os professores também saibam reconhecer estas etapas para que ajudem os alunos nas suas investigações. Isso passa pela formação que devem ter hoje, inicial e contínua, e pelo papel que desempenham, o qual, como veremos, se tem modificado muito ao longo dos tempos.

1.3. – O papel dos professores e a importância da sua formação

1.3.1. – Da *paidos* + *agogia* à sociedade da informação

Que a educação é fundamental para qualquer meio social, independentemente do paralelo em que nos encontremos, disso ninguém, ou quase ninguém, duvida. Verificamo-la nas mais variadas formas que pode tomar, desde a educação como transmissão de conhecimentos adquiridos – sobre caça, por exemplo, nas comunidades indígenas – à chamada educação *tradicional*, onde a figura central de todo o processo é o professor, até às práticas modernas que, consideram preponderante que se veja o aluno como parte integrante e responsável pelo próprio processo de ensino e aprendizagem.

A educação esteve, desde sempre, associada aos mestres, àqueles a quem compete ensinar os que ainda não sabem, ou que ainda não estão maduros o suficiente para viverem em sociedade, a reclamarem os seus direitos e nela exercerem os seus deveres.

Segundo Mialaret (1980. p. 7), “o pedagogo, na antiguidade, é o escravo que conduz as crianças ao mestre encarregado do ensino; donde, por extensão, o pedagogo tornou-se sinónimo de mestre, preceptor”. Daí que derive o vocábulo **pedagogia** do grego, onde *paidos* significa jovem, e *agogia* – conduzir.

Até há bem pouco tempo, segundo Nunes (2000, p. 6):

“o professor seria tanto melhor quanto mais rigoroso fosse na aplicação das medidas impostas pelas orientações curriculares centralistas e uniformes (iguais para todas as escolas do país), inspiradas nas investigações universitárias. No entanto, o aparecimento da sociedade da informação e da globalização do conhecimento, aliado à escolarização de massas, começou a demonstrar a inadaptação dessa visão técnica (...) às novas exigências da sociedade moderna”.

A formação dos professores tem sido, desde sempre, um assunto muito discutido, e, hoje em dia, isso deriva do facto de no século XX ter havido muitas e significativas mudanças na educação, procurando definir-se o papel que o professor deve desempenhar, tendo-se em consideração o sistema de ensino

adoptado, as características da sociedade onde a escola se insere, e o conjunto de directivas que advêm dos documentos oficiais, reguladores do processo de ensino e aprendizagem de cada país.

A obra *O Direito à Educação: uma educação para todos durante toda a vida*, elaborada pela UNESCO em 2000, tem, no seu prefácio, um texto da autoria de Matsuura, que é conclusivo, na nossa opinião, em relação ao tema deste capítulo, e que diz que:

“apesar dos progressos efectuados nas décadas seguintes à proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, existem, actualmente, mais de 800 milhões de adultos analfabetos no Mundo, e cerca de 100 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário (e um número bem maior de crianças em idade de frequentar o secundário) que não vão à escola. Por outro lado, há ainda muitos milhões de alunos cuja educação não apresenta a qualidade exigível para enfrentar as suas necessidades de aprendizagem mais básica. Estas necessidades tornam-se dia a dia mais exigentes à medida que, num mundo moldado pela globalização e pela revolução na informação e tecnologias da comunicação, profundas mudanças ameaçam marginalizar populações inteiras que ainda vivem na mais completa pobreza” (p. 5).

Pensamos que, por existirem, de facto, estes números e, é sabido, esta situação encontrar-se maioritariamente em países menos desenvolvidos Asiáticos, Africanos e Latino-Americanos, essa marginalização não só já existe como avança exponencialmente, conforme avançam os progressos tecnológicos e as suas formas de disponibilização e acesso.

Na realidade, encontramos os chamados *information poor*, ou os marginalizados no que concerne à capacidade de terem acesso à informação e às formas de utilizá-la para sanar as necessidades básicas do dia-a-dia, também nos países desenvolvidos, o que significa que o acesso à informação e às suas tecnologias, é uma questão tanto geopolítica como social.

Perante tal cenário, a pergunta que fazemos é: qual é o papel que se espera que desempenhe o professor nos nossos dias, diante da actual conjuntura?

Para Diogo (1998, p. 6-7):

“o insucesso educativo como fenómeno massivo, persistente e socialmente diferenciado surge na sequência do acesso à escola das camadas populares. O que autoriza a assinalar um paradoxo: a escola falha e entra em crise profunda no exacto momento em que vence, isto é, no momento em que, através da universalização da frequência do ensino básico, consegue impor-se como instituição social dominante em matéria de socialização das crianças e dos jovens e da sua preparação para a vida adulta. (...) Preparada e habituada, pela sua estrutura e pela sua história, a lidar com um número reduzido de alunos relativamente homogéneos quanto à sua origem sociocultural, a escola não soube reinventar-se para ser capaz de lidar com êxito com a heterogeneidade de vivências, de saberes e de culturas que a diversidade de origens sócioeconómicas e culturais dos seus actuais frequentadores origina”.

No momento em que estas circunstâncias se dão, os sistemas educativos não conseguem acompanhar a mudança radical em relação aos actores agora presentes na cena educativa, passando a escola, e durante bastante tempo, a adoptar a “teoría técnica do currículo”, segundo Kemmis (cit. por Nunes, 2000, p. 10), em que o processo de ensino e aprendizagem era baseado na instrução. Este modelo caracteriza-se “como sendo um modelo comunicacional unidireccional [onde] o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência” enquanto que ao aluno compete simplesmente reproduzir o que lhe é ensinado, “consistindo o objecto de ensino [segundo Correia e Dias, cit. pelo autor] num conjunto de matérias detalhadamente organizado”. Ainda para estes últimos:

“o nascimento da escolarização de massas, caracterizada pela definição de objectivos comuns a todos e por uma exigência de normalização do ensino e do conteúdo do currículo de acordo com os objectivos sociais e económicos, favoreceu o estabelecimento deste paradigma. No entanto, a sociedade da informação e a globalização do conhecimento começaram a minar as suas boas intenções, fazendo despertar velhas interrogações educativas: qual o papel da escola na sociedade? qual o conhecimento mais válido? o que ensinar na escola?” (Ibidem).

Neste contexto, muda o papel tradicionalmente desempenhado pelo professor, de detentor do conhecimento, e fonte única de provisão deste aos seus alunos, pelo menos para a maioria dos teóricos da educação, embora se note que, em contexto específico de sala de aula, alguns professores continuam ainda a praticar um ensino unidireccional, e a ter atitudes *doutrinárias* e, também, autoritárias.

Hoje, as competências que se exigem ao professor são a capacidade de orientar os seus alunos por forma a que estes adquiram por si próprios as habilidades de manuseio e uso da informação no dia-a-dia, tornando-se, assim, o ensino mais centrado no aluno, ao invés de no professor.

Segundo Manuela Barreto Nunes (2003, p. 75) “más que nunca, aprender a pensar activa y criticamente sobre la información en vez de recibir pasivamente datos o materiales pre-preparados es necesario para sobrevivir en el entorno informacional que caracteriza la sociedad del nuevo milenio”.

As mudanças daí provenientes exigem, não só por parte dos professores, mas de toda a comunidade educativa relativa à escola, posturas positivas em relação às atitudes que precisam ser tomadas, uma vez que não compete aos docentes apenas, a tarefa de fazer com que os alunos e restante comunidade educativa adquiram as competências relacionadas com o manuseio da informação. Os professores deverão sempre ser reconhecidos pela sociedade circundante, e esta deve apoiar o seu trabalho, evitando assim que se crie o que Esteve (1995, p. 120) chama de *mal-estar docente*.

O objectivo, a ser partilhado por todos, é, de acordo com Pedro (1998, p. 105) “a formação dum espírito científico [que é] capital para se poder contar com pessoas curiosas, habituadas a procurar soluções, a resolver problemas, a pensar criticamente e de forma aberta”.

Os professores deverão, através do recurso a investigações já realizadas em diferentes países, fazer com que a sua sala de aula se torne também num laboratório de experiências que comprovem a eficiência da sua pedagogia, segundo Mialaret (1981, p. 21-22), guiando-se pelos princípios do direito à educação para todos. Cada vez mais exige-se do professor que este não se torne

num escravo ou *servente da pedagogia* mas saiba aplicar os seus conhecimentos com competência, podendo retirar do processo de ensino e aprendizagem conclusões que permitam melhorar a cada dia o seu método de ensino, com o fim último de tornar os seus alunos em utilizadores de informação capazes de produzir conhecimentos.

Skilbeck (1998, p. 33) conclui que “nenhum sistema educativo responde adequadamente às necessidades de todos os estudantes”, devido às contínuas altas taxas de desistências e de desempenhos “pobres” ou “medíocres” por parte dos alunos, e diz que “a melhor resposta que os sistemas educativos podem dar à sociedade da informação é garantir uma educação relevante e de grande qualidade para todos os estudantes”.

Isto, pensamos, conseguir-se-á com formação adequada aos professores, e com um espírito de abertura que deverá pautar a atitude dos integrantes da comunidade educativa nesta nova realidade desenhada sob a égide da informação.

1.3.2. – O século XX – as implicações do Pós-Guerra nos países menos desenvolvidos, a nível educativo

Segundo Vial e Mialaret (198-, p. 11), a educação “é tão velha e ampla como a humanidade”, se por educação entendemos qualquer forma de auxílio prestado a outrem, que o ajuda e prepara para a vida.

A educação, no seu aspecto mais formal, acompanhou desde sempre o evoluir das diferentes sociedades, conhecendo variadas formas, fórmulas e instrumentos, passando da transmissão de conhecimentos pela oralidade⁶ às diferentes possibilidades que se abrem hoje com o recurso às tecnologias de informação e comunicação nas Escolas.

⁶ Feather, a respeito da importância que ainda hoje se pode delegar à oralidade, lembra-nos que: “much of the knowledge that we need in our daily lives has been acquired orally and by example, from the simplest skills which we were taught as children to the immense complexity of the use of language itself” (1998, p. 35).

Não analisaremos detalhadamente as diferentes correntes educativas que acompanharam o evoluir da sociedade dos homens; antes buscaremos centrar-nos nas transformações surgidas a partir da segunda metade do século XX, particularmente a partir do final da Segunda Grande Guerra (1945), altura em que se começam a pôr em causa as políticas internacionais ligadas à colonização, e os países, principalmente os Africanos, começam a envidar esforços no sentido de se tornarem independentes. Altura também em que mudam os papéis que eram tradicionalmente reservados aos alunos, aos professores, a todos os que fazem parte da comunidade educativa, com a mudança paradigmática em relação ao papel que desempenham as Bibliotecas Escolares no processo de ensino e aprendizagem, nosso tema de pesquisa.

É somente a partir do século XX que se começa a afirmar a universalização da educação, o que, em termos práticos, significa que estão na escola os filhos dos ricos e dos pobres, já que todos têm direito à educação, direito este consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (Artigo 26), o que vem influenciar sobejamente a formação dos professores, que se vêem a braços com uma plateia maior e cada vez menos homogénea relativamente à que anteriormente se conhecia, quando a educação era privilégio dos financeiramente abastados.

Essa universalização é notavelmente maior nos países recém-independentes Africanos e Asiáticos, ex-colónias de países Europeus. As décadas de 1950 e 1960 assistiram, segundo a UNESCO, “a uma enorme expansão – sem precedentes históricos – das matrículas no ensino primário nas regiões menos desenvolvidas do Mundo” (2000, p. 55).

É que, segundo Raymond Lallez (198-, p. 79):

“para os países em vias de desenvolvimento, quase todos anteriormente colonizados e de que um grande número se torna[ra], recentemente, independente, os anos 50-60 são, em matéria de educação, um tempo de tristes constatações, e de grandes esperanças”.

Durante a vintena de anos entre 1950 a 1970 (período classificado pela UNESCO como sendo da *Abertura ao Acesso*), estes países envidam esforços no

sentido de fazer frente às “enormes e imperativas exigências sociais (...) para um maior acesso à educação formal” (UNESCO, 2000, p. 55), a par com os compromissos assumidos pelos novos governos em procurar baixar as taxas de analfabetismo – as mais altas eram registadas nestes países – para se “proporcionar um maior acesso à educação e aos respectivos recursos” (Ibidem).

Por esta altura, era a erradicação do analfabetismo, sem dúvida, a maior batalha travada por estas nações recém-independentes (Idem, p. 31), logo a formação dos professores passa a estar em concordância com esses objectivos.

Embora hoje a situação educativa esteja diferente nestas paragens, registando, algumas delas, altas taxas de escolarização – particularmente no que se refere à escolaridade obrigatória –, os desafios que se abrem com o advento da sociedade da informação, exigem que se façam algumas mudanças na forma como a escola se relaciona com a comunidade que a circunda, o uso da informação e das tecnologias, entretanto postas à disposição do sistema, questões prementes, e hoje muito presentes no que se refere às competências que devem os professores adquirir durante a formação inicial, e contínua.

1.3.3. – A formação dos professores – trabalhando com a comunidade educativa.

Hoje em dia é praticamente inegável o papel que desempenham as famílias, os funcionários não docentes, a autarquia, toda a comunidade enfim, no que concerne ao bom funcionamento dos estabelecimentos escolares e à consecução dos objectivos educativos.

Aos professores, segundo Mialaret, foram delegadas funções na educação das crianças e dos jovens, que, em parte, substituíram o papel dos pais, o que fez com que o aluno fosse muitas vezes visto como “propriedade do educador” esquecendo-se que ele é “antes de mais o filho dos seus pais”. O papel dos professores e dos pais deve ser de uma inter-relação “possível e frutuosa (...) a fim de assegurar a coerência das acções da família e da escola”. Até porque “o

professor insere-se a dado momento no processo educativo, mas isso não significa que a acção educativa dos pais acabe” (1981, p. 40).

José Matias Alves (1998, p. 53) fala de uma “relativa falência da socialização primária” na escola, pois, pede-se que esta:

“assuma os poderes, os afectos e as funções maternas e paternas, e que produza a interiorização das normas básicas do viver em sociedade, a aceitação dos dispositivos de legitimação e a adopção dos valores essenciais à vida social, para além das funções de instrução, estimulação e socialização secundária”.

Isto provoca uma sobrecarga de funções, a que a escola tem tido dificuldade em dar resposta, devido principalmente à sua forma de organização, segundo o paradigma industrial, hoje quase inexistente, e porque não tem sabido, também, harmonizar os vários papéis que lhe são conferidos (Ibidem).

Particularmente no que diz respeito ao ensino secundário, Mialaret diz-nos que a educação deve resultar de “uma acção concertada, reunindo todos aqueles que estão em contacto com os jovens a fim de que a própria coerência das acções educativas se torne num dos elementos positivos da educação” (Idem, p. 77).

Torna-se, assim, fundamental que a escola consiga disponibilizar informações que sejam próximas e significativas dentro da cultura da sociedade da qual a Escola faz parte (Coimbra, 1994, p. 5), tendo, aqui, um papel particularmente importante a desempenhar a Biblioteca Escolar, buscando diminuir o fosso existente entre aqueles que detêm e manipulam a informação e aqueles que a buscam, o que implica que os professores necessitam de adquirir novas capacidades, e que se envolvam novos personagens na cena educativa, como os professores-bibliotecários, ou os funcionários técnicos da Biblioteca Escolar, entre outros.

Genco (2003) diz que é, basicamente, a partir da década de 1960-70, que os professores bibliotecários começam a trabalhar cooperativamente com o restante corpo docente. Nessa época, são introduzidos os conceitos de “curriculum specialist” e de “curriculum generalist” nas ciências documentais, no referente à biblioteconomia escolar. Diz ainda que, “the classroom teacher was indeed the expert in his or her field [being] trained in the specifics of the content

they were trained to teach”, cabendo ao professor bibliotecário o papel de análise dos currículos de todas as matérias, e a disponibilização de materiais para serem usados em contexto de sala de aula.

Estas mudanças fazem com que a participação de todos os integrantes da comunidade educativa se vislumbresse, algo de supina importância para Ken Zeichner (1995, p. 129), que nos diz que:

“se não alterarmos os padrões normais das relações entre a Escola e a comunidade nas grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, poderemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução desta problemática nos programas de formação dos professores é uma iniciativa da maior pertinência”.

Ao que acrescentaríamos que não é só em escolas situadas em ambientes urbanos que seria relevante pensar-se no que a formação dos professores pode fazer para melhorar as relações entre a Escola e a comunidade, mas em qualquer Escola, esteja ela onde estiver.

1.3.4. – A necessidade da formação permanente e da acção reflexiva. A evidence-based practice como forma de reflexão por parte dos professores bibliotecários

Se pensarmos na necessidade, hoje, de os professores estarem atentos às novas tecnologias passíveis de serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, e, em consequência, de renovarem os seus conhecimentos e competências, entendemos bem o perigo que se corre quando temos, infiltrados nos sistemas de ensino, professores resistentes às transformações nas Escolas, neste tempo que é o nosso, pautado pela mudança, e isso ajuda-nos a compreender o estado da arte da formação actual dos professores, segundo alguns autores.

Um destes, Angel Pérez Gómez (1995, p.106) fala da importância de o professor ser um *profissional reflexivo*, ou seja, um profissional que delimita a sua prática dentro de certos parâmetros que o ajudam a perceber melhor a razão pela qual adopta uma determinada forma de ensinar, e usa determinados instrumentos que lhe permitem, posteriormente, avaliar o impacto das suas escolhas na aprendizagem dos seus alunos. Isto porque, segundo ainda o mesmo autor:

“quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira (...) o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenómenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar”(Ibidem).

De acordo com Mialaret (1981, p. 21), o educador deve ser “capaz de avaliar os efeitos gerais e particulares, a curto e a longo prazo, da sua acção educativa, [para] que possa saber em que medida os objectivos que se fixou a si próprio são atingidos”.

Logo, parece que começa a tornar-se cada vez mais importante que os professores pratiquem a *autoescopia*, um conceito de Fauquet e Strasfogel (cit. por Mialaret, 1981, p. 134), que estes definem como sendo a possibilidade de os professores fazerem uma “observação de si próprios numa situação pedagógica determinada”. A necessidade deste tipo de auto-avaliação, segundo Nunes (2000, p. 5):

“não pode ser vista como algo que só faz sentido para os maus professores ou para os professores principiantes e estagiários, pois também os professores experientes têm muito a aprender com o acto reflexivo. Em muitos casos, os ditos «bons professores» são impedidos de poderem ver mais além devido à áurea criada sobre a sua auto-imagem”.

Os professores devem ser preparados para que, desde a sua formação inicial, possam efectuar as suas próprias investigações e conhecer outras, realizadas por outros professores, no sentido de melhor entenderem o seu papel

no processo de ensino-aprendizagem, e ajudarem a desenvolver nos alunos capacidades indispensáveis para a aprendizagem ao longo da vida.

Stenhouse (cit. por Nunes, 2000, p. 20), diz que:

“a verificação empírica no campo curricular tem demonstrado que as variáveis do contexto são tão importantes que não dão lugar a soluções generalizáveis. Assim, o desenvolvimento profissional terá que assentar, obrigatoriamente, na investigação-acção, ou seja, na investigação sobre a acção concreta. Para isso, não basta que o trabalho dos professores possa ser estudado, é necessário que sejam eles próprios a fazê-lo – professor investigador”.

Segundo Gimeno, (cit. por García, 1995, p. 54), estas actividades “possibilitam a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Garcia refere-se, ainda, a um estudo levado a cabo por Joyce e Bennett, em 1987 (Idem, p. 65), em que se concluiu que, para se superar as “perspectivas actuais que continuam a basear-se mais na intuição e na experiência do que no conhecimento científico disponível”, torna-se fundamental que se saiba “o que o professor pensa sobre o ensino”, já que isso “influencia a sua maneira de ensinar”.

Nos idos anos de 1977, já dizia Mialaret que “é importante que cada turma se torne num centro activo de inovação” e que, portanto, “todo o educador, qualquer que seja o nível em que ensine, deveria sentir-se relacionado com toda a investigação que tocasse no seu domínio de actividade e deveria poder participar nessa investigação” (p. 78).

Ross Todd, investigador Norte-Americano e professor da Rutgers University, defende uma teoria segundo a qual o professor-bibliotecário deve, juntamente com os outros professores, levar a cabo investigações transdisciplinares nas escolas, capazes de criar soluções pedagógicas baseadas nas mesmas. Esta teoria, designada como *evidence-based practice*, é definida como sendo: “about using research evidence, coupled with your own professional expertise and reasoning to implement learning interventions that are effective” (2001, p. 12). Para isso, é importante que as necessidades de aprendizagem

sejam identificadas, que se criem estratégias de ensino, e se estipule como será feita a avaliação dos dados conseguidos.

Variadas poderão ser as formas utilizadas para se conseguir reunir os dados necessários a essa investigação, que se torna absolutamente necessária para entender o papel e o perfil do professor-bibliotecário, mas que só surtirá efeito se realizada com o respectivo suporte por parte dos professores das diferentes disciplinas, mas também com o acompanhamento e conhecimento por parte dos dirigentes escolares, pais e restante comunidade educativa. As evidências, ainda segundo Todd, poderão ser “in the form of statistics, or stories, or documented case studies, or analyses of reflective student interviews or feedback processes” (Idem, p. 16).

Bem entendido, o papel que desempenha o corpo dos professores de uma Escola, onde deverá(o) estar incluído o(s) professor(es) bibliotecário(s), na sociedade actual, é o de profissionais capazes de, conhecendo as possibilidades e as limitações do meio onde trabalham, implementar medidas que sejam propícias a uma maior democratização do processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos possam ser confrontados com informações que lhes sejam relevantes, e que possam orientá-los no caminho a trilhar buscando transformar a informação em conhecimento, analisando-a crítica e criativamente, uma vez que para aí apontam as directivas da literacia da informação. De acordo com Genco (2003):

“school librarians are only part of the lifelong process of information literacy. We are a very important part of the process. It is a part where formal learning takes place and we have the ability to guide students of how information can become knowledge”.

Para que tudo isto se dê – a formação dos professores seja um dos motores de mudanças a nível educacional, a comunidade se torne composta por indivíduos que dominam as competências relacionadas com a *literacia informacional*, e as TIC's entrem de vez na realidade quotidiana escolar – é fundamental que a Escola se abra à comunidade circundante, que esteja preparada para se assumir como espaço de formação, mas também de participação e socialização de todos os que fazem parte da cena educativa. É a

importância dessa participação, e as diversas formas em que ela pode dar-se que procuraremos abordar ao longo do próximo sub-capítulo.

1.4. – A participação da Comunidade Educativa no processo de ensino e aprendizagem

“A existência de boas relações entre a Escola e a Comunidade, bem como o desenvolvimento das capacidades dos professores para trabalharem eficazmente com os pais, são aspectos de grande importância, independentemente do contexto” (Zeichner, 1995, p. 129).

No contexto actual de ensino e aprendizagem, a formação de uma comunidade educativa, regida pela participação de todos os seus membros, em diferentes momentos, e de diferentes formas, mas com um objectivo partilhado, qual seja o de permitir o sucesso educativo dos alunos da Escola pertencente à comunidade, é ponto assente.

A comunidade educativa é, segundo Jorge Costa (cit. por Silva, 2000, p. 176-177):

“o espaço social e o enquadramento organizacional que, não se restringindo aos limites físicos da instituição ou à relação professor-aluno, suporta a rede de relações que se estabelecem entre os vários intervenientes no processo educativo de determinado estabelecimento de ensino, designadamente professores, alunos, pais, funcionários, representantes das autarquias e dos interesses sociais, económicos, culturais e científicos da região”.

Desde, particularmente, a década decorrente de 1960 a 1970, que as investigações realizadas na maior parte dos países da Europa Ocidental, têm chegado a conclusões que demonstram claramente haver “vantagens que resultam da articulação entre as práticas educativas familiares e as actividades escolares” (cf. Barroso, 1995, p. 23). Desde então tem-se procurado trazer para mais perto dos estabelecimentos escolares as famílias dos alunos, mas também outros agentes da comunidade na qual a Escola se insere, já que, como anteriormente referimos, há autores que defendem que, hoje em dia, a educação das crianças e dos adolescentes passa por a Escola saber reconhecer que há uma complexidade de relações que se dão entre estes e tudo quanto existe no meio ao qual pertencem, deixando a Escola de ser o único lugar da sua formação (ver Calixto, 1996; Mialaret, 1981).

Neste sentido, Barroso defende que é preciso desenvolver nas Escolas o que chama uma *cultura de participação*, que define como sendo “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas”, sendo que essa participação deve envolver:

“os professores que, pelas suas competências e exercício profissional têm uma responsabilidade efectiva na realização das finalidades da Escola, mas também, (...) os trabalhadores não docentes, os alunos, os pais e outros elementos da comunidade” (1995, p. 29).

Diz ainda que a existência de uma cultura de participação reflecte a forma de interacção escola/comunidade, e define-se “pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à Escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local” (Idem, p. 35). Torna-se, assim, de extrema importância que essa participação encontre um meio propício ao seu desenvolvimento, como algo inerente ao processo de ensino e aprendizagem, afectando o “quotidiano escolar, desde as actividades na sala de aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações com os pais e famílias dos alunos, (...) à vida em comum” (Idem, p. 13).

Uma característica que esteve, quase sempre, ligada à educação, é a de ela produzir no educando uma consciência política e de pertença social, que lhe possibilitasse participar na comunidade à qual pertence (Lima, 1998, p. 140). Seja porque a comunidade precisa de um certo tipo de cidadão, que é amadurecido nos bancos da Escola para poder dar resposta às exigências desse mesmo meio social, na óptica de Durkheim (1995, p. 9), seja para que este se possa integrar numa sociedade regida por valores como a solidariedade, ideia defendida pela Liga Internacional de Educação Nova (cf. Mialaret, 1980). A tónica, em ambos os casos, é posta na cidadania, isto é, no facto de o indivíduo poder ser capaz de participar na vida da *polis*.

Segundo Lima (1998, p. 151), no acto de participação na Escola, os diferentes intervenientes na cena educativa devem ter em mente que:

“não é possível promover a participação e a educação democrática dos educandos num contexto escolar onde os professores, os pais e os representantes da comunidade local não participam, ou mesmo onde as decisões são exclusivamente tomadas pelos professores enquanto especialistas” .

Torna-se, assim, indispensável, de acordo com Carvalho (1998, p. 21), que se tenha em conta que “os actos educativos desenvolvem-se, inevitavelmente, no seio de situações que obrigam a considerar, para além dos contextos envolventes e próprios, os agentes educativos intervenientes” .

Essa participação pode tomar diversas formas, sendo uma delas, por exemplo, através da promoção de hábitos de leitura nas crianças, já que, segundo Lionel Jospin (cit. por Salaberría, 1994, p. 23):

“no se obtendrán resultados duraderos en lectura si no se da a los niños el gusto de leer (...). La escuela sola no puede realizarlo. Todos sabemos cómo el medio, en particular em medio familiar, desempeña una función importante en ese dominio”.

Uma outra forma de se propiciar a participação da comunidade no contexto educativo é através da implementação de uma *gestão participativa* na Escola que, de acordo com Barroso (1981, p. 21), “no domínio das teorias da administração em geral (...), corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”.

Ferreira et al. (1996, p. 229), citam um estudo levado a cabo por Mitchell e Larsson, em que estes concluem, entre outras coisas, que “os indivíduos que participam do processo de decisão têm maior probabilidade de ficar satisfeitos com a decisão e de apoiar a sua implementação”.

São vários os autores que, nos últimos anos, “têm vindo a mostrar, com a sua reflexão teórica e com a sua investigação empírica, a importância dos indivíduos (...) nas organizações” (Barroso, 1995, p. 17).

A própria psicossociologia organizacional tem demonstrado, segundo Chambel e Curral, desde Elton Mayo e as suas experiências em Hawthorne (1995,

p. 87), que há uma maior integração do indivíduo/trabalhador na organização, “quando o primeiro se sente valorizado pela segunda e (...) tem uma palavra a dizer sobre o seu funcionamento”. Para Herrerías et al. (1995, p. 104), as organizações, o seu bom funcionamento, a possibilidade de haver uma boa relação entre os que nela trabalham, depende de como estão e como se sentem os integrantes.

Voltando à nossa análise, a Barroso (1995, p. 15) e à *gestão participativa*, segundo este autor, a participação dos trabalhadores dá-se com o seu envolvimento na “definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução, [estando] sempre orientada para a realização das finalidades da organização”.

Muitas das mudanças, a nível educativo, que se têm tentado implementar, em diferentes contextos escolares, e em diferentes países, passam pela Escola ser capaz de se abrir à comunidade, permitindo-lhe cooperar de forma mais activa na busca de melhorias, principalmente no que diz respeito ao sucesso educativo dos alunos.

Para finalizar, referimos que, de acordo com Ferreira, et al. (1996, p. 231):

“a eficácia de uma tomada de decisão participada irá depender da natureza do problema de decisão, das aptidões dos membros que compõem o grupo, da informação que partilham e da própria dimensão do grupo. (...) O decisor deverá conseguir através da participação toda a informação que necessita para uma decisão de qualidade e toda a adesão para uma implementação de sucesso, garantindo ao mesmo tempo a máxima eficiência na utilização de tempo, e dessa forma a máxima produtividade para a organização”.

Será, assim, importante que neste clima de participação em contexto escolar, cada integrante da comunidade educativa desempenhe o papel que lhe compete, e que os gestores escolares saibam reconhecer as diversas lideranças existentes na escola, de que fala Bush, e que veremos mais adiante, e que o processo de contribuição, na gestão dos equipamentos e recursos, e na própria gestão económica e financeira, daqueles que têm competência para tal e que demonstrem vontade para isso, seja algo natural, intrínseco, da sua parte.

1.4.1. – O papel dos Gestores Escolares – a Liderança

“O trabalho colectivo, como todas as formas organizadas de trabalho, não pode prescindir da liderança” (Barroso, 1995, p. 38).

A liderança em contexto escolar vem sendo defendida, por um lado como uma forma de se construir uma organização empreendedora e eficaz na resolução dos seus problemas e alcance dos seus objectivos e, por outro, como uma forma de se fazer com que os indivíduos, que nela e para ela trabalham, possam ter direito a expressar-se e participar activamente, o que em muito contribui para que se satisfaça a necessidade de todos, e de cada indivíduo da comunidade à qual a Escola pertence.

Para o especialista em liderança Tony Bush (2003, p. 111), “anos de pesquisa sobre a eficácia das Escolas mostram que uma liderança excelente é, normalmente, um dos principais factores para o bom desempenho das Escolas”. Este mesmo autor, citando Cuban, refere-se à liderança como sendo a capacidade de influenciar as acções dos outros para atingir os objectivos pretendidos. Os líderes são, ainda segundo o mesmo, “people who shape the goals, motivations, and actions of others” (2004, p. 6).

De acordo com Mintzberg (cit. por Ferreira et al., 1996, p. 252), “a liderança aparece como um dos papéis do gestor, entendido como a responsabilidade pela direcção e motivação de colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objectivos organizacionais”.

Barroso (1995, p. 34) diz-nos que, para evitar o paradoxo de se impor a gestão participativa:

“com recurso a processos típicos de uma «gestão autoritária», (...) os responsáveis pela gestão da escola devem orientar a sua acção para fazer emergir junto dos professores, dos alunos e dos pais, a própria necessidade de participar”.

Deve, portanto, o líder, ainda segundo Barroso (Idem, p. 38-39), ser capaz de promover uma participação efectiva de todos os integrantes da comunidade educativa, e:

“▪ definir objectivos e propor, aglutinando as ideias de todos os participantes, caminhos para atingi-los; ▪ reconhecer as competências dos que fazem parte do grupo, e promover o trabalho em grupo; ▪ resolver conflitos e tensões de modo a que se trabalhe para um fim único e compartilhado; ▪ conduzir as reuniões e gerir a circulação da informação”.

Para finalizar, Friedberg (cit. por Barroso, Idem, p. 33) fala nas condições para que se dêem mudanças nas organizações, e diz que é preciso:

“o exercício de uma liderança empreendedora (capaz de fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a ruptura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correcções necessárias); e uma participação efectiva dos actores interessados (capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções)”.

A participação dos integrantes da comunidade educativa, nas diferentes formas que pode tomar, deve partir do reconhecimento destes, da importância que essa relação tem para que se consigam atingir os objectivos que a escola visa, o que, dito de outra forma, quer dizer que não deve ser imposta verticalmente, do topo à base hierárquica, *por Decreto*. É fundamental que o gestor-líder tenha conhecimento deste facto e procure disseminá-lo por entre os diversos integrantes susceptíveis de participar – os pais, os próprios alunos, os não-docentes, as associações culturais, entre outros.

1.4.2. – O papel dos Docentes e dos não-Docentes

Se pensarmos no papel que estes grupos, que contactam diária e directamente com os alunos de um determinado estabelecimento de ensino, desempenham, na actual conjuntura educativa, somos tentados a pensar que, por

terem sido os seus papéis modificados sobremaneira, tendem a perder importância e, num futuro, não se sabe se próximo se longínquo, desaparecer.

Já anteriormente tivemos a oportunidade de discutir alguns pontos interessantes que têm que ver com o papel do professor, e como as novas tecnologias o obrigaram a repensar as suas práticas, chegando-se à conclusão que o professor teve o seu papel modificado, mas que isso não influenciou a importância que tem para o processo de ensino e aprendizagem.

Malcolm Skilbeck, diz que alguns entusiastas da revolução que as novas tecnologias trazem ao processo educativo, clamam a dispensabilidade da escola, e seus agentes, como a conhecemos hoje, afirmando que pode “perfeitamente existir uma relação directa entre aqueles que aprendem e as fontes de informação, sem necessidade de intermediários do tipo dos sistemas educativos actuais” (1998, p. 38). Contudo, este mesmo autor defende que “os edifícios escolares ainda necessitam de ser geridos e mantidos, os professores formados, recrutados e pagos, os livros fornecidos e as aulas dadas em moldes convencionais”, e que assim será durante muito tempo (Idem, p. 41).

Para Barroso, actualmente (1995, p. 19):

“numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou a nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos”.

Os professores precisam, também, trabalhar em conjunto, jogando aqui um papel importante as novas tecnologias de informação e comunicação. Skilbeck (1998, p. 34) diz que “os professores (...) podem ultrapassar o seu isolamento nas salas de aula trocando experiências com colegas através da Internet e, com isso, ganhar mais tempo para acompanhar os estudantes”.

Torna-se, também, necessário que os professores deixem de ser apenas ditadores da matéria relativa à sua disciplina, e adoptem uma atitude menos centralizadora sobre os alunos. Barroso (1995, p. 19) afirma que:

“a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como um «gestor de situações educativas». O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam”.

Em relação aos não-docentes, e ainda segundo Barroso (Idem, p. 21), “apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não-docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola”.

Por estarem, como já dissemos, em contacto muito próximo com os alunos de determinado estabelecimento de ensino, e pelo papel que desempenham, seja como técnicos responsáveis pelos equipamentos escolares, seja como provedores de material didáctico a ser utilizado em sala de aula, por professores e alunos, estes serão também, durante muito tempo ainda, fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo parte da escola-instituição como a conhecemos há séculos.

1.4.3. – O papel dos Alunos e da Família

Já aqui referimos que, actualmente, com o novo modelo paradigmático de sociedade, corolário das transformações introduzidas pelas tecnologias de informação e comunicação, o papel dos alunos no contexto educativo transformou-se grandemente. O processo educativo deixou de se centrar no professor, nos conhecimentos que transmite, e passou a estar nos alunos, nas suas capacidades, nos seus interesses, no que, emocionalmente, contribui para que tenham uma atitude mais positiva em relação às suas aprendizagens, e no que os torna mais independentes, uma vez que isso deverá possibilitar-lhes aprenderem para e ao longo da vida.

De acordo com Barroso (1995, p. 22):

“numa concepção mais actualizada, os alunos são considerados, não como objectos da formação, mas como

sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e os jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento”.

Torna-se, assim, assaz importante que os alunos se sintam autónomos, sendo preciso, para isso, que a escola construa o seu projecto educativo baseando-se neste princípio, e que, através de uma gestão descentralizada, uma gestão onde convivem harmoniosamente diversas lideranças, e onde a relação da comunidade com a escola não se dá apenas legalmente, se possa transmitir a todos os integrantes da comunidade educativa a ideia de que a sua participação é importante para o sucesso educativo almejado pelas escolas, e, principalmente pelos discentes.

No caso específico dos alunos, López Herrerías e Valero Iglésias (1995, p. 23) dizem-nos que “muchas veces los alumnos no aprenden, no participan válidamente en los próprios procesos educativos, porque no llegan a sentirse llamados e incorporados realmente a los proyectos enfrentados”. Em capítulo especificamente reservado ao tema, debateremos qual o papel que se espera que os alunos desempenhem na dinamização da BE, e na demonstração da importância desta para o sistema educativo.

Referente ao papel da família, já o dissemos, hoje em dia, ela tem um papel importante a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem, mais concretamente, no trato com os alunos. Relativamente a isto, Barroso (1995, p. 25) afirma que as famílias:

“constituem estruturas sociais com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens. Neste sentido, é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, em particular do pai e da mãe, como co-educadores”.

A participação de todos os integrantes da comunidade educativa é importante porque, com a elaboração do PEE, a escola determina as margens da sua autonomia, prevê objectivos a serem atingidos e formas de os atingir, e nesse

processo devem ter todos uma palavra a dizer, seja individualmente, seja através de Associações – de docentes, de pais, de discentes –, ou Instituições privadas.

Segundo Marques (cit. por Barroso, 2003, p. 90):

“a autonomia da escola não é a autonomia dos professores ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre os diversos detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local”.

Complementa esta ideia dizendo que “significa, também, partilha de responsabilidades entre os diferentes parceiros, desde a definição da política da organização até à sua avaliação” (Ibidem), o que não parece deixar margens para dúvidas de que, neste conjunto de actividades devem ter todos uma contribuição muito importante a dar, uma vez que o fim é compartilhado por todos, e todos saem a ganhar se a escola, interagindo com a comunidade, der uma resposta rigorosa aos desafios que enfrenta.

1.5. – O Ensino Secundário em Cabo Verde

1.5.1. – A organização do Sistema Educativo Cabo-verdiano

O sistema educativo de Cabo Verde está regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LDBSE), Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, que “define os princípios da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o particular” (art. 1º) e “compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração” (art. 12º, nº 1). No caso particular deste estudo, interessa-nos abordar a educação escolar, definida no mesmo artigo, no seu nº 3, como sendo a que “abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior, e

modalidades especiais de ensino”; destes, interessa-nos o *ensino secundário*, e especificamente a via de ensino **geral**, por oposição à via **técnica**.

O artigo 23º da lei propala que o “ensino secundário, com a duração de seis anos, organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada: a) um 1º ciclo ou Tronco Comum; b) um 2º ciclo com uma via geral e uma via técnica; c) um 3º ciclo com uma via geral e uma via técnica”. O primeiro ciclo compreende o 7º e o 8º anos; o segundo o 9º e o 10º anos; e o terceiro ciclo o 11º e o 12º anos.

O 1º ciclo, denominado de “tronco comum” por terem ambas as vias a mesma organização curricular, “visa (...) aumentar o nível de conhecimentos e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento de estudos” (art. 24º, nº 2). Findo este, diz ainda o artigo 24º que “os alunos poderão optar pela via de ensino geral ou pela via do ensino técnico”. Optando por estudarem o 2º ciclo e o 3º pela via do ensino **geral**, os alunos deparar-se-ão com uma prioridade dada “fundamentalmente [à] preparação para o prosseguimento de estudos, facilitando também a adaptação do aluno à vida activa”, promovendo o 2º ciclo um aprofundamento e alargamento “[dos] conhecimentos e aptidões obtidos no anterior percurso escolar”, e o 3º ciclo “a inserção na vida activa ou o prosseguimento de estudos” (art. 25º).

Quanto às restantes modalidades, a educação pré-escolar tem como fins apoiar o desenvolvimento das crianças, facilitando o seu ingresso no sistema escolar, sendo de frequência facultativa (art. 13º), e, essencialmente, “da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado” (art. 15º); o ensino básico, segundo o artigo 16º da LDBSE, “deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos”. Este nível de ensino é universal e obrigatório (art. 17º), sendo da responsabilidade financeira, parcialmente, do Estado, e das famílias (art. 18º), e tem uma duração de seis anos, “sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração”, asseguradas em “regime de professor único” (art. 20º); o ensino secundário técnico “visa fundamentalmente a preparação para o ingresso na vida activa” (art. 26º); relativamente ao ensino

médio, este tem “natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento” (art. 28º), com a duração de, pelo menos, três anos (art. 30º). Além destas modalidades a Lei ainda prevê o ensino Universitário, que compreende os cursos em regime de Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento (art. 33º), e os cursos de formação artística, alfabetização e pós-alfabetização, ensino especial e formação profissional.

1.5.2. – O papel desempenhado pelo Sistema de Informação da Gestão da Educação

É notável, bem podemos dizê-lo, o trabalho que tem sido levado a cabo pelo Ministério da Educação, apoiado pelo Sistema de Informação da Gestão da Educação (SIGE), órgão do já referido Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação (NOSI).

Com o objectivo de se obter um conhecimento mais profundo sobre, nomeadamente, a população escolar discente, docente, funcionários, os níveis de repetência e de abandono escolar, taxas de aproveitamento, percentagens relativas às habilitações dos professores, entre outras informações, faz um levantamento estatístico e posterior tratamento dos dados relativos a todos os estabelecimentos de ensino públicos. Busca, também fornecer pistas e disponibilizar dados para que os que, como nós, deles precisam, possam ter acesso, e para que se possam elaborar estratégias pontuais para colmatar as insuficiências com que as escolas, no seu nicho particular, se debatem.

Um dos pontos fundamentais que o relatório *Revisão da Despesa Pública* levanta em relação à pertinência do serviço prestado por este departamento, é o de que “é amplamente reconhecido que a qualidade das políticas depende crucialmente da qualidade da informação que as sustenta” (2002, p. 52). Relativamente ao sector da educação, continua o relatório, isto é notável, uma vez que o levantamento de dados relevantes, e o seu posterior tratamento, permitem

compreender quais são as linhas de força que perpassam pelo sistema, favorecendo, assim, a tomada de decisões. De igual modo, diz:

“uma educação participada só pode ser concretizada se os vários participantes tiverem acesso à informação sobre o estado e as dinâmicas do sistema educativo. Neste quadro, o investimento que está a ser feito (...) é um investimento verdadeiramente estratégico para a gestão do sistema educativo” (Ibidem).

O nosso trabalho, relativamente à descrição do panorama educativo Cabo-verdiano, em todos os níveis escolares, muito deve às informações conseguidas através do sítio Web do Ministério da Educação, que provêm da investigação, recolha e tratamento de dados feito por este órgão do Governo, assistido pelo SIGE; infelizmente, já decorrendo o ano lectivo de 2005/06, ainda não estavam disponíveis para consulta os dados relativos ao ano lectivo de 2004/05, no qual o estudo assenta, pelo que fomos obrigados a recorrer às informações relativas ao ano lectivo de 2003/04.

Para concluir, poderíamos dizer que nos parece ser da mais alta importância que estes estudos sejam desenvolvidos porque, por um lado, permitem a todos os indivíduos ter acesso a um variado leque de informações sobre a forma como decorre o ensino em Cabo Verde, possibilitando que se façam comparações e inferências sobre aspectos relevantes ligados ao sistema educativo e, por outro, porque permitem que se averigúe, com base em dados verificáveis, os diferentes panoramas, e se proponham soluções tangíveis, como, aliás, nos parecem ser as que o *Plano Estratégico* propõe, e que só são possíveis se se tiver um conhecimento real da situação.

1.5.3. – A Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano – Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro

A Lei que regulamenta todo o Sistema Educacional Cabo-verdiano foi elaborada, aprovada e promulgada, decorria o ano de 1990, e muito pouco foi

modificado desde então, logo, inevitavelmente, encontra-se hoje em dia algo desactualizada.

Define, no seu artigo 17º, que “o ensino básico é universal e obrigatório”, o que, embora muitos países desenvolvidos estejam, hoje, a adoptar estratégias de alargamento do período de ensino obrigatório, chegando alguns a ter os doze anos de escolaridade como mínimo, se encontra em concordância com os princípios estipulados pelo artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que diz que: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

A escolarização obrigatória, segundo Pedro (1998, p. 98), refere-se ao “período de tempo que, em cada país, se considera apropriado para conseguir um adequado processo de socialização de cada jovem”. No caso Cabo-verdiano, este período tem sido, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LDBSE), de 1990, definido como sendo de, no mínimo, seis anos.

Entrando, mais especificamente, no contexto geral da nossa investigação, pode-se dizer que, dos 87 artigos da Lei, é preciso que se chegue ao artigo 71º, nº 3, para que haja uma única menção às Bibliotecas Escolares (BE), que é como segue: “Para realização da actividade educativa é ainda conferida especial relevância aos seguintes recursos: a) os manuais escolares; b) as bibliotecas escolares; c) (...)”.

Fazendo-se uma análise mais profunda à Lei, poderemos ver que, se se tiver em conta o papel que desempenham e o apoio, a nível pedagógico, mas não só, que as BE's proporcionam, os objectivos definidos na LDBSE, serão, pensamos nós, mais fáceis de se atingir, até porque o que existe de estudos feitos, em diversos países, alguns inclusive menos desenvolvidos⁷, não abre espaço para dúvidas do poder transformador que elas têm. E, insistimos na ideia defendida pela IASL – International Association of School Librarianship –, e que é

⁷ Ver o estudo apresentado por Cherell Shelley-Robinson, sobre a situação Jamaicana - *The Role of the School Library in the 21st Century: A Developing Country's Perspective*; e o estudo apresentado sobre a situação Brasileira - *A Biblioteca Escolar Brasileira no Sistema Educativo da Sociedade da Informação*, de Cassia Furtado (cf. Bibliografia).

um mote para o nosso trabalho, que “a sociedade que investe na Biblioteca Escolar investe no seu próprio futuro” (1993).

Cabo Verde, quando adoptou a sua Lei de Bases, tinha, a nosso ver, os olhos postos no futuro. Independente desde 1975, e depois de quinze anos subordinado a um regime político de partido único⁸, via-se agora mergulhado num turbilhão de acontecimentos, despoletados pela abertura política e as modificações sociais por ela introduzidas, preparando-se, nesta altura, para abrir as portas à democracia, também a nível educativo, procurando criar Escolas em todas as Ilhas, maioritariamente Escolas do Ensino Básico obrigatório, permitindo, assim, um acesso mais equitativo a todos os cidadãos, particularmente àqueles com idades de frequentar este nível de ensino.

O artigo 41º, nº 1, é paradigmático neste sentido: “ Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”. No mesmo artigo, no seu nº 2, lê-se: “A família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação”. No mesmo tom, o artigo 5º, no seu nº 3, diz que, “no quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental”.

Os objectivos gerais do sistema educativo podem ser encontrados no artigo supracitado. Segundo este:

“a educação visa a formação integral do indivíduo, [devendo] ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso”.

A educação, ainda segundo o artigo 5º, “deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade”.

O artigo 9º diz que a educação “deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura Caboverdianas”. A ligação das Escolas à comunidade, ainda hoje, continua ténue,

⁸ O PAICV – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde –, era quem governava, na altura, o país.

segundo o *Plano Estratégico para a Educação* (2003, p. 93), sendo que, em alguns casos, ela tem sido manifestamente irrelevante ou, até mesmo, inexistente.

Relativamente ao artigo 10º, que define os “objectivos da política educativa”, escolhemos quatro alíneas que, segundo o nosso ponto de vista, são as que mais relevância têm para este estudo, e no qual se definem os seguintes objectivos:

“a) promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista; b) formar a consciência ética e cívica do indivíduo; (...) e) promover a criatividade, a inovação e a investigação como factores de desenvolvimento nacional; (...) j) fomentar a participação das populações na actividade educativa”.

Aqui, parece-nos oportuno referir que a LDBSE não faz nenhuma menção à necessidade de as Escolas desenvolverem um Projecto Educativo, documento este que tem sido considerado essencial para que os objectivos gerais sejam adaptados às características únicas e essenciais de cada estabelecimento, e um potenciador da participação da comunidade educativa na política educativa a ser implementada em cada Escola, para além de ser um facultador de informações relativas às idiossincrasias de cada uma – o projecto educativo, para Carvalho e Diogo (1999, p. 45), “porque faz sentido numa Escola que se concebe singular, é um elemento estruturante da sua identidade”.

As três primeiras alíneas mencionadas – a), b) e e) –, parecem-nos dignas de reflexão. Na alínea a), fala-se de “formação integral e permanente”, o que coloca esta LDBSE em concordância com os pressupostos educativos que vigoram desde as últimas décadas do século XX, e que defendem que a educação deve possibilitar que os indivíduos continuem a aprender, após o período escolar. Em relação à formação de uma “consciência ética e cívica”, e à promoção da criatividade, inovação e investigação “como factores de desenvolvimento nacional”, podem, estas, sugerir uma antevisão das mudanças na educação que a década de 90 do século passado traria, muito embora, ainda hoje, Cabo Verde não tenha conseguido implantar, em terreno escolar, a investigação propiciadora de conhecimentos e de desenvolvimento de códigos de ética profissional, nem

tenha criado uma Universidade Nacional, algo em estudo aquando da elaboração deste trabalho.

As “tarefas fundamentais da Escola e do processo educativo que nela se desenvolve”, vêm consignadas no artigo 11º e, basicamente, relacionam-se com o enaltecimento patriótico e com o fim de dar a conhecer às gerações mais jovens as bases nas quais assentam os princípios democráticos, os valores históricos e culturais nacionais, estimulando uma visão crítica face à sociedade Cabo-verdiana, dentro de um contexto mais amplo mundial, permitindo que os alunos, para além de adquirirem os “conhecimentos científicos e técnicos necessários ao processo global do desenvolvimento do país”, possam também desenvolver valores como “o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais”.

1.5.4. – O Ensino Secundário em Cabo Verde – análise histórica

Como já foi anteriormente referido, Cabo Verde tornou-se independente em Julho de 1975, o que significa que passou, nesta altura, a gerir por si próprio o processo de desenvolvimento de políticas visando o seu progresso, assumindo, a nível educacional, como uma das prioridades – a que já atendeu em parte – o alargamento do sistema de ensino básico, que se tornou obrigatório; procurava-se desta forma diminuir o número de analfabetos registados na época – quinze anos após a independência cerca de 37% da população era analfabeta –, tendo adoptado o documento que ainda hoje serve de base estrutural do sistema de ensino Cabo-verdiano, a Lei de Bases do Sistema Educativo.

A história educativa Cabo-verdiana, particularmente no que diz respeito ao ensino secundário, tem alguns aspectos interessantes que, quanto a nós, merecem ser tidos em conta. A primeira escola secundária fundada em Cabo Verde foi criada na Cidade da Praia, ilha de Santiago, em 1860 (por Portaria nº 313, de 15 de Dezembro): “face ao desenvolvimento da instrução no Arquipélago”, mas teve uma duração relâmpago de apenas dois anos (cf.

Associação dos Antigos Alunos do Ensino Secundário de Cabo Verde, 1995, p. 26).

Na segunda metade do século XIX , mais precisamente em Setembro de 1866, é criado em Cabo Verde, mais precisamente na ilha de São Nicolau, o *Seminário de São Nicolau*, que mais tarde – em 1892 – se tornou no Seminário-Liceu (Ibidem), de onde saíram grandes nomes que são, ainda hoje, recordados como sendo figuras históricas do país, de entre os quais destacaríamos, sem nenhuma pretensão, uma vez que o nosso trabalho não incorre para aí, Baltasar Lopes da Silva e José Lopes.

Este seminário-liceu vigorou durante algumas décadas, até ao início do século XX, como sendo o único estabelecimento de ensino secundário no país, portanto de onde poderiam os alunos Cabo-verdianos aspirar a seguir os estudos superiores, que eram feitos, na época, em Portugal. Com o seu encerramento, em 1917⁹, após a Implantação da República em Portugal – 1910 –, sentiu-se a necessidade de uma escola secundária, para que os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos, o que fez com que um ilustre Cabo-verdiano, mais conhecido como “Senador Vera-Cruz”¹⁰, ainda em 1917, cedesse uma das suas residências, em São Vicente, para que aí se criasse um liceu, colmatando a falta que se sentia por ter sido fechado o seminário-liceu¹¹.

Em outubro de 1917, o “Diário do Govêrno” instituíu o Liceu:

“com sede em São Vicente (...) sendo necessário reformar a instrução na província de Cabo Verde, por forma a satisfazer as aspirações da sua população; considerando que é muito elevada a percentagem de analfabetos nas ilhas do Arquipélago, pois vai de 69 a 93 por cento, excluída a ilha de São Nicolau, onde essa percentagem baixa a 29 por cento” (Idem, p. 7).

⁹ O “Diário do Govêrno” de 13 de junho de 1917 previa a extinção do antigo Seminário de São Nicolau, e a criação de um Liceu nas suas instalações, “aproveitando-se o respectivo material escolar” (1995, p. 5).

¹⁰ Augusto Vera-Cruz, nasceu na Ilha do Sal, onde fez os seus estudos primários, tendo depois mudado para São Vicente, onde trabalhou na área do Comércio, e foi representante de Cabo Verde na Assembleia da então metrópole, onde defendeu com muita garra e distinção diversas resoluções concernentes ao desenvolvimento do país.

¹¹ Achou-se por bem transferir o Liceu para São Vicente, uma vez que a Ilha se desenvolvia muito rapidamente, em grande parte devido ao seu Porto, relativamente à Ilha de São Nicolau, que ainda apresentava uma população maioritariamente voltada para a agricultura.

Primeiramente com o nome de *Liceu Central Infante D. Henrique*, e mais tarde *Gil Eanes*, esteve instalado durante três anos lectivos nessa residência, tendo sido posteriormente transferido para um outro edifício, e foi o primeiro liceu institucional de Cabo Verde a funcionar durante muito tempo, uma vez que o liceu de São Nicolau era da propriedade da Igreja, e o da ilha de Santiago só havia funcionado por dois anos lectivos.

Vigou como o único Liceu em Cabo Verde durante algumas décadas, o que, após a independência, se modificou, tendo-se criado outros nas ilhas mais densamente povoadas e em fase de crescimento económico. Em 1980, Cabo Verde contava já com quatro escolas secundárias: uma exclusiva para o ensino técnico em São Vicente, e três para o ensino geral: uma em São Vicente, uma em Santiago, e a outra na Ilha do Sal.

Reportando-nos ao estudo feito por Grilo, et al. (1987, p. 7), em 1986 a situação é descrita como sendo a de um ensino marcado por deficiências, principalmente a nível do acesso, qualidade, relevância, administração e funcionamento que, como veremos adiante, são questões com que se debate, ainda hoje, o sistema educativo em Cabo Verde. O estudo revela também que, da população com idade acima dos 15 anos, idade portanto para já se ter concluído o ensino básico, cerca de 56% é analfabeta (Idem, p. 9), o que permite entender a razão porque há um empenho por parte dos dirigentes afectos à educação em expandir o ensino básico para reverter a situação. Com isso, dá-se uma larga expansão a nível do sistema, construindo-se novas escolas, e recrutando-se professores, muito embora muitos deles não tivessem a necessária preparação pedagógica – segundo os autores, “no ensino secundário o número de docentes em 1983/84 [é] de 170, dos quais 106 com habilitação própria (...) e 64 sem” (Idem, p. 28).

Estes problemas ocasionam-se com a tentativa de universalização do ensino registada logo a seguir à independência¹², verificando-se, primeiramente no ensino básico, para, logo a seguir, se alastrar ao secundário. O crescimento anual de matrículas do ensino básico é muitíssimo acentuado, e de 1980 a 1990, data

¹² Houve um aumento de 23% na taxa de escolarização, registado no ano escolar 1975/76.

da aprovação da Lei de Bases, que institui o ensino básico como obrigatório, a população escolar neste nível já havia passado de cerca de 58 mil para 70 mil, passando de quatro para seis anos o regime de obrigatoriedade dos estudos.

Rapidamente houve a necessidade de se construirem escolas secundárias para os alunos que terminavam o básico, e segundo dados do relatório *Revisão da Despesa Pública do Sector da Educação*, de quatro escolas secundárias existentes no país no ano de 1980, e cinco em 1986, passa-se a 24 em 1998, e 33 em 2001. Este aumento provoca, naturalmente, rupturas e desequilíbrios que ainda hoje não foram totalmente resolvidos pelo Ministério da Educação. Houve um decréscimo de 65%, em 1991, para 58%, em 2001, do número de professores do ensino secundário que contavam com a habilitação necessária para leccionar neste nível de ensino, por exemplo.

Este problema é visível, também, nas duas escolas deste estudo: a E-I contava, no ano lectivo de 2003/04, segundo dados do Ministério da Educação, com 73 docentes, tendo 35 (48%) a licenciatura completa¹³, estando, portanto, apta a lidar com as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Se se levar em conta o número de professores com o curso superior completo (independentemente se Licenciatura ou Bacharelato), o percentual sobe aos 83,5%, embora a LDBSE defina que os docentes do secundário devem ter uma formação que inclua “componentes curriculares, científicas ou técnicas da especialidade, das ciências da educação, das metodologias, de prática pedagógica e da investigação” (art. 64º, nº 3), algo que só se terá se se fizer, portanto, a respectiva licenciatura. Mas, na realidade, a falta de professores quase que obriga as escolas a admitirem professores sem a vertente pedagógica no currículo da sua formação, pela falta que se sente de docentes. Na E-II, no mesmo ano, 63,5% dos docentes tinha o curso superior, muito embora somente 49,5% destes possuíssem a licenciatura¹⁴.

¹³ Essa terminologia que aqui usamos refere-se à utilizada no Brasil onde o curso superior é dividido em duas valências: o *Bacharelato*, mais voltado para a prática investigativa, e a *Licenciatura*, voltada para a docência ao nível do secundário.

¹⁴ Entre os docentes inquiridos no âmbito deste trabalho, encontramos 37,8% de professores com a licenciatura na E-II, e 48,5% na E-I, inclusive dois Mestres.

O sistema educativo Cabo-verdiano, com a sua Lei de Bases, que nos parece ser muito satisfatória, dentro do contexto temporal em que foi elaborada, tem-se debatido com diversas questões – entre as quais levantamos mais uma, que é a de procurar saber qual deve ser o papel a desempenhar pela Biblioteca Escolar –, que dificultam a garantia de uma educação pertinente e de qualidade, aspectos que passamos a abordar de seguida.

1.5.5. – Desafios que enfrenta actualmente o Sistema de Ensino Cabo-verdiano

De acordo com alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação de Cabo Verde, nomeadamente o *Plano Nacional de Acção – Educação para Todos*, o *Plano Estratégico para a Educação*, a *Revisão da Despesa Pública do Sector da Educação*, e algumas estatísticas pertinentes sobre o estado da educação em Cabo Verde, hoje em dia, chega-se facilmente à conclusão de que o ensino básico e, conseqüentemente, o secundário, sofreram algumas rupturas causadas pela massificação da entrada dos alunos no sistema de ensino. Aliás, esta tendência, como já tivemos a oportunidade de demonstrar, e segundo Diogo (1998, p. 7), afectou os sistemas de ensino, a nível global, no exacto momento em que a escola ganhou a batalha para se impor como instituição que permite um justo e democrático acesso a todos os estudantes.

Em Cabo Verde esta situação também se verificou, o que fez com que a percentagem de professores com a necessária habilitação para leccionar no secundário também baixasse, até porque a aposta dos Governos havia sido, desde o primeiro momento, preponderantemente feita a nível do ensino básico. Este problema parece-nos ser um dos mais importantes enfrentados hoje pelo ensino secundário, precisando urgentemente de ser ultrapassado, até porque se verificam condições bastante satisfatórias, contando o país com institutos de formação de professores como o ISE (Instituto Superior de Educação), instituições privadas, como o Piaget, e num futuro, espera-se, próximo, a Universidade Pública

de Cabo Verde, todos eles com licenciaturas ligadas às Ciências da Educação e à formação de professores.

A insuficiente preparação dos docentes e a contratação de alguns destes sem a necessária habilitação têm deixado marcas nada subtis no quadro do sistema educativo, como, por exemplo, segundo dados de um estudo realizado pelo Instituto Pedagógico (cf. *Plano Nacional de Acção – Educação para Todos*, 2002, p. 34), onde se concluiu que:

“61% das crianças no 4º ano de escolaridade apresentam dificuldades em produzir um texto com autonomia e criatividade. Relativamente ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, 58% das crianças no 6º ano demonstravam dificuldades para resolver problemas que envolvem cálculo das áreas, onde se requer um certo grau de abstracção”.

Estes números, embora pertençam ao ensino básico, são relevantes pois estes alunos serão em pouco tempo alunos do secundário, e se não lhes for dada uma formação de base sólida e coesa, enfrentarão problemas sérios no decorrer do seu processo de aprendizagem. Os professores demonstraram, durante as suas aulas, um elevado percentual de práticas que inibem a participação dos alunos, ainda segundo o mesmo estudo, que diz que, devido às imposições do programa curricular que lhes compete cumprir, parecem optar por um rígido controlo pedagógico “que consiste em fazer do aluno um depósito do conhecimento” (Idem, p. 35), observando-se rituais em contexto de sala de aula em que “o silêncio, a submissão, a sacralização do saber e do professor” são práticas correntes (Idem, p. 34).

Mas, quanto a nós, o mais grave é que, segundo um outro estudo, este desenvolvido pelo PROMEF (Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação), e que também se encontra no já citado *Plano*, se constata que “implícito nas opiniões dos professores, [está] a descrença na capacidade de aprender dos seus alunos, por serem eles oriundos de um meio sociocultural com pouco estímulos para uma boa aprendizagem” (Ibidem). Isto revela, parece-nos, uma fragilidade decorrente da insuficiente formação de alguns professores, que os leva a cair num determinismo absolutamente absurdo.

Segundo o supracitado relatório *Revisão da Despesa Pública*, em Cabo Verde (2002, p. 50), “tal como na generalidade dos países pobres, as condições socio-económicas pesam sobremaneira no acesso à escola e no sucesso escolar” . É ponto assente que a educação das crianças e dos jovens tem os seus custos, derivados da compra de material escolar, vestuário, e, particularmente, de manuais escolares e livros que poderão tornar-se indispensáveis a uma aprendizagem efectiva dos discentes, e aqui partem as famílias mais carenciadas visivelmente em desvantagem, por lhes ser mais difícil conseguir prover aos educandos tudo quanto necessitariam. E é também por isso que uma boa Biblioteca na escola tem uma responsabilidade a que não se pode furtar, para procurar colmatar estas deficiências. Não obstante, o papel dos professores não pode ser menosprezado, passando este a ser um ditador de matérias, só porque acha que os seus alunos, por serem provenientes de famílias humildes, não serão capazes de adquirir os conhecimentos necessários à sua plena formação. Uma atitude destas denuncia, na nossa opinião, uma falta de respeito para com a profissão e, mais grave, para com aqueles que se sentam nos “bancos” da escola.

Reconhece-se, felizmente, em Cabo Verde, que, no tocante à formação de professores para o ensino secundário, algumas alterações fundamentais terão que ser introduzidas, para que se possa estar à altura dos desafios que o actual sistema educativo impõe. Com este pressuposto em mente, produziu-se o *Plano Estratégico para a Educação*, que, na nossa óptica, levanta questões muito pertinentes, e fornece um leque de possíveis soluções, que deverão sair do papel e serem postas em prática, entre as quais destacamos algumas:

“— dinamização nas instituições públicas e privadas de ensino superior, da formação de professores para as diferentes matérias do ensino secundário geral e técnico, em conformidade com uma programação a estabelecer: ▪ os programas de formação, [que] deverão estar em permanência actualizados e adequados às necessidades do sistema educativo; ▪ as modalidades de formação, [que] deverão desenvolver-se de forma presencial e à distância¹⁵ a fim de se poder responder à procura, e às necessidades do sistema;

¹⁵ É interessante, parece-nos, que se comece a dar uma certa importância à formação à distância, algo muito desenvolvido em países mais avançados, o que demonstra uma vontade, por parte de Cabo Verde, de aderir às novas possibilidades que a sociedade actual permite.

- reforço da formação de professores em exercício com a utilização de Centros Integrados de Recursos nas regiões onde não existam instituições de formação de professores: ▪ implementação de sistemas modulares de ensino à distância sob orientação e coordenação das instituições de formação de professores;
- institucionalização do ISE como órgão reitor de toda a formação de professores para o ensino secundário: ▪ programação, coordenação e dinamização das diferentes acções de formação de professores” (2003, p. 96-97).

Como último ponto, gostaríamos de salientar que deverá ser dada especial atenção, durante a formação de professores, ao carácter investigativo, para que estes possam familiarizar-se com os métodos de pesquisa em educação, e serem capazes de implementar pedagogias mais flexíveis e centradas no aluno, afastando-se da tendência *docentocêntrica*.

As instituições de ensino, sejam elas do pré-escolar, do básico ou do secundário, debatem-se muito frequentemente com um outro problema, que é o da sua gestão. Muito embora se verifique um aumento, no Orçamento Geral do Estado, das despesas relativas à educação, que passa dos 13% do total do Orçamento, em 1990, para 20%, em 2000, as escolas continuam a ter problemas financeiros que dificultam, por exemplo, o apetrechamento de computadores para as salas de informática, dos laboratórios e das bibliotecas, ou para fazerem obras, neste caso principalmente as escolas mais velhas. O *Plano Estratégico* também reconhece que tem havido, por parte do Governo, e do respectivo Ministério, “algumas iniciativas dispendiosas e sub-avaliadas em termos de custos” (Idem, p. 8), o que, aliado à expansão da rede, deu maior dimensão aos problemas que já existiam.

Na última década do século XX, segundo o documento *Revisão da Despesa Pública*, Cabo Verde assistiu a um crescimento da procura do ensino “a um ritmo dificilmente suportável [para] um país com escassos recursos humanos e económicos” (2002, p. 38). O aumento da população escolar em cerca de 70%, causou uma enorme pressão sobre o ensino secundário, o que fez com que houvesse necessidade de se construírem mais escolas para este nível, agravando-se os problemas, uma vez que o que era pouco teve de ser dividido por um número ainda maior de estabelecimentos.

Segundo o *Plano Estratégico*, os problemas relacionados com a gestão dos estabelecimentos secundários têm, basicamente, a ver com:

- [a] falta de gestores qualificados e insuficiências na gestão dos Pólos de ensino secundário;
- inexistência de subsídios para os Directores Pedagógicos e Administrativos;
- legislação inadequada no sentido de garantir a permanência nas escolas dos professores eventuais até final do ano lectivo;
- fraca ligação entre os pais e a escola” (2003, p. 86).

Apresenta, este, soluções possíveis, que passam pelo:

- desenvolvimento de uma gestão participada com maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira;
- promoção de um maior envolvimento dos pais e da comunidade na gestão escolar;
- estabelecimento de parcerias estratégicas com promotores e agentes locais do desenvolvimento;
- utilização nas escolas de modalidades de gestão empresarial” (Idem, p. 90).

O decreto-lei que regula a organização e gestão dos estabelecimentos secundários (Decreto-Lei nº 20/2002, de 19 de Agosto), define, no preâmbulo, que a sua elaboração pretende fomentar a participação de toda a comunidade na vida da Escola, dada a necessidade de se introduzirem mudanças na legislação que vigorava, decorrente do “princípio constitucional segundo o qual os professores, os pais e encarregados de educação e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas”, que se encontra definido no âmbito da Lei de Bases. Continua, referindo que:

“o Governo defende uma maior autonomia das escolas, corporizada na ampliação da competência e da capacidade de iniciativa dos seus órgãos, [e] propugna o princípio do envolvimento efectivo das famílias e da comunidade na configuração e desenvolvimento da educação, dando especial relevância à melhoria da comunicação entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades locais como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade”.

Fecha-se o preâmbulo dizendo que este decreto pretende tornar as escolas em:

“espaços próprios de autonomia e de livre decisão que permitem adequar a gestão escolar às particularidades e exigências educativas de cada escola, que os projectos educativos, nomeadamente corporizam, alterando-se, assim, qualitativamente a relação entre a escola, a comunidade e os poderes públicos, que se expressa em parcerias activas orientadas no sentido da promoção de uma educação pautada segundo os mais elevados padrões de qualidade e pertinência social”.

Este decreto procura preencher o vazio legal relativamente à gestão dos estabelecimentos, mas também relativamente às formas de participação, muito embora, na prática, o que se vislumbra não é concordante com o espírito nele imbuído. Falta que se introduza nas escolas uma gestão mais dinâmica e participada, segundo o *Plano Estratégico*, transformando-as em instituições abertas, “promotora[s] do conhecimento, da cultura e das aprendizagens necessárias à formação de todo o cidadão, seja ele jovem em idade escolar, ou adulto receptivo a programas de formação ao longo da vida” (2003, p. 98). Um outro ponto a merecer destaque, é o facto de os directores das escolas secundárias deverem ser líderes capazes de fazerem uma gestão estratégica, visando a criação de instituições com qualidade pedagógica, ao mesmo tempo que estando abertos à mudança e influenciando toda a comunidade, dando o exemplo, e permitindo que, efectivamente, os representantes dos pais e restante comunidade tenham voz nas políticas a serem definidas para a escola.

É que, mesmo havendo legislação referente à forma como a gestão dos estabelecimento deve ser feita, e como se deve permitir o acesso aos representantes da comunidade nos meios de decisão, ainda nos deparamos com muitas situações em que os estabelecimentos são geridos por pessoas sem a respectiva qualificação e, por vezes, sem as competências necessárias para esta tarefa, notando-se, assim, haver, segundo o *Plano Nacional de Acção – Educação para Todos*, uma “falta de articulação entre as dimensões pedagógica e administrativa [que] inibe e bloqueia o desenvolvimento de projectos pedagógicos”. Essa gestão, continua o referido documento:

“não fomenta nem facilita o intercâmbio de experiências entre as escolas e o meio em que estão inseridas, não promove a procura de soluções inovadoras, nem proporciona uma participação efectiva dos pais e encarregados de educação” (2002, p. 38).

Um terceiro problema que nos parece importante abordar aqui prende-se com a falta de equidade geográfica que se traduz em: níveis de formação dos professores diferenciados, falta de pertinência dos estudos determinados pelo currículo, havendo uma fraca ligação com o meio que envolve a escola, tamanho das escolas incapaz de dar resposta às exigências populacionais da comunidade, entre outras coisas. O relatório *Revisão da Despesa Pública* diz que:

“as condições de acesso ao sistema de ensino são decisivamente marcadas pela quantidade e qualidade da oferta, e naturalmente pela sua distribuição geográfica, sendo este factor particularmente relevante num país, como Cabo Verde, caracterizado pela descontinuidade territorial, pela reduzida densidade demográfica e pela fragilidade do tecido económico na generalidade das ilhas. (...) Na verdade, uma primeira abordagem agregada leva desde logo à conclusão de que em Cabo Verde a distribuição da oferta de recursos educativos mostra importantes assimetrias regionais” (2002, p. 41).

Tomando como exemplo a taxa de escolarização do ensino básico – obrigatório –, segundo o *Plano: Educação para Todos*, embora os níveis médios nacionais rondem os 96%, há uma flutuação que se regista de ilha para ilha:

“nos concelhos da Boa Vista, Brava, e São Domingos, estas taxas situam-se nitidamente acima dos valores nacionais, enquanto que nos concelhos de São Nicolau, Paúl, Porto Novo, Mosteiros e São Filipe, estas taxas estão situadas abaixo do nível médio Nacional” (2002, p. 35).

Ao nível do Secundário, segundo o Plano Estratégico, a taxa de escolarização para os jovens com idades entre os 12 e os 17 anos, rondava, em 2001, os 55%, situando-se:

“acima da média nacional nos concelhos da Praia, Boa Vista, São Vicente, Tarrafal, Ribeira Grande, Sal, São Domingos e Santa Catarina. Bastante abaixo daquela média estavam os concelhos de São Miguel (...), da Brava, do Paúl, de São Filipe, São Nicolau e Santa Cruz” (2003, p. 79).

Deve-se procurar minimizar o efeito causado por estas assimetrias, uma vez que, se isto não suceder, de acordo o mesmo *Plano*, “[elas] poderão provocar fracturas profundas no tecido social e cultural nacional” (Idem, p. 11).

As escolas devem elaborar o seu projecto educativo, traçando as linhas orientadoras gerais, definindo as suas prioridades e necessidades, de acordo com as características do meio circundante, por forma a permitirem a adequação dos objectivos gerais emanados da Lei de Bases, às possibilidades, limitações e idiossincrasias de cada região e estabelecimento.

Muito embora haja diplomas legais, como o decreto 20/2002, que fazem explícita menção à necessidade de as escolas construírem o seu projecto educativo, nele reforçando as políticas educativas a serem desenvolvidas, e os objectivos a que se pretende atingir, sabe-se que, na prática, as escolas em Cabo Verde não o elaboram. Acaba-se, desta forma, por recorrer aos manuais escolares¹⁶ mais em uso dentro de cada Escola, cada professor adoptando um método único e pessoal, não havendo interligação entre os níveis, notando-se muitas vezes que quando se troca de professor, muda a abordagem, ainda que se use o mesmo manual, o que acaba por revelar-se desestimulante para os alunos.

As estruturas curriculares precisam, assim, de dar uma resposta concreta “à heterogeneidade das situações e à diversidade do público alvo” (Idem, p. 92), algo que não se tem vislumbrado. Ainda que existam escolas em todos os concelhos¹⁷, há algumas que não possuem, entretanto, as melhores condições para que possam ter um bom funcionamento, havendo mesmo concelhos, segundo o *Plano Educação para Todos*, onde, a nível do ensino básico, a falta de aulas é significativa (2002, p. 38).

Em Cabo Verde, segundo o *Poverty Reduction Strategy Paper* (cf. *Revisão da Despesa Pública*, 2002, p. 23), a educação é vista como:

¹⁶ Em Cabo Verde o manual escolar, ao nível do Ensino Básico Integrado, é elaborado sob a responsabilidade do Ministério da Educação; no Secundário, os manuais utilizados são produzidos no exterior – muitos deles em Portugal – o que acaba por, muitas vezes, se constituir numa inadequação do seu conteúdo com a realidade educativa Cabo-verdiana.

¹⁷ Por vezes há mais de uma escola secundária num concelho, como é o caso de São Vicente, que conta com cinco – três públicas, uma semi-privada, e uma dedicada ao ensino técnico, para além de 26 escolas do EBI, em 2003/04.

“o principal factor determinante da pobreza (...) conforme comprova a elevada correlação entre o nível de instrução e a pobreza. Assim, o referido relatório reconhece que a educação é «a principal porta de saída da pobreza» de tal modo que se estima que a incidência da pobreza reduz-se em metade quando uma população analfabeta atinge o nível de quatro anos de escolaridade”.

Os desafios que se divisam são muitos, e têm a ver, basicamente, com quatro acções a serem desenvolvidas, explícitas no *Plano Estratégico* como sendo: “ – reformular a organização curricular dos (...) diversos níveis e modalidades; – formar e qualificar os recursos humanos; – consolidar e expandir a rede escolar; – reforçar a gestão e os apoios institucionais” (2003, p. 131).

Por isso, o investimento na educação, para procurar satisfazer às necessidades da população Cabo-verdiana, tem sido um tema muito debatido, particularmente no que refere ao nível secundário, onde se continua a notar um crescimento da população escolar, ao passo que a tendência no ensino básico parece ser a de uma estabilização.

1.5.6. – O Sistema de Avaliação do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 42/03/20 de 20 de Outubro: Breve Análise

Como já tivemos a oportunidade de referir, o Ensino Secundário em Cabo Verde pauta-se por algumas inadequações, sendo uma delas, que aqui analisaremos brevemente, o Sistema de Avaliação.

O Decreto-Lei nº 42/03/20 de 20 de Outubro determina todos os âmbitos nos quais se regula a Avaliação a ser feita no Ensino Secundário, exclusivamente, aos alunos. Este sistema, parece-nos, insiste demasiadamente na avaliação baseada em provas – locais, regionais, nacionais –, apregoando, possivelmente, uma homogeneidade a nível nacional que, sabe-se, não existe, principalmente por ser Cabo Verde constituído por nove ilhas habitadas, cada uma com características muito próprias.

Uma das orientações estratégicas para o Ensino Secundário, apresentada no *Plano Estratégico para a Educação*, refere-se a este ponto, e diz que:

“a reestruturação do ensino secundário é uma tarefa urgente para o Sistema Educativo de Cabo Verde. A pertinência da escola secundária para atender, com critérios de equidade e de qualidade, uma população heterogénea em termos de necessidades e interesses, numa idade especialmente complexa, requer uma intervenção privilegiada (...) [nas] estruturas curriculares [para] que respondam à heterogeneidade das situações e à diversidade do público alvo” (2003, p. 92).

Esta avaliação, comumente levada a cabo nas Escolas acaba, segundo o *Plano Estratégico para a Educação*, sendo feita:

“sem se reflectir muito no porquê e para quê. (...) O sistema de avaliação contínua introduzido no quadro da Reforma do Ensino não constitui uma prática real, continuando os testes sumativos a ser[em] os elementos de avaliação mais valorizados. Aliás, são os próprios alunos que contestam a afirmação, feita geralmente pelos professores, de que a participação nas aulas e os trabalhos de casa possam ser considerados no processo de avaliação” (Idem, p. 84).

Esta prática, vigente há bastante tempo, em que somente os testes sumativos são tidos em linha de conta, faz com que haja, por parte dos alunos, um certo medo em relação à educação contínua, por não estarem acostumados a ela, e, por parte dos professores, que sempre utilizaram a avaliação sumativa como única forma de avaliação, gerou-se uma desconfiança relativamente à sua validade, não se adoptando, em muitos casos, uma postura pedagógica, não procurando demonstrar aos alunos como a avaliação contínua poderia aumentar-lhes a autonomia no estudo e permitir um maior empenhamento.

Entrando mais especificamente na análise do Decreto, este define que a avaliação tem duas funções: uma função Formativa e uma Classificativa (art. 4º, nº 2).

Em traços gerais, pode-se dizer que a função Formativa da avaliação, segundo o artigo 5º, nº 1, deve ser sistemática e contínua, e focalizada na aquisição das competências, por parte do aluno, e na análise das suas atitudes perante o ensino que lhe é proposto; a função Classificativa, de acordo com o disposto no artigo 6º, nº 1, analisa se cada aluno, individualmente, domina a

matéria que lhe é ensinada, permitindo-lhe continuar, ou não, a progredir nos estudos.

São quatro as modalidades de avaliação consideradas: a Diagnóstica é feita na tentativa de se averiguar se o aluno possui conhecimentos de base que lhe permitem adquirir outros, com o propósito de “prever as dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes” (art. 8º, nº 1); a Formativa é “aplicada pelos professores com o fim de determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino” (art. 9º, nº 1); a Sumativa é feita no final de uma unidade de aprendizagem, com o intuito de se “ajuizar o progresso realizado pelos alunos” (art. 10º, nº 1), podendo esta ser Interna – feita a nível do Estabelecimento, e coordenado pelos seus professores –, ou Externa, quando é da responsabilidade do Ministério da Educação criar as provas, ou exames, a serem implementados a nível nacional (Idem, nº 4 e 5); a avaliação Aferida, de acordo com o artigo 11º, nº 1, é “aplicada pela Direcção Geral do Ensino Secundário, ou por outras entidades competentes, designadas, para o efeito, pelo departamento governamental responsável pela área da educação”, com o objectivo de avaliar a educação, para que possa legislar, na tentativa de impor melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

O desempenho dos alunos, segundo o artigo 12º, nº 1, pode ser avaliado, levando-se em conta: 1) perguntas que poderão ser orais e/ou escritas; 2) trabalhos individuais ou feitos em grupo; 3) e também visitas de estudo e trabalhos de pesquisa.

O facto de os trabalhos de pesquisa, a serem feitos pelos alunos, aparecerem como a última opção, juntamente com *visitas de estudo* – algo que muito raramente se faz – é, na nossa óptica, revelador da importância a que estão votados. Não é, pois, de se estranhar que o ensino ainda esteja a ser feito, em grande parte, através da exposição oral do professor, que discursa para os alunos, e o estudo seja baseado em fotocópias, apontamentos, ou na consulta dos manuais escolares. E, não é, igualmente, de se estranhar, portanto, que a Biblioteca Escolar ainda seja vista, quase exclusivamente, como local de estudo, e

de fornecimento de livros e de manuais que auxiliam os alunos nas lides escolares.

Em relação aos testes, o artigo 21º, nº 1, diz que se deverão realizar dois testes, “no mínimo”, em cada trimestre. Tendo cada ano lectivo três trimestres, contabilizam-se seis testes sumativos num ano, e trinta e seis durante os seis anos do secundário, para além de “outros elementos de avaliação sumativa”, que deverão ser recolhidos, sendo estes “quaisquer meios que permitam ao professor aferir competências cognitivas, afectivas e activas dos alunos” (Idem, nº 2).

No final de cada ciclo, é tempo de se fazer novas provas, que poderão ser Gerais Internas, Gerais Nacionais, ou Provas de Recurso (art. 38º, nº 1).

As Provas Gerais Internas são da responsabilidade dos próprios estabelecimentos e realizadas sempre no final do último trimestre, participando todos os alunos; na Prova Geral Nacional, os alunos com média igual ou superior a catorze valores numa dada disciplina, são dispensados de fazer a prova para essa disciplina. Esta prova é realizada no final do segundo ano do 3º Ciclo, portanto, no final do 12º Ano, e é elaborada e coordenada pelos serviços centrais do Ministério da Educação (art. 40º).

Relativamente às Provas de Recurso, estas destinam-se a alunos condicionados por algumas situações, definidas no âmbito do artigo 41º, que poderão frequentar, antes destas, aulas de recuperação, por um período mínimo de duas semanas, organizadas pela própria Escola que, para isso, afectará os professores que forem necessários (art. 42º). Por fim, e apenas em casos muito restritos, poderão alguns alunos frequentar Exames Nacionais (art. 44º).

O Ensino Secundário decorre do 7º ao 12º Anos, período este em que os alunos terão feito, aproximadamente, 40 testes sumativos, devidamente regulamentados por este Decreto que, embora preveja a possibilidade de se fazer uma avaliação contínua, nomeadamente, através de trabalhos de pesquisa, trabalhos individuais ou em grupo, deixa muito em suspenso a forma como essa avaliação decorrerá, e não explicita que meios poderão ser afectados para que se consiga fazer com que a avaliação final não seja tão atrelada aos testes sumativos.

1.5.7. – São Vicente: análise ao contexto de estudo

São Vicente conta hoje com aproximadamente 75.000 habitantes, com uma tendência para aumentar com o passar dos anos – tinha cerca de 67.500 em 2000, e terá, segundo um levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), uma população rondando os 80.000, em 2008, e cerca de 82.500, em 2010. Esta tendência está, inclusive, de acordo com o aumento populacional que se espera registar no país, nos anos vindouros.

Esta ilha que, como já tivemos oportunidade de referir, contou com a primeira escola secundária institucionalizada pelo Estado Português – a qual, diferentemente do Liceu criado na Cidade da Praia, que apenas durou dois anos, ainda hoje existe, embora com um nome diferente¹⁸ –, tem hoje cinco escolas secundárias: a dos Salesianos, semi-privada e ligada à Igreja; a Escola Secundária Jorge Barbosa, antigo ciclo preparatório, tornado escola secundária, e que, recentemente, se mudou para novas instalações; a Escola Industrial e Comercial do Mindelo, exclusivamente voltada para o ensino técnico; o Liceu Ludgero Lima, e a Escola Secundária José Augusto Pinto.

Segundo os dados que nos foi possível compilar, São Vicente tinha, no ano lectivo de 2001/02, cerca de 11.550 alunos matriculados no EBI, estando, de entre estes, 2013 (aproximadamente 17%) a estudar no 6º ano, portanto candidatos ao ensino secundário. O total nacional de alunos no EBI, nesse mesmo ano, era de 89.809, logo, 12% dessa população achava-se nesta ilha. Ao nível do secundário, contava com 8206 alunos, o que corresponde a 17% da população inscrita neste nível de estudo no país, que era de cerca de 48.000 alunos. A taxa de transição do EBI para o ES, situou-se, a nível nacional, neste ano, em 69,4%, tendo São Vicente atingido 75,7%.

¹⁸ O Liceu de São Vicente funcionou com o nome de *Liceu Central do Infante D. Henrique*, do ano lectivo de 1917/18 a 1935/36; passou a chamar-se *Liceu Gil Eanes*, e funcionou com este nome de 1936/37 a 1974/75, quando adquiriu o nome pelo qual ainda responde: *Liceu Ludgero Lima* (Associação dos Antigos Alunos do ensino secundário de Cabo Verde, 1995, p. 74).

No ano lectivo subsequente – 2002/03 –, havia 49.522 alunos matriculados no ensino secundário em Cabo Verde, contando São Vicente com com cerca de 16% – 8.134 alunos. De realçar que, de entre estes, 3.763 eram alunos das escolas onde o nosso estudo incide – 1.731 (E-I), e 2.032 (E-II).

Não tendo sido possível conseguir mais dados sobre este ano lectivo, passamos a 2003/04, em que se registou um aumento no número de alunos matriculados no secundário a nível nacional, consentâneo com os aumentos também verificados em anos anteriores, muito embora este número tenha diminuído em São Vicente. Assim, este ano lectivo começou com um total de 85.138 alunos matriculados no EBI, 10.516 destes em São Vicente (12,3%). No ensino secundário, com o já referido decréscimo, este número ficou-se pelos 7.776 alunos em São Vicente, cerca de 15% do total nacional – 50.325.

Em relação aos professores, Cabo Verde contava, em 2000/01, com 1.886 professores do ensino secundário, número esse que aumenta para 1.962 no ano lectivo seguinte. São Vicente, em 2001/02, tinha 374 docentes para o ensino secundário, e 383 no ano lectivo subsequente, sendo, de entre estes, 86 professores da E-II, e 78 da E-I. O número de professores, a nível nacional, aumenta no ano lectivo de 2003/04, e passa a contar com 2.193 efectivos, o que faz com que, também em São Vicente, este número ascenda a 400 docentes (18% do total nacional) – 85 destes professores leccionam na E-II, e 73 na E-I.

Infelizmente, os dados aos quais nos podemos reportar trazem informação relativa somente até o ano lectivo de 2003/04, pelo que a descrição do ano lectivo em que este estudo se fez – 2004/05 – não nos será possível.

Capítulo II – As Bibliotecas Escolares

2.1. – Evolução Histórica

Abordaremos neste capítulo, a evolução da Biblioteca Escolar ao longo do século XX, e procuraremos esclarecer as características a que uma BE moderna deve obedecer a nível dos recursos materiais e humanos, incluindo os serviços que deve prestar.

A definição de *Biblioteca Escolar* adoptada é a de Isabel Veiga et al. (1996, p. 33) :

“[A Biblioteca Escolar] inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados, e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não-lectivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer”.

Encontramos, no segundo número de 1996 da Revista *Cadernos BAD*, um artigo de Rafael António, em que este sintetiza muito bem, na nossa opinião, o que iremos primeiramente tratar; diz este autor que “as bibliotecas constituíram durante séculos o repositório da informação e hoje devem continuar o seu papel através do recurso às tecnologias” (p. 85). É que, desde há muito – desde a Antiga Suméria, onde foram descobertas as primeiras bibliotecas – que tudo o que o homem descobre e regista, particularmente em suporte impresso, é guardado para ser posteriormente utilizado por outros, quer para melhorar ou refutá-lo, quer como uma forma de adquirir essa informação para aumento da cultura geral, quer ainda para, simplesmente, satisfazer o prazer associado à leitura.

Logo, desde cedo surgiu a necessidade de haver profissionais capazes de manter e organizar — e, durante muito tempo, vigiar — esse manancial que constituía o material da Biblioteca. Segundo McGarry (1991, p. VII) “if human thought can be objectively stored, then someone has to organize and utilize the results”. Hoje, mais do que nunca, são imprescindíveis, basta ver o que diz Feather a esse respeito: “far from eliminating the librarian, the use of technology as the basis of information service provision has highlighted the need for people with special skills who can help information seekers” (1998, p. 191).

Desde a invenção, fundamentalmente, da imprensa¹⁹, que a Humanidade se tem preocupado com as diferentes formas de manutenção e disponibilização que a Biblioteca permite. Tem-se conhecimento de Bibliotecas muito antigas, como as de Nippur, na Suméria, de Nínive, na Babilónia ou a mais famosa Biblioteca de Alexandria, no Egipto, pertencentes aos templos ou aos palácios, mas hoje é fundamental a existência de espaços públicos, financiados na totalidade, ou em parte, por capital público, e em que não se restringe o seu uso a nenhuma classe pertencente à comunidade devendo ela, antes pelo contrário, estar disponível a todos (McGarry, 1991, p. 128).

A partir da evolução e expansão do conceito de *leitura*, do tipo de utilizadores e de serviços, ou do acesso a diversos tipos de materiais que expressam diferentes correntes de opinião, as Bibliotecas começam a tomar diversas formas (públicas ou universitárias, fixas ou itinerantes, Nacionais ou especializadas, pertencentes a Instituições públicas ou privadas), e a surgir em lugares onde dantes era quase impensável tê-las, como por exemplo nos hospitais, ou nas prisões; e também nas Escolas.

Embora pudessem existir já Bibliotecas nalgumas Escolas, antes do período correspondente ao pós-2ª Guerra Mundial (período delimitador no tempo da nossa Tese), é a partir desse momento que elas começam a ganhar um maior destaque, já que anteriormente o ensino apregoado mantinha os alunos apartados da Biblioteca. Apostava-se na figura do professor como preponderante, detendo este os conhecimentos necessários, e a responsabilidade de ensiná-los aos seus pupilos, que aprendiam o que deviam aprender, na óptica dos professores, sem terem a necessidade de consultar fosse o que fosse nas Bibliotecas. Para Le Cacheux (198-, p. 193) “a evolução das bibliotecas iniciada no começo do século XX, acelerou-se por volta dos anos 30, mas é a partir de 1945 que a transformação se tornou espectacular”. É que, chegado o fim da Guerra:

“as teorias novas das escolas centradas nas crianças, em que o aluno não é educado em vista duma profissão imediata, ou para entrar num meio social imutável, mas antes de tudo, para uma

¹⁹ “Printing provoked the first information explosion” (Feather, 1998, p. 30).

vida equilibrada e de expansão pessoal, conduzem a um novo relacionamento com o livro” (Ibidem).

Neste período já se desenvolviam alguns estudos que procuravam demonstrar o valor da leitura e a sua importância na formação dos indivíduos, estudos esses que se arrastavam, segundo McGarry (1991, p. 73), desde os finais do século XIX, e eram, particularmente, levados a cabo por psicólogos Europeus, estimulados pela curiosidade em saber como se lê, como se reconhecem e se entendem as palavras.

Só recentemente, segundo Nunes (2005), é que se deu a conceptualização da BE como a conhecemos hoje, “constituída por serviços especializados, recursos humanos próprios e colecções”. Ainda segundo esta, o conceito desenvolve-se, primeiramente, na América do Norte, a partir da década de 1960, e depois nos países Europeus e na Austrália.

Segundo Le Cacheux (198-, p. 196):

“outrora, a biblioteca servia de sala de estudo ou de permanência, de local onde os alunos castigados eram reunidos, bem como os cábulas que ameaçavam perturbar as aulas de matemática, e aqueles que fugiam das lições de ginástica”.

Na década seguinte, “as bibliotecas escolares começam a ser encaradas como centros de recursos e, conseqüentemente, a integrar os diversos suportes da documentação, para além dos tradicionais impressos”, e é na década de 1980 que elas “ultrapassam definitivamente a fase de prestação passiva de serviços, tornando-se parceiros activos do projecto da escola e da comunidade educativa” (Nunes, 2005b, p. 18).

O conceito de Biblioteca Escolar continua a evoluir e, na última década do século XX, tem já um lugar cativo no processo de ensino e de aprendizagem, passando a receber variadas designações; estando ligado às diversas redes de comunicação possíveis de serem estabelecidas com a nova realidade que a Internet traz, começa a estabelecer contactos cada vez mais próximos com outras Bibliotecas Escolares e com Bibliotecas Públicas locais, regionais, nacionais,

partilhando experiências, e procurando englobar toda a comunidade educativa no seu seio, para a sua dinamização.

Canário (1994, p, 16) diz-nos que:

“mediateca, centro de recursos, centro media, centro multimédia, centro documental, esta pluralidade de designações (que variam segundo a tradição dos diferentes países), refere-se a uma mesma realidade: o novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e susceptível de favorecer e facilitar a emergência de novas modalidades de acção educativa”.

Para Cabral (1996, p. 79), “a sua criação e manutenção tem uma finalidade educativa e escola cujo ensino pretenda ultrapassar o rígido e limitativo manual não dispensa essa unidade pedagógica”, ideia aliás corroborada por Calixto (1996, p. 89) que diz que na sociedade em que vivemos:

“não é possível uma pedagogia da documentação sem bibliotecas escolares, não é possível o desenvolvimento de capacidades de manuseamento da informação se não houver sistemas organizados que propiciem oportunidades para as exercitar, não é possível o desenvolvimento de mentes interrogativas e críticas capazes de intervir democraticamente na sociedade, se continuar a pedagogia autoritária centrada no professor. No limite, mas sem exagero, o que se poderá dizer é que sem Biblioteca Escolar não há escola moderna nem Reforma do Sistema Educativo”.

Vejamos, agora, como se deu a evolução das Bibliotecas Escolares e como se caracterizam actualmente, de acordo com investigadores que têm estudado esta realidade nos seus países.

2.2. – As Bibliotecas Escolares no contexto do século XX

Neste ponto, buscaremos fazer uma análise mais pontual dos diferentes contextos em que a Biblioteca se desenvolve ao longo do século XX, adquirindo especificidades várias e verificar qual o papel que lhe tem sido atribuído nos diferentes sistemas de ensino e aprendizagem de diversos países²⁰.

Segundo Santos (1997, p. 21):

“as crianças de hoje já não são as mesmas de há dez ou vinte anos atrás – têm à sua disposição, além da televisão e do vídeo, os jogos electrónicos, o computador, nomeadamente em associação com o CD-ROM. Assim, os alunos acham natural que os professores saibam utilizá-los e querem tê-los na Escola”.

À Biblioteca Escolar (BE) é exigido que consiga acompanhar os passos do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de se conceder uma maior autonomia do aluno, estandarte da educação no século XX. Ela, segundo Gómez Hernández (1994, p. 17), é o meio para a personalização da aprendizagem.

No caso específico da Espanha, e de acordo com Salaberría (1996, p. 55), “en 1931, apenas unos meses después de proclamada la Segunda República, se publica un Decreto que ordenaba la creación de bibliotecas en todas las escuelas nacionales”. O resultado foi que “dos años después, se habían creado algo más de 3000 bibliotecas de unos 100 volúmenes cada”, tendo a Guerra Civil Espanhola e a vitória das forças reaccionárias, segundo o mesmo autor, impedido aquela que seria uma experiência de vanguarda, no que diz respeito à criação de BE's, em países Europeus.

Ainda hoje a Espanha sofre de bastantes inadequações, tanto ao nível do espaço disponível para as Bibliotecas nas Escolas, como ao nível de equipas compostas por educadores/bibliotecários, do número (insuficiente) de livros em muitas delas, de dotação económica aquém do devido, entre outras limitações

²⁰ Para o caso Espanhol cf. MARCHESI e MIRET (2005) ou ainda SALABERRÍA (1996), ou ÁLVAREZ, e COBOS (1994); para Portugal cf. VEIGA (1996); para o caso Norte-Americano cf. JENKINS (1996), entre outros; para o caso Inglês ver LONSDALE e ARMSTRONG (2004).

descritas no recente relatório “Estudio de campo de las Bibliotecas Escolares en España” (2005).

Em Portugal, de acordo com Pessoa (1996, p. 18), “certas leis em vigor após a criação dos liceus e escolas técnicas (...) em fins do século XIX (...) tinham já disposições relativas ao funcionamento das bibliotecas”, mas é só a partir da década de 1940 que se começam a publicar disposições estritamente concernentes à BE. Mais especificamente, segundo Calixto (1996, p. 18), “a lei que estabelece a obrigatoriedade de bibliotecas nas Escolas é de 1948”.

No que diz respeito a outros países, atentemos no que diz Falcão (1996, p. 12):

“de acordo com Rebecca Knuth «nos países em que o desenvolvimento da biblioteca escolar alcançou o mais alto nível, as bibliotecas estão firmemente enraizadas nas infra-estruturas educativas». É o caso do Canadá, dos Estados Unidos e da Austrália, este último com todas as suas 10.000 escolas dotadas de bibliotecas. É também o caso da Dinamarca, considerado o país com o melhor sistema de bibliotecas escolares do Mundo”.

Mas, em muitos casos, investigações recentes demonstram que o crescimento exponencial do número de escolas com esse recurso não se fez acompanhar de igual crescimento a nível do domínio das literacias pelos alunos.

No estudo levado a cabo por Lonsdale e Armstrong, no Reino Unido, as conclusões passam pela constatação de que os estudantes do secundário e, conseqüentemente, os de nível universitário, não usam ou usam muito pouco os designados EIR – *Electronic Information Resources*. Dizem os autores que: “for all EIR, there is little evidence of coherent search strategies used by students, and it is clear (...) that only a low percentage of students consult ILS [*Information and Library Services*] staff (7,7%)”. E, continuam, “the results of this longitudinal study suggest that the students’ lack of awareness of EIR and limited information skills might well be a partial consequence of gaps in training/exposure in the secondary sector” (2004, p. 62).

Isto está a causar alguns transtornos em Universidades do Reino Unido, onde os alunos demonstram graus muito baixos de domínio das literacias

relacionadas com a informação, causadas por um ensino deficitário nesta matéria; esta situação leva-nos a questionar se passa somente pela criação de Bibliotecas nas Escolas, com um acervo razoável e um relativo número de visitas diárias, a solução para que haja uma mudança significativa no sistema de ensino.

Se o objectivo é, particularmente, aumentar os níveis de literacia dos alunos e melhorar as competências de pesquisa de informação por parte da comunidade educativa, integrando as suas actividades no contexto geral definido pelo Projecto Educativo, deverá em primeiro lugar concretizar-se uma boa política de gestão das Bibliotecas Escolares formando professores bibliotecários capazes de a aplicar²¹. Estes temas serão explorados de seguida.

2.3. – As Bibliotecas Escolares e o Projecto Educativo da Escola

“Se se pretende que a Biblioteca Escolar seja, de verdade, um centro cultural na escola, e se, de facto, o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da Escola são o ponto de referência máximo na orientação da escola, a mesma Biblioteca Escolar não poderá deixar de participar e se envolver neles e de lhes prestar, com todos os meios ao seu dispor, o seu melhor contributo” (Silva, 2000, p. 179).

Não duvidamos que a epígrafe com que abrimos este sub-capítulo sintetiza muito bem a relação que há entre a Biblioteca Escolar e o Projecto Educativo da Escola (PEE). O último deverá explicitar, o mais claramente possível, qual o papel que a primeira deve desempenhar dentro do contexto escolar, auxiliando a que os seus objectivos sejam atingidos.

Segundo Costa (cit. por Silva, 2000, p.177), o PEE é:

“[um] documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada Escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

²¹ Evidentemente que a mudança também passa pela alteração dos valores e atitudes dos professores, e pela promoção de uma cultura de literacia também junto destes.

Este instrumento, de acordo com Barroso (cit. por Rocha, 1998, p. 38), “surge da necessidade de [se] criar um acordo sobre o futuro possível e de [se] definir uma estratégia adequada para o atingir”

Para Carvalho e Diogo (1999, p. 47), o PEE faz a “definição da escola”, ou seja, define “as opções da Escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver” Ainda segundo os mesmos autores a Escola terá de se confrontar “com a necessidade de explicitar uma concepção de educação” (Ibidem), devendo, para isso, “tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de acção”, e activar práticas inovadoras e construtoras de espaços de formação (Idem, p. 40), onde, na nossa opinião, deverá constar a BE. O PEE surge, assim, da tentativa de se alcançar os objectivos a que a escola se propõe, delineando as acções a serem levadas a cabo, delimitadas no espaço e no tempo, de acordo com as possibilidades e limitações do contexto educativo.

Muitos são os autores, e por ainda muitas mais razões, que defendem que a Biblioteca Escolar deve estar intimamente relacionada com o Projecto Educativo do estabelecimento de ensino à qual pertence. Para Veiga et al. (1996, p. 34), “a biblioteca escolar constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo”.

Defende Canário (1994, p. 36) que, no tocante às mediatecas, “o desenvolvimento de uma inovação deste tipo e a sua optimização plena, supõem a capacidade de os estabelecimentos de ensino concretizarem e construírem a sua autonomia, materializando-a num projecto educativo”.

Para Araújo, a consecução de projectos pedagógicos exige, da parte dos responsáveis pelas BEs, uma participação activa, havendo outras condições básicas que necessitam verificar-se para que as BEs possam responder à altura aos desafios que lhe são colocados, como, por exemplo, que haja “legislação adequada; (...) disponibilidade de instalações; a dotação, no orçamento escolar, de verbas específicas e (...) a existência de pessoal qualificado” (1993, p. 89).

Este tipo de Biblioteca existe, segundo Cabral (1996, p. 80), “num determinado espaço com o objectivo prioritário de servir a Escola e os seus programas”. Tudo o que se relaciona, desta feita, com a BE, deve dizer respeito às demandas da Escola, deve poder dar resposta às suas exigências curriculares.

Tomemos como exemplo a relação entre a escolha do acervo e a necessidade de este estar em concordância com os preceitos curriculares e a escolha, a nível educacional, que cada Escola exhibe no quadro do seu PEE: para Jenkins (1996, p. 48), a política de selecção de artigos que farão parte do acervo da BE tem de levar em conta o currículo e as metas que o programa educativo pretende atingir. Conseguir-se-á, desta forma, atingir os objectivos definidos desde o *Manifesto da UNESCO sobre Mediatecas*, publicado em 1979 e citado por Calixto (1996, p. 147-148), os quais são:

“dar apoio constante ao programa de ensino e aprendizagem (...); fornecer aos estudantes as capacidades básicas para obter e usar uma vasta gama de recursos e serviços [e] conduzi-los para o uso constante das bibliotecas ao longo da vida, para divertimento, informação e educação contínua”.

O *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO* (2000) define como prioritário que os integrantes da comunidade educativa se tornem “pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação”, tendo a BE que alcançar os seguintes objectivos:

- “apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e o currículo da escola;
- criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
- apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
- trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;

- defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
- promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela”.

Há hoje consciência da relação entre o aumento das competências relacionadas com a literacia informacional e a existência de um acervo desenvolvido com a participação de todos, e seguindo-se as necessidades e aspirações da comunidade escolar, explícitas no PEE. O estudo “Information Literacy Standards for Higher Education”, da Association of College & Research Libraries (ACRL), diz que:

“gaining skills in information literacy multiplies the opportunities for students’ self directed learning, as they become engaged in using a wide variety of information sources to expand their knowledge, ask informed questions, and sharpen their critical thinking for still further self-directed learning. Achieving competency in information literacy requires an understanding that this cluster of abilities is not extraneous to the curriculum but is woven into the curriculum’s content, structure and sequence” (2000, p. 5).

O currículo deve, portanto, permitir uma maior autonomia dos alunos no processo educativo, e deve, o PEE, explicitar as bases sobre as quais se trabalhará para se atingir essa autonomia, sabendo que à BE deve ser facultada uma responsabilidade grande para que se possa, juntamente com os outros recursos existentes, atingir esse fim.

Um outro ponto para que os autores consultados chamam a atenção é que a Biblioteca Escolar, este recurso indispensável à Escola e ao seu projecto, deve estar aberta à participação de todos, e a sua importância deve ser reconhecida e professada no contexto da comunidade, aquando da consecução do PEE. É que, por exemplo, no caso dos professores, diz-nos Canário (1994, p. 39) que:

“o facto de, tendencialmente, a mediateca ser remetida para um território periférico, relativamente às actividades curriculares «nobres» (sala de aula) e de não ser explicitamente inserida num projecto educativo de escola, constitui um sério obstáculo à implicação dos professores”.

A BE quer-se um organismo “vivo” na Escola, ao contrário das concepções tradicionais, como a já assinalada anteriormente em que Le Cacheux nos dá uma visão da BE como esconderijo ou local de castigo. Para isso torna-se fundamental que os professores, mas não só, percebam o alcance educacional que ela tem. Em relação ao papel dos professores, diz Sequeira (2000, p. 29) que:

“a consecução de qualquer projecto educativo centrado na biblioteca só é viável se os professores, como principais actores na organização educativa de uma escola, reconhecerem o papel daquele recurso quer como parceiro indispensável das actividades disciplinares específicas quer como potência autónoma na formação plena dos indivíduos”.

É que, para evitar que os professores sejam apenas “consumidores de currículos «inventados» por outros”, torna-se urgente que desenvolvam uma “profunda reflexão crítica à teoria e prática” desenvolvida (Vilar, 1998, p. 22).

A BE poderá, também, servir de ponte de ligação entre a escola e a comunidade, “procurando parceiros com os quais possa desenvolver uma série de acções”, e promovendo “acções integradas no projecto de escola e no programa de acções pedagógicas e educativas” (Araújo, 1993, p. 122), sendo que para isso a sua correcta gestão reveste-se de uma grande importância, o que veremos em seguida.

2.4. – A gestão das Bibliotecas Escolares

A gestão das BE's, incluindo a gestão do seu espaço, acervo, orçamento, é, talvez, a mais importante função dos que as dirigem, e dos que relacionando-se, directa ou indirectamente, com a Escola, se relacionam, ou deviam relacionar-se, com este recurso educativo.

Para que a BE seja gerida nos moldes mais admissíveis torna-se necessário que os seus recursos humanos tenham formação adequada, para que o acervo esteja em concordância com os objectivos ditados pelas necessidades dos seus utilizadores, quer sejam estes alunos ou professores que aí se deslocam

para satisfazer as suas necessidades de informação e aumentarem o seu conhecimento, quer sejam integrantes da comunidade educativa que a frequentam por outros motivos que não os académicos.

Para Silva (2000, p. 57), o caso Português tem registado, através de algumas investigações já efectuadas, conclusões que apontam para que, embora as directrizes legais, principalmente a Lei de Bases, não sejam respeitadas e seguidas à risca, se tenham a “criatividade e a autonomia como caminho recomendável para a formação e a construção da aprendizagem” .

Já referimos anteriormente que, hoje em dia, a Biblioteca, seja ela Pública ou Escolar, mantém-se como estandarte da divulgação e do acesso à informação, que se transforma em conhecimento desde que se tenham as bases para saber utilizá-la em proveito próprio, ou seja, desde que se dominem as competências ligadas à literacia informacional. Para Cabral (1992, p. 12), “a criação de hábitos de leitura e a sua sustentação através da leitura pública passam (...) pelo sistema educativo”, havendo, logo, uma relação muito próxima entre o aumento da literacia de uma comunidade e o desenvolvimento, pela Escola, de hábitos de leitura, pesquisa e produção de informação, devendo-se começar, cada vez mais, com pessoas mais jovens.

A Biblioteca Escolar ganha uma importância acrescida também porque a Escola é, muitas vezes, de acordo com Sequeira (2000, p. 47), o único lugar onde os alunos têm contacto com os livros, particularmente nos meios mais desfavorecidos social e economicamente, e onde se podem elevar os níveis de participação comunitária e de conhecimento e identificação cultural promovida pela leitura em ambiente escolar (cf. La Marca, 2004, p. 174); de facto, e citando Calixto (1996, p. 15) , é “no ensino básico e secundário que muito se decide do gosto ou des-gosto pela leitura” .

2.4.1. – Organização Interna da Biblioteca Escolar

“É reconhecido o Direito à Dignidade das Bibliotecas Escolares, Mediatecas Escolares, Centros de Documentação ou Centros de Recursos Escolares, pelo que são explicitamente consideradas em todos os documentos legais e administrativos enquanto estruturas autónomas, integradas na gestão educativa local e regional, necessárias ao pleno desenvolvimento da aprendizagem e indispensáveis ao bom funcionamento da Comunidade Educativa” (Carta de Direitos das Bibliotecas Escolares e outras Unidades Documentais nas Escolas Portuguesas, 1996, p. 68-69).

A Biblioteca Escolar é um tipo de Biblioteca que, devido aos seus objectivos e localização dentro do espaço físico de um estabelecimento de ensino, exige formas de organização muito próprias, desde a formação da equipa responsável, à sua localização, à distribuição do espaço, entre outros.

Segundo as linhas orientadoras da IFLA/UNESCO, uma correcta organização interna da BE é vital para que se atinjam os seguintes objectivos:

- information literacy for all, gradually developed and adopted through the school system;
- availability of information resources for students at all educational level;
- open dissemination of information and knowledge for all student groups to exercise democratic and human rights” (2002, p. 14).

À BE compete, com efeito, para além de criar nos alunos o gosto de ler, lançar as bases para que a comunidade à qual pertence a Escola tenha níveis cada vez mais altos no tocante à literacia informacional.

Uma das particularidades da BE é que ela é gerida por educadores. Diz-nos Veiga et al (1996, p. 35) que:

“a responsabilidade pela coordenação dos serviços da biblioteca deve estar a cargo de uma equipa que assegure as tarefas necessárias ao seu funcionamento (...) constituída por professores interessados no projecto pedagógico das Bibliotecas Escolares e por técnicos a quem [deve ser] fornecida uma formação especializada” .

Para Canário (1994, p. 40), o seu desenvolvimento requer que se dêem a essa equipa “meios e condições, nomeadamente pessoal técnico e de apoio e reduções (...) da componente lectiva”. É, para Delannoy (1983, p. 25-26), de extrema importância que, quando se pretende criar uma BE, se faça um

recenseamento do que existe na Escola, e do que ela precisa, procurando não se descurar nunca o público-alvo a quem a aquisição destina. Odenstam, citado por Delannoy, dá o exemplo da Suécia, e diz que o espaço destinado aos locais que irão constituir a Biblioteca deve ser calculado, instalado e mobilado, de maneira a permitir a conservação de uma grande quantidade de media e a ter em consideração a necessidade de aproximar os postos de trabalho dos materiais didácticos (Idem, p. 78).

2.4.2. – Equipamento e condições do espaço

As Bibliotecas Escolares, particularmente nos estabelecimentos de ensino secundário, onde se nota uma heterogeneidade no tocante às características dos utilizadores²², deve primar por adquirir material que facilite o uso a todos os tipos de utilizadores, desde os adolescentes a pessoas mais velhas que necessitem usá-la, sendo estas professores, trabalhadores não docentes, ou membros da comunidade educativa.

Assim é, para Veiga et al., de elevada importância que se seleccione “o equipamento a adquirir, nomeadamente estantes, mesas e cadeiras (...) cumprindo um conjunto de regras que visem basicamente os seguintes objectivos: funcionalidade, resistência e estética” (1996, p. 46). Importante é, também, que se sigam as exigências normativas relativamente à organização do acervo, ou seja, as regras biblioteconómicas, uma vez que “a não utilização de sistemas com linguagens compatíveis isola a biblioteca e hipoteca definitivamente o seu desenvolvimento” (Idem, p. 47).

Para as linhas orientadoras da IFLA/UNESCO, “the strong educational role of the school library must be reflected in the facilities, furniture and equipment” (2002, p. 7). Ainda segundo estas directrizes, “the aesthetic appearance contributes to the feeling of welcome as well as the desire for the school community to spend time in the library” (Idem, p. 8).

²² Especialmente em Cabo Verde, onde o Ensino Secundário tem uma duração de seis anos.

É, desta forma, razoável que uma BE, para que possa atrair os alunos e restante comunidade educativa, esteja equipada com material que permita, por exemplo no caso das estantes, o livre acesso, sem quaisquer formas de enclausuramento dos registos. Elas devem, também, possuir uma altura adequada aos seus utilizadores, facilitando o acesso a todos os documentos armazenados, e formas que possibilitem uma economia e melhor aproveitamento do espaço, havendo estantes com características próprias para este tipo de Biblioteca. A utilização de armários para guardar os livros é uma realidade que deve ser posta de lado, visto que, segundo Cabral (1996, p. 80), “um armário não é uma biblioteca, mas a sua antítese”.

No caso das cadeiras, elas devem permitir comodidade e segurança; as mesas devem, assim como as estantes, ter uma altura que permita trabalhar nelas, em grupo ou individualmente, suprimindo a necessidade dos mais novos e dos graúdos. Poderá pensar-se, ainda, na aquisição de puffs, instalação de cabines para estudo individual, posters para decoração, sempre com o intuito de torná-la mais agradável aos utilizadores, e permitir diferentes modalidades de leitura, e fazer-se um guia para ajudar os que se deslocam à BE pela primeira vez, tendo-se sempre atenção aos espaços onde deverão funcionar os balcões de atendimento, empréstimo e devolução de documentos, etc. .

Ainda segundo as linhas de orientação da IFLA/UNESCO, deve haver uma boa iluminação – tanto natural como artificial; o espaço deve permitir que se circule livremente; haver material audiovisual, computadores – se possível ligados à Internet –, e impressoras (Ibidem); deve ainda, segundo Nunes (2004), “possuir (...) algum isolamento acústico e possibilidades de controlo da temperatura e da humidade”.

Vale a pena referir que no nosso contexto de estudo, as BE's nas Escolas Cabo-verdianas, parece-nos ser muito importante conseguir-se obter essas condições acústicas, até porque muitos dos alunos procuram a BE pela relativa paz que poderão aí encontrar²³.

²³ Ver mais adiante neste trabalho, no Capítulo 3.4., a tabela 37 e os gráficos 36 e 37 (pág. 206).

No caso da temperatura e humidade, não haverá problemas muito significativos, na nossa opinião, uma vez que a amplitude térmica das ilhas não é muito variável, tendo este país temperaturas amenas ao longo de quase todo o ano, podendo pensar-se, talvez em colocar alguma ventilação artificial nas BE's durante o período do verão, muito embora as Escolas estejam fechadas durante a maior parte desta estação²⁴.

2.4.3. – Localização e gestão do espaço

Em relação à localização da BE dentro do espaço físico da Escola, é unânime que esta deve ser central e estar, sempre que possível, ao nível do solo, facilitando, desta forma o acesso aos deficientes físico-motores, sendo fácil de ser encontrada, e estando perto dos restantes espaços educativos próprios da Escola – das salas de aula, da sala dos professores, do corredor central, caso exista (cf. Calixto, 1996, p. 76; IFLA/UNESCO, 2002, p. 7; Veiga et. al., 1996, p. 43-44).

Veiga et al. (Ibidem) chamam a atenção para o facto de que a Biblioteca Escolar deve ter um espaço próprio que, para além de amplo, acolhedor, e bem situado, deve ser de uso exclusivo, já que se sabe que, muitas vezes, este acolhe diversas actividades que, não sendo promovidas no quadro da sua dinamização, nem constando do seu programa de actividades, a paralisam, com a desculpa da sua dimensão ou de que falta um espaço melhor. Assim, e porque nela cabe todo o corpo docente da Escola, mais os pais ou encarregados de educação, é muitas vezes à BE que se acaba por pedir sacrifícios.

Em relação ao tamanho que deve ter a BE, segundo a IFLA e a UNESCO:

“there is no one universal measurement for school library facilities but it is useful and helpful to have some kind of formula on which to base planning estimates so that any new or newly

²⁴ No caso específico da Escola II, estudada neste trabalho, alguns cuidados terão de ser tidos, uma vez que esta se debate com um problema no tecto da Biblioteca, permitindo que haja penetração da água das chuvas, o que poderá danificar, desta forma, o seu espólio.

designed library meets the needs of the school in the most effective way” (Ibidem).

Neste caso, a maioria das linhas orientadoras, a nível Mundial, indicam que a BE deve poder acolher um mínimo de dez por cento do total dos alunos existentes no estabelecimento de ensino. É esse também o caso da legislação Portuguesa (Veiga et al., 1996, p. 46).

Segundo os princípios orientadores adoptados em Portugal:

“as funções da Biblioteca Escolar exigem que se assegure: a execução de trabalho técnico documental (aquisição, catalogação, indexação, preparação para a utilização e armazenamento dos materiais); serviços de referência; exposição dos documentos; circulação dos documentos (empréstimo local e para fora da Biblioteca); produção de materiais pelo pessoal, professores e alunos; actividades de animação e gestão do serviço. Para desempenhar as suas funções (...) deverá organizar-se em vários espaços interligados. Os principais constituem um Sector de Leitura, Visionamento, Audição e Produção [organizado] (...) em quatro zonas: Entrada, Leitura Geral, Audiovisuais/Multimédia e Produção. Para assegurar o funcionamento (...) são também indispensáveis a Zona de Serviços Técnicos e Zona de Armazenagem. Sempre que possível, deverá existir uma Sala Polivalente e áreas individualizadas para Trabalho de Grupo” (Idem, p. 44).

Estas condições, ainda que nem todas, se vislumbradas no contexto específico das Bibliotecas que este estudo abarca, serão ideais para que elas não sirvam apenas para se guardar os livros da escola ou como sala de estudo, mas permitindo que funcionem em toda a sua plenitude. Para isso torna-se necessário que estejam organizadas de forma diferente e que o seu espaço tenha uma dimensão suficientemente grande.

2.4.4. – Finalidades da Biblioteca Escolar

A BE tem diversas finalidades, e aquando da sua construção, deve-se ter em mente os princípios e objectivos que a Escola se propõe atingir, que deverão estar, como já dissemos, muito claramente definidos no âmbito do seu Projecto Educativo.

Segundo Falcão (1996, p. 12), a comunidade educativa terá de saber claramente para que serve a BE. Até porque, e atentando em Calixto, a resposta à pergunta “para que serve a BE?”, embora pareça inútil e de resposta óbvia, é causa de confusões por muitos integrantes dessa mesma comunidade (1996, p. 27).

Para a IASL (International Association of School Librarianship), “a Biblioteca Escolar funciona como um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino e aprendizagem”, tendo funções informativas, educativas, culturais e recreativas. Ainda segundo esta Associação, a BE pode:

“providenciar materiais como fontes de informação para os pais e agentes sociais e satisfazer as necessidades dos jovens em casa, antes de ingressarem na escola, durante o processo de escolarização e depois de concluída a sua formação académica” (1993).

Para Calixto (1996, p. 69), a capacidade de preparar os alunos, dotando-os de habilidades e competências relacionadas com o manuseio da informação, para intervirem no meio social a que pertencem, é o objectivo principal da BE. Ela pertence à Escola, logo, segundo Silva (2000, p. 167), está “fortemente vocacionada para a formação, no sentido mais amplo, daqueles que a frequentam – primeiro que tudo os alunos, e por arrastamento todos os demais elementos da comunidade educativa”. Sendo assim, continua:

“a construção do sucesso educativo, o trabalho para a autonomia humana e intelectual dos alunos, a formação de leitores, como resposta às aulas e demais exigências da escola (...) são responsabilidades a que (...) a Biblioteca Escolar não pode ficar indiferente, e tem de chamar a si, prestando um contributo do maior relevo” (Idem, p. 168).

Silva salienta três finalidades da BE, que são: “a) a resposta às exigências curriculares; b) a resposta às exigências do sistema educativo; c) a preparação das crianças e jovens para a frequência de Bibliotecas, no presente e ao longo da vida” (Idem, p. 181).

Segundo Wilford, há provas irrefutáveis que mostram que: “LMC [Library Media Centers] budgets, materials and staffing, as well as techniques that encourage the effective use of library resources, lead to higher student achievement” (cit. por Jenkins, 1996, p. 50).

Sendo que estes recursos partem, normalmente, de instâncias superiores, ou seja, são investimentos feitos, quer pelos Ministérios responsáveis pela Educação, quer pelas autarquias locais, devem ser acompanhadas pela Direcção da Escola, que deverá monitorar o processo, segundo a IFLA/UNESCO, “to ensure that the strategies are achieving the specified objectives”. Assim:

“statistical studies should be carried periodically in order to identify (...): ● whether they are achieving the objectives and declared goals of the library, the curriculum and the school ● whether they are meeting the needs of the school community ● whether they are able to meet changing needs ● whether they are adequately resourced ● and whether they are cost effective” (2002, p. 4).

Desta forma, a Biblioteca Escolar, de acordo com o sistema educativo adoptado, as prioridades e exigências explícitas no PEE poderá, eficazmente, ajudar a trilhar o caminho desejado, possibilitando ao aluno uma maior autonomia, e permitindo-lhe aceder à informação antes/durante/depois da escolaridade obrigatória.

2.4.5. – Destinatários da Biblioteca Escolar

Poderíamos, ao invés de falar em destinatários da BE, falar em um único destinatário: a comunidade educativa. Os autores consultados são unânimes em dizer que esta Biblioteca, embora seja parte integrante do estabelecimento de

ensino, deve permitir que todos tenham acesso a ela, de diferentes formas e em diferentes momentos.

Vejamos algumas dessas posições: para a IFLA e a UNESCO: “the school library is a service addressed to all members of the school community: learners, teachers, administrators, counsellors as well as parents” (2002, p. 12). Segundo ainda essas linhas orientadoras, lançadas em conjunto por estas duas Organizações, “the school library should provide access to a wide range of resources that meet the needs of the users regarding education, information and personal development” (Idem, p. 9), e deverá elaborar-se um documento que determine a política a seguir pelos seus responsáveis, no sentido de poder dar resposta às necessidades dos diferentes membros da comunidade educativa.

Para Moreira da Silva (2000, p. 99), os alunos são os principais destinatários da BE:

“afinal eles são a principal razão de ser da instituição escolar e é a eles que se dirige toda a dinâmica de formação nela instituída. Em interacção com os alunos, temos os professores, que deverão frequentar a Biblioteca Escolar, em resposta às suas próprias necessidades de informação/formação e para corresponder às solicitações e necessidades dos mesmos alunos e da escola. Depois, a Biblioteca Escolar também se dirige aos restantes membros da comunidade educativa, porque se envolvem no trato com os alunos e podem exercer sobre eles uma influência formativa complementar à desenvolvida pela Escola”.

Existem diferentes formas de se fazer com que a BE seja vista como passível de ser explorada pela comunidade escolar circundante à Escola, envolvendo-a na sua dinamização e que passam, basicamente, por se procurar fazer uma gestão aberta, colaborando, por exemplo, com escolas de outras comunidades, com outras Bibliotecas existentes na região, aspectos que veremos mais adiante neste trabalho. Para a IFLA/UNESCO, a BE “should (...) be a main role player in achieving the mission and vision of the school community and meet the particular needs of different target groups” (2002, p. 15).

Para Gonçalves (1998, p. 8), “a Biblioteca/Centro de recursos está no coração da Escola ou centro educativo, mas também se abre ao exterior”. Ou seja,

pertencendo à Escola, pertence também à comunidade, logo, deve possibilitar que todos tenham acesso a ela, muito embora, pelas suas características próprias, esteja virada objectivamente para o aumento do sucesso educativo dos alunos, e tenha uma lógica funcional diferente, sendo, de acordo com Oliveira (cit. por Canário, 1994, p. 24), “um espaço de livre acesso, onde convivem o estudo, o lazer, a responsabilidade e a autonomia”.

A satisfação dos diferentes tipos de utilizadores da BE, de acordo a IFLA/UNESCO, “depends on the ability (...) to identify the needs of individuals and groups, and on its capability to develop services which reflect changing needs in the school community” (2002, p. 15).

Segundo Veiga et al., a BE deve ser um local onde os professores, por exemplo, “se sintam num ambiente que lhes pertence e adquiram o hábito de tomar iniciativas e participar na sua animação, actualização e enriquecimento”; onde possam:

“[recolher] sugestões, ideias e materiais que os inspirem e apoiem no seu trabalho docente e no ajustamento aos alunos e às turmas; (...) possam recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico-adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação” (1996, p. 17).

Há, assim, uma grande:

“necessidade de a biblioteca criar mecanismos que estimulem os professores a integrarem os recursos disponíveis na programação de aulas e em outras actividades escolares, contribuindo nomeadamente para desenvolver nos alunos o prazer de ler e ainda para que estes adquiram o domínio das diferentes linguagens em que a informação circula” (Idem, p. 12).

É de extrema importância que os professores adoptem, perante o ensino e a aprendizagem, uma postura que abra espaço para que a Biblioteca Escolar seja, não um apoio no qual descansam²⁵ mas sim um recurso educativo que contribui

²⁵ Algo que se nota ainda demasiadas vezes, particularmente quando pedem aos seus alunos que pesquisem sobre um determinado assunto, usando, para isso, os recursos disponibilizados pela Biblioteca.

para “enriquecer e modificar as tarefas de «rotina» dos professores” (Canário, 1994, p. 40). E é exactamente por isso que se deve ater à população escolar, à qual se deve ajustar a política de constituição do fundo documental, estando concordante com os princípios pedagógicos de cada estabelecimento, e reflectindo esses mesmos princípios.

2.4.6. – Constituição do fundo documental

“Acreditamos (...) que todos os alunos devem ter direito a explorar materiais que exprimam variedade de opiniões e de perspectivas; e escolher livremente o que lêem, visionam e ouvem, para os seus estudos e para os seus tempos livres” (Cartas de Direito do Aluno na Era da Informação, 1996, p. 66).

Quando se fala em constituição de um fundo documental para uma Biblioteca Escolar, devem reter-se, fundamentalmente, três aspectos: que este fundo deve estar plenamente de acordo com os princípios reguladores do sistema educativo adoptado pela Escola, e expressos pelo Projecto Educativo de Escola (PEE); dotado de recursos documentais e de informação adequados (Falcão, 1996, p. 11); e que o seu acesso deve ser livre (IFLA/UNESCO School Library Guidelines, 2002, p. 6).

Uma das formas que tem a BE de ajudar a se atingir os objectivos descritos no PEE, é através da selecção e constituição do seu acervo, ou fundo, documental²⁶. Este é definido, por Nunes (2001), como sendo o “conjunto de documentos que constituem uma Biblioteca, independentemente do seu suporte”, podendo este ser *impresso* – livros, periódicos; *audiovisual* – cassetes vídeo, filmes em película, DVD; *sonoro* – cassetes áudio, CD’s; *visual* – fotografias, cartazes, slides; *cartográfico* – mapas, plantas; *electrónico* – CD-ROM’s, disquetes, recursos Web.

Ainda segundo Nunes, os objectivos do desenvolvimento do fundo documental, passam por a Biblioteca conseguir “satisfazer as necessidades de informação e lazer dos utilizadores”, não sendo necessário que a mesma possua

²⁶ Ou ainda, colecção documental, espólio (Nunes, 2001).

um fundo documental vasto, para que seja considerada uma boa Biblioteca. Tem que haver, isso sim, um equilíbrio entre os diversos suportes, procurar abranger uma diversidade de assuntos, ter uma boa capacidade para se manter actualizada, ter uma boa organização, imaginação e criatividade na sua dinamização, e tentar conciliar, por exemplo, a *qualidade* e a *popularidade* dos recursos, adequando-os à pertinência que têm para os objectivos educacionais e as características dos utilizadores (Ibidem).

Dentro do contexto da sua composição, deve-se elaborar um documento orientador, que explicita a política de aquisições a aplicar, com a contribuição dos diferentes integrantes da comunidade educativa, especialmente, com a ajuda dos professores e dos alunos.

Segundo Silva (2000, p. 126), “embora nenhuma Biblioteca, seja de que tipo for, deva recusar a integração de qualquer documento no seu acervo, o certo é que cada Biblioteca tem as suas especificidades e o seu público, a que importa corresponder”. Assim, aquando da constituição do seu acervo, deve-se ter em atenção o “perfil dos utilizadores” para que as escolhas sejam concertadas (Canário, 1994, p. 21), e, para Veiga (1996, p. 51), deve-se, também, ter em conta:

“as especificidades de cada Escola, nomeadamente em termos de: ● número de alunos e faixas etárias; ● meio socioeconómico e cultural envolvente; ● a relação entre o currículo e os recursos; ● disponibilidade de recursos financeiros”.

Para Jenkins (1996, p. 48), é necessário que se pense em “user abilities and disabilities, learning styles, freedom of access to ideas, timeliness, authority of source”, e para a IFLA e a UNESCO, a política de aquisições deve reflectir a realidade da Escola, ao ter em consideração as políticas educacionais definidas, e ao expressar as suas aspirações e objectivos (2002, p. 3).

Algo, na nossa óptica, extremamente importante, é o facto de a BE poder contribuir, ainda segundo Veiga, para um reforço da “identidade da Escola e da comunidade local”, englobando na sua colecção “registos de memórias da Escola e do seu meio envolvente, através de documentos ali produzidos” (1996, p. 17).

Através da unificação de bibliotecas de turma, se as houver, e da integração de documentos produzidos no próprio estabelecimento de ensino, por professores, alunos e restantes integrantes da comunidade escolar, poder-se-á criar um acervo diferenciado, enriquecendo-o, assim, sem serem necessários gastos avultados, e por outro lado tornar-se-á a BE num espaço onde os alunos e restante comunidade se reconheçam.

Como afirmámos no início deste sub-capítulo, uma boa BE deve possuir um acervo que seja concordante com o PEE, ou seja, que tenha em conta a política educativa e o contexto local onde a Escola se insere, devendo disponibilizá-lo em regime de livre acesso. É fundamental que assim seja, já que, segundo Veiga et al., o livre acesso permite e encoraja “a procura autónoma de informação e a sua utilização nos mais diferentes tipos de trabalho e na leitura lúdica”. A BE deve “facultar [a] leitura presencial, [o] empréstimo domiciliário e (...) para as aulas e outros locais da Escola e, sempre que possível, abrir-se à comunidade” (1996, p. 52).

Para Cabral (1998, p. 12), é importante que a Biblioteca Escolar possa:

“garantir a disponibilidade de material simultaneamente didáctico e lúdico sempre muito variado, actualizado, claro na sua organização conceptual e física, correspondendo às exigências dos programas e transportando para a Escola a realidade social”.

Tudo isto depende enormemente da forma como se encontra organizada e da formação do pessoal que nela trabalha, aspectos que veremos a seguir.

2.5. – Equipa da Biblioteca Escolar

Uma das particularidades da Biblioteca Escolar, como vimos anteriormente, é o facto de ela ser gerida por educadores provenientes da Escola onde se situa e, sempre que possível, contando com a preciosa ajuda de voluntários, sejam estes outros professores da Escola, ou até mesmo de outras Escolas, pais, bibliotecários que trabalhem em outras Bibliotecas, etc. Logo, deve haver, para Veiga, uma *equipa*, que será formada pelo “professor bibliotecário, outros professores da Escola e ainda técnico(s) adjunto(s) de biblioteca²⁷ e documentação” que, estando à frente da BE, dão “apoio aos utilizadores na consulta e produção, em diferentes suportes”, concebendo e procedendo ao “lançamento de iniciativas disciplinares e pluri ou interdisciplinares”, e orientando os alunos “de forma a que sejam apoiados mas se sintam autónomos” (1996, p. 41).

As actividades essenciais que compete ao professor bibliotecário desempenhar, como responsável pela Biblioteca, serão analisadas mais adiante. Por ora, vejamos quais os papéis que se espera que desempenhem os restantes integrantes da equipa da BE, que deverá existir exclusivamente para a desenvolver e dinamizar, sendo preparada para exercer essa função, já que “intervir no campo das Bibliotecas Escolares sem desenvolver formação de recursos humanos, docentes e não docentes, é trabalhar às cegas”, (Gonçalves, 1998, p. 4).

No que diz respeito mais concretamente aos docentes, diz-nos ainda Gonçalves que, com formação adequada, estes:

“[tornam-se] utilizadores mais atentos e exigentes das Bibliotecas Escolares existentes ou a criar e, simultaneamente, potenciais parceiros ou, pelo menos, colaboradores no seu desenvolvimento na Escola/Centro educativo, enquanto agentes educativos com diferentes papéis na gestão do projecto educativo” (Idem, p. 9).

²⁷ A denominação adequada, em Portugal, é de Técnicos Profissionais de BAD.

Os decisores, ao nível dos estabelecimentos de ensino, também desempenham um importante papel na criação dessa equipa, uma vez que “da sua sensibilização depende o desenvolvimento de projectos em que a formação proposta para as equipas tenha consequência e aplicação” (Idem, p. 6).

A formação adequada daqueles que estão à frente das Bibliotecas nas Escolas pode, na nossa opinião, transformar o panorama descrito por Wavell, em que, enquanto alguns professores bibliotecários “actively seek an educational role within the school, others are reluctant to develop a role beyond library and resource management” (2004, p. 110).

Quanto aos técnicos profissionais da BE, estes, segundo Veiga et al. (1996, p. 42), asseguram “o normal funcionamento da Biblioteca durante o período de actividade da Escola, [e apoiam] alunos e professores na utilização dos recursos disponíveis”. Devem também participar no processo de elaboração do documento orientador da BE, juntamente com os outros professores – bibliotecários ou não –, e deverão ajudar o professor bibliotecário nas suas funções, sendo indispensável que tenham estudos/formação básica em biblioteconomia.

Delannoy (1983, p. 22) diz que o técnico profissional da BE deve:

“– poder comunicar pedagogicamente com os utentes do centro: professores, alunos, equipas pedagógicas; – [ser] muito mais do que o detentor de um simples conhecimento técnico: que participe nas actividades pedagógicas do centro; – [ter] a missão de dar aos utentes e aos animadores pedagógicos a formação que lhes permita a manipulação dos aparelhos e a elaboração de materiais multimédia; – [assegurar] a manutenção da aparelhagem de que dispõe o centro”

Para a IFLA/UNESCO (2002, p. 12), “some of the duties of [their] job include routine functions, shelving, lending, returning and processing library material”, devendo toda a equipa ter uma noção clara da política de serviços da biblioteca, deveres e responsabilidades bem definidos, e condições de emprego correctamente reguladas, com salários competitivos que reflectem o profissionalismo do trabalho, sendo para isso extremamente importante que a equipa de funcionários seja bem treinada e altamente motivada (Idem, p. 11).

É também muito importante que todos os que trabalham na Biblioteca da Escola tenham consciência de que este tipo de Biblioteca serve os desígnios da instituição a que pertence, que devem vir claramente designados no PEE, já que este documento serve de base para a elaboração do documento orientador das políticas a serem desenvolvidas pelas BE's.

2.6. – O Papel do Professor Bibliotecário

O professor bibliotecário²⁸ é, antes de mais, um professor, que deve pertencer ao quadro da Escola, garantindo-se assim o desenvolvimento de actividades que permitam fazer com que a BE seja, de facto, um recurso vivo na Escola, e permitindo-lhe avaliar os efeitos dessas actividades, a médio prazo. Deve ser um dinamizador de actividades que tenham por base a leitura e a pesquisa de informação por parte dos utilizadores devendo, para isso, ter formação especializada na área das ciências biblioteconómicas e conhecimentos a nível da pedagogia e do ensino.

Na maioria dos países onde a Biblioteca se encontra bem enraizada no sistema de ensino, defende-se que este possua uma licenciatura em alguma área ligada ao ensino e aprendizagem, e uma formação específica em gestão da informação e tratamento documental, para que possa, juntamente com o corpo docente do estabelecimento, levar a cabo acções que visem beneficiar os alunos e a restante comunidade educativa, envolvendo os professores e fazendo com que se tornem, eles também, frequentadores habituais da BE capazes de motivar os alunos para o uso dos recursos de informação (cf. Calixto, 1996b; Gonçalves, 1998; La Marca, 2004).

²⁸ Alguns autores preferem usar o termo *bibliotecário escolar*, que tem um significado diferente daquele que usamos aqui, pois refere-se a um profissional de biblioteca sem formação pedagógica obrigatória.

2.6.1. – A Prática do Professor Bibliotecário baseada em evidências – Evidence-Based Practice

“(...) teacher librarians need to engage actively in more carefully planned strategies that gather evidence about the impact of their instructional role” (Todd, 2002, p. 8).

Algo a que o professor bibliotecário terá, na nossa óptica, de se dedicar é à avaliação das suas escolhas pedagógicas, analisando o que, no essencial, faz, e o que tem a BE para oferecer aos utilizadores, no tocante a ganhos significativos ao nível do domínio das capacidades relacionadas com as diferentes literacias.

Torna-se, desta forma, fundamental que se reveja como alguém que investiga, recolhe, trata, analisa, e avalia o impacto dessas escolhas, ou seja, faz no seu quotidiano aquilo a que o Professor Norte-Americano Ross Todd chama de *evidence-based practice (EBP)*. E, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, os professores bibliotecários, ao porem em prática a EBP, não estarão a provocar mudanças significativas na sua forma de actuar, e nem precisarão ser excelentes estatísticos ou investigadores qualitativos. É que a EBP apenas requer que estes dominem as competências relacionadas com o manuseio da informação, que vão desde a formulação de uma pergunta, ao trabalho de coligir os dados, à sua análise, avaliação e posterior apresentação.

A pergunta que guia a investigação a ser efectuada pelo professor que se envolve na EBP é, segundo Todd (2002, p. 2): “What differences does our school library and its learning initiatives make to student learning?”. Continua dizendo que “the information process that has guided the information literacy initiatives of school libraries, and which has been the espoused educational platform for almost two decades, is the very process of evidence-based practice” (2002b, p. 3).

Uma das formas que o professor bibliotecário tem de conseguir obter os dados que lhe servirão de base para afirmar, ou reafirmar, as suas escolhas a nível pedagógico, adequando a política de aquisições ao currículo e ao projecto educativo, é através das informações a que tem acesso através da automatização do sistema da sua BE, algo a que, mais cedo ou mais tarde, todas as BE's deverão recorrer, facilitando a sua abertura à comunidade, e a sua relação com outras Bibliotecas. Estes dados servem, de acordo com Todd, para que se saiba

como anda a BE, em termos de empréstimo dos materiais, uso de Internet – quando houver – por parte dos utentes, empréstimo de livros para actividades curriculares, e quando correlacionados com os programas de leitura levados a cabo e as notas dos alunos, poderão permitir saber se a BE realmente desempenha o papel que lhe é suposto (Idem, p. 5-6).

Uma das razões principais levantadas por Todd para justificar a implementação da *evidence-based practice* pelos professores bibliotecários que estão à frente das BE's, é que “principals, teachers and parents want to hear of local successes, and local improvement; they want to know how *their* students *in particular* are benefiting, more so than how other schools or districts are doing” (2002, p. 2), e a “*evidence-based practice* focuses on local actions, local outcomes, and local evidence, set in the particular school context, curriculum, and learning goals” (2003, p. 11).

A EBP torna-se, hoje, indispensável, ainda segundo este autor, para o professor bibliotecário, e representa um dos maiores desafios que lhe são colocados (2002, p. 1).

Embora muitos professores bibliotecários, por falta de informação ou formação adequada²⁹, não a vejam como algo que poderá fazer com que medidas eficazes sejam desenvolvidas e, posteriormente, postas em prática para garantir o sucesso educativo dos alunos, pensamos que é fundamental que o professor bibliotecário tenha uma palavra a dizer no contexto de ensino em que trabalha, demonstrando a importância da BE nesse contexto, e procurando modificar as rotinas que tendem a transformá-la num repositório de livros, ou exclusivamente numa sala de estudos para os alunos. E, neste sentido, a *evidence-based practice* poderá ser uma resposta adequada.

²⁹ Algumas razões apresentadas por professores para justificar a sua relutância em adoptar a EBP, segundo Todd: “- too much else to do; - we don't have the time; - staff will never accept it; - we like change if it does not involve alterations; - why change, it's working OK; - I'm retiring next year; - it will not work here; - we did all right without it; - we've always done it this way” (2003b)

2.6.2. – Gestão Orçamental

Da gestão orçamental da BE depende a formação do seu acervo e a aquisição dos diferentes materiais de que necessita; portanto, é importante que o professor responsável por ela tenha conhecimentos relacionados com a gestão de fundos e verbas, mas também de recursos humanos.

Este deve assegurar que à Biblioteca é destinada uma parte das verbas das Escola, que esta esteja assegurada no Orçamento Geral, e é com esta quantia que conta para a desenvolver e dinamizar, no sentido de dar resposta às exigências educativas a que importa corresponder. Existem, porém, outras formas de se conseguir fazer com que a BE possa ter um pecúlio além do disposto no Orçamento, e que passam, nomeadamente, pela venda de livros, petições, etc., muito dependendo da imaginação, vontade e criatividade da equipa que a gere, mas é, fundamentalmente, com o dinheiro previsto no Orçamento do estabelecimento que deverá contar o professor responsável e a sua equipa.

O professor responsável pela BE deve, segundo a IFLA/UNESCO, realizar relatórios anuais que possam “throw light on how the library budget has been used and clarify whether the amount of money spent on the library has been enough to cover its tasks and attain the policy targets” (2002, p. 6). Ele é “the professionally qualified staff member responsible for planning, working together with all members of the school community, and liaising with the public library and others” (Idem, p. 11).

Para que possa desempenhar estas funções, é essencial que o professor bibliotecário detenha capacidades de liderança, isto é, seja aquele que indica o caminho, que influencia os outros, para que se consigam atingir certos fins (cf. Cuban, cit. por Tony Bush, 2004, p. 6); deve ainda poder relacionar-se com o restante corpo docente, possuir conhecimentos em biblioteconomia, capacidade de gestão, assertividade, maturidade, entre outras características (cf. Calixto, 1996, p. 141-142).

2.6.3. – O Professor Bibliotecário como um Educador

Já afirmamos anteriormente que o professor bibliotecário é, ou deve ser, antes de mais, um professor, devendo assim ser visto no seio do restante corpo docente, sendo considerado um gestor de situações educativas tão importante como um qualquer outro do Estabelecimento a que pertence a BE.

Já na década de 70 do século passado, Delannoy (1983, p. 21-22) dizia que o bibliotecário destinado a trabalhar na Biblioteca da Escola, devia ser:

“integrado em toda a actividade pedagógica, [deixando] de ser simplesmente o conservador do fundo documental, [estando] preparado para exercer as funções de conselheiro encarregado de orientar os alunos na escolha dos programas durante todo o curso dos seus estudos”.

Também já vimos que em alguns países, embora encontrem as Bibliotecas apetrechadas de material lúdico, didáctico, procurando satisfazer as necessidades da comunidade educativa, os resultados recentes não condizem com as aspirações da sociedade. É o caso do Reino Unido onde, segundo Bentley, o bibliotecário que trabalha na Escola não é, na maior parte das vezes, visto como um educador, não se auto-considerando, tão pouco, como tal:

“in July 2003, there was a discussion on the UK-based School Librarians’ Network (SLN) email list to demonstrate their value to school management. There was vigorous input from Australia and the U.S., highlighting one major difference between the UK and elsewhere: here, school librarians are generally «just» librarians, and rarely have a teaching qualification” (2004).

É, pois, recomendável que o professor bibliotecário se envolva em pesquisas, procurando demonstrar, com recurso à *evidence-based practice*, o que têm de positivo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, as iniciativas que realiza na BE, a selecção do acervo e dos diferentes equipamentos educativos. É-lhe pedido, além disso, que faça uma correcta gestão do orçamento destinado à BE, e dos seus recursos humanos, tendo capacidades de liderança, até porque segundo Tony Bush (2003, p. 116), “a liderança escolar não se limita aos directores mas encontra[-se] dispersa e «distribuída» por outros membros”.

Para Gonçalves (1998, p. 8), os professores bibliotecários “desempenham (...) funções transdisciplinares de formação dos alunos nos métodos de trabalho intelectual, promovendo a aquisição de competências de recolha, tratamento e produção de informação”, contribuindo para que estes:

“se orientem na biblioteca escolar, conheçam os seus recursos e os diferentes tipos de documentos, definam um tema de pesquisa e o traduzam em palavras-chave, utilizem as fontes de informação, seleccionem documentos pertinentes para a sua pesquisa, leiam e entendam as informações neles contidas, organizem logicamente os dados recolhidos em função de uma comunicação final, através de técnicas que lhes são ensinadas, e adquiram hábitos de leitura e gosto por ler”.

Quando o professor bibliotecário puder trabalhar em conjunto com o restante corpo docente, no delineamento de actividades que envolvam a BE, na escolha dos materiais educativos de que deve dispor, entender-se-á melhor qual o papel que esta deve desempenhar, passando a ser menos frequentes, pensamos nós, quer as queixas dos professores, de que a BE só serve aos alunos e, ou não se encontra, ou dificilmente se encontra, aquilo que se procura, quer dos professores bibliotecários, que reclamam que os professores não vão à BE, e que mandam os alunos para aí sem saberem o que existe que lhes possa ser útil, e sem qualquer tipo de orientação sobre como se deve pesquisar.

Segundo o *Manifesto da Biblioteca Escolar*, da IFLA e UNESCO:

“está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (2000).

O professor bibliotecário tem também um papel muito importante no diálogo que estabelece com os pais e encarregados de educação, na facilitação da pesquisa aos professores sobre materiais que lhes possam ser úteis em contexto de sala de aula. Segundo o *South Pacific Region Pilot Project on School Library*:

“o papel do bibliotecário escolar é primeiramente o de um educador, tanto nos aspectos formais como informais da educação. Apesar de poder não operar numa sala de aula

tradicional, é mesmo assim um professor. Planeia situações de aprendizagem na Biblioteca Escolar; apoia os estudantes na aprendizagem, selecciona recursos de informação relacionados com as aulas e mostra a professores e estudantes como usar estes recursos no ensino e aprendizagem” (cit. por Calixto, 1996, p. 139).

Para a *IFLA/UNESCO Guidelines*, não há dúvidas: “cooperation between teachers and the school librarian is essential in maximising the potential of the library services” (2002, p. 12).

Uma outra característica essencial ao professor bibliotecário é ser um bom seleccionador. Segundo Nunes (2001), isso traduz-se em:

“- [estar] atento ao mercado editorial e às novas publicações e conhece[r] os recursos da Internet; - conhece[r] a sua comunidade de utilizadores e esta[r] atento às diversidades no seio desta – linguística, social e económica, religiosa, capacidades de leitura, níveis de ensino, etc; - esta[r] atento aos acontecimentos locais, regionais, nacionais e internacionais”

Le Cacheux (198-, p. 196) diz que deve poder:

“imaginar os métodos e as actividades que dão aos alunos ou às pessoas em formação a possibilidade de aumentar os seus conhecimentos, e também a sua independência face à informação e à documentação ... será quase sempre o iniciador das idéias que provocam as mudanças pedagógicas”.

Finalizamos com esta idéia defendida por Le Cacheux que, quanto a nós, foi muito feliz na avaliação que fez do papel do professor bibliotecário. Este, quando trabalha em prol dos objectivos educativos do seu estabelecimento é o educador melhor colocado para fazer com que a Escola dê um salto qualitativo no sentido de dar resposta às exigências curriculares, mas também que os alunos se sintam mais autónomos e mais capazes de lidar com a informação que lhes é veiculada.

2.6.4. – Promoção da Biblioteca Escolar

“There are no «hard and fast» rules to adhere to when planning promotional activities, but the most important thing to bear in mind is the intended audience and the reason why promotion is being undertaken” (Tilke, 1998, p. 48).

No contexto da *Evidence-based Practice*, uma outra actividade muito importante a ser desempenhada pelo professor bibliotecário, conjuntamente com a sua equipa, é a da promoção da Biblioteca Escolar.

Ela existe em função do uso que dela fazem os alunos, professores, e restantes membros da comunidade educativa, e sendo um organismo vivo dentro do estabelecimento, precisa que se lhe desarrumem os livros, para que estes sejam recolocados nos seus lugares, criando-se uma dinâmica. De acordo com Tilke, “in order for the library to be used and valued by the school community, it is essential that its range of services and facilities is actively promoted” (1998, p. 46).

Acreditamos que a promoção da BE deve ter como uma das suas primeiras preocupações a de explicitar o seu papel dentro do contexto educativo e social onde se insere o estabelecimento, e deve ser vista, por todos, segundo ainda o mesmo autor:

“- as a whole school resource; - as a resource open to all; - as a central part of the life of the school; - as an essential part of the learning environment; - as a cost-effective resource; - as a crucial provider of materials for independent learning and personal development; - as an essential part of the curriculum” (Idem, p. 48).

Para Jacques Treffel, a Biblioteca Escolar pode também transformar-se num “centro sociocultural ou sede de animação cultural para um bairro de cidade ou comunidade rural”. E, continua o mesmo autor:

“esta abertura cultural pode exprimir-se por exposições temporárias, concertos, representações teatrais, debates sobre questões da actualidade, actividades de toda a espécie (...). A abertura do estabelecimento para o exterior é o melhor meio de fazer penetrar, ao lado dos valores tradicionais que constituem o fundamento da nossa educação, a cultura contemporânea à qual aspiram os (...) alunos na nossa sociedade em rápida mutação. (...) Permite, com efeito, aos professores e aos alunos romper com um certo «encerramento» próprio do meio escolar

tradicional e trabalhar em colaboração com os pesquisadores, eruditos” (198-, p. 165).

Na realidade, em países como a Suécia têm sido desenvolvidos projectos de interligação entre Bibliotecas Escolares e anexos de Bibliotecas Públicas, servindo com sucesso ambas as comunidades. Isto foi, em parte, possível devido ao facto de se acreditar que estes dois tipos de Bibliotecas “are so closely connected, and depend so much on each other for the creation of good library operations at a local level” (Hassner, 1998).

As linhas de orientação da *IFLA/UNESCO* lembram que “library-based courses and programmes aimed at teaching students and teachers how to use the library are perhaps the most effective marketing tool” (2002, p. 20), e fornecem directrizes sobre como se deve fazer a promoção da BE, dos seus recursos e serviços:

“- starting and running school library websites which promote services and have linkages to and from related websites and portals; - organising displays and exhibitions; - writing publications containing information about opening hours, services and collections; - preparing and distributing resource lists and pamphlets linked to the curriculum, also for cross-curriculum topics; - giving information about the library at meetings for new students and their parents; - organising «friends of the library» groups for parents and others; - organising book fairs and reading and literacy campaigns; - providing effective interior and exterior signposting; - initiating liaison with other organisations in the area (e.g. public libraries, museum services and local history associations)” (Idem, p. 19).

Para La Marca (2004, p. 182) as actividades que incentivam o interesse, permitem que os estudantes tenham contacto com os livros e lhes oferecem a experiência da leitura como sendo uma atividade prazerosa são muito importantes. O tipo de actividades variará entretanto dependendo do interesse, forças e potencialidades do professor bibliotecário.

Existem variadíssimas formas de se conseguir atingir estes fins e uma visita atenta e interessada a alguns sítios Web poderá revelar-se de extrema importância para um professor bibliotecário que pretenda implementar algumas medidas enquanto responsável pelo centro onde, na Escola, os alunos estão em

contacto mais directo com as diferentes formas de veiculação e uso da informação.

2.7. – O papel da comunidade educativa na dinamização da Biblioteca Escolar

Para além de, como já vimos, a BE necessitar de ser dinamizada, algo que faz parte, ou devia fazer, das obrigações de trabalho dos professores bibliotecários e respectiva equipa, é esperado que outros colaboradores dêem também a sua contribuição neste sentido, se a Biblioteca Escolar é realmente de e para toda a comunidade educativa.

O *Manifesto da UNESCO sobre Mediatecas Escolares*, de 1980, já reconhecia que “o envolvimento de toda a comunidade no planeamento do conjunto dos serviços bibliotecários é essencial” (cf. Calixto, 1996, p. 149), exigindo uma mudança de mentalidades por parte dos que integram a comunidade educativa.

Esse envolvimento geral poderá, segundo Veiga et al., fazer com haja melhorias a nível do processo de ensino e aprendizagem, devendo partir essa vontade de dentro da Escola, de “sectores mais inovadores e dinâmicos, em particular dos seus órgãos de gestão” (1996, p. 31). Vejamos, então qual o papel que estes poderão desempenhar, de acordo com alguns autores e Instituições.

2.7.1. – O Papel dos Órgãos de Gestão

Os órgãos de gestão dos Estabelecimentos Escolares, por serem, na sua maioria, a *cabeça* da organização, estando, portanto, no topo da hierarquia, devem ser um dos primeiros a reconhecer o papel que desempenha a Biblioteca dentro do contexto específico da Escola que gerem.

Para a IFLA/UNESCO (2002, p. 11), “the support of the school management is essential if the library is to carry out interdisciplinary activities. The librarian must report directly to the head teacher or deputy head”.

O papel que desempenham, ainda segundo as mesmas Instituições, é impulsionando a BE a desenvolver-se, e a procurar dar o seu melhor contributo para que a Escola obtenha níveis desejáveis de literacia, devendo:

“- acknowledge the importance of an effective school library service and encourage the use of it; - (...) work closely with the library in the design of the school development plans, especially within the fields of information literacy and reading promotion programmes; - (...) ensure flexible scheduling of time and resources to allow teachers’ and students’ access to the library and its services; - (...) ensure cooperation between teaching staff and library staff; - (...) ensure that school librarians are involved in instruction, curriculum planning, continuing staff development, programme evaluation and assessment of student learning; - integrate library evaluation and highlight the vital contribution a strong school library service makes in the achievement of the established educational standards” (Idem, p. 15).

Para além dos gestores escolares, também os professores responsáveis pelos Departamentos devem colaborar com a Biblioteca para que se possa assegurar que os recursos da informação e os serviços que possui cubram as necessidades especiais das diferentes disciplinas. Assim como o Director Escolar, os chefes dos departamentos devem envolver a Biblioteca no planeamento das actividades curriculares e vê-la como uma parte vital do ambiente de aprendizagem e como um centro de aprendizagem (Idem, p. 16).

Uma vez que, como já assinalámos, hoje, as lideranças encontram-se diluídas no seio do estabelecimento, também se espera que estes dois tipos de chefia no contexto escolar sejam líderes, capazes de dar o exemplo, demonstrando a importância que tem e apoiando a BE nas suas diferentes actividades.

Para Bush (2003, p. 111), a liderança nas Escolas é um dos principais factores para que esta funcione em pleno e, por exemplo no caso dos directores escolares, estes “para além de terem de desempenhar os tradicionais papéis de gestão do processo de ensino/aprendizagem” tornam-se, também “responsáveis

pela gestão estratégica, pela gestão financeira, pela gestão do pessoal, pelo *marketing*". Por isso, devem dar o exemplo a ser seguido pelos restantes corpos existentes na Escola, o que torna crucial que os professores bibliotecários demonstrem – com recurso à EBP – que as suas práticas ajudam a Escola a atingir os seus objectivos, e para que os gestores possam catalisar recursos para a BE, com a certeza de que estes serão bem investidos, e toda a comunidade sairá a ganhar.

2.7.2. – O Papel do Corpo Docente

"As atitudes pedagógicas dos professores, na sua generalidade, devem ter em atenção a necessidade do uso da Biblioteca. Os alunos devem ser incentivados e encaminhados na utilização da Biblioteca, não como uma actividade marginal ou secundária mas no centro do desenvolvimento curricular" (Calixto, 1996, p. 21).

A Biblioteca Escolar tem um papel decisivo, se se quer que os alunos adquiram as competências relacionadas com o manuseio da informação, e sua posterior transformação em conhecimento que lhes seja relevante, devendo ser, o corpo docente, *cúmplice* do seu desenvolvimento e da sua dinamização.

Torna-se, hoje em dia, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, que o professor saiba como pode a BE potenciar a aprendizagem autónoma, e seja capaz de trabalhar em equipas transdisciplinares. Para Delannoy (1983, p. 21). há muito que "a posição do docente «só» deixou de ser concebível".

O professor, trabalhando em equipa, deve procurar, ainda segundo Delannoy, estabelecer:

"o leque das aprendizagens, no sentido mais lato, encorajando a aptidão para aprender e integrando num sistema coerente os recursos, os métodos, as actividades, de modo a criar um enquadramento favorável à aprendizagem" (Idem, p. 20).

Para Canário (1994, p. 38), "a produção de inovações (...) nas Escolas, e o seu desenvolvimento, supõem uma forte implicação dos professores, condição

necessária à emergência de um processo apropriativo que viabilize o seu sucesso”. Ainda em relação às Bibliotecas Escolares³⁰, diz que:

“o facto de ser[em] remetida[s] para um território periférico, relativamente às actividades curriculares «nobres» (sala de aula) e de não ser[em] explicitamente inserida[s] num projecto educativo de escola, constitui um sério obstáculo à implicação dos professores” (Idem p. 39).

Isto acontece, principalmente, nas Escolas onde predominam as concepções pedagógicas tradicionais, onde a palavra do professor – *magister dixit* – e os manuais não podem ser contestados; aí, a BE perde valor como potenciador da aprendizagem autónoma, não sendo possível colocar-se o foco do sistema de ensino no aluno e no seu desenvolvimento pessoal.

Nestas Escolas, sugerem a IFLA e a UNESCO, a BE pode providenciar materiais que ajudem os professores a adoptar uma atitude menos centralizadora, devendo ter:

“- ability to provide resources for teachers which will widen their subject knowledge or improve their teaching methodologies; - ability to provide resources for different evaluation and assessment strategies; - ability to be a working partner in planning the tasks to be done in the classroom; - ability to help teachers to cope with heterogeneous classroom situations by organising specialised services to those who need more support and those who need more stimulation” (2002, p. 16).

Nesse sentido, os professores que têm uma ideologia educacional mais progressiva e mais aberta são utilizadores mais frequentes da biblioteca (Ibidem).

A equipa docente, para Gaston Mialaret (1980, p. 36), não é uma mera:

“justaposição de indivíduos. (...) é um dos elementos daquilo a que se pode chamar a ambiência, a atmosfera psicológica do estabelecimento. Unida e constituída por educadores que se empenham todos na mesma obra de educação, é sempre um dos elementos positivos das diferentes situações. Desunida, tem uma influência nefasta sobre os alunos e cada educador ressentido o mal-estar geral nas diferentes situações de educação em que participa”.

³⁰ Este autor utiliza a designação, muito em voga nos anos 80, de Mediatecas.

Sendo que o professor bibliotecário faz parte dessa equipa, os seus objectivos norteiam-se pelos objectivos gerais da Escola, previstos no Projecto Educativo, até porque, ainda segundo o mesmo autor, “os professores de um liceu não estão lá para ensinar a sua disciplina, mas para participar, ao lado dos seus colegas, na educação dos adolescentes” (Idem, p. 19). E, quando os professores bibliotecários trabalham em conjunto com o restante corpo docente, diz-nos Todd (2002, p. 3), baseando-se num estudo feito no Colorado, E.U.A., que as notas dos alunos em diferentes disciplinas aumentam.

Estes podem trabalhar em conjunto, segundo as linhas orientadoras da IFLA/UNESCO:

“in order to activate students in the learning process and develop their independent learning skills, (...) in fields such as (...): - information literacy by developing the students’ «spirit of inquiry» and educating them to be critical and creative users of information; - project work and assignments; - do reading motivation with students at all levels, for individuals or for groups” (2002, p. 16).

Deverão ainda desenvolver o currículo e avaliar o que o aluno aprende; desenvolver e avaliar as suas habilidades e competências de informação; elaborar planos para as aulas; preparar e realizar projectos especiais de trabalhos a serem feitos em ambientes de aprendizagem, incluindo a biblioteca; coordenar a preparação e realização de programas de leitura e eventos culturais; a integração da tecnologia de informação no curriculum; e tornar claro aos pais a importância da biblioteca para a escola (Idem, p. 12).

São actividades a que o corpo docente não se pode furtar, e que serão definitivamente mais congruentes com o espírito de trabalho em equipa desejável nas Escolas, e mais fáceis de serem objectivamente atingidas.

2.7.3 – O Papel dos Alunos

“The students are the main target group of the school library. Cooperation with other members of the school community is important only because it is in the interest of the students” (IFLA/UNESCO School Library Guidelines, 2002, p. 17).

A Biblioteca Escolar está, evidentemente, relacionada com a ideia central do aumento das competências de literacia dos alunos mas, quanto a nós, a participação de todos os membros não é, como defendido pela IFLA e UNESCO³¹, importante *tão somente* porque é do interesse dos alunos. A formação de uma comunidade onde as pessoas tenham capacidades que lhes permitam procurar, achar e utilizar a informação, é um dos objectivos a que se propõe a BE, portanto é essencial que, para além dos alunos, também os restantes membros da comunidade se tornem frequentadores, não devendo ela descurar essa facção da comunidade escolar. Lembremo-nos de que da comunidade educativa fazem parte as famílias, elemento fundamental no processo de aquisição de competências de literacia por parte dos alunos.

Em relação aos alunos, devemos recordar que estes vivem, actualmente, num mundo onde a informação “brota” de todos os lados, e se desactualiza rapidamente, tendo que adquirir, na Escola, as ferramentas que lhes permitirão usar a informação que provém dos diferentes suportes; é na Escola que lhes é dada a oportunidade de fazer perguntas reais, perguntas essenciais, praticar a leitura crítica e uma cuidadosa pesquisa dos factos (cf. Royce, 2004, p. 261).

Para este autor, as crianças da era pré-Internet tinham muitos problemas em aceder à informação, procurando-a em bibliotecas – escolares e públicas – muitas vezes pobres e com uma equipa mal preparada, algo que não se vislumbra hoje, conquanto se tenha um computador ligado à rede. Não obstante, este mesmo autor defende que somente ter-se acesso à informação não chega. Ou seja:

Information without purpose, without questions to be answered, is unnecessary, irrelevant, forgettable. Once obtained, information still needs to be handled with discrimination, and

³¹ Ver epígrafe.

some that is found may have to be rejected and some may be worth using (Idem, p. 255-256).

E é por isso que toda a actividade de formação dos que frequentam a BE deve ser tida em conta, levando-se em consideração o aumento dos níveis de literacia informacional, particularmente dos alunos dessa Escola. É que, para Calixto (1996, p. 17), “a evolução das concepções pedagógicas contemporâneas veio acentuar o papel do aluno e do seu trabalho no processo de ensino [e] aprendizagem” .

Relativamente, por exemplo, ao uso dos computadores e das novas tecnologias de informação na pesquisa e elaboração de trabalhos curriculares, Gawith (cit. Por Royce, 2004, p. 264) diz que não basta ao aluno saber copiar e transpor a informação. O aluno poderá, dessa forma, tornar-se um “computer literate but (...) certainly NOT INFORMATION LITERATE”.

Veiga, et al., defendem que “o funcionamento da Biblioteca e o seu plano de desenvolvimento e acção deverão integrar-se no Projecto Educativo de Escola e, como tal, serem assumidos pela comunidade escolar”, sendo, para isso, desejável que actuem nela os adjuntos, os docentes, e também os alunos³², tanto na sua organização, como no seu desenvolvimento (1996, p. 53).

Para além das actividades de dinamização da BE, nas quais devem participar os alunos da Escola segundo a IFLA/UNESCO (2002, p. 17), esta deve permitir que os alunos possam fazer o tradicional trabalho de casa, trabalhos em grupo e tarefas relativas à solução de problemas, trabalhos que impliquem a busca e o uso da informação para produção de conhecimentos, ou até mesmo a produção de *portfolios* para serem apresentados aos professores ou aos colegas.

³² Na Biblioteca da Escola II, estudada mais adiante neste trabalho, há um cartaz que diz que: “A Biblioteca é o coração da Escola e vocês, alunos, são as veias e artérias que transportam o sangue que dá vida a este coração”.

2.7.4. – O Papel dos Pais e restante Comunidade Educativa

“The library can provide an opportunity for the parents’ involvement in the school” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 18).

No mundo em que vivemos, tornou-se impensável imaginar que a partir do momento em que os pais matriculam os filhos nas Escolas, começa o seu processo de aprendizagem, e que aqueles deixam de ser educadores, tornando-se os professores nos únicos responsáveis pela educação das crianças e dos jovens, educação essa que cessa quando a escolaridade obrigatória é cumprida ou quando a criança, ou o jovem, abandona a Escola. Também já não se pode admitir que se aprende na Escola tudo o que há para se aprender, e que este conhecimento se imprime nas paredes do cérebro tal qual pintura rupestre e perdura por tempo indeterminado porque o que é verdadeiro hoje, há de o ser sempre.

A educação é algo muito complexo e está “ligada a todos os aspectos da vida de uma comunidade: vida política, religiosa, económica, científica, social, etc.” (Mialaret, 1980, p. 47).

Segundo Popkewitz (1995, p. 48):

“a imposição de um currículo assume a transcendência de um certo conhecimento que tem potencial para conseguir uma sociedade melhor; contudo, propor um currículo é eliminar estruturalmente outras possibilidades. Este processo nunca é neutro e desprovido de implicações sociais”

Assim, a educação baseia-se numa opção política, já que as escolhas, a nível pedagógico-didático, dos professores, sofrem influências que advêm da escolha feita pelos dirigentes de um modelo de sociedade e, portanto, de um cidadão.

A comunidade educativa, particularmente os pais e encarregados de educação tem, assim, um papel fulcral na formação dos jovens, sendo, por isso, fundamental no que diz respeito a melhorias que possam ser implementadas na Escola, o que nos remete para o papel que desempenha a BE no actual contexto educativo.

Para Esteve (1995, p. 120), não se poderá pôr cobro à situação exasperante em que se acham alguns educadores, modificando e melhorando os programas e técnicas, sem que a comunidade, no geral, “reconheça e apoie o seu trabalho, em todos os aspectos”.

No caso dos que estão mais perto dos alunos, a família é, segundo Nunes (2005b, p. 22), um factor determinante para a formação da comunidade educativa que, com a ajuda da BE, deve procurar envolver as crianças e os jovens em acções positivas no tocante à leitura, desde bastante cedo.

Assim, para a IFLA/UNESCO (2002, p. 18), os pais, e restantes membros da comunidade, devem ajudar com tarefas práticas e de apoio à equipa responsável pela biblioteca, podendo também participar em programas de promoção das literacias, por exemplo, no caso dos pais, motivando a leitura dos seus educandos em casa.

2.8. – Relações entre as Bibliotecas Escolares e outras Bibliotecas

“The use of school libraries is the foundation for the use of all libraries” (Nielsen, 1996, p. 31).

As Bibliotecas Escolares (BE) constituem uma das bases, talvez a mais importante, da formação de mentes críticas e criativas, de uma sociedade onde o acesso à informação é feito de forma responsável, e onde essa será, posteriormente, transformada em conhecimento.

A sua importância, no que diz respeito à redução das iliteracias relacionadas com a informação advem, segundo Silva (2000, p. 75), do facto de ela estar sediada dentro do estabelecimento de ensino, sendo, portanto, de vocação formativa, particularmente no que diz respeito aos jovens alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos capazes de decidirem por si próprios, e de poderem participar democraticamente nas suas sociedades. Opinião essa que encontra respaldo em Calixto (1994, p. 57), que diz que a BE é a “pedra basilar do

sistema de informação nacional [sendo] hoje um elemento fundamental tanto do sistema educativo como do sistema bibliotecário dos países desenvolvidos” .

Segundo o documento Canadano *Cartas de Direito do Aluno na Era da Informação* (1996, p. 66):

“a informação é um componente vital no desenvolvimento do pensamento crítico e na tomada de decisões autónomas, e, assim, o acesso a um *corpus* de informação disponível que não cessa de aumentar é vital para o desenvolvimento do potencial de cada aluno”.

Sabendo da impossibilidade de uma única Biblioteca poder dar resposta às exigências de uma comunidade inteira, torna-se fundamental que as que existem, ainda que estejam distantes fisicamente, procurem trabalhar *em rede*, a nível local, regional, ou até mesmo nacional, englobando as Bibliotecas Escolares, Públicas, Universitárias, etc. .

2.8.1. – A Cooperação em Rede

O conceito de Rede de Bibliotecas tem vindo a expandir-se há já algum tempo. A primeira versão do Manifesto da UNESCO sobre a Biblioteca Pública dizia já que “é essencial que as Bibliotecas cooperem entre si para que a totalidade dos recursos nacionais possa ser utilizada e posta ao serviço dos leitores” (1949). Na sua versão mais recente, de 1994, lê-se que:

“para assegurar a coordenação e cooperação das Bibliotecas, a legislação e os planos estratégicos devem (...) definir e promover uma rede nacional de Bibliotecas, baseada em padrões de serviço previamente acordados. A rede de Bibliotecas Públicas deve ser concebida tendo em consideração as Bibliotecas nacionais, regionais, de investigação e especializadas, assim como as Bibliotecas Escolares e Universitárias”.

Segundo McMahon (2003, p. 1), “a network consists of two or more entities, or objects, sharing resources and information”.

A sociedade dos homens, segundo Castells, sempre procurou, ao longo do seu desenvolvimento, estabelecer redes, mas é “o novo paradigma da tecnologia da informação [que] fornece as bases materiais para a expansão da sua penetrabilidade em toda a estrutura social”. Defende ainda que “as funções e os processos dominantes, na Era da Informação, organizam-se, cada vez mais, em torno de redes e isto representa o auge de uma tendência histórica”, designando, este autor, a sociedade actual, de *Sociedade em Rede*³³ (2002, p. 605).

Este conceito está bem mais presente no nosso quotidiano do que pode parecer à primeira vista. A família, por exemplo, é uma rede que gere e troca informações, todo o nosso grupo de amizades forma-se numa rede através da qual estamos ligados, sendo que a ideia prevalecente está ligada à economia e facilidade de partilha de informações, experiências, tendo em vista uma optimização de serviços e um mais simples acesso às informações por parte dos que a ela pertencem.

No caso específico do trabalho que se pode desenvolver em rede por parte de diferentes Bibliotecas, é vital, segundo a IFLA/UNESCO, que elas tenham “a library catalogue system which is applicable for classifying and cataloguing the resources according to accepted international and national bibliographic standards”. Ainda segundo as mesmas:

“this facilitates their inclusion in wider networks. In many places around the world, school libraries within a local community benefit from being linked together in a union catalogue. Such a collaboration may increase the efficiency and quality of book processing and make it easy to combine resources for maximum effect” (2002, p. 9-10).

Não nos esqueçamos de que, hoje, com a modernização dos programas de computadores para gestão dos catálogos, e a possibilidade de informatização das Bibliotecas, a facilidade de, estando numa Biblioteca, ter-se acesso ao catálogo de outra, é comum.

³³ Castells chama a atenção para o facto de a sociedade actual, mais do que “de informação”, ser “informacional”, isto é, dominada pela produção e circulação da informação, que apareceu como um novo factor de produção aliado aos tradicionais “terra, capital e trabalho”.

Também outros tipos de serviços, como o empréstimo inter-bibliotecário, a referência ou a criação de bibliotecas digitais, ganham com o funcionamento em rede.

Em relação às Bibliotecas Escolares, diz-nos Veiga, et al. (1996, p. 54), que, ao estabelecer-se uma rede de tais Bibliotecas, passando a haver, assim, uma maior cooperação entre elas, esta “permitirá racionalizar custos e fomentar o alargamento e o intercâmbio de recursos, a realização de iniciativas conjuntas de divulgação, animação e formação e, ainda, a abertura à comunidade”. Para que isto se dê, e ainda de acordo com esta autora, deverá a BE estar organizada segundo “procedimentos técnicos da cadeia documental e do tratamento da informação pelo que importa garantir os recursos humanos necessários” (Idem, p. 53).

Estes recursos serão, na maior parte das vezes, requisitados do exterior da Biblioteca Escolar, trazendo-se à Escola, e, conseqüentemente, à BE, bibliotecários com experiência e conhecimentos adequados relativamente ao tratamento do fundo documental, para dar formação aos professores responsáveis, para além de outras formas de cooperação que deverão existir no âmbito das relações entre as diversas Bibliotecas existentes numa região, ou país, e as Bibliotecas Escolares.

2.8.2. – A Rede de Bibliotecas Escolares Portuguesa

Uma Rede de Bibliotecas é útil por todas as razões apresentadas acima. E, seguindo esses preceitos, em Portugal, num contexto de alguma instabilidade no seio do sistema educativo, em que Escolas tinham Bibliotecas que não seguiam regras biblioteconómicas no que se refere à catalogação e classificação das colecções, desenvolvidas em espaços inadequados, mas também algumas boas experiências a nível de Bibliotecas em algumas Escolas, geridas por professores dedicados, foi criada a Rede de Bibliotecas Escolares, a partir de um Despacho

Conjunto entre os Ministérios da Cultura e o da Educação³⁴, por muitos visto como a solução ideal para alguns dos graves problemas que assolavam o sistema educativo do país, particularmente a nível da promoção das literacias. Vieira de Castro (2005, p. 12), por exemplo, refere-se à criação da rede de leitura pública e da rede de bibliotecas escolares como “experiências interessantes (...) [que] estão, de facto, a contribuir para a alteração de um estado de coisas ainda pouco satisfatório”.

Fez-se, na altura, um levantamento da situação, e algumas das conclusões a que se chegou, foram, segundo Veiga et al. (1996, p. 59), que:

“[em Portugal] as mudanças qualitativas na actividade pedagógica só tendem a tornar-se eficazes e consistentes quando: ■ as iniciativas são em grande medida da responsabilidade dos professores; ■ o processo de lançamento da inovação é assumido pela direcção da Escola; ■ um número significativo de professores e de alunos adere às propostas e envolve-se nas actividades delas decorrentes; ■ os pais dos alunos aceitam a inovação e percebem-na como um benefício para os filhos”.

A criação desta Rede baseou-se no pressuposto do estabelecimento em cada Escola, de uma Biblioteca, estando “as Bibliotecas de diferentes Escolas de uma mesma área geográfica (...) articuladas em rede para permuta de documentos e actividades conjuntas de animação”, fazendo-se essa ligação também com as Públicas, “principalmente para recurso a serviços de apoio técnico especializado” (Idem, p. 37). É que, segundo ainda a mesma obra:

“a especialização e qualificação técnica das Bibliotecas Escolares exige um conjunto de meios que muitas vezes excedem a capacidade das Escolas individualmente consideradas. Esta é uma das primeiras razões para que as Bibliotecas de diferentes estabelecimentos de ensino de uma mesma localidade se articulem em rede, potenciando os seus recursos próprios e complementando as suas actividades” (Idem, p. 30).

A criação desta Rede, para além do objectivo já referido de apetrechar as Escolas todas com Bibliotecas, também almejava facilitar o “acesso, utilização e

³⁴ Despacho nº 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro.

produção da informação em diferentes suportes, desempenhando um papel central na aquisição e desenvolvimento de competências de informação e na formação de leitores” (Portugal, 2005).

As tipologias das diferentes Bibliotecas variam de acordo com a população escolar e os níveis de escolaridade de cada Estabelecimento (Veiga et al., 1996, p. 39), mas são fornecidas algumas indicações mínimas, por exemplo, na composição do acervo, onde se define que deverá haver pelo menos dez documentos por aluno, sendo 75 por cento do total constituído por material impresso, sem contar aqui os manuais escolares (Idem, p. 51).

Estes números estão de acordo com os requisitos mínimos internacionais, estabelecidos pelas linhas orientadoras da IFLA e da UNESCO: “a reasonable collection of book resources should comprise ten books per student. (...) At least 60% of the stock should consist of curriculum-related non-fiction resources” (2002, p. 9).

As Bibliotecas Escolares em Portugal devem funcionar em regime de livre acesso e ter os seus recursos normalizados, permitindo, deste modo, “a partilha de recursos entre as Bibliotecas Escolares e com as Bibliotecas Municipais” (Portugal, 2005); devem, segundo Veiga et al., permitir “frequentar a Biblioteca ao mesmo tempo dez por cento da população escolar” (1996, p. 46), e há um Gabinete próprio³⁵ que coordena o desenvolvimento de BE’s já existentes ou a criação de novas. Nos Municípios, é aconselhada a criação de um Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), a partir das Bibliotecas Municipais, serviço este que deve coordenar localmente o desenvolvimento de redes concelhias de Bibliotecas Escolares.

Para finalizar, diga-se que a Rede continua a crescer e a expandir-se pelo território Português, tendo, em 2004, um total de 1435 escolas integradas, e já cobrindo uma grande maioria dos concelhos, tendo firmado protocolos com as cinco Direcções Regionais de Ensino.

³⁵ Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares – veja-se o sítio Web: <http://www.giase.min-edu.pt/rbe>.

2.8.3. – Cooperação entre as Bibliotecas Públicas e as Escolares

“In order to improve library services for children and young persons in a given community, it may be a good idea for school libraries and public libraries to cooperate” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 14).

A cooperação é uma das actividades mais importantes em que as Bibliotecas Públicas e as Escolares podem envolver-se. De acordo com o *Manifesto da Biblioteca Escolar* da IFLA/UNESCO, entretanto, seja qual for o tipo de relação que se crie entre elas, “os objectivos específicos da Biblioteca Escolar devem ser reconhecidos e salvaguardados” (2000).

A cooperação, segundo Todd (2001, p. 13-14) , é importante, uma vez que:

“there are benefits to students when school and public libraries communicate and cooperate more effectively. Evidence suggests that students who are active school library users are more likely to have more positive attitudes to public libraries and using those libraries” .

Para McGarry (1991, p. 13):

“children in most industrialized societies have access to two kinds of libraries: one in their schools and one provided by their local public service, usually a special department. When both systems exist they usually complement each other”.

Embora sejam dois tipos diferentes de Bibliotecas, quer pela missão, quer pelos objectivos almejados, acabam por confundir-se erradamente, em muitos casos, devido a serem frequentadas pelo mesmo tipo de utilizadores – alunos –, que para aí se dirigem com os mesmos fins – procurar livros para o estudo, procurar um local calmo para estudar, requisitar livros para leitura de lazer.

Para Calixto (1994, p. 58), “num nível muito elementar a Biblioteca Pública desempenha funções que a aproximam e a fazem correr o risco de se transformar numa Biblioteca Escolar”, sendo esse risco devido à falta destas, ou à existência de Bibliotecas deficitárias nas Escolas (Idem, p. 62). Ainda segundo este autor, quando as BE’s derem uma resposta à altura do desafio que o processo de ensino e aprendizagem, actualmente, coloca, os seus utilizadores tornar-se-ão

aprendizes para e ao longo da vida, libertando as Públicas das “pressões que tendem a transformá-las em Bibliotecas Escolares” (1996, p. 62).

Na realidade, sobretudo nos países do Sul da Europa e em muitos países em vias de desenvolvimento, a inexistência de Bibliotecas Escolares levou ao uso de Bibliotecas Públicas predominantemente por estudantes, o que teve como consequência a adulteração, quer da imagem pública destas, quer dos próprios fins e objectivos que lhes são consignados pelo Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas (cf. Hernández, 2001 e Lopes e Antunes, 2000).

A BE é, segundo o *Manifesto da IFLA/UNESCO*, “essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural” (2000). Ela deve coexistir no estabelecimento, juntamente com os outros espaços e recursos educativos, e se for transformada numa extensão da sala de aula, ajuda a que se reforce:

“[a] base de recursos educativos e, simultaneamente, [se] proporcione aos estudantes uma multiplicidade de experiências que lhes permite adquirir competências de literacia da informação, designadamente localização, análise, síntese, avaliação e comunicação, as quais capacitam os estudantes para uma aprendizagem ao longo de toda a sua vida” (Falcão, 1996, p. 11).

Uma outra ideia, desta feita defendida por Silva (2000, p. 84), é a de que:

“se devemos bater-nos pela existência de leitores o mais possível conscientes e bem formados, nas nossas Bibliotecas, é prioritariamente às Bibliotecas Escolares que, com esse fim, deveremos recorrer. Estas têm como condição para a sua existência, ligando a leitura, a formação, e a Biblioteca, de adaptarem-se aos interesses e necessidades das Escolas e dos alunos”.

Uma última ideia que gostaríamos de assinalar, é defendida na *Declaração Política da IASL* (International Association of School Libraries), onde se considera que a BE, ao providenciar material que possibilita aos jovens adquirirem capacidades relacionadas com o manuseio da informação, contribui para que estes adquiram também competências que lhes permitem “continuar a

aprendizagem de forma autónoma, mesmo quando a sua educação é interrompida por imprevistos pessoais ou de natureza social” (1993).

2.8.4. – O Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares nas Bibliotecas Públicas

Uma das mais importantes formas de colaboração entre as Bibliotecas Públicas e as Escolares tem sido conseguida através da criação, nas primeiras, de um serviço que presta apoio exclusivo às segundas. Estes apoios poderão ir desde a construção de catálogos colectivos e assistência técnica em geral, ao empréstimo inter-bibliotecário, à formação, em serviço, dos professores bibliotecários, ao *marketing* das Bibliotecas e do seu acervo, à realização de actividades de promoção da leitura e difusão cultural, à disponibilização de pessoal para actividades de dinamização, entre outros.

Calixto (1996, p. 131) refere-se à experiência Britânica, onde se defende que “é importante que as autoridades locais atribuam uma alta prioridade ao apoio a todos os aspectos do *School Library Service*”, sendo este um serviço especial integrado na Biblioteca Pública e que deverá oferecer apoio às Escolas, nomeadamente a nível do empréstimo de materiais, tanto a longo como a curto prazo; no aconselhamento e formulação de políticas, na gestão da biblioteca e do centro de recursos, no planeamento e renovação, em programas de desenvolvimento; dando apoio através de esquemas de aquisições centralizadas, colecções para exposições, listas de livros e informação bibliográfica, ou formação contínua; e desenvolvendo estratégias de aprendizagem eficazes – através de conversas sobre livros, publicidade, desenvolvimento do trabalho em rede, programas de habilidades de informação (Ibidem).

Em Portugal, o equivalente ao *School Library Service*, ganhou o nome de SABE – Serviço de Apoio a Bibliotecas Escolares –, e vem expressamente consignado no programa de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, com o objectivo de “rentabilizar e coordenar os recursos biblioteconómicos a nível

nacional e local, (...) tendo em conta a experiência de outros países – e mesmo algumas (...) realizadas a nível nacional” (Veiga et al.,1996, p. 55-56).

As funções atribuídas ao SABE são as seguintes:

“ ▪ apoiar as Bibliotecas Escolares, estimulando a sua criação onde não existam ou acompanhando o desenvolvimento das existentes; ▪ promover a articulação das Bibliotecas Escolares com as outras Bibliotecas do concelho, procurando formas de cooperação e rentabilização de recursos; ▪ fornecer recursos físicos e de informação às Bibliotecas (...), nomeadamente às Escolas de menor dimensão, e apoiar projectos específicos; ▪ prestar colaboração técnica às Escolas no domínio da organização, gestão e funcionamento (...); ▪ participar na formação contínua dos profissionais envolvidos no serviço de Bibliotecas Escolares; ▪ fornecer recursos suplementares aos existentes nas Escolas, seja através do empréstimo prolongado, seja por empréstimos pessoais para projectos específicos; ▪ apoiar o uso eficaz dos recursos, através do aconselhamento na selecção dos recursos ou no desenvolvimento do serviço de Biblioteca” (Ibidem).

Termina o documento por designar alguns requisitos essenciais, que deverão ser preenchidos, para que essas funções possam ser concretizadas, entre estas, por exemplo, a formação adequada daqueles que gerem o serviço, um orçamento definido e voltado para esses fins, e a disponibilização, por parte da Biblioteca Pública, de um espaço exclusivo, onde o mesmo será prestado.

Evidentemente que a criação deste serviço pressupõe a existência de uma Rede de Bibliotecas Públicas estabelecida e promovida com o apoio dos poderes públicos, nacionais e locais, já que é impossível desenvolver projectos e serviços eficazes a partir de iniciativas isoladas e sem implicações gerais ao nível da população.

2.9. – As Bibliotecas Escolares e o valor da leitura

Uma das ideias-chave do nosso trabalho é a de que a leitura é fundamental ao processo de ensino e aprendizagem, propiciadora de autonomia no estudo por parte dos alunos, capaz de preencher, da melhor forma, os seus tempos lúdicos, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas e ajudando-os na pesquisa da informação, sendo, por isso, essencial que a Escola tenha uma Biblioteca, e toda a comunidade escolar tenha consciência do papel que esta desempenha.

Concordamos com Silva (2000, p. 14), que diz que, “sem leitores bem formados serão inúteis, tanto os livros, e outros documentos (independentemente do suporte em que é transmitida a informação), como, por melhores que elas sejam, as próprias Bibliotecas”.

É que as Bibliotecas, tanto públicas como privadas, em Escolas de todos os níveis, do Básico ao Universitário, devem ser um local privilegiado para que os cidadãos possam ter acesso a um leque de informações, para cujo usufruto necessariamente precisarão de saber ler.

E, como já dissemos, hoje em dia, «ler» significa mais do que, simplesmente, decodificar símbolos linguísticos, implicando, este acto, que se adopte uma postura perante o que se lê.

A leitura é, segundo Gómez Hernández (1994, p. 16), “una fuente de acceso al conocimiento, al pensamiento crítico, a la creatividad, la imaginación productora de placer, emoción y enriquecimiento personal”.

Para La Marca (2004, p. 171) ela tem duas funções: “[it is] an important skill that enables us to function effectively in society, and an experience that increases our understanding of the world around us”.

De acordo com Spink, a leitura não é unicamente:

“a one-way process, from writer to reader. Reading involves more than the mere decoding of symbols. It involves thought, and action, and reaction. A skilled reader will read what is stated but also what is not stated; a skilled reader will relate what is read to his own knowledge and experience, and so be led to decision, or perhaps to indecision as when held beliefs are challenged. Reading is response” (cit. por Royce, 2004, p. 255).

Quotidianamente, e enquanto adultos, é-nos requerida alguma forma de leitura nas actividades que desempenhamos, que ultrapassa o sentido de leitura que fazemos nos primeiros anos da nossa vida, e nos primeiros anos de escolaridade.

A *literacia* é, hoje em dia, fundamental, e define, não se sabemos ler ou escrever numa determinada língua, mas se sabemos usar esse conhecimento para o nosso próprio proveito. A literacia da leitura³⁶ é a base da literacia da informação e adquiriu um papel importante na formação dos alunos.

Para Kirsch et al. (2000, p. 15), “in our literate societies reading is a prerequisite for success in life. But not just reading. Literacy skills apply to learning, working and living”.

A literacia da leitura, particularmente no século XX, e ainda segundo os autores supracitados, ganhou algumas novas roupagens, de acordo com as mudanças paradigmáticas que se fizeram sentir nesse século, principalmente com o advento do conceito de aprendizagem ao longo da vida, e que reflectiam as mudanças ocorridas a nível educacional, social, económico e cultural. Neste contexto:

“literacy is no longer considered an ability only acquired in childhood during the early years of schooling. Instead, it is viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies which individuals build on throughout life in various situations and through interaction with their peers and with the larger communities in which they participate” (Idem, p. 25).

A definição de *literacia da leitura* que a OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico – adopta é a de que ela é “understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society” (Ibidem).

Jerónimo Martínez González (1998), diz-nos que:

“hace cien años era suficiente saber leer y escribir y las cuatro reglas para tener un papel relativamente digno en la mayoría de

³⁶ Termo importado do conceito Inglês de “Reading Literacy”.

los entornos sociales, hoy es preciso entender los formularios de la Administración, especialmente de la Hacienda pública, quizás saber manejar un automóvil, algo de informática, y quién sabe cuántas cosas más”

A leitura em contexto escolar torna-se, assim, essencial, e a Biblioteca Escolar deve preocupar-se em fazer aumentar os níveis de literacia com ela relacionadas.

Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 20) diz-nos que, “sendo um mecanismo específico de conscientização, a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um *situar-se constante* frente aos dados dessa realidade”. Deve, portanto, ser impulsionado o desenvolvimento, na Escola, de actividades que permitam a formação de mentes críticas e interrogativas, pondo-se a tónica na interpretação pessoal dos alunos, ao invés de se fiar unicamente na palavra do professor ou no manual escolar. Até porque, como já dissemos anteriormente, se se pretender dar um salto qualitativo a nível do ensino e da aprendizagem, o manual escolar deverá deixar de ter o papel preponderante que hoje lhe é atribuído.

O *manual escolar*, segundo Priouret, “nas suas formas manuscritas e mais tarde impressas, (...) é tão antigo como a própria Escola” (198-, p. 173). Se o ensino, hoje em dia, pretende que o aluno seja capaz de, por si só, procurar e encontrar, a informação de que precisa, e utilizá-la, transformando-a em conhecimento, o manual deve passar a ter um papel secundário, porque pode despertar um certo comodismo, e dificultar o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem ao longo da vida, já que apresenta a informação filtrada, «mastigada», e pronta para o uso.

Algo também muito importante é, segundo McGarry (1991, p. 150), o facto de os manuais escolares serem “the unwitting cause of engendring hostile attitudes to racial, cultural, and linguistic minorities”. Os manuais escolares têm sido ao longo dos tempos uma das formas privilegiadas de a sociedade, ou grupos nela existentes, fazer passar valores, tanto aqueles que acham que devem perdurar,

como valores que moldam as ideias das pessoas sobre determinados assuntos, para um dito “bem-estar social” comum³⁷.

Nos países do 3º Mundo regista-se uma maior procura dos manuais, uma vez que as limitações financeiras com que se deparam favorecem as modalidades de ensino tradicionais, que remetem o aluno para um papel passivo. Segundo Priouret (198-, p. 174):

“abandonam-se mais facilmente as compras de materiais audiovisuais caros e regressa-se a estes (...). Menos frágil, de utilização imediata, fácil de produzir e de distribuir em grande número, de um preço de custo fácil de modular pelo jogo das margens comerciais, das taxas de concorrência, é ainda o livro escolar que melhor resiste à recessão relativa aos orçamentos nacionais”.

Um outro ponto que joga também a favor deste tipo de livros, é o facto de haver muitos professores:

“recrutados ao acaso, incompletamente formados para a sua tarefa, mal recompensados por um estatuto económico-social degradado no seio das sociedades, (...) [que] abandonam-se às soluções de facilidade, (...) à determinação dos manuais” (Idem, p. 176).

Para a IFLA/UNESCO, alguns dos métodos baseados na visão tradicional relativamente ao professor e ao manual como os mais importantes recursos de aprendizagem não favorecem o papel da Biblioteca Escolar no processo de ensino e aprendizagem (2002, p. 16).

A Biblioteca Escolar, segundo Carol Kuhlthau (cit. por Todd, 2002, p. 6), permite que os alunos saiam do:

“pre-digested format of the textbook and rote memorization into the process of learning from a variety of sources to construct their own understandings. They learn to think through subject content apart from prescribed responses or preset solutions. They are guided through a process of intellectual construction that enables them to build on what they already know and to come to a deeper understanding of the concepts and problems underlying the subject”.

³⁷ Para aprofundamento destas questões recomendamos a obra de Maria de Lourdes Dionísio – **A Construção Escolar de Comunidades de Leitores**, publicada pela Editora Almedina, em 2000.

Finalizaremos com a ideia, defendida pela OCDE, de que “among the increasing demands placed on the educational development of citizens, reading literacy is fundamental” (2000, p. 14). Sugerem ainda os autores deste relatório que “changing and improving students’ reading proficiency could have a strong impact on their opportunities in later life” (Idem, p. 3). E não há, na nossa opinião, lugar melhor para se desenvolverem as competências relacionadas com a literacia da leitura do que na Biblioteca Escolar, prestando, assim, um grande serviço àqueles que a frequentam, o que nos põe em sintonia com Dionísio (2000, p. 46) quando diz que a Biblioteca Escolar deve ter como objectivos o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do espírito de pesquisa, a inquirição e os hábitos e atitudes positivas para com os livros.

2.10. – A Biblioteca Escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação

A Biblioteca Escolar desempenha, cada vez mais, nos nossos dias, um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, e a competência para tratar crítica e criativamente a informação é uma emergência com que as escolas se defrontam.

Como bem nos lembra Vieira (2003, p. 70), “é um facto que é o livro impresso que domina ainda as bibliotecas Portuguesas”, e se o primeiro contacto feito com o livro se dá, muitas vezes, na escola (Sequeira, 2000, p. 47), a importância da Biblioteca Escolar torna-se mais facilmente perceptível.

Mas, há também cada vez mais e mais necessidade de a Escola proporcionar aos seus alunos um ensino diversificado e qualitativamente atraente, o que passa por uma mudança no próprio conceito de educação que cada escola adopta. Neste sentido, as Bibliotecas Escolares e as Mediatecas revestem-se, para Pires, de grande importância na cena educativa Portuguesa, tendo o seu papel sido reconhecido, pela Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo –, que as referencia, procurando “pressionar no sentido que aqueles recursos sejam valorizados como convém” (1995, p. 79).

Podemos, nelas, encontrar tudo quanto precisa o aluno para adquirir competências para saber lidar com a informação. Recorrendo aos computadores e à Internet, encontramos também as bases de dados, as bibliotecas digitais e os livros electrónicos (e-books), que vêm a sua importância acrescida e começam a fazer parte do espólio de um número cada vez maior de Bibliotecas.

A Biblioteca Escolar deve, assim, ter áreas para uso dos computadores, salas de trabalho individual ou de grupo, para desenvolvimento de projectos que recorram ao uso dos recursos multimédia, arrumos para os equipamentos audiovisuais e electrónicos, devendo, segundo a IFLA e a UNESCO, servir de porta de entrada para o mundo baseado na informação (2002, p. 8).

Algo extremamente importante a que estas linhas orientadoras da IFLA/UNESCO fazem referência é também, na nossa opinião, que a aquisição desses materiais deve servir para actividades de lazer; logo, CDs de música, jogos para computadores, devem também ser listados, levando-se sempre em consideração que a selecção desses materiais deve estar de acordo com os gostos e as preferências dos alunos, e da comunidade educativa em geral, contando-se sempre com a capacidade de não se transpor os limites da ética (Idem, p. 9), ou do próprio orçamento que a escola consegue destinar para esse fim. Portanto, como nos diz Jenkins (1996, p. 48): “the collection must have the scope to support educational needs as well as the students interests”.

Michael Ryan (1996, p. 42) diz-nos que, em relação à Internet, e à abundância de fontes de informação, muitas vezes de qualidade questionável:

“if children are not to get lost in this information jungle, it is essential that they are guided and educated in how to search for what they really need, how to select what they need and discard what they do not need, and how to make use of what they find through computers”.

Este autor sumariza muito bem, do nosso ponto de vista, a ideia de uma nova forma de se ajudar o aluno a “aprender a aprender”, corolário da sociedade em que vivemos e das suas opções educativas, ao invés de ser este um mero receptor do “conhecimento produzido pelo professor”, e que lhe é endereçado.

A existência das tecnologias e do acesso à Internet não é, por si só, suficiente. A Biblioteca Escolar desempenha um papel fundamental na formação para o uso dessas tecnologias e seus recursos, contribuindo assim para a promoção da literacia informática necessária ao completo domínio de competências no âmbito da literacia da informação.

2.10.1. – Bibliotecas Digitais

"Digital libraries are of little value unless they are easy to use effectively" (Arms, 2000).

Para se falar em bibliotecas digitais, é importante que todos os actores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam cientes de que, nos dias que correm, "a iniciação à exploração de uma base de dados bibliográfica é importante para os que pretendem evoluir neste domínio, pelo que a aprendizagem na pesquisa de dados constitui uma disciplina fundamental" (António, 1996, p. 85).

A biblioteca digital é, segundo Caldeira (2003, p. 19):

"uma colecção estruturada e informatizada de livros, revistas, jornais, poemas, textos, fotografias, filmes, esboços, plantas arquitectónicas, quadros, sons, músicas, e muitos outros tipos de informação audiovisual, que podem ser apresentados isoladamente ou em conjunto, em duas ou três dimensões, de acesso livre ou mediante pagamento e noutros tipos de modalidade em alternativa".

Este tipo de Biblioteca permite que o aluno tenha acesso a uma grande diversidade de fontes de informação, a qual a Escola e a sua respectiva Biblioteca, não seriam capazes de providenciar em condições de suporte impresso. Sendo assim, colmatam-se algumas limitações das bibliotecas tradicionais, já que, registando-se como utilizador, qualquer pessoa, seja professor ou aluno, ou, ainda, um membro da comunidade educativa, acede a partir de qualquer lugar a um variadíssimo leque de dados sobre diversos assuntos, podendo visualizar, imprimir, e, em alguns casos, adquirir referências do acervo da biblioteca, sugerir

a aquisição de referências para a mesma, ou participar interactivamente em actividades incluídas na biblioteca digital (Idem, p. 20).

As bibliotecas digitais começaram a expandir-se a partir da década de 90, graças essencialmente ao desenvolvimento dos PCs, à Internet, e à *World Wide Web*, (Arms, 2000, p. VII), e hoje são um recurso que as escolas devem poder utilizar e promover, tirando-se o maior proveito possível, a bem de uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, logo, maior capacitação dos alunos, no que diz respeito ao tratamento crítico e criativo da informação. Pedro Caldeira (2003, p. 20) afirma que uma das vantagens, para além das já listadas, que esse recurso traz, é a capacidade de redução dos custos, já que os “custos associados à concepção, desenvolvimento e funcionamento de uma biblioteca (...) são muito menores no caso de uma biblioteca digital”.

Mas é fundamental que se tomem, pelo menos, duas precauções: primeiramente, e como bem nos alerta Bethencourt (1998, p. 38-39), há que se ter um certo cuidado para que, numa selecção de autores a disponibilizar numa biblioteca digital, não se acabe escolhendo apenas os mais “famosos”, ou “consagrados”, negligenciando-se outros assaz importantes, e correndo, a biblioteca digital, o risco de assim como os manuais escolares, canonizar alguns autores, já que, como se sabe, um dos aspectos que mais distingue uma “boa” biblioteca, é o facto de nela podermos encontrar dados sobre diversos autores: os “não canonizados”, os marginais e os alternativos, e até os mais populares que, não sendo consagrados, poderão servir como forma de atracção para o uso dos serviços da Biblioteca, e abrir perspectivas muito mais alargadas aos seus utilizadores.

Um outro aspecto que se deve levar em conta, é o facto da interface e navegabilidade ser o mais simples possível, motivando assim os alunos a ir em busca da informação desejada (António, 1996, p. 84), já que as reclamações mais frequentes neste tipo de bibliotecas são ou de que a informação é de qualidade duvidosa, ou é impossível de ser encontrada (Arms, 2000, p. 38). É importantíssimo que, ao serem desenvolvidas bibliotecas digitais, destinadas ao uso escolar, se leve em conta a perspectiva do utilizador-aluno, uma vez que “é a

concepção da ferramenta, e da sua interface, que vai ditar o [seu] sucesso ou insucesso” (Caldeira, 2003, p.29).

Finalmente, o uso de bibliotecas digitais, ou virtuais, incluindo serviços em linha associados à disponibilização de recursos electrónicos é um dos corolários das Bibliotecas da sociedade informacional. Hoje em dia, não é tanto a posse que conta, mas principalmente o acesso. Nesse sentido, a Biblioteca Escolar deve ter como projecto dominante a prestação de serviços na área do desenvolvimento de competências que permitem o acesso e o uso eficaz da informação, isto é, a preocupação com o utilizador, muito mais do que com a preocupação com a posse dos documentos. De acordo com este conceito, o aluno é, não só actor do processo educativo, como vimos no capítulo anterior, mas também actor do processo informativo, e é aqui que reside toda a importância da Biblioteca Escolar.

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 3 – Estudo de Campo

3.1. – Material e Métodos

Para que pudéssemos fazer um trabalho que fosse fiável e, principalmente, passível de ser continuado, uma vez que não nos é familiar nenhum estudo realizado em Cabo Verde com vista ao entendimento do estado em que se encontram as Bibliotecas das escolas secundárias, tivemos que recorrer à leitura daqueles que já adquiriram uma experiência no campo da investigação reconhecida internacionalmente, que nos ajudaram a delimitar o campo de estudo, a equacionar os problemas, a elaborar os questionários e os guiões das entrevistas, e também a retirar o máximo proveito da observação contextual, feita *in loco*.

A meio da nossa investigação, quando ainda tudo está indefinido, em que parece que estamos no meio do nada, num deserto cheio de pedras com as quais temos nós de construir o caminho, colocando-as uma a uma, eis que a leitura (sempre oportuna!) de autores como Eco, Bourdieu, Deshaies, Foddy, Todd, nos acalentava, demonstrando que “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades” (Bourdieu, 1989, p. 18). As ironias de Eco sempre nos chamaram a atenção para aspectos importantes às quais a Tese tem de corresponder para que seja válida, e Todd (2001) lembrou-nos de que “you begin the road by walking it!”. Foi com este espírito de desafio, e pleno conhecimento de que o percurso era longo, muitas vezes solitário, e outras tantas vezes exaustivo ao ponto de se pensar em desistir de tudo e evadir-se para outras actividades que requeressem menos esforço intelectual, que partimos em busca de dados e de formas de os analisar, as quais procuraremos demonstrar aqui.

Durante todo o mês de Janeiro de 2005 estivémos em Cabo Verde, e foi por esta altura que coligimos os dados, realizámos as entrevistas e fizemos a observação, indispensável neste tipo de trabalho, tendo retornado logo de seguida a Portugal, onde os dados foram analisados e a parte teórica foi escrita. Por isso, a distância a que trabalhamos do contexto de estudo não nos possibilitou fazer algum acréscimo que o trabalho, porventura, exigiria.

Relativamente ao trabalho desenvolvido, uma das primeiras obras de metodologia de que consultámos foi a de Deshaies – *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais* –, de 1997, onde se afirma que:

“duas questões muito simples ocorrem ao espírito quando se fala de investigação. A primeira é «Qual é o meu problema?», e a segunda é «Que devo fazer?». Com estas duas questões, temos todo o programa de metodologia” (p. 17).

Na senda deste discurso, procurámos definir o nosso problema de investigação o mais claramente possível, para que pudéssemos “determinar quais os melhores meios de investigação científica a utilizar” (Idem, p. 19).

Determinados a conhecer propostas internacionais, algumas de países com um sistema bibliotecário excelente a funcionar nas escolas – caso do Canadá, de alguns países Nórdicos e da Austrália –, e outras adoptadas em países com índices de desenvolvimento mais baixos, analisámos uma densa bibliografia vinculando esses conceitos à tentativa de resposta à nossa **problemática de investigação**: “*Qual é a situação das Bibliotecas Escolares nas duas Escolas Secundárias seleccionadas, relativamente aos pressupostos e orientações emanados de organismos internacionais como a IFLA, a UNESCO ou a IASL?*”.

Para isso, recorreremos a, basicamente, três instrumentos:

- a) observação directa;
- b) entrevistas, e
- c) questionários.

Com estes, instrumentalizámo-nos para tentar dar resposta às demandas originadas pela criação das nossas hipóteses, elaboradas levando-se em conta a caracterização desse conceito, feito por Deshaies (1997, p. 248):

“a hipótese é um modo de raciocínio que parte de um pressuposto, de uma afirmação ou de proposição que deverá posteriormente ser confirmada ou infirmada. A partir de um problema definido e claramente formulado, o investigador é levado a encontrar soluções possíveis, ou prováveis, mas verificáveis”.

As hipóteses com as quais trabalhámos (ver **Introdução** deste trabalho) foram:

Hipótese 1 — Não há, em nenhuma das Escolas Secundárias, uma Biblioteca Escolar, no verdadeiro sentido, se se levarem em conta os pressupostos defendidos pela IFLA, pela UNESCO, e pela IASL.

Hipótese 2 — A definição de um espaço próprio e adequado para a Biblioteca aquando da construção de uma Escola é um factor importante para o seu sucesso. Nesse sentido, a Biblioteca da Escola II tem melhores colecções documentais e é mais frequentada do que a Biblioteca da Escola I.

Analisemos de seguida os passos seguidos para a elaboração dos nossos instrumentos de pesquisa de terreno.

3.1.1. – Observação

Relativamente à *observação*, “a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa” (Deshaiés, 1997, p. 295), achámos que somente obter os dados através do questionário não seria suficiente para que se pudesse afirmar ou refutar as nossas hipóteses, sendo necessário justificá-los com base em pressupostos observados em contexto, já que, para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Posicionamo-nos veementemente a favor da ideia defendida por Chambel e Curral (1995, p. 34-35) relativamente à investigação qualitativa, na qual dizem:

“[ser] fundamental não só a participação do investigador, para conhecer a realidade organizacional, mas também a participação dos membros da organização na própria investigação, para que enriqueçam a sua experiência. Ao fomentar-se uma investigação participada, promove-se a aprendizagem de todos os envolvidos, através da reflexão do seu «Mundo» e das suas acções neste. Nesta perspectiva, os limites entre a investigação e a intervenção esbatem-se, pois

procura-se conhecer o objecto de estudo, ajudando essa mesma realidade a mudar”.

Foi sempre uma preocupação nossa, pelo facto de estarem as Bibliotecas Escolares muito descuradas, relegadas para segundo plano, procurar, ao longo das entrevistas, por exemplo, esclarecer alguns pontos sobre o papel que deveria ser reservado às mesmas, junto dos responsáveis escolares e dos das BE's, na tentativa de fazer com que se tomasse consciência dessa realidade, e na esperança de vermos modificadas algumas práticas, para bem dos utilizadores destas Bibliotecas.

3.1.2. – Entrevistas

Começamos por referir que, em grande parte, a elaboração dos guiões de entrevista e dos questionários seguiram a mesma metodologia, obedecendo às directivas de Sudman e Bradburn, e de Payne, citados por Foddy (1996, p. 34), em que os primeiros dizem que dever-se-ão considerar três premissas básicas quando se elaboram as perguntas do questionário:

“a) não formular perguntas concretas sem ter reflectido cuidadosamente sobre a questão que preside à investigação; b) escrever a questão que preside à investigação e tê-la presente quando se formulam as perguntas concretas; c) perguntar sistematicamente «Porque é que é importante saber isto?» (apenas porque seria interessante saber não é resposta que possa considerar-se aceitável)”.

Payne diz, por sua vez, que é necessário que se explicitem “os objectivos que subjazem a cada uma das perguntas”, ou seja que fique visível o que o investigador pretende com as questões que coloca, que informação busca obter, e o que fará com ela (Idem, p. 36).

Para além dos dados que seriam obtidos a partir dos questionários e da observação, achámos por bem conduzir algumas entrevistas a individualidades que na nossa óptica tinham uma palavra a dizer sobre o estado das Bibliotecas Escolares Cabo-verdianas, seja pela formação, seja pelo cargo desempenhado.

Também Lopes e Antunes afirmam que, num estudo desenvolvido sobre hábitos de leitura, após a aplicação de questionários, sentiu-se a necessidade de se proceder à realização de entrevistas, que se revelaram “essenciais para se resgatar a teia de complementaridade e conflitos que se desenrolam entre os diferentes sectores do campo cultural local”, o que lhes permitiu fazer inferências correlacionando os *dados declarados* e as *práticas efectivas ou vividas* (1999).

Duas destas entrevistas foram feitas aos Directores das escolas onde o estudo decorreu. Sendo estes os mais elevados cargos dentro da escola e, conseqüentemente, os mais importantes a nível de decisões concernentes à escola e tudo quanto lhe diz respeito, achámos que estas personalidades muito nos poderiam elucidar sobre o papel que se espera que desempenhem as BE's no contexto geral escolar. As perguntas dos guiões, embora com nuances diferentes, centram-se todas sobre os mesmos tópicos: a formação dos responsáveis pelas BE's, a sua gestão, filosofia da escola e da própria direcção face à BE, etc.. O nosso primeiro passo foi visitar as escolas e anotar alguns aspectos, que requereriam posterior análise sobre a pertinência das condições observadas, para depois elaborarmos os guiões.

As entrevistas às professoras responsáveis pelas Bibliotecas foram também semi-directivas, seguindo-se um relatório que fizemos com base nas informações que nos foram sendo fornecidas. Procurámos, basicamente, entender qual era a função que a BE desempenhava na escola, a formação das responsáveis, o horário de funcionamento, colecção documental, ou o uso por parte dos alunos e restante comunidade educativa. As entrevistas foram conduzidas nas próprias Bibliotecas, permitindo-nos, ao mesmo tempo que obtínhamos as informações prestadas pelas responsáveis, observar o comportamento dos utilizadores. Faremos, em capítulo próprio, a síntese das conclusões a que chegámos com a análise aos conteúdos das entrevistas para que possamos correlacioná-las com as respostas dos questionários, permitindo-nos obter resultados com melhor embasamento conceptual. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 157) dizem ser importante relacionar-se os dados verificados com a observação que se fez, na tentativa de justificar as hipóteses levantadas.

Tendo conhecimento, inclusive pela nossa própria experiência, no passado, como estudantes, de que as Bibliotecas não-escolares existentes em São Vicente costumam ser frequentadas por muitos estudantes, achámos por bem entrevistar duas responsáveis de Bibliotecas Públicas, para que, com a sua experiência e visão, nos elucidassem sobre aspectos que poderiam ter-nos escapado à análise. Uma delas é formada em ciências biblioteconómicas, daí o interesse em centrar a entrevista em questões relativas à ausência de tratamento documental, nomeadamente a catalogação, à opinião sobre a forma como são vistas as Bibliotecas pelo público (escolar e não-escolar), sobre a forma como os alunos intentam as suas pesquisas, as insuficiências neste campo, e sobre, se existente, a cooperação e ajuda prestada pela Biblioteca Pública sob a sua gestão às Bibliotecas das escolas da ilha. À outra entrevistada, as nossas questões passaram particularmente pela tentativa de obter uma descrição pessoal sobre como está sendo feita a gestão das BE's, como pode, ou não, a não formação das responsáveis influenciar a dinamização de actividades culturais e de promoção de literacias, e também sobre a relação, se existente, entre esta Biblioteca e as Escolares.

3.1.3. – Questionários

Os mesmos princípios que elegemos como prioritários na elaboração dos guiões utilizados nas entrevistas semi-directivas, presidiram à elaboração das perguntas do questionário. Foram feitos dois questionários: um para os professores, e outro para os alunos das escolas estudadas.

Professores:

Os questionários dos professores contavam de treze questões, sendo as seis primeiras genéricas, onde se indagava sobre: a escola em que leccionam (Q. 1); o sexo dos inquiridos (Q. 2); a sua idade (Q. 3); sobre há quanto tempo são professores (Q. 4); a disciplina que leccionam (Q. 5), e sobre a sua habilitação literária (Q. 6). A questão seguinte (Q. 7) indagava se os professores costumavam

frequentar a BE e, caso respondessem negativamente, era-lhes pedido que justificassem essa não frequência, havendo, portanto, e como nos questionários aos alunos, perguntas fechadas e semi-fechadas.

A questão 8 pedia que os inquiridos descrevessem qual a importância que, na sua óptica, a Biblioteca tinha, podendo, para isso, descrevê-la como sendo *muito importante, mais ou menos importante* ou *não importante*, e depois que justificassem a sua escolha. De seguida era-lhes pedida a opinião sobre a localização da BE (Q. 9), seguindo-se uma pergunta semi-fechada que lhes indagava se era habitual pedirem aos seus alunos que frequentassem a BE (Q. 10), explicitando as razões no caso de terem respondido negativamente.

A 11ª pergunta respeitava ao papel que desempenha a BE dentro da escola, na óptica dos docentes, e aqui convém explicar que uma das respostas que o questionário fornecia era a de que a Biblioteca servia para se guardarem os livros da Escola. Foi propositada a nossa intenção de fornecer essa opção de resposta, uma vez que tínhamos uma relativa certeza de que para muitos professores não frequentar a BE fazia sentido, já que esta servia apenas para se guardarem os livros que a Escola possuía.

A 12ª questão referia-se às necessidades sentidas a nível de mobiliário, de recursos humanos ou de material multimédia, aqui também abrindo espaço para que os inquiridos nomeassem aquilo de que sentiam mais falta; e finalmente a 13ª questão pedia que estes assinalassem se costumavam requisitar material na BE e, caso respondessem que sim, que nos fornecessem a informação relativa ao tipo de material que normalmente requisitavam. Caso respondessem que não costumavam requisitar material na BE, era-lhes pedido que justificassem qual ou quais os motivos que os levavam a tal.

Referentemente aos questionários entregues, tínhamos conhecimento de que na Escola II o corpo docente era constituído por um maior número no ano imediatamente anterior ao da nossa pesquisa, e sabendo também que tinha mais alunos (ver acima), adoptamos o mesmo critério relativamente ao adoptado em relação à distribuição aos alunos. Assim, no ano lectivo 2003/04 a Escola I contava com 73 professores, tendo aumentado este número devido à introdução

do 1º Ciclo neste estabelecimento no ano lectivo subsequente. Nesta escola obtivemos 35 questionários válidos (47%). A Escola II tinha 85 docentes em 2003/04, e aqui obtivemos 38 questionários válidos (44%).

Alunos:

O questionário dos alunos contém onze perguntas, todas elas elaboradas tendo-se em conta que os nossos inquiridos apresentam idades muito variadas, uma vez que o ensino secundário em Cabo Verde tem uma duração de seis anos, logo, com perguntas bastante simples, elaboradas com uma linguagem perceptível, fornecendo algumas pistas para auxiliar os alunos, e abrindo a possibilidade destes fazerem apreciações: portanto, um questionário com perguntas fechadas e semi-fechadas³⁸.

Num primeiro momento, pedia-se aos inquiridos que fornecessem algumas informações básicas relativas à escola em que estudam, ao ano de escolaridade em que se encontram, ao sexo, e à idade, para, posteriormente responderem às questões que constituíam o questionário.

As primeiras cinco questões são genéricas, e indagam sobre: se o aluno sabe onde fica a Biblioteca da sua escola (Q. 1), se acha que é importante que a escola tenha uma BE (Q. 2), se já lá foi (Q. 3) – aqui, caso o inquirido tivesse respondido de forma negativa, pedia-se na questão 4 que explicitasse o(s) motivo(s) –, e uma 5ª questão que lhes perguntava se era costume seu frequentar outras Bibliotecas.

Nas questões seguintes – da Q. 6 à Q. 11 – pedia-se que respondessem somente os alunos que já tinham ido à BE, visto indagarem sobre a frequência com que estes vão à BE (Q. 6); sobre quais os professores que pedem que as frequentem (Q. 7); as necessidades sentidas pelos alunos que se deslocam à BE (Q. 8); o que costumam fazer os inquiridos quando vão à BE (Q. 9); gostar ou não

³⁸ Antes de começarmos a pedir aos professores que aplicassem este questionário aos seus alunos, fizémos um pré teste com cerca de seis alunos da Escola II, pedindo-lhes que nos descrevessem o que entendiam sobre cada pergunta, e nos relatassem as dificuldades que estas se lhes apresentavam. Enquanto decorria a fase da aplicação do mesmo, foi sempre nossa preocupação a de indagar junto dos professores se os alunos haviam demonstrado dificuldades em preencher o questionário.

de as frequentar (Q. 10); e uma última questão que dizia respeito à localização da BE na óptica dos respondentes (Q. 11).

Com estas onze questões, procurávamos esclarecer os nossos pontos de vista sobre a forma como os alunos visualizam a BE em Cabo Verde, mais especificamente em São Vicente, analisando as respostas que estes dariam às diferentes questões propostas.

Sendo da responsabilidade do investigador:

“o controlo sobre o processo pergunta-resposta (...), [competelhe] formular perguntas padronizadas, com significados identicamente compreensíveis pelos diferentes inquiridos, e a obrigação de formular as opções de resposta que permitem responder às perguntas” (Foddy, 1996, p. 15).

Tivemos, assim, o cuidado de usar uma linguagem nada complexa, explicitando, por exemplo, o que queríamos dizer com as opções de frequência *poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes* (cf. Anexo 2), ou acrescentando uma versão simplificada das perguntas – caso da questão 11, onde, para além da pergunta «Achas que a Biblioteca da tua Escola está bem localizada?», também perguntámos «É fácil encontrá-la?».

Relativamente ao uso da expressão *livros escolares*, ao invés de manuais escolares, a primeira é mais próxima da expressão “livros de escola”, de uso mais corrente nas ilhas. É muito importante realçar que os manuais escolares, como são entendidos em Portugal, só encontram eco relativamente aos manuais adoptados no ensino básico em Cabo Verde, uma vez que para o ensino secundário não existe este tipo de material, e os professores adoptam, de entre alguns, os livros que já estão em uso na instituição há mais tempo, ou que melhor se adaptam à sua pedagogia. Neste caso, os livros adoptados pelos professores, ainda que sejam diferentes, entram todos nesta categoria de “livros de escola”.

Um outro ponto que convém elucidar é que nos questionários dos alunos perguntava-se se eles achavam que faltava *livre acesso aos livros* nas BE's. Tínhamos conhecimento de que os livros nas estantes eram para serem consultados livremente, por parte dos utilizadores, mas indagava-se se isto era de facto praticado, uma vez que ao dirigir-se às BE's, os utilizadores, para terem

acesso aos livros, precisavam de cumprir uma série de ritos³⁹, o que nos parecia desvirtuar o conceito de livre acesso que seria admissível.

Nas duas escolas, o número total de questionários de alunos que conseguimos obter foi de 551: 252 na Escola I (16%), e 299 na Escola II (14%). Esta última conta com discentes de todos os seis anos lectivos, contrariamente à Escola I⁴⁰, onde somente há alunos do 7º ano (do 1º Ciclo) no ano lectivo em que a nossa pesquisa decorreu. Assim sendo, o número mais elevado de questionários entregue na Escola II relaciona-se com essa particularidade, já que a nossa intenção era a de ter 50 questionários de cada um dos seis anos lectivos correspondentes ao secundário.

A razão por detrás da escolha destas duas escolas prende-se com o facto de serem comumente consideradas como “escolas-modelo”, com boas Bibliotecas que, como já apontámos, poderiam servir como paradigma a ser adoptado pelas Bibliotecas de outras escolas secundárias do país.

³⁹ Embora disponíveis em estantes abertas, os livros devem ser requisitados à funcionária, e apenas um de cada vez.

⁴⁰ Devido a este facto, no ano lectivo 2003/04 a Escola II tinha 2149 alunos, ao passo que a Escola I só contava com alunos dos 2º e 3º Ciclos, num total de 1506.

3.2. – Caracterização das Bibliotecas

As Bibliotecas Escolares que escolhemos para fazerem parte deste estudo, achamos importante frisar desde logo, ao contrário do que é a crença geral em São Vicente, não são bibliotecas-modelo; e por diversas razões. É nossa profunda convicção que, se elas têm servido à comunidade estudantil, de uma como de outra escola, isso se deve grandemente ao trabalho apaixonado desenvolvido pelas professoras responsáveis, que têm conseguido, sempre com magros orçamentos, montar estratégias de divulgação das actividades das e nas Bibliotecas e enriquecer o seu acervo, fazendo uso do conhecimento e experiência que acumularam durante a sua longa experiência como educadoras.

Na realidade, as suas condições físicas e os recursos ao seu dispor não correspondem, como aliás se passa em muitas Bibliotecas em todo o Mundo, à dinamização conseguida a partir do esforço das suas responsáveis.

A descrição que se segue baseia-se na nossa observação pessoal e nas entrevistas que fizemos às responsáveis por ambas as Bibliotecas, bem como aos Directores das escolas, e às Directoras das duas Bibliotecas Públicas da ilha mais frequentadas por estudantes.

3.2.1. – Escola I

A Biblioteca da **Escola I** está situada no segundo piso, tendo por único acesso escadas, e conta com duas salas: a principal, onde estão as mesas (treze) – uma mesa quadrada grande situada no centro da sala onde se podem sentar catorze alunos, duas mesas rectangulares que cabem cinco alunos cada, e dez mesas quadradas mais pequenas, onde se sentam quatro alunos em cada uma – as cadeiras (cerca de 66), as estantes – abertas – (16), e uma mesa para atendimento dos utentes, tendo esta sala cerca de 14 metros de comprimento por 9 de largura; e uma segunda sala que contém estantes com livros que a Escola possui desde a abertura do Liceu em 1917, e que funciona como depósito. Conta com uma planta, que serve de guia, muito embora no momento da nossa deslocação esta não estivesse exposta, e tem também um regulamento interno, elaborado pela responsável.

Nesta Biblioteca trabalham duas pessoas: a professora responsável fez uma formação há alguns anos na área da gestão documental, e responde perante a Sub-Direcção Pedagógica, órgão escolar que tutela a BE; é ela quem propõe as aquisições, de acordo com pedidos feitos pelos alunos e/ou professores, e coordena as actividades de dinamização, tendo elaborado o regulamento interno da Biblioteca. Esta professora é apoiada por uma funcionária que, embora sem formação nas ciências biblioteconómicas, presta, segundo nos foi relatado na entrevista que fizemos à responsável, uma grande ajuda na gestão da BE.

O horário de funcionamento encontra-se afixado à entrada e indica que esta funciona das oito da manhã ao meio-dia, e das duas da tarde às seis, de segunda a sexta.

Desde Janeiro de 2005 que esta Biblioteca conta com um computador, enviado pela Direcção da Escola, e que servirá para informatizar o catálogo, embora faltem recursos humanos capazes de fazer o levantamento dos livros e a sua posterior catalogação. Segundo a nossa entrevistada, as duas pessoas que, neste momento, exercem funções na BE pouco podem fazer devido às dificuldades de ordem técnica que o trabalho apresenta. Em consequência, a colecção documental está por catalogar; existe apenas um livro de registos, ainda assim incompleto.

A Biblioteca não conta no seu acervo com material audiovisual ou multimédia, sendo portanto este formado única e exclusivamente por material impresso: cerca de 6000 livros, número este derivado de um levantamento feito por um antigo professor da Escola durante o ano lectivo de 1999/2000; e alguns jornais enviados pela Direcção da Escola, já que a Biblioteca não subscreve directamente nenhuma publicação periódica. A colecção tem aumentado numa média de cem livros/ano nos últimos três anos, segundo dados da entrevista feita à sua responsável, e é constituída através de aquisições feitas na Feira de Livros que acontece uma vez por ano em São Vicente, altura em que o Conselho Directivo disponibiliza uma verba de cerca de 60.000 Escudos Cabo-verdianos – quase 600€. Acrescem a isso algumas doações que, normalmente, partem de pessoas particulares ou de organizações.

Os livros encontram-se arrumados nas estantes de acordo com as disciplinas do currículo escolar que abrangem, e embora exista uma organização por assuntos, não há qualquer tipo de cotas que indiquem a localização física dos documentos.

Ainda de acordo com a responsável, a Biblioteca recebe diariamente cerca de 30 utilizadores, que utilizam os serviços de leitura de presença e empréstimo domiciliário, e que vêm, usualmente, a pedido dos professores.

Segundo dados revelados pelo Director desta Escola, há um interesse em informatizar o acervo desta Biblioteca, e em disponibilizar computadores para os utilizadores, e estuda-se a possibilidade da compra de novas estantes. Outras iniciativas em estudo são a nomeação de um professor de línguas – não nos precisou para quando –, que deverá dedicar cerca de seis horas semanais apoiando a professora responsável e a auxiliar que lá trabalham, e a criação de uma rampa que, para além de facilitar o acesso à BE a pessoas com deficiências motoras, dará também acesso a uma Sala de Línguas e a um Clube de Francês a serem criados com a construção de novas salas, derivadas de um alargamento da escola.

O Director desta Escola frisou que a Direcção, e ele próprio, sempre fizeram questão de prestar apoio, a nível financeiro, mas não só, às actividades realizadas na BE, como por exemplo: lançamentos de livros, peças de teatro coordenadas pela professora responsável e pela auxiliar, em parceria com a Associação de Estudantes, e que se estudava a criação de um coro, também este coordenado pela professora responsável pela BE, e sub-coordenado pela Associação de Estudantes.

3.2.2. – Escola II

A Biblioteca da **Escola II** encontra-se, também, situada no segundo piso do estabelecimento de ensino, num espaço que foi projectado desde a sua construção para servir como Biblioteca. Por esta razão, o Director transmitiu-nos, durante a entrevista, a opinião de que a BE está bem localizada, inclusive porque a sala é ampla, bem iluminada e protegida de ruído.

Esta Biblioteca funciona das 8h20 às 12h20, e das 14h50 às 18h30, de segunda a sexta feira. Uma vez por mês é encerrada, à tarde, para reuniões do Conselho Pedagógico, uma vez que a sala é, dentro da escola, a que oferece melhores condições. Mesmo com esta justificação, esta situação é reveladora de uma atitude algo displicente em relação à Biblioteca, o que acontece também em muitas Bibliotecas Escolares Portuguesas.

É gerida por quatro professores, todos eles a trabalharem na BE devido a motivos relacionados com a saúde que os impedem de leccionar, e que tiveram – três deles – um breve formação na altura da inauguração oficial da Escola, em 1999.

Embora esta Biblioteca tenha alguns CD-ROM's e video-cassetes, estes não estão catalogados, e só servem para empréstimo domiciliário devido ao facto de a BE não ter vídeos, televisores, nem computadores para a visualização deste material. O seu empréstimo faz-se através da anotação, no caderno destinado à marcação do empréstimo dos livros pertencentes ao acervo, do nome do programa contido no suporte. Possui ainda alguns jornais que, ou são enviados pela Direcção, ou são oferta dos professores, sendo portanto a quase totalidade da colecção documental constituída por livros: cerca de 7000, arrumados nas estantes de acordo com temas relativos ao currículo escolar, e sem qualquer cota que indique a sua localização física, assim como já havíamos constatado na Escola I. A evolução do acervo é marcada pela descontinuidade, uma vez que depende muito do dinheiro disponibilizado pela Direcção para a compra de livros, na Feira de Livros ou fora dela, e de doações.

À semelhança da Escola I, também aqui não existe catálogo, mas apenas um livro de registos não completamente fiável.

O mobiliário é constituído por 28 mesas – uma mesa redonda no centro da sala, e 27 mesas com quatro cadeiras cada para os alunos –, 57 cadeiras, 2 secretárias, 1 carrinho para retorno dos livros, e 25 estantes abertas. Há vários cartazes nas paredes; para uso dos utilizadores foi elaborado um guia, útil sobretudo aos que deslocam à Biblioteca pela primeira vez, e um regulamento interno.

Segundo a professora-responsável, o público da BE é diversificado, uma vez que ela recebe diariamente alunos de todos os ciclos, de ambos os sexos, e de todas as idades. A afluência extra-escolar é constituída por alunos dos Institutos Superiores existentes em São Vicente, e por alunos das outras escolas secundárias, e, menos frequentemente, por alunos do ensino básico. A Biblioteca encontra-se aberta a todos os que a quiserem frequentar, embora essa afluência, para lá do já citado, se revele quase inexistente. Em relação, por exemplo, aos pais e encarregados de educação, estes só aparecem quando se fazem actividades culturais. Em circunstâncias “normais” do dia-a-dia, não a frequentam.

O Director desta Escola adiantou-nos que foi disponibilizado um computador para que se fizesse a informatização do catálogo da BE, estando previstos alguns cursos de formação dos responsáveis, por forma a poderem fazer essa gestão. Futuramente, pretende-se destinar mais computadores para que a BE possa contar com uma sala de informática para uso dos seus frequentadores.

3.2.3. – Observação e análise das entrevistas

Segundo as outras duas entrevistadas, ambas responsáveis por Bibliotecas Públicas em São Vicente, a falta de formação das responsáveis dificulta que as Bibliotecas Escolares se tornem mais autónomas, deixando-as dependentes da burocracia das Escolas e das possibilidades financeiras destas para a realização de actividades de dinamização ou até mesmo actividades mais triviais como a aquisição de artigos de uso corrente (clipes, fita-colas, papel para cartazes, cadernos para se fazer o lançamento dos empréstimos), ou o conserto de livros.

Uma outra questão em que converge o pensamento das duas entrevistadas tem a ver com a falta de formação dos professores, que dificulta que se vejam as Bibliotecas, tanto as Escolares como as Públicas, como organismos vivos, e que servem os desígnios não só dos alunos como também dos próprios professores.

A observação da realidade e a análise das entrevistas levam-nos a crer que há uma tendência para olhar as BE's como salas de estudo. E, se é isso que queremos ter nas Escolas, será legítimo que se lhes mudem os nomes. Se queremos que elas sejam Bibliotecas, atitudes como, por exemplo, o seu

encerramento para reuniões administrativas têm de acabar; as estantes que existem nas Bibliotecas, e que não se coadunam com este tipo de Biblioteca, têm de ser trocadas; os professores precisam parar de vislumbrar a Biblioteca como um recurso educativo exclusivamente dirigido aos alunos, onde estes intentam pesquisas sem nenhum tipo de orientação, ou sob a coordenação dos responsáveis porque “esse é o seu trabalho”; a Biblioteca tem de deixar de ser uma sala de castigo para alunos mal comportados⁴¹; deve renunciar à severa lei do “aqui impera o silêncio absoluto”, e adoptar regras mais variadas, que permitem, por exemplo, o trabalho em grupo; para além destas, e muitas outras actividades que são típicas de salas de estudo mas não de Bibliotecas, convém assinalarmos que as BE’s estudadas necessitam rever o conceito de livre acesso que praticam. O sistema usado tem-se revelado bastante constrangedor, o que pode fazer – e com certeza faz – com que os utilizadores não se sintam totalmente à vontade para consultar os documentos. A autoridade do cartão de leitor, indispensável, segundo os Regulamentos Internos, para se frequentar, requisitar, e até mesmo para se ler presencialmente, é uma regra quanto a nós exagerada.

O medo do furto de livros parece ser tanto que se acabam por adoptar medidas extremas que traduzem o absurdo da Biblioteca *cauchemar* de que fala Eco (1998, p. 17-19): levar os utentes a não ler; e força uma imagem negativa do “utente-ladrão em potencial”.

Os principais problemas que vislumbrámos a partir da observação feita *in loco*, e das ilações que tirámos das entrevistas que realizámos⁴² são os seguintes: o acervo é constituído essencialmente por material impresso, predominantemente livros, que não estão catalogados de acordo com qualquer norma, estando arrumados nas estantes segundo uma possível área de abrangência definida sem critérios normativos; as duas Bibliotecas situam-se ao nível do 2º piso das Escolas, condicionando o acesso a pessoas com deficiência; a colecção documental não integra material passível de uso por invisuais ou surdos, estando portanto este tipo de utilizador impedido de as utilizar; não se sabe ao certo quantos livros têm as BE’s; a Biblioteca da Escola I tem livros com mais de meio

⁴¹ Algo a que assistimos durante as nossas deslocações às Bibliotecas.

⁴² Cf. Anexo 3.

século de existência que, por conseguinte, já não têm qualquer utilidade para os alunos actuais.

De acordo com os números oficiais do Ministério da Educação Cabo-verdiano, havia cerca de 1600 alunos na Escola I no ano lectivo de 2003/04. Tendo essa BE cerca de 6000 livros, o que se obtém é uma média de cerca de três livros por aluno, bastante abaixo da média ideal para a IFLA, a UNESCO e a IASL, de dez documentos por aluno. A Biblioteca da Escola II conta com mais ou menos 7000 livros e tinha, no mesmo ano lectivo, cerca de 2100 alunos, perfazendo assim uma média idêntica.

Entre as actividades mais comumente desenvolvidas contam-se algumas peças de teatro, debates, exposições temporárias e lançamentos de livros, algumas destas ocorridas na própria Biblioteca que, ainda assim, não têm conseguido despertar as consciências dos Sanvicentinos, principalmente dos pais e encarregados de educação, e dos professores, para o papel que estas Bibliotecas desempenham. Adere-se com bastante facilidade a este tipo de actividades, segundo fomos informados, mas, quando acabam, volta a Biblioteca à sua rotina de provedora de espaço para os alunos estudarem.

Voltamos a insistir que é fundamental que se defina aquilo que se espera das Bibliotecas, e que se busque torná-las em espaços educativos capazes de estimular nos alunos a vontade de aprender de forma autónoma. Se se estiver convencido de que na placa existente por cima da porta de entrada deverá continuar a constar o vocábulo **Biblioteca**, então modificações de peso terão de ser concretizadas.

3.3. – As Bibliotecas vistas pelos professores: análise dos questionários

→ **Distribuição dos questionários por Professores versus Escola**

Analisaremos, num primeiro instante, a distribuição dos questionários nas duas escolas seleccionadas. Assim, num total de 73 questionários devidamente preenchidos, 35 (47,9%) são professores da Escola I, e 38 (52,1%) da Escola II.

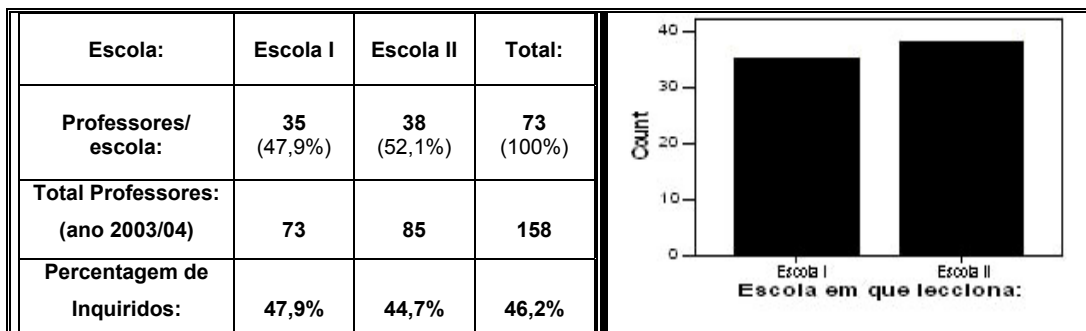


Tabela 1/ Gráfico 1: distribuição dos questionários por Escola.

→ **Distribuição dos questionários por Escola versus Sexo dos inquiridos**

Obtivemos, correlacionando o sexo dos nossos inquiridos e a Escola em que leccionam, 18 professores (51,4%) do sexo feminino e 17 (48,6%) do sexo masculino na Escola I, e 18 (47,3%) do sexo feminino e 19 (50%) do sexo masculino na Escola II, não tendo, nesta escola, um dos inquiridos respondido a esta questão.

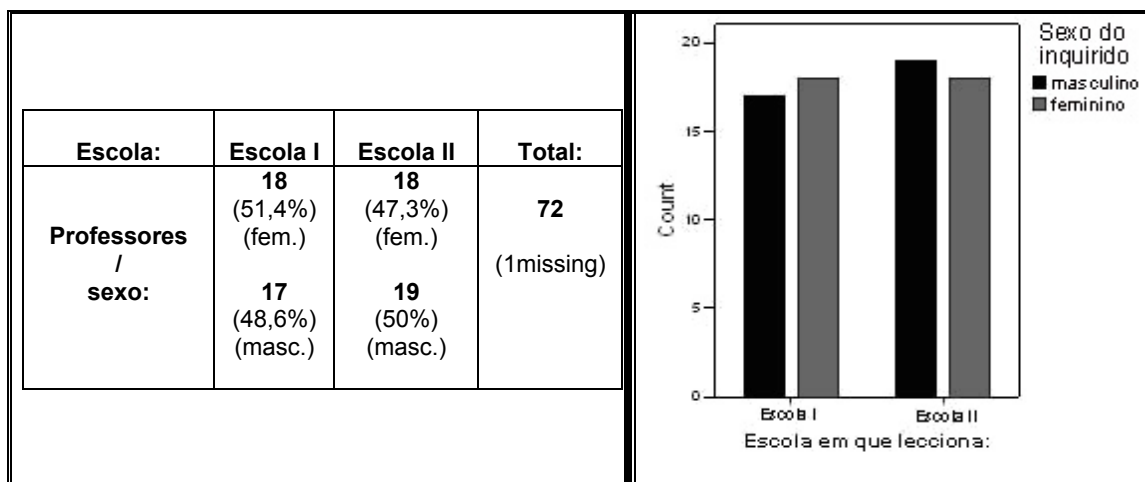


Tabela 2/ Gráfico 2: distribuição dos questionários por Escola/Sexo dos inquiridos.

→ Descrição dos professores por idades

Em relação à Escola I, os professores que responderam em maior número ao questionário têm idades situadas entre os 35 e os 44 anos, e entre os 45 e os 54 anos – treze (37,1%) para cada um. Também obtivemos respostas de seis (17,1%) com idades situadas entre os 25 e os 34 anos, um único professor (2,8%) situando-se entre os 18 e os 24 anos, e dois com 55 ou mais anos.

Na Escola II, os números mais expressivos centraram-se em docentes com idades entre os 25 e os 34 anos – 25 respostas (65,7%); foram onze (28,9%) os inquiridos com idades entre os 35 e os 44 anos, e dois entre os 45 e os 54 anos (5,2%).

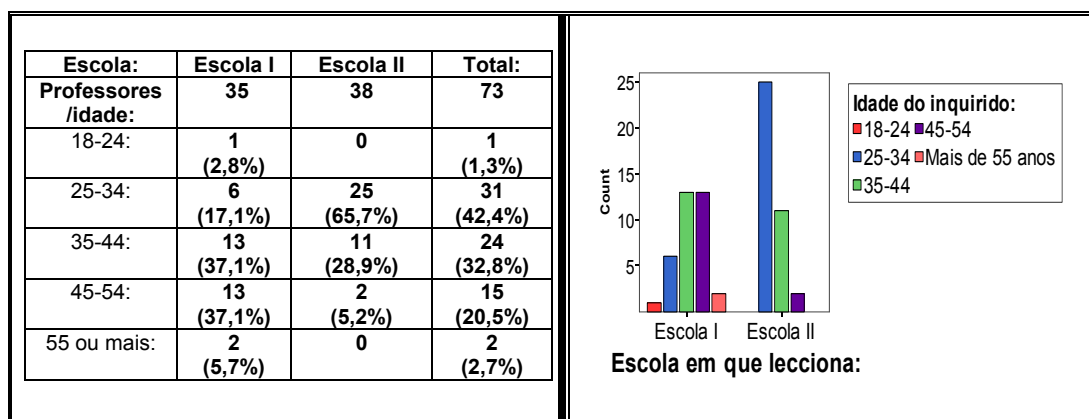


Tabela 3/Gráfico 3: média de idades dos professores inquiridos.

Em resumo: De acordo com os dados obtidos, a Escola II parece ter um corpo docente mais jovem, já que a maioria das respostas dos inquiridos nesta escola centrou-se entre os 25 e os 34 anos; pelo contrário, na Escola I, para além de se registarem respostas de docentes com mais de 55 anos, a maioria das respostas foram de inquiridos com idades entre os 35 e os 44, e entre os 45 e os 54 anos.

→ Descrição do tempo de exercício da profissão

Em relação ao tempo de exercício da profissão, há um maior número de respostas na Escola I relativas a professores que a exercem *há 10 anos ou mais*:

24 respostas (68,5%) contra apenas 6 (15,7%) na Escola II; relativamente a professores com 6 a 10 anos de exercício, na E-II responderam 9 docentes (23,6%), e na E-I só respondeu um (2,8%); diminuindo o tempo de exercício pedagógico para 3 a 6 anos, há 14 docentes (36,8%) na E-II, e 5 na E-I (14,2%); os inquiridos que já levam 1 a 3 anos de experiência pedagógica na E-II foram 6 (15,7%), ao passo que na E-I foram 3 (8,5%); em relação a terem 1 ano ou menos como professores, 3 professores inquiridos leccionam na E-II (7,8%), e 2 na E-I (5,7%).

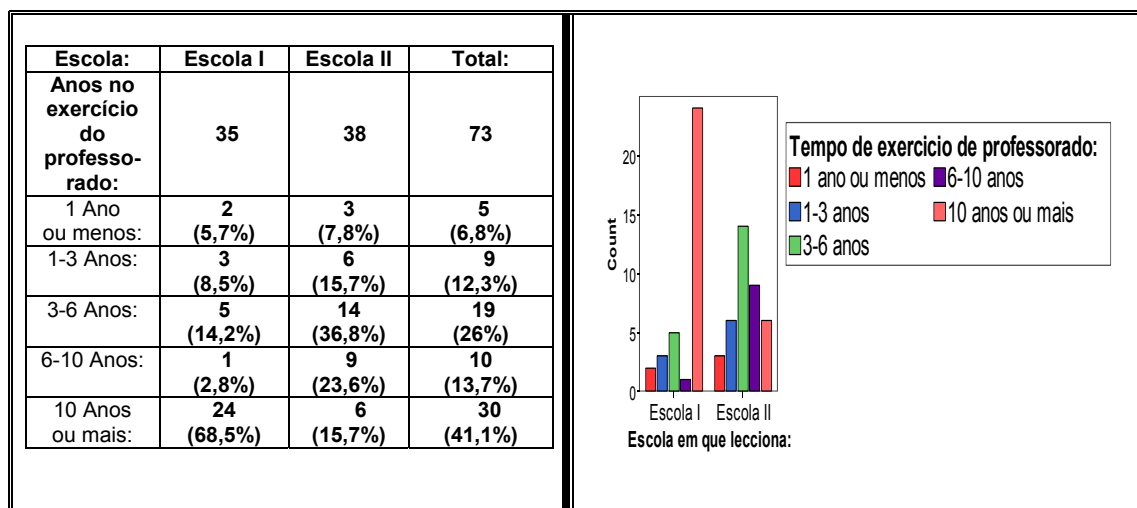


Tabela 4/Gráfico 4: tempo de exercício de professorado dos inquiridos.

Em resumo: A experiência profissional dos professores participantes no estudo varia na ordem directamente proporcional à sua idade. Isso significa que encontramos professores que trabalham há mais tempo em maior número na Escola I, onde o corpo docente é mais velho, e na Escola II, mais jovem, predominam os professores com menos anos de serviço.

A maior parte dos professores inquiridos na Escola I possuem uma experiência de professorado acima dos 10 anos; na Escola II, observam-se médias mais baixas e mais bem distribuídas, sendo que o valor mais alto de respostas diz respeito à média que vai dos 3 aos 6 anos de experiência pedagógica.

→ **Distribuição dos questionários por Professores versus Disciplinas em cada Escola**

Os 73 professores inquiridos indicaram 23 disciplinas, num total de 81 respostas. Predomina a docência das disciplinas de *Matemática* (16% do total de professores) e *Português* (13,5%).

Escola:	Escola I	Escola II	Total: 81
Professor de Português:	6	5	11
Matemática:	5	8	13
Francês:	5	4	9
Geografia:	1	2	3
Inglês:	3	4	7
Homem Ambiente:	0	2	2
Estudos Científicos:	0	2	2
Educação Visual e Tecnológica:	0	2	2
Desenvolvimento Económico e Social:	0	1	1
Educação Física:	1	2	3
Física:	4	1	5
Ciências Naturais:	3	2	5
Cultura Cabo-verdiana:	2	1	3
História:	2	1	3
Mundo Contemporâneo:	0	1	1
Química:	2	1	3
Biologia:	1	0	1
Formação Pessoal e Social:	2	0	2
Utilização de Computadores:	1	0	1
Filosofia:	1	0	1
Psicologia:	1	0	1
Economia:	1	0	1
Latim:	1	0	1

Tabela 5: distribuição dos questionários por Professores X Disciplinas em cada Escola.

Por haver professores que leccionam mais de uma disciplina, o número de respostas referentes às disciplinas leccionadas é maior do que o número de professores nas duas escolas. Casos houve, em que alguns dos inquiridos afirmaram leccionar, simultaneamente, História e Cultura Cabo-verdiana, por exemplo, ou Física e Química, ou ainda Psicologia e Formação Pessoal e Social; logo, para um professor temos, às vezes, duas respostas.

→ **Descrição do nível de Habilitações Literárias dos Professores nas duas Escolas**

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Habilitações Literárias:	35	37 (1 missing)	72 (1 missing)
Ensino Secundário Completo:	0	2 (5,4%) 1 (feminino), 1 (masculino)	2 (2,7%)
Curso Médio:	4 (11,4%): 3 (feminino), 1 (masculino)	2 (5,4%) 2 (masculino)	6 (8,3%)
Frequência De Curso Superior:	0	2 (5,4%) 2 (masculino)	2 (2,7%)
Curso Superior Sem Licenciatura:	14 (40%) 8 (feminino), 6 (masculino)	17 (45,9%) 7 (feminino), 9 (masculino) 1 (missing)	31 (43%)
Curso Superior Com Licenciatura:	12 (34,2%) 4 (feminino), 8 (masculino)	13 (35,1%) 8 (feminino), 5 (masculino)	25 (34,7%)
Pós-graduação:	3 (8,5%) 2 (feminino), 1 (masculino)	0	3 (4,1%)
Especialização:	0	1 (2,7%) 1 (feminino)	1 (1,3%)
Mestrado /Doutoramento:	2 (5,7%) 1 (feminino), 1 (masculino)	0	2 (2,7%)

Tabela 6: descrição das habilitações literárias dos professores inquiridos.

Tentámos traçar um perfil dos professores das Escolas do nosso estudo quanto ao seu nível de formação, pedindo-lhes que assinalassem o respectivo grau académico.

Na Escola I, a maior parte das respostas – 14, ou seja 40% – provém dos inquiridos que têm o *curso superior sem licenciatura*; em segundo lugar aparecem as dos inquiridos com a *licenciatura completa*⁴³ – 12 respostas (34,2%). As respostas dos docentes que têm *curso médio*, *pós-graduação* e *mestrado/doutoramento* foram muito próximas, obtendo respectivamente: 11,4%, 8,5% e 5,7%.

Relativamente à Escola II, o maior número de respostas provém também de docentes que têm o curso superior mas não a licenciatura: 17 respostas (45,9%); a seguir vêm as respostas dos docentes com a licenciatura (35,1%); em relação aos docentes que contam com uma *especialização*, *frequência de curso superior*, *curso médio* e o *ensino secundário completo*, obtiveram-se 2 respostas para cada uma (2,7% cada).

⁴³ As diferenças entre estes professores é a de que os que possuem a valência *licenciatura* terminaram o curso superior tendo feito as disciplinas relativas às ciências educativas, ao passo que os professores sem a licenciatura não.

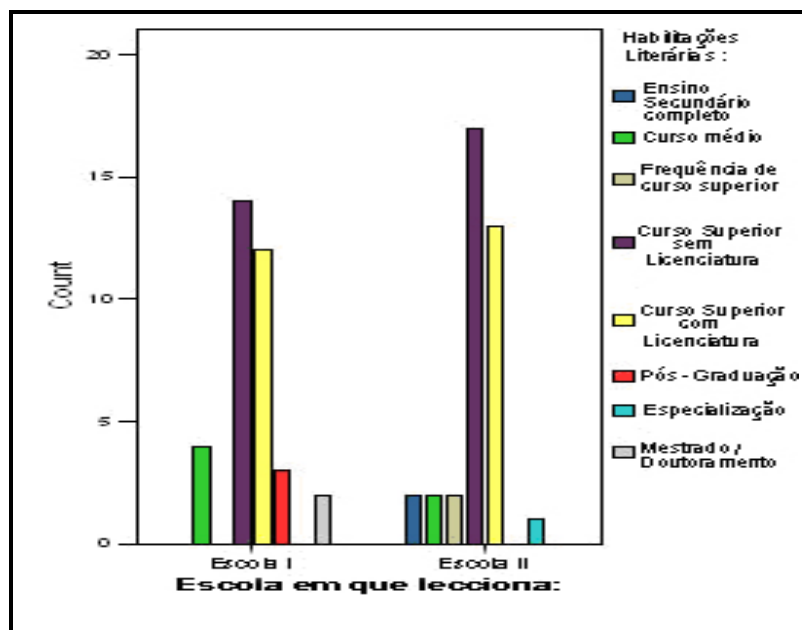


Gráfico 5: descrição das habilitações literárias dos professores inquiridos.

Em resumo: Relativamente às habilitações dos docentes, não existem grandes discrepâncias entre as duas escolas: nota-se, numa como noutra, o predomínio de professores que não possuem a licenciatura – (51,4%) na Escola I, e (62,1%) na Escola II –, o que, *a priori*, pode ser visto como uma desvantagem para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes não foram devidamente preparados para assumirem, como pedagogos, o acto educativo como tarefa prioritária. Encontram-se, assim, muitos professores que leccionam nas escolas do estudo porque não encontraram uma via de acesso ao mundo do emprego na área da sua formação.

Aqueles que obtiveram, pelo menos, o grau de licenciado, e que deverão estar aptos a desempenhar o seu papel na Escola, são em número reduzido, sendo poucos também os que, além do curso superior, fizeram uma Pós-Graduação, Especialização ou Mestrado. Apenas na Escola II houve professores que responderam só possuírem o Ensino Secundário completo, e só terem frequentado o curso superior. Quanto aos docentes com cursos médios, este número não é muito elevado em ambas.

→ **Análise às respostas dos professores**

Visto o perfil dos professores inquiridos por média de idades, tempo de exercício da actividade docente, habilitações literárias, sexo, disciplinas leccionadas, e a quantidade de questionários recebidos em cada uma das Escolas do nosso estudo, cabe, agora, analisar as respostas às questões levantadas.

Questão 7 – Frequência da Biblioteca Escolar (BE):

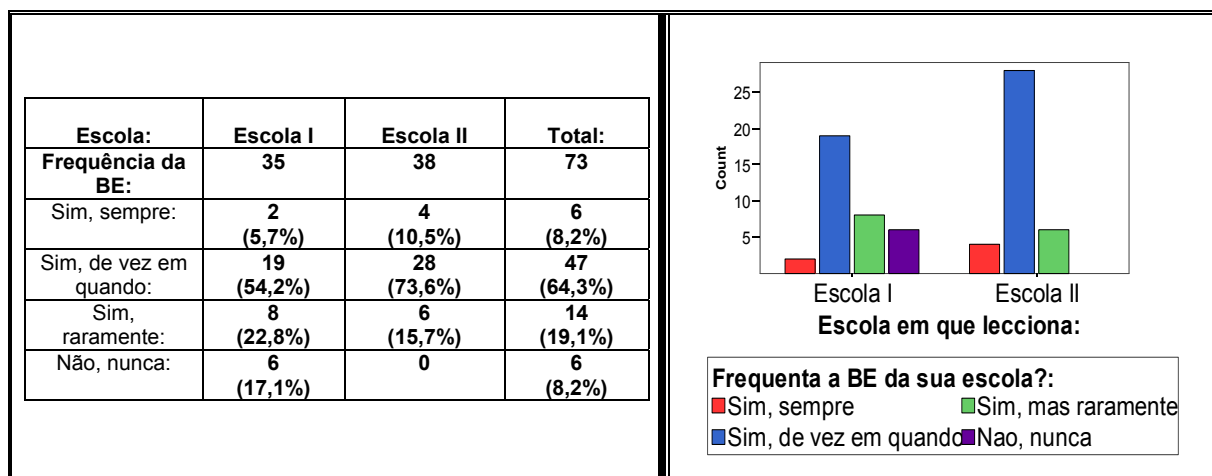


Tabela 7/Gráfico 6: frequência da BE por parte dos inquiridos nas duas Escolas.

As opções de resposta a esta pergunta fechada, possibilitariam ao inquirido responder com que frequência este se deslocava à Biblioteca da sua Escola, optando entre “*sim, sempre*”, “*sim, de vez em quando*”, “*sim, raramente*”, ou “*não, nunca*”. Com isso, queríamos perceber os hábitos de frequência das BE’s por parte dos professores das duas Escolas, para depois analisarmos os motivos que os levavam a frequentá-las, ou a não as frequentar.

Na Escola I registaram-se 54,2% de respostas relativas à opção *de vez em quando*, 22,8% *raramente*, e 17,1% de professores afirmou *nunca* ir à BE; a percentagem de professores a frequentar *sempre* a BE nesta escola é de apenas 5,7%.

Na Escola II 73,6% dos inquiridos afirma ir *de vez em quando*, 15,7% *raramente* e 10,5% *sempre*. Não se registaram respostas relativas a *nunca* frequentarem a BE por parte dos docentes desta escola.

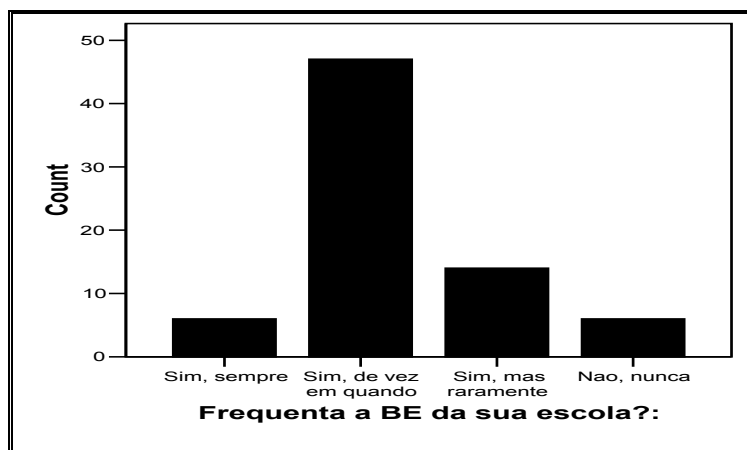


Gráfico 7: total de frequência das BE's por parte dos inquiridos.

Em resumo: O que se pode facilmente notar, tanto pela análise da tabela como pelos histogramas de barras é que, nas Escolas do estudo, a maioria dos docentes frequentam as Bibliotecas, mas apenas “de vez em quando”.

A BE da E-II parece ser mais frequentada, uma vez que cerca de 84% dos docentes respondeu frequentá-la *sempre* ou de *vez em quando*, ao passo que na E-I 77% das respostas referem-se às opções *de vez em quando* ou *raramente*, apenas nesta Escola se registaram respostas referentes à opção *nunca* frequentar a BE.

Embora não houvesse nenhuma resposta na Escola II que desse conta da não frequência da BE por parte dos professores inquiridos, por haver professores que responderam frequentá-la raramente, julgamos importante procurar entender os motivos que levam a essa fraca afluência analisando-se as questões seguintes.

Questão 7.1 – Motivos apresentados para não frequentar a BE (Escola I), ou frequentá-la raramente (Escola I - II):

As respostas que granjearam maiores percentagens no que diz respeito aos motivos apresentados pelos docentes para não frequentarem a BE foram: o facto de *não ter os livros de que precisam* (43% na E-I e 33% na E-II) e o facto de os docentes *preferirem ir a outras Bibliotecas* (22% na E-I e 33% na E-II). Dois professores na E-I (14%) e um na E-II (17%) afirmaram que *a BE serve os alunos*,

não os professores; uma outra razão, levantada por um professor da E-II, foi a de que este tem os livros que precisa em casa; três professores da E-I apresentaram três motivos diferentes para não a frequentarem: o facto de a BE só ter livros antigos; não haver na BE, um “clima” prazeroso, que dê vontade de lá estar e também o facto de trabalhar há pouco tempo na escola.

Escola:	Escola I: 14	Escola II: 6	Total: 20
Não frequento porque não tem os livros de que preciso:	6 (43%)	2 (33%)	8 (40%)
Não frequento porque a BE serve os alunos, não os professores:	2 (14%)	1 (17%)	3 (15%)
Não frequento porque prefiro ir a outras Bibliotecas:	3 (22%)	2 (33%)	5 (25%)
Não frequento por outros motivos:	3	1	4
1 – A BE só tem livros antigos:	1 (7%)	0	1 (5%)
2 – Não há um clima agradável:	1 (7%)	0	1 (5%)
3 – Tenho os livros que preciso em casa:	0	1 (17%)	1 (5%)
4 – Trabalho há pouco tempo na escola:	1 (7%)	0	1 (5%)

Tabela 8: motivos apresentados para justificar a fraca ou a não frequência das BE's do estudo por parte dos inquiridos.

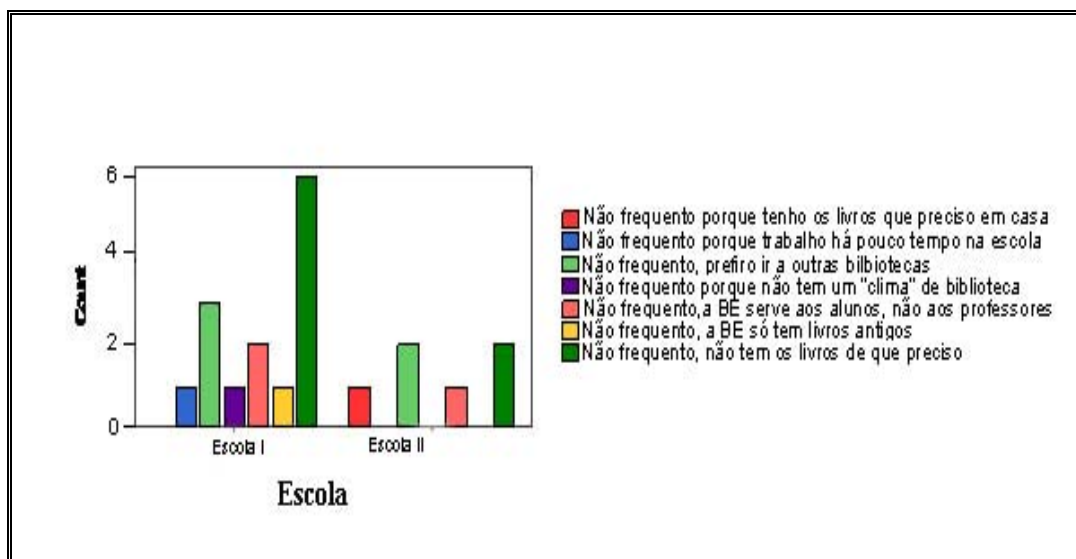


Gráfico 8: motivos apresentados pelos inquiridos para justificar a fraca ou a não frequência das BE's do estudo.

Em resumo: Em ambas as escolas, os motivos mais fortes para os professores não frequentarem, ou frequentarem pouco a BE, têm a ver com a falta de livros adequados e, conseqüentemente, a preferência pelo recurso a outras Bibliotecas.

Questão 8 – Importância da BE:

A opção de resposta escolhida por **todos** os professores participantes do estudo foi a de que a Biblioteca Escolar é *muito importante*.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Importância da BE:	35	38	73
Muito importante:	35 (100%)	38 (100%)	73 (100%)

Tabela 9: número de respostas em cada Escola relativamente à importância da BE.

Questão 8.1 – Algumas respostas dadas pelos professores para justificarem a importância da BE para a Escola.

Dos 73 questionários aplicados, 63 dos inquiridos (86%) justificaram a sua opção de resposta, no que diz respeito à muita importância atribuída à BE. Dessas respostas, abertas, portanto subjectivas, aglutinamos as com características similares, surgindo, assim, dez categorias, como indicadas na tabela abaixo.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
A BE é importante porque:	35	28	63
1 – A escola deve promover o conhecimento:	0	1 (3,5%)	1 (1,6%)
2 – Facilita o acesso a livros difíceis de encontrar no mercado:	3 (8,5%)	5 (17,9%)	8 (12,7%)
3 – Oferece material de complemento ao estudo:	8 (23%)	4 (14,3%)	12 (19%)
4 – Ajuda docentes e alunos a terem melhor compreensão dos temas e conteúdos curriculares:	6 (17%)	5 (17,9%)	11 (17,5%)
5 – A BE é um recurso educativo:	2 (5,6%)	1 (3,5%)	3 (4,7%)
6 – Nem sempre temos toda a bibliografia em casa, a BE fornece-a:	0	1 (3,5%)	1 (1,6%)
7 – Os alunos não dispõem de recursos para a compra de livros:	2 (5,6%)	1 (3,5%)	3 (4,7%)
8 – Incentiva o hábito de ler/pesquisar:	5 (14,3%)	2 (7,2%)	7(11,1%)
9 – É um espaço apropriado para se adquirir conhecimentos e mais informação:	9 (26%)	6 (21,5%)	15 (23,8%)
10 – Apresenta aos alunos e docentes novas alternativas:	0	2 (7,2%)	2 (3,2%)

Tabela 10: respostas dadas pelos professores para justificarem a importância da BE para a Escola.

Para os inquiridos da Escola I a BE é particularmente importante porque é *um espaço apropriado para se adquirir conhecimentos e mais informação* e porque *oferece material de complemento ao estudo*: respectivamente 26% e 23% de respostas. Duas outras respostas mais assinaladas nesta Escola foram que ela *ajuda docentes e alunos a terem uma melhor compreensão dos temas e conteúdos curriculares* e que *incentiva o hábito de ler/pesquisar*, com 17% e 14,3% de respostas respectivamente.

Para os docentes da Escola II a Biblioteca Escolar é importante essencialmente porque é *um espaço apropriado para se adquirir conhecimentos e*

mais informação – 21,5% assim respondeu; outros motivos apresentados foram o facto de a BE *ajudar docentes e alunos a terem melhor compreensão dos temas e conteúdos curriculares* e o facto de ela *facilitar o acesso a livros difíceis de encontrar no mercado Cabo-verdiano* – cada um com 17,9%; *oferecer material de complemento ao estudo* é a razão escolhida por 14,3% dos inquiridos.

Em resumo: Percebe-se que a BE ainda é tida, nas escolas do estudo, como um espaço voltado, quase que essencialmente, para os alunos, um local onde estes possam estudar, fazer os seus trabalhos, individualmente ou em grupo, mas onde também os professores podem encontrar o que precisam a nível de bibliografia escolar. Um lugar que, também, possibilita aos alunos encontrar os manuais escolares que são necessários às disciplinas estudadas, especialmente aqueles que não possuem meios financeiros, e também quando esse material é de difícil acesso no mercado de livros de Cabo Verde.

Questão 9 – Localização da BE.

No que à localização da BE dentro do espaço físico da escola concerne, 94,2% das respostas da E-II consideram que ela está bem localizada, contra 64,7% na Escola I.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Localização da BE:	34	35	69
Bem localizada:	22 (64,7%)	33 (94,2%)	55 (79,7%)
Mal localizada:	11 (32,3%)	2 (5,8%)	13 (18,8%)
Não sei/não tenho opinião:	1 (3%)	0	1 (1,5%)

Tabela 11: respostas dos inquiridos sobre a localização da BE.

Em resumo: Na Escola II, a tendência a os professores considerarem a BE como estando *bem localizada* supera grandemente a referente à *má localização*. Na Escola I a maioria dos professores acha a BE *bem localizada*, embora a diferença entre as duas variáveis seja bem menor.

Questão 10 – Pede aos seus alunos que façam trabalhos/frequentem a Biblioteca?

Na Escola I, 25 inquiridos (73,5%) responderam afirmativamente a esta questão e nove (26,5%) negativamente. Em relação à Escola II, o número de repostas positivas foi de 30 (88,2%), e quatro negativas (11,8%).

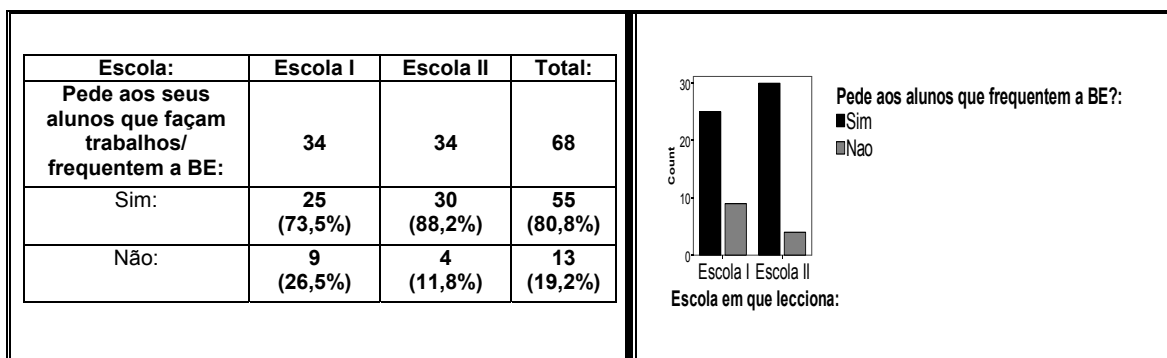


Tabela 12/Gráfico 9: respostas a: "pede aos seus alunos que façam trabalhos/frequentem a Biblioteca?".

Em resumo: Note-se que há, em ambas as Escolas, uma predominância da resposta *sim*, o que leva a crer que os professores, mais na E-II (88%) do que na E-I (73%), motivam os alunos a frequentarem a BE. As razões que poderão justificar o facto de haver, na Escola I, mais professores que não pedem aos seus alunos que se desloquem à BE serão analisadas de seguida.

Questão 10.1 – Razões apontadas pelos professores para justificarem não pedirem aos seus alunos que estes façam trabalhos que impliquem uma deslocação à BE.

Estes motivos prendem-se, essencialmente, com o facto de a *BE não ter os livros necessários à disciplina*, opinião partilhada por sete professores na Escola I (70%) e por dois na Escola II (50%).

Dois professores nesta última preferem não formular esse pedido por acreditarem, primeiro, que *os alunos são preguiçosos logo não quereriam ir e*, segundo, devido aos *livros existentes na BE não terem uma linguagem adequada* – 25% cada.

Na Escola I três professores (30%) apresentaram três justificativas para não pedirem aos seus alunos que a frequentem: a) *se pedisse estes teriam de dialogar, perturbando os outros utentes*; b) *concebemos os nossos próprios materiais*, e c) *os funcionários não ajudam os alunos*.

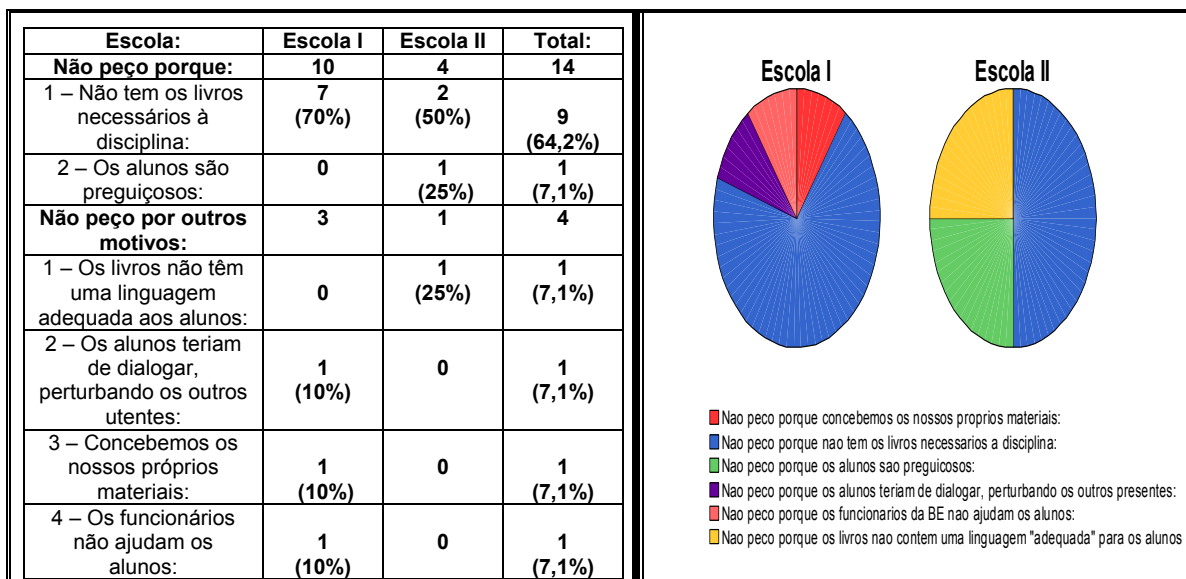


Tabela 13/Gráfico 10: razões apontadas pelos professores para justificarem não pedir aos seus alunos que estes façam trabalhos que impliquem uma deslocação à BE.

Em resumo: O gráfico acima representado, bem como a respectiva tabela, clarificam um pouco a situação das BE's nas duas Escolas. Nelas, onde potencialmente os alunos vão consultar os manuais escolares, sofre-se com a sua falta. Para mais de 64% dos professores – nove em catorze respostas –, e mais professores da E-I do que da E-II, o que os faz não pedirem aos seus alunos que as frequentem é o facto de não haver na BE os livros de que estes necessitariam para estudar para as aulas, ou fazer os trabalhos exigidos pela disciplina.

Questão 11 – Sabe para que serve a Biblioteca da Escola?

As respostas a esta questão centraram-se, em ambas as Escolas, predominantemente, na opção que dizia respeito à BE *ser um recurso educativo*: na Escola I 55% das respostas a assinalaram, e na Escola II esse número foi de 68,7%. Na Escola I assinalem-se ainda as respostas que afirmaram que a BE *serve para os alunos fazerem trabalhos em grupo* e também *para passarem o*

tempo que não estão em aulas, ambas com 13,3% das respostas, e que ela serve para guardar os livros da Escola, com 8,3%. As restantes opções obtiveram números menos significativos e podem ser observadas no gráfico e na tabela abaixo.

Na Escola II deve-se assinalar ainda que não se obteve nenhuma resposta para a opção *guardar os livros da Escola* embora ela fosse fornecida pelo questionário, obtendo as outras opções percentagens muito pouco significativas.

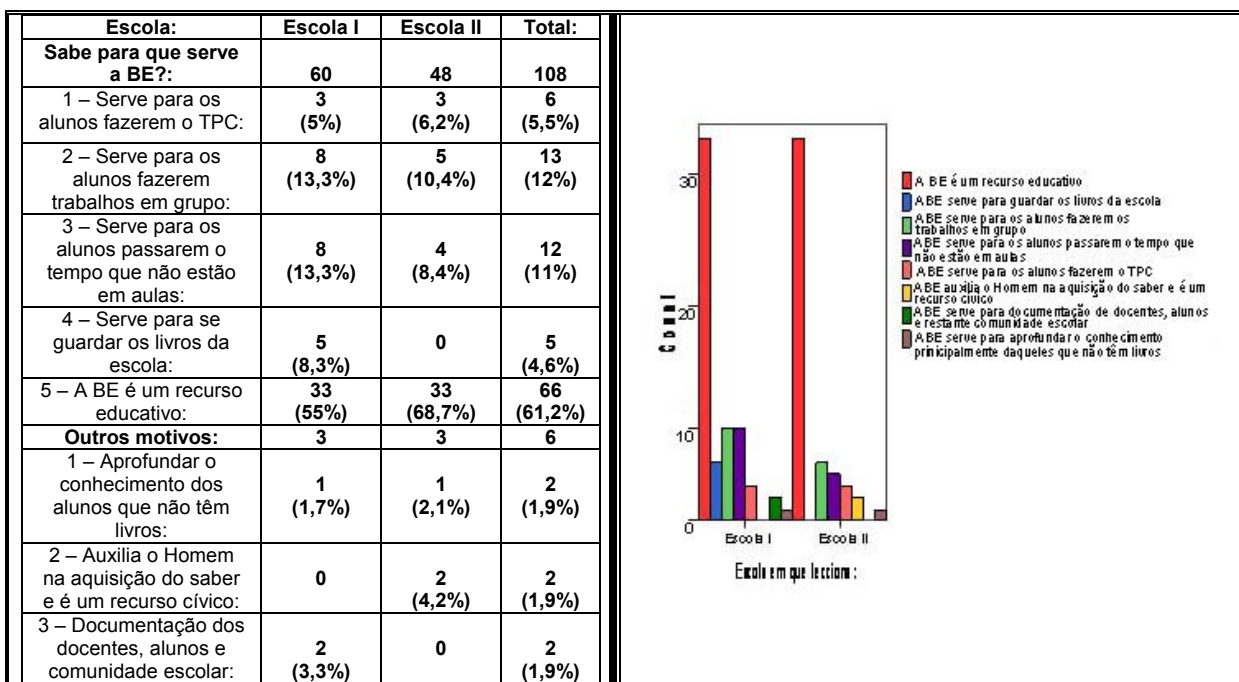


Tabela 14/Gráfico 11: respostas a: "sabe para que serve a Biblioteca da Escola?".

Em resumo: A Biblioteca foi assinalada nas duas Escolas maioritariamente como sendo importante porque *é um recurso educativo*. A nível geral, embora muito distanciada da anterior opção, existem ainda duas respostas com algum significado: uma que diz respeito à BE *servir para os alunos fazerem os trabalhos de grupo* e outra que diz que ela deve *servir para os alunos passarem o tempo em que não estão em aulas*.

Questão 12 – O que falta à BE?

Continuando a nossa análise às perguntas semi-fechadas de múltipla escolha, passaremos agora à questão que indagava sobre o que, na opinião dos nossos inquiridos, falta à Biblioteca da sua Escola. Para esta pergunta as opções que obtiveram maior expressividade dizem respeito à falta de *manuals escolares*: 32,2% do total de respostas, obtendo esta opção 31% na Escola I, e 33,3% na Escola II; e a falta de *livros literários*, de *jornais* e de *revistas*, a primeira com 16% do total de respostas, e as últimas com 17% cada. A falta de *revistas* ganha maior expressividade na Escola I (19,6% contra 14,2% da E-II), enquanto que a falta de *livros literários* e de *jornais* é mais sentida pelos docentes da Escola II – ambos os artigos foram reivindicados por 11,4% dos inquiridos da E-I, e a primeira por 20,6%, e a segunda por 22,2% de docentes da E-II.

Em relação às respostas indicadas pelos próprios inquiridos, de destacar na E-II a falta de *manuals*, *livros*, *revistas* e *jornais actualizados*, com 3,2% de respostas; e na E-I estes mesmos artigos e a falta de *Internet*, *material informático*, *catálogo informatizado*, as duas opções com 4,9% de respostas como se pode observar na tabela abaixo.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
O que falta à BE:	61	63	124
1 – Manuais escolares:	19 (31%)	21 (33,3%)	40 (32,2%)
2 – Livros literários:	7 (11,4%)	13 (20,6%)	20 (16%)
3 - Revistas:	12 (19,6%)	9 (14,2%)	21 (17%)
4 – Jornais:	7 (11,4%)	14 (22,2%)	21 (17%)
5 – Funcionários:	3 (4,9%)	1 (1,6%)	4 (3,2%)
6 – Mesas:	1 (1,7%)	1 (1,6%)	2 (1,6%)
7 – Estantes:	1 (1,7%)	0	1 (0,8%)
8 – Livre acesso à comunidade educativa:	3 (4,9%)	0	3 (2,4%)
9 – Empréstimo domiciliário:	1 (1,7%)	0	1 (0,8%)
Falta algo mais:	7	3	10
1 – Internet, material informático/ catálogo:	3 (4,9%)	0	3 (2,4%)
2 - Vida, organização e acolhimento humano:	1 (1,7%)	0	1 (0,8%)
3 – Manuais, livros, revistas, jornais, actualizados:	3 (4,9%)	2 (3,2%)	5 (4%)
4 – Livros específicos das diversas áreas do saber:	0	1 (1,6%)	1 (0,8%)
Nada falta à BE:	0	1 (1,6%)	1 (0,8%)

Tabela 15: respostas a: "O que falta à BE ?".

Em resumo: Atente-se na insólita resposta de um professor da Escola II, que diz *nada* faltar na BE. Entende-se que haja, por parte deste, uma certa satisfação pessoal, facto que faz com que a frequente, mas achamos ingénua

pensar-se que essa BE esteja completamente apetrechada de meios, preparada para atender às diferentes necessidades dos seus utilizadores, sendo estes tão diferentes, com necessidades diversas, ainda por cima num país de poucos recursos como Cabo Verde, em que as Escolas se vêem constantemente justas de dinheiro, o que acaba por reflectir-se na organização, manutenção do seu espaço interno, na compra de equipamentos e materiais didácticos, só para mencionar algumas das mais frequentes dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar.

Uma outra constatação prende-se com o facto de cerca de 82% das respostas dos nossos inquiridos sobre o que falta na BE dizer respeito aos materiais impressos: os manuais escolares, como já referenciámos, lideram, seguindo-se as revistas e os jornais, e os livros literários. Poderá isso querer dizer que os materiais não impressos estão, de alguma forma, desvalorizados, subjugados? Pensamos que não. Parece-nos, mesmo assim, haver um certo receio de abertura, por parte dos professores Cabo-verdianos, no que diz respeito à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto educacional, uma vez que isso implicaria mudanças na forma como decorre o ensino no país, baseado no manual escolar, e, também, porque isso acarretaria uma mudança de atitudes e mentalidades, uma reciclagem dos conhecimentos dos próprios professores, que nem sempre estão dispostos a abrir-se às possibilidades e desafios que a modernidade traz.

Questão 13 – Requisita material da/na Biblioteca?

Passemos agora à análise da última pergunta do questionário, que tem que ver com a requisição, ou não, por parte dos professores das duas escolas, de materiais disponibilizados pelas BE's. A Escola I contou com 70,5% de respostas positivas, abaixo dos 92,1% da Escola II.

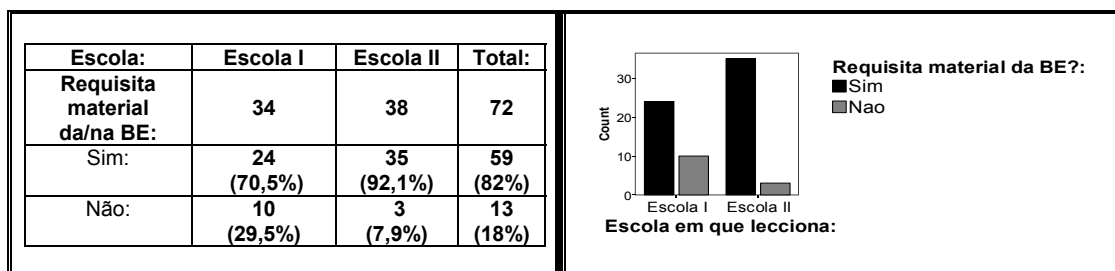


Tabela 16/Gráfico 12: respostas a: "Requisita material da/na Biblioteca?".

Em resumo: É salutar, parece-nos, a predominância das respostas que dão conta de que os professores, em ambas as escolas, requisitam materiais que são disponibilizados pelas BE's, com uma significativa vantagem da Escola II em relação à Escola I; esta diferença traduz-se, como é de se esperar, num maior número de respostas naquela instituição no que diz respeito ao tipo de material requisitado, contra um maior número de respostas que justificam a não requisição, por parte dos professores da Escola I, conforme veremos em seguida.

Questão 13.1 – Não requisita porque:

Na E-II houve apenas duas respostas: uma que dava conta de que o docente não requisita material nesta Biblioteca porque *não há nela nada que interesse* e outra porque *os livros da BE não têm uma linguagem adequada*.

Não haver na BE *nada que interesse* foi motivo assinalado por 18,1% dos inquiridos na E-I, o mesmo percentual para as opções: *o que o docente precisa não encontra na BE*, e *nunca sentiu necessidade de requisitar material*. As cinco restantes opções indicadas pelos inquiridos nesta Escola foram: *não frequentar a BE*; *ter os materiais que necessita em casa*; *não ter tempo disponível*; *o facto de que a Biblioteca precisa de livros novos* e, por fim, *porque há na Biblioteca um ambiente "hostil"*

Escola:	Escola I: 11	Escola II: 2	Total: 13
Não requisita porque não há na BE nada que interesse:	2 (18,1%)	1 (50%)	3 (23%)
Não requisita por outros motivos:	9	1	10
1 – Os livros não têm linguagem adequada:	0	1 (50%)	1 (7,6%)
2 – Não a frequenta:	1 (9%)	0	1 (7,6%)
3 – O que precisa não se encontra na BE:	2 (18,1%)	0	2 (15,3%)
4 – Nunca sentiu necessidade:	2 (18,1%)	0	2 (15,3%)
5 – Tem os materiais de que necessita em casa:	1 (9%)	0	1 (7,6%)
6 – Não tem tempo disponível:	1 (9%)	0	1 (7,6%)
7 – A BE precisa de livros novos:	1 (9%)	0	1 (7,6%)
8 – Por causa do ambiente “hostil” da BE:	1 (9%)	0	1 (7,6%)

Tabela 17: justificativas dadas pelos professores para não requisitarem material da BE.

Em resumo: Na Escola II obtiveram-se apenas duas respostas: uma que dava conta de que os inquiridos não requisitam material *porque a BE nada tem que interesse* e outra porque *os livros não têm uma linguagem adequada*. Na Escola I, muito embora os números não difiram muito entre si, as respostas com percentagens mais significativas foram *nunca sentir necessidade de frequentar a BE; o que procura não encontra, e não há nada na BE que interesse*.

Questão 13.2 – Requisita:

São diversos os materiais que os professores requisitam quando vão à BE, predominando a requisição de *manuals escolares* (55,2% do total de respostas) e de *livros literários* (34,5% do total). Os números não diferem muito de uma Escola para a outra no que tange à requisição de *manuals*, mas a requisição de *livros literários* obtém 21 respostas (36,8%) na E-II, ao passo que na E-I só obtém 9 respostas (30%).

Escola:	Escola I: 30	Escola II: 57	Total: 87
Requisita livros literários:	9 (30%)	21 (36,8%)	30 (34,5%)
Requisita revistas:	2 (6,7%)	4 (7%)	6 (6,9%)
Requisita manuals escolares:	17 (54,7)	31 (54,4%)	48 (55,2%)
Requisita jornais:	0	1 (1,8%)	1 (1,1%)
Requisita outros materiais:	2	0	2
1 – Dicionários:	1 (3,4%)	0	1 (1,1%)
2 – Materiais que ajudam na docência:	1 (3,4%)	0	1 (1,1%)

Tabela 18: materiais requisitados pelos professores das Escolas do estudo.

Em resumo: Confirmando a tendência, houve mais professores a responderem requisitar materiais na Escola II do que na E-I, e os materiais mais requisitados são *manuais escolares* e *livros literários*.

Tendências relativas à análise das respostas dos professores aos questionários

Analisaremos algumas tendências que achamos serem muito importantes para se ter uma visão acerca do modo como estão sendo utilizadas as BE's nas duas Escolas Secundárias escolhidas (I e II), correlacionando factores como o sexo e a frequência da BE, a Escola, o grau de habilitações literárias e o facto de se pedir aos alunos que as frequentem, buscando-se, com isto, chegar a conclusões que apoiem a elaboração de respostas fundamentadas à nossa pergunta de partida.

a) – RELAÇÃO PROFESSOR POR ÁREA VERSUS FREQUÊNCIA DA BE.

Começámos por procurar perceber se há uma relação, e portanto qual é esta, entre a área de ensino do professor, que subdividimos em seis categorias, e a frequência da Biblioteca da sua Escola:

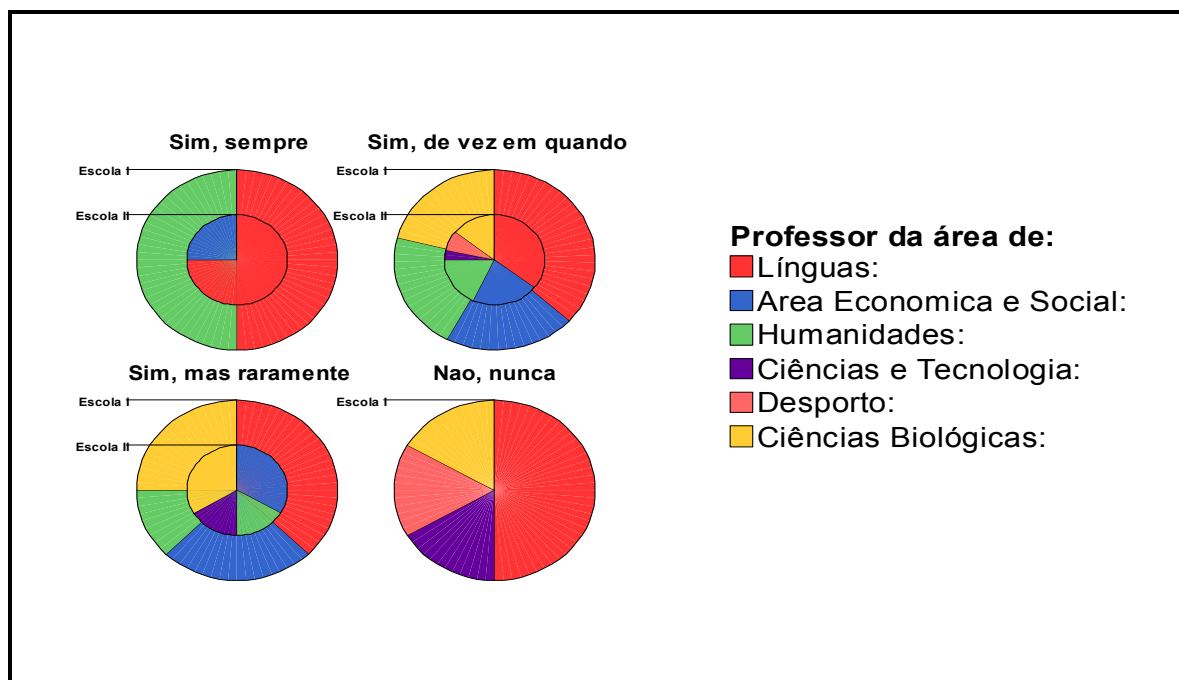


Gráfico 13: relação entre professor por área x frequência da BE.

Dos professores que responderam na Escola II frequentar *sempre* a BE a maioria é de Línguas⁴⁴ (75% do total das respostas) embora haja alguns professores da área Económica e Social⁴⁵, com 25%. Na Escola I, frequentar *sempre* a BE parece ser mais comum em professores de Línguas (50%), e de Humanidades⁴⁶ (50%).

No que tange às respostas relativas a frequentarem-na *de vez em quando*, na Escola I temos 4 áreas: a maior parte diz respeito a professores de Línguas (36,8%), sendo que as outras áreas, Económica e Social, Humanidades, e Ciências Biológicas⁴⁷, se dividem em partes iguais – todas com pouco mais de 21%. Na Escola II, professores de todas as áreas dizem frequentá-la de vez em quando, embora haja uma predominância no que diz respeito aos professores da área de Línguas (35,7%), seguida dos professores da área Económica e Social (21,4%), e Humanidades (17,8%) - as restantes áreas obtiveram: 3,5% para os docentes de Ciências e Tecnologia⁴⁸; 7,1% das respostas do professores da área

⁴⁴ Professores de Inglês, Português, Latim, Francês.

⁴⁵ Professores de Desenvolvimento Económico e Social, Matemática, Economia.

⁴⁶ Professores de Cultura Cabo-verdiana, História, Formação Pessoal e Social, Geografia, Filosofia, Psicologia, Homem Ambiente, Mundo Contemporâneo.

⁴⁷ Professores de Ciências Naturais, Química, Física, Biologia, Estudos Científicos.

⁴⁸ Professores de Utilização de Computadores, Educação Visual e Tecnológica.

de Desporto⁴⁹ e 14,3% para aqueles que leccionam cadeiras relacionadas com as Ciências Biológicas.

Relativamente a *raramente* frequentarem a BE da Escola I, prevalece ainda o domínio dos professores de Línguas com 37,5% do total de respostas relativas a essa frequência, seguindo-se os professores da área Económica e Social e os de Ciências Biológicas com 25% cada, e por último os professores de Humanidades com 12,5%. Na Escola II, os professores da área das Ciências Biológicas ficaram com 33,3%, os mesmos da área Económica e Social; seguem-se os professores de Ciências e Tecnologia e de Humanidades, ambos com 16,6%. Quanto a *nunca* frequentarem a BE, não houve respostas no que diz respeito a professores da Escola II, sendo que os professores que afirmaram não frequentar a BE na Escola I, são professores das áreas de, maioritariamente, Línguas que obtiveram 50% do total destas respostas, seguindo-se os professores de Ciências Biológicas, de Desporto, e de Ciências e Tecnologia, todos com 16,6%.

Em resumo: Em ambas as Escolas, os professores que mais frequentam a BE são os da área de Línguas, uma vez que foram os que mais responderam frequentar *sempre* a Biblioteca, embora haja também muitos professores, particularmente da área Económica e Social, e das Humanidades, a frequentá-la,

Analisando particularmente as respostas de professores de Desporto e de Ciências e Tecnologia, na Escola I não se encontra registo destes que nos indique que utilizam a BE, ao passo que na Escola II as respostas demonstram uma frequência pautada pela descontinuidade: as respostas dos inquiridos de Desporto estão concentradas na opção *de vez em quando*, ao passo que os de Ciência e Tecnologia repartem-se pelas opções *de vez em quando* e *raramente*.

Os professores das Ciências Biológicas frequentam-na *poucas vezes*, numa como noutra Escola, sendo que os professores desta área, na Escola I, parecem ser mais assíduos do que os professores da Escola II.

⁴⁹ Professores de Educação Física.

b) – RELAÇÃO ÁREA VERSUS PEDIR AOS ALUNOS QUE FREQUENTEM A BE.

Analisaremos, agora, a relação que poderá haver entre a área de ensino do professor e o facto de este pedir aos seus alunos que façam trabalhos que impliquem uma deslocação à BE.

Na E-I obtiveram-se 100% de respostas relativamente aos professores que leccionam as disciplinas integradas na área de Humanidades; em relação aos professores que leccionam disciplinas da área das Ciências Biológicas, 71,4% das respostas dos inquiridos foram afirmativas; 69,2% dos professores de Línguas afirmaram pedir aos seus alunos que frequentem a BE, e 66,6% dos professores da área Económico-Social idem.

Na Escola II, os professores de Línguas responderam **todos** (100%) pedir aos seus alunos que frequentem a BE; quatro professores, dois de Desporto e dois de Ciências e Tecnologia responderam de forma positiva, perfazendo 100% para estas duas áreas; 83,3% dos docentes de Humanidades e a mesma percentagem de professores de Ciências Biológicas também afirmaram pedir aos alunos que se desloquem à BE para trabalhar; e, por fim, 71,4% dos docentes da área Económico-Social responderam de forma positiva a esta questão.

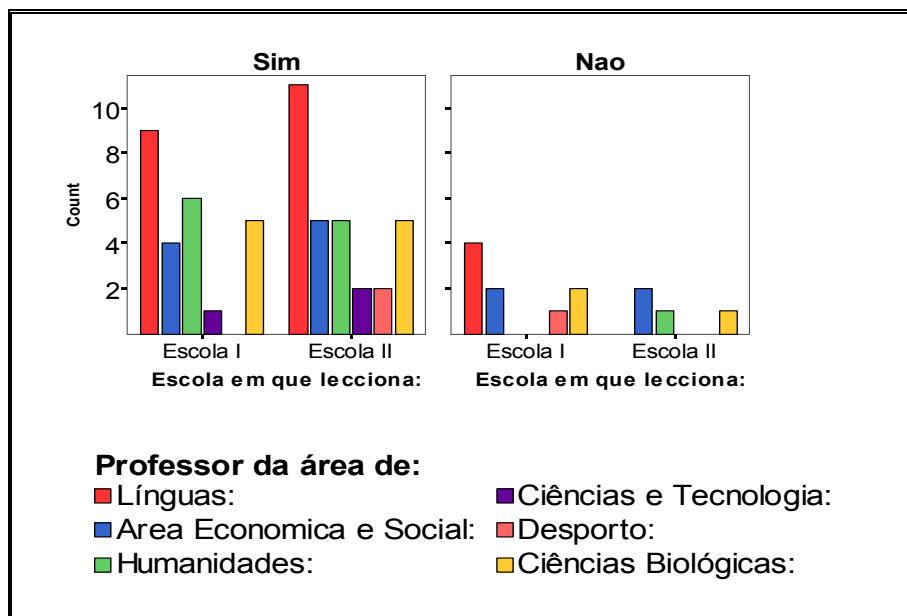


Gráfico 14: relação entre área x pedir aos alunos que frequentem a BE.

Em resumo: A conclusão que se pode tirar do gráfico e valores percentuais obtidos é a de que a maioria dos professores, numa como noutra escola, parece impulsionar a frequência dos seus discentes com relação à BE, o que é muito positivo, até porque, como já vimos, todos os professores participantes neste estudo consideraram a BE como sendo *muito importante*.

Talvez pelo facto de que alguns professores não frequentam eles próprios a BE, por diversos motivos que vão desde achar que a BE está a precisar de livros novos, actuais, a razões que se prendem, sobretudo, com a falta de manuais escolares, ou à preferência por outras Bibliotecas, o quadro com que nos deparamos não é excelente mas também não é desanimador.

O nível de recusa mais elevado diz respeito a professores da área Económico-Social – 2 professores em 6 (33,3%) na Escola I, e 2 em 7 na E-II (28,5%).

c) – RELAÇÃO HABILITAÇÕES LITERÁRIAS VERSUS FREQUÊNCIA DA BE.

Os resultados obtidos da correlação entre as habilitações literárias dos docentes das Escolas, e o grau de frequência da Biblioteca revelou que os professores que responderam frequentar *sempre* a BE ou têm o curso superior completo e a valência para o ensino – licenciatura –, ou o curso superior sem essa valência: na Escola I foram 8,3% dos docentes com a licenciatura e 7,1% sem; na Escola II, foram 23% de docentes com a licenciatura e 5,8% sem.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Habilitações Literárias:	35	37 (1 missing)	72 (1 missing)
Ensino Secundário Completo:	0	2 (5,4%) 1 (feminino) 1 (masculino)	2 (2,7%)
Curso Médio:	4 (11,4%) 3 (feminino) 1 (masculino)	2 (5,4%) 2 (masculino)	6 (8,3%)
Frequência De Curso Superior:	0	2 (5,4%) 2 (masculino)	2 (2,7%)
Curso Superior Sem Licenciatura:	14 (40%) 8 (feminino) 6 (masculino)	17 (45,9%) 7 (feminino) 9 (masculino) 1 (missing)	31 (43%)
Curso Superior Com Licenciatura:	12 (34,2%) 4 (feminino) 8 (masculino)	13 (35,1%) 8 (feminino) 5 (masculino)	25 (34,7%)
Pós-graduação:	3 (8,5%) 2 (feminino) 1 (masculino)	0	3 (4,1%)
Especialização:	0	1 (2,7%) 1 (feminino)	1 (1,3%)
Mestrado/Doutoramento:	2 (5,7%) 1 (feminino) 1 (masculino)	0	2 (2,7%)

Tabela 19: habilitações literárias dos professores.

Na Escola II, todos os professores com apenas o ensino secundário completo e aqueles com uma especialização responderam só frequentar a BE *de vez em quando*. Ainda nesta, 50% dos professores que detêm um curso médio frequenta a BE *de vez em quando* e a outra metade *raramente*, o mesmo se passando com os docentes que têm somente frequência de curso superior; dos professores sem a licenciatura 76,4% frequenta *de vez em quando*, e 17,6% *raramente*; e aqueles que terminaram o curso com a valência para o ensino 7,6% só frequenta *raramente*, e 69,2% *de vez em quando*.

Na Escola I, 75% dos professores com o curso médio frequentam a BE *de vez em quando* e os restantes 25% *nunca*. Dos docentes que fizeram uma pós-graduação 66,6% *nunca* a frequentam e 33,3% vão à BE *de vez em quando*; os professores com Mestrado responderam metade ir à BE *de vez em quando* e a outra metade *nunca* ir. Em relação aos professores que detêm a licenciatura completa, 16,6% dos inquiridos vai à BE *raramente*, e 75% *de vez em quando*. No tocante aos professores que não completaram a licenciatura 14,2% afirma *nunca* ir à BE; 42,8% ir *raramente*, e 35,7% *de vez em quando*.

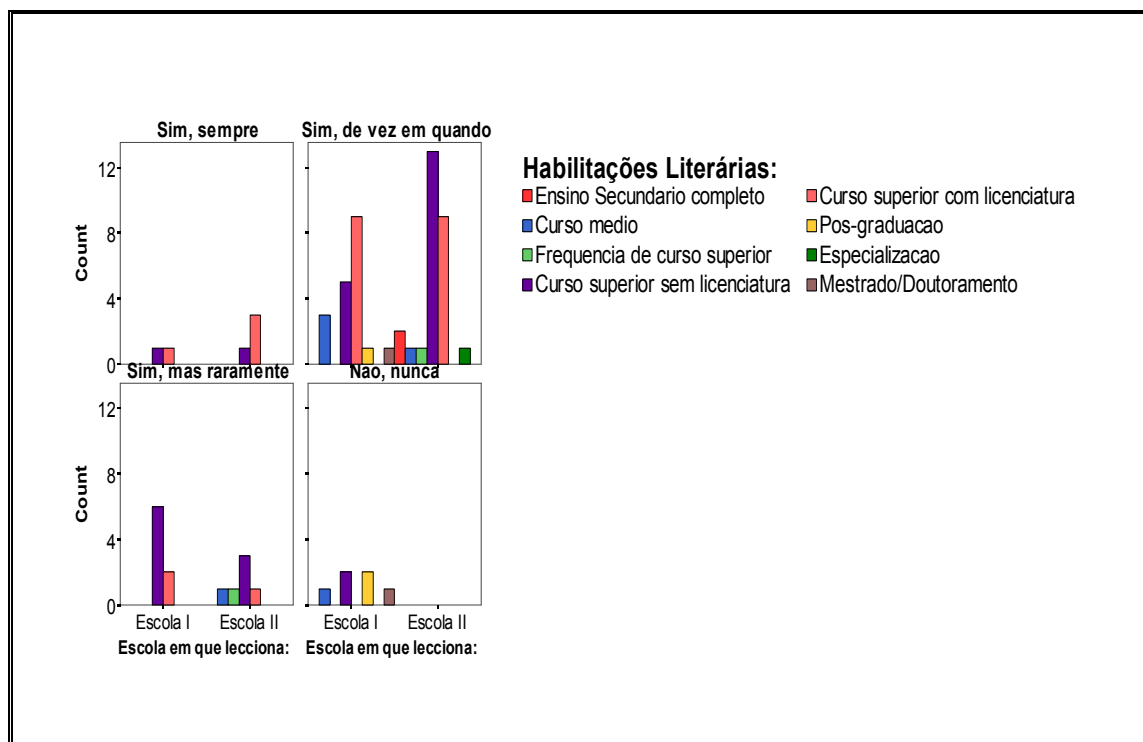


Gráfico 15: relação entre habilitações literárias versus frequência da BE.

Em resumo: Os professores, independentemente das suas habilitações literárias, frequentam a BE, maioritariamente, *de vez em quando*. É esta, pelo menos, a situação descrita pelos questionários: a opção *sempre* obtém 8,2% do total de respostas, o mesmo percentual se verificando para a opção *nunca*; a opção *raramente* fica com 19,1%, e *de vez em quando* granjeia 64,3%.

Nas duas Escolas são poucos os inquiridos a afirmarem frequentá-la *sempre*, sendo a grande maioria docentes com o curso superior completo. São também estes docentes os que obtiveram menores índices relativos a *nunca* e a *raramente*.

d) – RELAÇÃO HABILITAÇÕES LITERÁRIAS VERSUS PEDIR AOS ALUNOS QUE FREQUENTEM A BE.

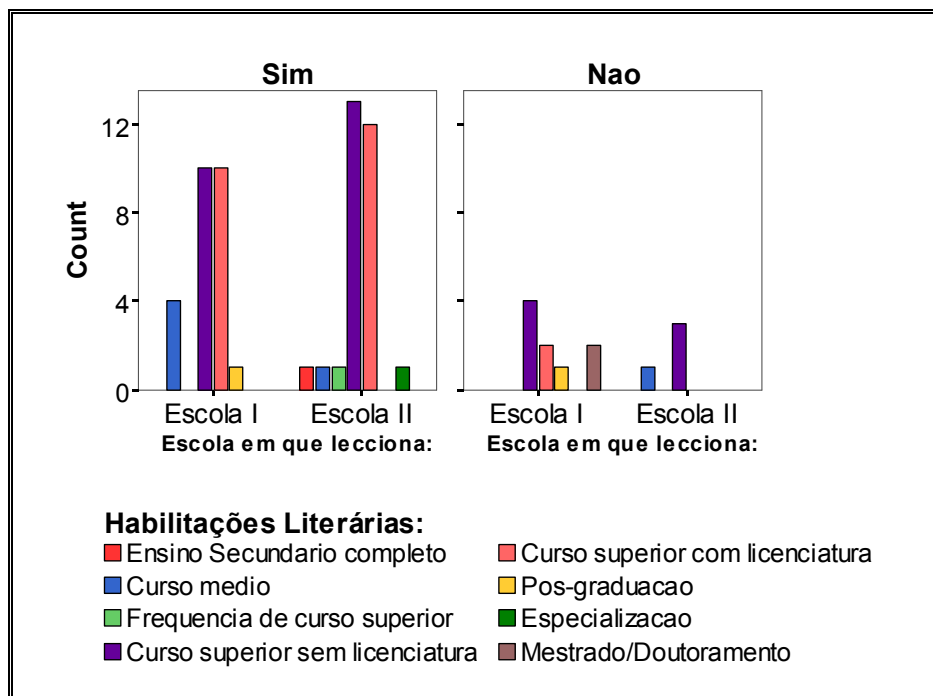


Gráfico 16: relação entre habilitações literárias x pedir aos alunos que frequentem a BE.

Parece-nos importante referenciar desde logo que se obtiveram 100% de respostas positivas de professores na E-II que têm o curso superior com a licenciatura. Os professores com a mesma habilitação na E-I ficaram com 83,3% de respostas positivas. Os valores percentuais decrescem, continuando a E-II a registar números mais elevados que a E-I, no que diz respeito a docentes que têm o curso superior completo mas que não fizeram a licenciatura em Educação: a Escola I obteve 71,4% de respostas positivas e a Escola II 81,2%.

Todos os professores que detêm um curso médio na Escola I afirmaram pedir aos seus alunos que frequentem a BE, ao passo que na Escola II este número decresce para metade. De notar que os professores com habilitações além do curso superior obtêm números muito baixos, particularmente os Mestres na Escola I, que responderam todos não pedir aos seus alunos que vão à BE; em relação àqueles que fizeram uma pós-graduação, no mesmo estabelecimento de ensino, em 50% dos casos respondeu-se que sim, e a outra metade que não.

Dois inquiridos, um com uma especialização e o outro com o ensino secundário completo na Escola II, responderam a esta questão positivamente.

Em resumo: Continuando com a mesma tendência verificada no que concerne à frequência da BE pelos professores de ambas as Escolas, nota-se que há um predomínio por parte dos professores que fizeram os seus estudos superiores, em pedir aos seus alunos que estes frequentem a Biblioteca da sua Escola, seguindo-se, particularmente na Escola I, os professores que apenas possuem o curso médio.

De entre os professores da Escola I que afirmaram não pedir aos seus alunos que estes frequentem a BE, constam os que têm o curso superior completo, uma pós-graduação, ou grau de Mestre⁵⁰; na Escola II, os professores que têm o curso médio e o curso superior sem a respectiva licenciatura foram os que mais afirmaram não pedir aos seus alunos que frequentem a BE.

e) – RELAÇÃO SEXO VERSUS ESCOLA VERSUS FREQUÊNCIA DA BE.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Professores/sexo:	18(feminino); 17(masculino)	18 (feminino); 19(masculino)	72 (1missing)

Tabela 20: sexo dos professores inquiridos.

Pode-se facilmente perceber, pelo gráfico abaixo, que as respostas dos inquiridos, sejam eles do sexo masculino ou feminino, se concentram à volta da opção *de vez em quando*.

Dos professores da Escola I, 58,8% responderam frequentar a BE *de vez em quando*, 23,5% *raramente*, 11,7% *nunca* e apenas 5,8% frequentam *sempre* a BE. As professoras responderam em maior número frequentarem-na *de vez em quando* (50%), ao passo que as opções *raramente* e *nunca* obtêm o mesmo valor (22,2%); somente 5,5% de professoras desta Escola afirmam frequentar *sempre* a BE.

Relativamente aos inquiridos que leccionam na Escola II, 73,6% do sexo masculino respondem ir à BE *de vez em quando*; 21% *raramente*; e 5,2% *sempre*. No sexo feminino a maioria das respostas também se encontra concentrada na

⁵⁰ Estes nem frequentam e nem pedem aos seus alunos que façam isso, como seria de esperar da sua parte, até pelo nível de formação que possuem, ao contrário dos professores da Escola II que só possuem o ensino secundário completo, e que frequentam e pedem aos alunos que lhes sigam o exemplo.

opção *de vez em quando* (77,7%); as opções *sempre* e *raramente* nesta Escola granjeiam 11,1% das respostas das inquiridas, cada uma.

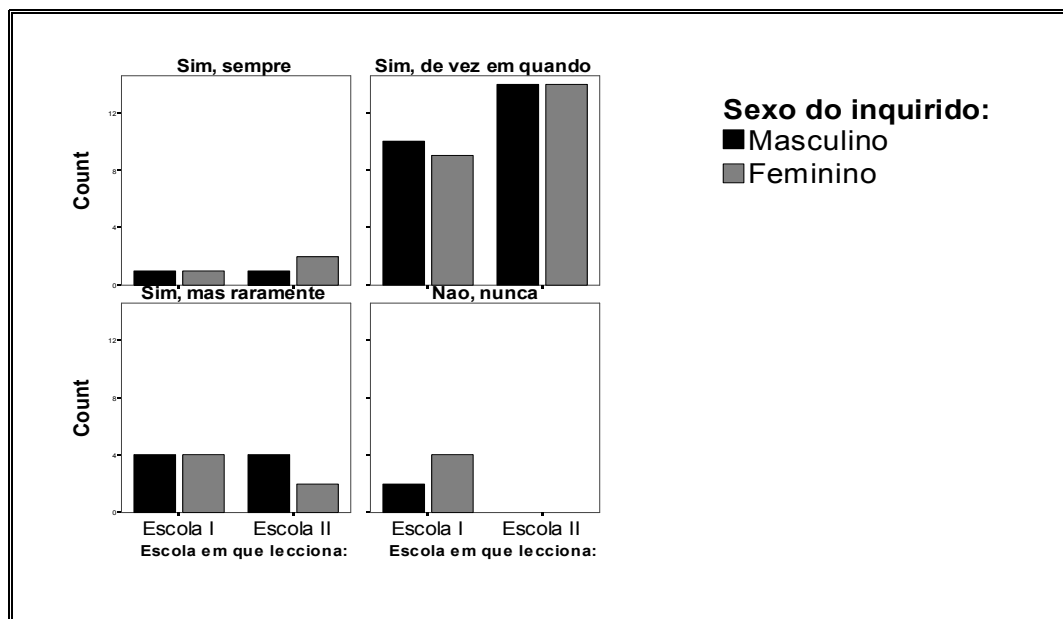


Gráfico 17: relação entre sexo x Escola x frequência da BE.

Em resumo: Embora seja, sem dúvida, a opção *de vez em quando* a que os docentes das duas escolas mais escolheram, independentemente do sexo, pode-se depreender, pelas percentagens acima, que as professoras na E-I frequentam menos as BE's do que os professores, contrariamente às professoras da E-II que atingem valores mais elevados do que os professores do sexo masculino.

f) – RELAÇÃO SEXO VERSUS ESCOLA VERSUS PEDIR AOS ALUNOS QUE FREQUENTEM A BE.

No que diz respeito à relação entre o sexo dos professores e o pedir aos alunos que utilizem a BE, os resultados são os seguintes: 70,5% dos professores na Escola I responderam de forma positiva, ao passo que 29,4% responderam negativamente. As professoras nesta Escola responderam 76,4% de forma positiva e 23,5% destas disseram não pedir aos alunos que vão à BE.

Na Escola II, 87,5% dos professores e 88,8% de professoras afirmaram estimular os alunos a utilizarem os recursos da BE.

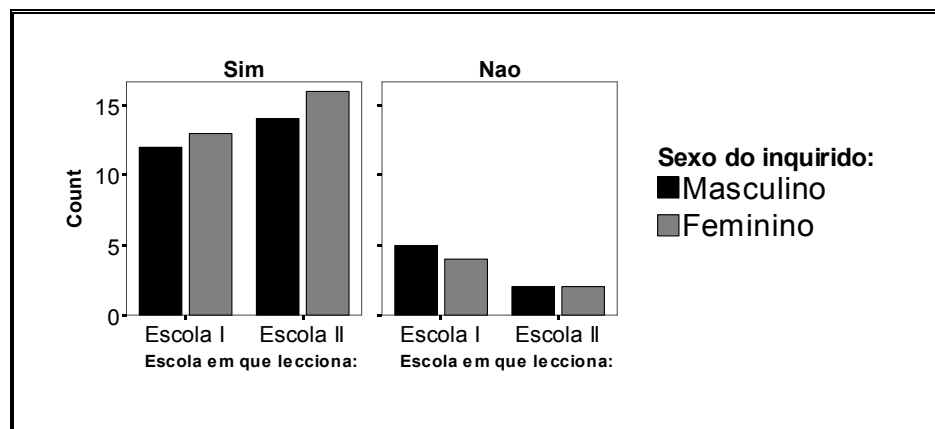


Gráfico 18: relação entre sexo x Escola x pedir aos alunos que frequentem a BE.

Em resumo: Embora as diferenças não sejam significativas, em ambas as Escolas as professoras estimulam mais o uso da Biblioteca por parte dos alunos do que os seus colegas do sexo masculino.

g) – RELAÇÃO IDADE DOS PROFESSORES VERSUS ESCOLA VERSUS FREQUÊNCIA DA BE.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Professores /idade:	35	38	73
18-24:	1 (2,8%)	0	1 (1,3%)
25-34:	6 (17,1%)	25 (65,7%)	31 (42,4%)
35-44:	13 (37,1%)	11 (28,9%)	24 (32,8%)
45-54:	13 (37,1%)	2 (5,2%)	15 (20,5%)
55 ou mais:	2 (5,7%)	0	2 (2,7%)

Tabela 21: idade dos professores inquiridos.

A Escola I conta com o maior número de docentes com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos e entre os 45 e os 54 anos: no primeiro intervalo 61,5% dos professores afirmam frequentar a BE *de vez em quando*; as outras opções assinaladas foram *raramente* e *nunca* (15,3% cada uma) e *sempre*, com a percentagem mais baixa – 7,6%. Relativamente aos docentes com idades que vão dos 45 aos 54 anos, estes ou a frequentam *raramente* (46,1%) ou *de vez em quando* (30,7%), sendo que 23% diz *nunca* frequentá-la. Considerando as respostas dos inquiridos cuja idade se situa entre os limites de 25 e 34 anos **todos** os professores afirmaram ir à BE *de vez em quando*.

No que se refere à Escola II, os números mais significativos de respostas obtidas situam-se entre os 25 e os 34 anos, e entre os 35 e os 44 anos. A primeira média de idades obteve a seguinte distribuição percentual: 72% dos professores respondeu ir à BE *de vez em quando*; 16% respondeu *raramente* e 12% *sempre*. Relativamente aos professores com idade compreendida entre os 35 e os 44 anos, 72,7% assinalou a opção *de vez em quando*, e 18,1% *raramente*; apenas 9% vai *sempre* à Biblioteca.

Um único docente inquirido, com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos na E-I respondeu *nunca* frequentar a BE. Ainda nesta Escola 50% dos docentes com mais de 55 anos assinalaram a opção *sempre*, e os restantes 50% a opção *de vez em quando*. Relativamente às respostas dos professores com idades entre os 45-54 anos, na E-II obtiveram-se duas respostas, todas elas relativas à opção *de vez em quando*.

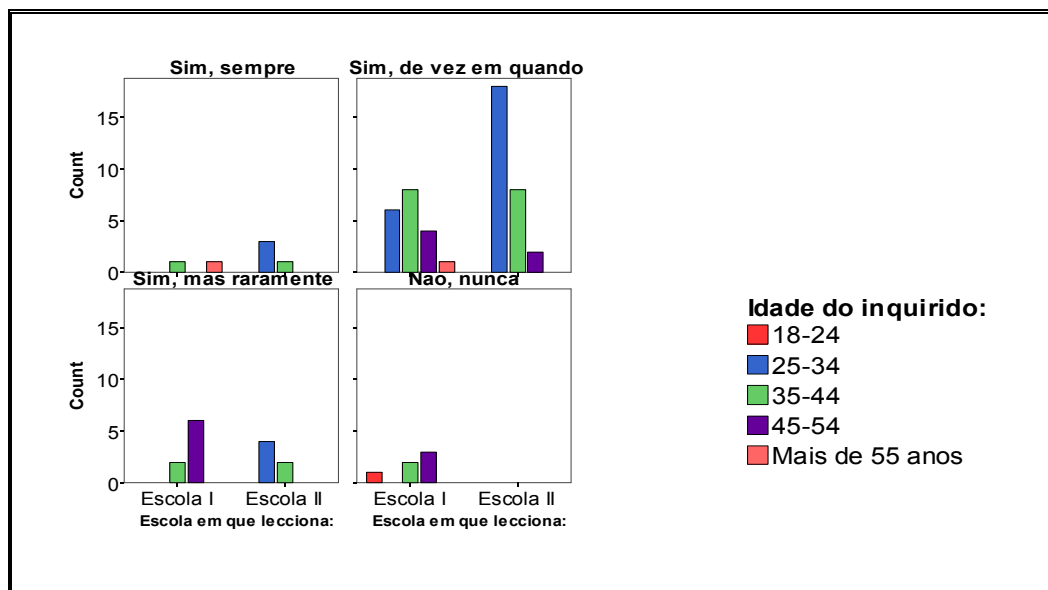


Gráfico 19: relação entre Escola x idade dos professores x frequência da BE.

Em resumo: Os professores, independentemente da sua idade, vão à BE na maior parte das vezes *de vez em quando*. Os únicos professores que na Escola I afirmaram *nunca* frequentar a BE têm idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos, e também um professor com idade entre os 18 e os 24 anos. Relativamente aos que afirmaram frequentar *sempre* a BE, na Escola I ou têm

idades acima dos 55 anos ou entre os 35 e os 44 anos; na Escola II têm idades que vão dos 25 aos 44 anos.

h) – RELAÇÃO ESCOLA VERSUS IDADE VERSUS PEDIR AOS ALUNOS QUE FREQUENTEM A BE.

Na Escola II os mais altos índices de resposta positiva a esta questão referem-se a docentes com idades entre os 35 e os 44 anos, e entre os 45 e os 54 anos, que contabilizaram 100% de respostas relativamente a pedirem aos alunos que frequentem a BE. Seguem-se os inquiridos com idades entre os 25 e os 34 anos com 82,6%.

Na Escola I, os professores com idades compreendidas entre 25 e 34 anos responderam na totalidade pedir aos alunos que vão à BE, assim como os com mais de 55 anos. Em relação à média de idades compreendida entre os 35 e os 44 anos, verificaram-se 69,2% de respostas positivas; relativamente aos docentes com idades entre os 45 e 54 anos, 61,5% respondeu pedir aos seus alunos que frequentem a BE, e 38,4% que não.

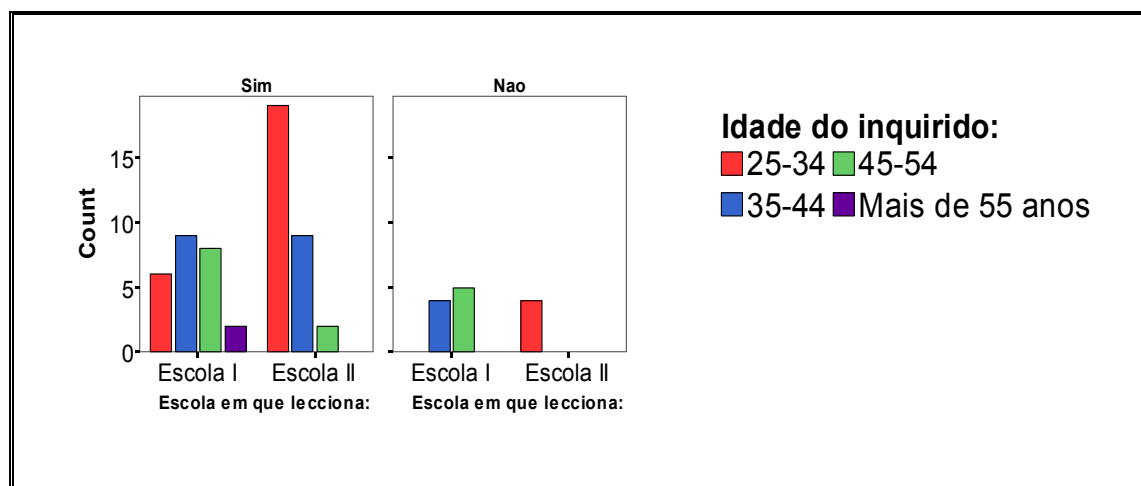


Gráfico 20: relação entre Escola x idade dos professores x pedir aos alunos que frequentem a BE.

Em resumo: Independentemente da idade, os professores de ambas as Escolas pedem aos seus alunos que frequentem a BE, sendo os únicos intervalos de idades em que esse pedido não é feito os que se encontram entre os 25 e os 34 anos na Escola II, e entre os 35 e os 54 anos na Escola I.

i) – RELAÇÃO ÁREA VERSUS REQUISITA MATERIAL.

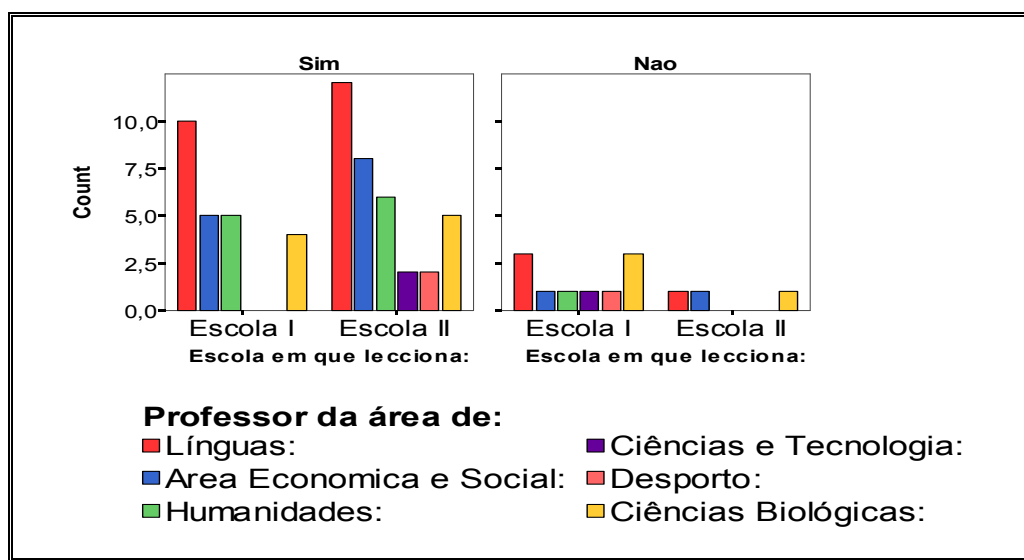


Gráfico 21: relação entre área x requisita material na BE.

Dos professores da Escola I que leccionam disciplinas de Línguas, 76,9% afirmaram requisitar material na BE, ao passo que na Escola II este número ascende a 92,3%. Relativamente aos professores da área Económico-Social, na E-I obtiveram-se 83,3% de respostas positivas, e na E-II 88,8%. A área de Humanidades na Escola I contou com os mesmos 83,3%, enquanto que na Escola II **todos** os seis professores desta área responderam afirmativamente – 100% portanto. Passando a análise às respostas dos professores das disciplinas incluídas no ramo das Ciências Biológicas, temos 57,1% dos professores na E-I que dizem requisitar, contra 83,3% de professores da E-II.

Referentemente aos professores da área de Ciências e Tecnologia, um docente na E-I afirmou não requisitar material na BE, ao passo que os dois inquiridos na E-II afirmaram ter por hábito requisitar material pertencente à coleção da BE, o mesmo acontecendo com os dois inquiridos professores de Desporto nesta Escola. Na E-I, apenas respondeu ao questionário um professor desta área, e de forma negativa.

Em resumo: Os professores da área de Humanidades da Escola II foram os que obtiveram maiores percentagens na resposta a esta questão, seguindo-se os de Línguas e os da área Económico-Social.

Os valores percentuais não deixam, parece-nos, margem para dúvidas, podendo-se concluir que os professores de todas as áreas parecem utilizar mais a Biblioteca na E-II do que na E-I.

j) – RELAÇÃO SEXO VERSUS REQUISITA MATERIAL.

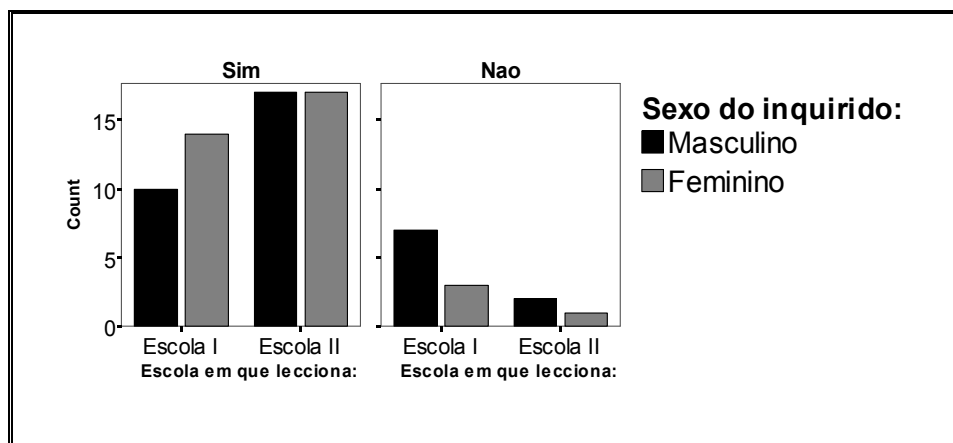


Gráfico 22: relação entre sexo x requisita material na BE.

Relativamente ao sexo dos inquiridos e a resposta à questão que indagava se estes requisitam, ou não, material na Biblioteca da sua escola, os resultados obtidos foram os seguintes: 58,8% dos professores do sexo masculino da Escola I afirmaram requisitar, contra 82,3% das professoras.

Quanto à Escola II, 89% dos professores e 94,4% das professoras responderam positivamente à questão.

Em resumo: Na E-I, os professores do sexo feminino requisitam mais documentos da BE do que os seus colegas do sexo masculino. Na E-II, os dados relativos aos dois sexos são muito aproximados e, na sequência dos elementos que vimos recolhendo, bastante mais elevados se comparados com os da outra escola.

3.3.1. – Conclusões do Estudo: Professores

Escola I

Os professores inquiridos neste estabelecimento de ensino têm uma média de idades mais alta do que os da Escola II e exercem a profissão há mais tempo.

A maior parte tem um curso superior a nível de *bacharelato*, ou seja, não concluiu a licenciatura. Todos consideram que a Biblioteca é muito importante. Para a maioria deles, a Biblioteca serve os interesses da Escola por ser um recurso educativo. Ainda assim, as respostas denunciam que ela é vista como importante para os alunos e não para os docentes.

O facto de haver mais professores nesta Escola do que na Escola II a responderem que não têm por hábito pedir aos seus alunos que a frequentem deve-se, principalmente, ao facto de considerarem que a BE não tem os livros necessários às disciplinas estudadas, nem manuais escolares, ou outros materiais, na sua maior parte impressos. Neste sentido, apesar de considerarem a BE como muito importante, a grande maioria dos professores desta Escola frequentam-na apenas de vez em quando, e este uso pouco frequente é justificado com a falta dos livros de que necessitariam, e com a preferência, em consequência, pela deslocação a outras Bibliotecas.

A falta de documentos não-impressos, ou de acesso a recursos em linha não é praticamente considerada, o que é revelador dos hábitos culturais dos professores Cabo-verdianos, ainda muito ligados ao conhecimento impresso.

Os professores desta Escola demonstram um certo desinteresse, visível nas suas respostas, relativamente à requisição de materiais da Biblioteca, sendo os professores de Línguas, Humanidades e da área Económico-Social os que responderam frequentá-la mais. Em relação a pedirem aos alunos que a frequentem, nota-se uma diminuição do número de respostas de docentes da área Económico-Social, mantendo as outras duas índices mais elevados, inclusive com respostas de professores das Ciências Biológicas a darem conta de que formulam esse pedido aos seus alunos.

Os professores licenciados são os que mais frequentam a Biblioteca, seguidos pelos que detêm o curso superior ao nível do *bacharelato*.

Quanto ao sexo, são os professores do sexo masculino os que mais se deslocam à BE, embora sejam as suas congéneres do sexo feminino a deter os índices mais elevados de motivação dos alunos à sua frequência. Uma contradição do mesmo tipo detecta-se na requisição de documentos da Biblioteca: embora indo lá com menor frequência, são as professoras que detêm os valores mais elevados no que se refere à requisição de documentos.

Os inquiridos com idades entre os 25 e os 34 e entre os 35 e os 44 anos são os que mais frequentam a Biblioteca, mas também os que menos sugerem aos alunos que a frequentem.

De entre os inquiridos, o **perfil** do professor que frequenta a Biblioteca é o seguinte: lecciona disciplinas de Línguas, Humanidades ou da área Económico-Social, concluiu a licenciatura, é do sexo masculino e tem entre os 25 e os 44 anos. Quanto ao professor que mais promove a ida dos alunos à Biblioteca, detém o seguinte perfil: tem a licenciatura completa ou apenas o curso médio, lecciona as disciplinas da área de Humanidades, é do sexo feminino e tem idades que variam entre os 25 e os 34 anos ou então mais de 55 anos. Os inquiridos que mais requisitam material da/na Biblioteca são também do sexo feminino, e leccionam disciplinas de Humanidades.

Escola II

Os professores da Escola II têm uma média de idades mais baixa e, conseqüentemente, menos tempo de serviço. Assim como na outra Escola, a maioria deles tem o curso superior completo, embora surjam em maior número professores que não concluíram a licenciatura. Nesta Escola não se obteve nenhuma resposta dos docentes indicando que nunca vão à Biblioteca, muito embora também aqui as respostas se concentrem à volta da opção de frequência de vez em quando. Os motivos que fazem com que os docentes desta Escola não gostem de frequentar a Biblioteca são praticamente os mesmos da Escola I, ou seja, não ter os livros de que necessitam e a preferência pela frequência de outras

Bibliotecas; no entanto, todos a consideram muito importante, julgando-a um centro de recursos educativos ao serviço da escola.

Os docentes desta Escola obtiveram em geral percentagens mais altas em relação a pedirem aos seus alunos que frequentem a Biblioteca, e aqueles que não pedem justificam-se com a falta de livros necessários às disciplinas leccionadas, manuais escolares, enfim, material didático impresso. Os tipos de documentos mais requisitados são os livros literários e os manuais escolares. Também foram os professores de Línguas, de Humanidades e da área Económico-Social que responderam em maior número frequentar a Biblioteca; são ainda estes que mais requisitam e mais pedem aos alunos que a frequentem, muito embora aqui também os professores de Económico-Social tenham diminuído os índices, sendo suplantados pelas respostas dos professores das Ciências Biológicas.

São os professores licenciados os que mais frequentam a Biblioteca e as professoras responderam em maior número do que os professores frequentá-la e pedir aos alunos que também o façam.

A maior parte dos professores, de todas as idades, sugerem aos alunos que frequentem a Biblioteca, chegando a atingir os 100% nas faixas etárias que vão dos 35 aos 44 e dos 45 aos 55 anos.

As respostas relativas à requisição de documentos obtiveram sempre percentagens mais elevadas relativamente à outra Escola, independentemente do sexo do inquirido.

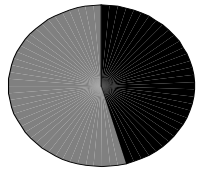
O **perfil** dos docentes que nesta Escola frequentam a Biblioteca é o seguinte: leccionam as disciplinas de Línguas, Humanidades ou Económico-Social, possuem a licenciatura completa, são do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos e entre os 35 e os 44 anos. Os que mais promovem a ida dos alunos à BE, são os docentes de Línguas, Desporto e Ciências e Tecnologia, do sexo feminino, com idades que variam entre os 35 e os 44 anos e os 45 e 54 anos, com a licenciatura completa. Requisitam mais documentos os professores da área de Humanidades, do sexo feminino.

3.4. – As Bibliotecas vistas pelos alunos: análise dos questionários

→ **Distribuição dos questionários por Alunos, em cada Escola**

O número total de questionários entregues aos alunos nas duas Escolas que fazem parte do estudo foi de 551, sendo destes 252 (45,7%) da Escola I, e 299 (54,3%) da Escola II.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Alunos:	252 (45,7%)	299 (54,3%)	551 (100%)
Total de Alunos: (ano lectivo 2003/04)	1506	2149	3655
Percentagem de inquiridos:	16,7%	14%	15%



Escola:
■ Escola I
■ Escola II

Tabela 22/Gráfico 23: distribuição dos questionários por Alunos X Escola.

Existe uma pequena discrepância, não significativa, entre o número de questionários entregues em cada escola, e o número de respostas obtidas. Assim, embora a intenção inicial fosse a de se aplicar 250 questionários, aplicaram-se 252, na Escola I, e, ao contrário, dos 300 questionários entregues à Escola II, foram devolvidos 299.

A diferença do número de questionários entregues às duas escolas deve-se ao facto de na Escola II existirem todos os seis anos lectivos correspondentes ao Ensino Secundário em Cabo Verde, contendo, portanto, esta, uma população discente de número relativamente maior em relação à outra. Segundo as estatísticas oficiais do Ministério da Educação de Cabo Verde, tínhamos, no ano lectivo 2003/04, um total de 2149 alunos matriculados neste Liceu, ao passo que no mesmo ano lectivo, o número de alunos matriculados na Escola I era de 1506. No ano lectivo subsequente, esta última Escola passou a receber matrículas também de alunos que entram para o *tronco comum*⁵¹ – embora apenas alunos do sétimo ano – o que fez aumentar significativamente a sua população, no que diz respeito tanto a docentes como a discentes.

⁵¹ Designação referente aos dois primeiros anos do Ensino Secundário (7º e 8º anos), derivada do facto de tanto nas Escolas Técnicas como nas Escolas Secundárias (Liceus), as disciplinas obrigatórias serem as mesmas – daí o “tronco comum”.

Sendo impossível inquirir a totalidade da população escolar, optámos por seleccionar uma população que corresponde a 16,7% na E-I e a 14% na E-II⁵², o que nos permite inferir as tendências gerais dos comportamentos dos alunos face às Bibliotecas Escolares em ambos os estabelecimentos de ensino.

→ Distribuição dos questionários aos alunos por ano de estudo

A distribuição dos questionários aos alunos nas duas Escolas, concernente ao ano de escolaridade, pode ser verificado na tabela e no gráfico abaixo:

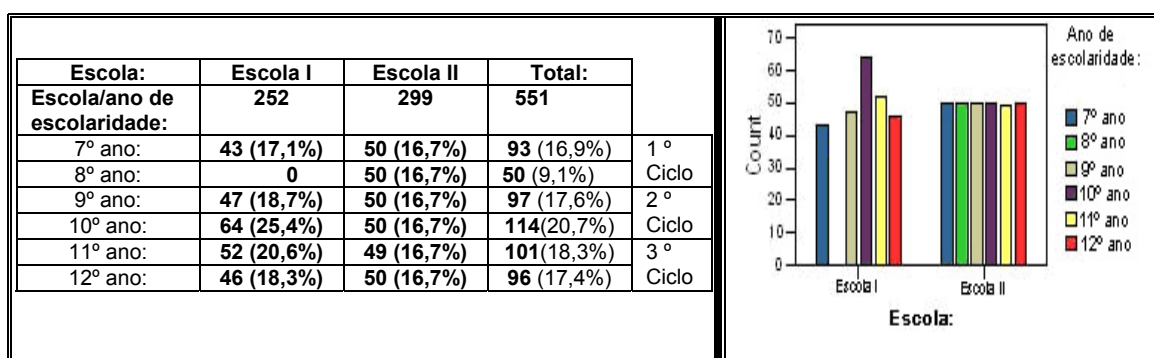


Tabela 23/Gráfico 24: distribuição dos questionários por alunos por ano de estudo.

Houve uma maior equidade na Escola II, por termos tido um maior controlo na entrega dos questionários aos professores, tendo sido distribuídos 25 questionários a dois professores de cada ano. Não obstante, a diferença existente entre o número de questionários entregues, na Escola I, aos alunos dos diferentes anos, não nos parece digna de exercer uma diferença significativa nos resultados finais obtidos, uma vez que os números são relativamente aproximados.

No conjunto das duas escolas, a distribuição resultou nos seguintes dados: 16,9% dos nossos inquiridos frequenta o sétimo ano de escolaridade; 9,1%⁵³ frequenta o oitavo; 17,6% frequenta o nono ano; 20,7% o décimo; 18,3% frequenta o décimo primeiro ano; e, finalmente, 17,4% frequenta o décimo segundo ano. No

⁵² Esta percentagem está de acordo com os dados estatísticos relativos ao ano lectivo de 2003/2004, imediatamente anterior ao ano em que este estudo incide.

⁵³ Este número corresponde somente a alunos da Escola II, uma vez que, como já anteriormente referimos, é no ano lectivo 2004/05 que a Escola I começa a aceitar alunos do *tronco comum*, o que significa que, nesta escola, o estudo não abrange alunos do 8º ano.

que diz respeito aos ciclos, a distribuição percentual é a seguinte: 26% dos inquiridos está no primeiro ciclo; 38,3% no segundo, e 35,7% no terceiro ciclo.

→ **Distribuição dos questionários por Escola e Sexo dos inquiridos**

No que ao sexo dos inquiridos diz respeito, temos apenas um questionário, na Escola II, em que essa questão não foi devidamente respondida, sendo a população feminina inquirida na Escola I de 177 (70,2%), e masculina de 75 (29,8%). Na Escola II, 166 dos inquiridos são do sexo feminino (55,7%), e 132 do sexo masculino (44,3%).

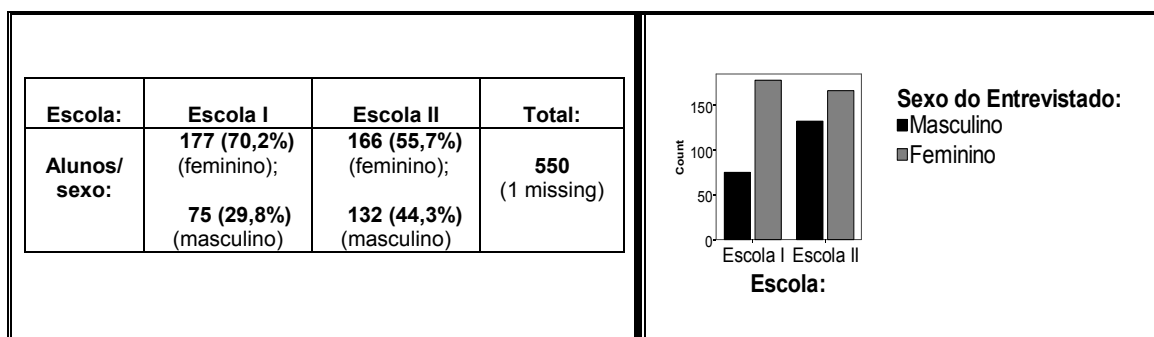


Tabela 24/Gráfico 25: distribuição dos questionários por Escola e Sexo dos inquiridos.

Há uma sobreposição significativa da opinião das alunas de ambas as Escolas, embora tenhamos pedido aos professores que buscassem obter uma equivalência entre o sexo dos inquiridos, algo que é por vezes difícil de se conseguir quando a própria população escolar é maioritariamente do sexo feminino⁵⁴.

⁵⁴ No ano lectivo 2003/2004 a população feminina era de 1204, para 945 rapazes na Escola II; na Escola I, havia 962 alunas e 544 alunos.

→ **Descrição dos alunos inquiridos por idades**

As percentagens relativas à idade dos inquiridos são como abaixo indicadas:

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Escola/ Idade dos alunos:	251 (1 missing)	297 (2 missings)	548 (3 missings)
12 anos:	22 (8,8%)	41 (13,8%)	63 (11,5 %)
13 anos:	10 (4%)	52 (17,5%)	62 (11,3 %)
14 anos:	37 (14,7%)	10 (3,4%)	47 (8,6 %)
15 anos:	46 (18,3%)	50 (16,8%)	96 (17,5 %)
16 anos:	48 (19,1%)	37 (12,5%)	85 (15,5 %)
17 anos:	43 (17,1%)	33 (11,1%)	76 (13,9 %)
18 anos:	21 (8,4%)	46 (15,5%)	67 (12,2 %)
19 anos:	18 (7,2%)	18 (6,1%)	36 (6,6%)
20 anos:	5 (2%)	2 (0,7%)	7 (1,3 %)
21 anos:	1 (0,4%)	6 (2%)	7 (1,3 %)
22 anos:	0	2 (0,7%)	2 (0,4 %)

Tabela 25/Gráfico 26: descrição dos alunos inquiridos por idades.

Os valores que apresentaram maior percentagem, no que se refere à idade dos alunos que responderam ao nosso questionário, em ambas as Escolas, situam-se entre os 15 e os 18 anos (59,1%), com um significativo decréscimo do número de alunos conforme aumenta a sua idade, o que deixa prever que não são muitos aqueles que têm idades superiores a 18 anos a frequentarem o ensino secundário. Ao observarmos o último ciclo do secundário, relativo ao 11º e 12º anos, notamos que dos 197 inquiridos (35,7%)⁵⁵, a percentagem de alunos que apresenta uma idade mais avançada – 20, 21 e 22 anos –, não ultrapassa os 3%.

A idade dos alunos inquiridos nas duas Escolas varia, por causa do facto de o ensino secundário em Cabo Verde ser composto por três ciclos de dois anos cada, compreendendo o período que vai do 7º ao 12º ano, isto é, abrangendo genericamente as idades dos 12 aos 18 anos.

⁵⁵ Cf. Tabela 23/Gráfico 24.

→ **Análise às respostas dos alunos às questões por nós colocadas**

Após esta breve descrição das características dos alunos inquiridos, passaremos a analisar as respostas que os mesmos deram às questões propostas pelo nosso questionário.

Questão 1 – Sabes onde fica a Biblioteca da tua Escola?

Relativamente a esta questão, temos somente um inquirido, na Escola I (0,4%), que nos revelou não saber onde se localiza a Biblioteca, o que significa que praticamente 100% está consciente, não apenas da existência da biblioteca – que se infere na pergunta –, como também da sua localização.

Escola:	Liceu Ludgero Lima	Liceu Augusto Pinto	Total:
Saber onde fica a BE:	252	299	551
Sim, sei onde fica:	251 (99,6%)	299 (100%)	550 (99,9%)
Não sei onde fica:	1 (0,4%)	0	1 (0,1%)

Tabela 26: relativa às respostas a: "sabes onde fica a Biblioteca da tua Escola?"

Questão 2 – Importância da Biblioteca, na óptica dos alunos inquiridos.

Houve 243 alunos na Escola I (96,4%) e 295 (98,7%) na Escola II a considerarem a Biblioteca Escolar (BE) como sendo *muito importante*. Para além destes, seis alunos na Escola I (2,4%) e três na Escola II (1%) responderam que a BE é *mais ou menos importante* para a Escola, e um inquirido na Escola II considerou que *não é importante* que a sua Escola tenha uma BE. Temos ainda, na Escola I, três inquiridos (1,2%) que, não querendo opinar ou não tendo uma opinião formada sobre o assunto, escolheram a opção *não sei/não tenho opinião*.

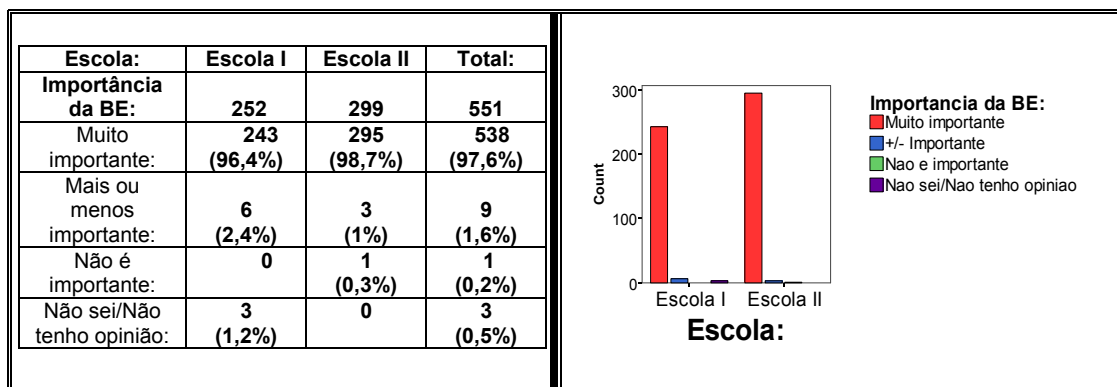


Tabela 27/Gráfico 27: importância da Biblioteca, na óptica dos alunos inquiridos.

Em resumo: É claramente dominante o número de respostas que, nas duas escolas, assinalam a variável *muito importante* nesta questão, não sendo significativas as respostas negativas no contexto global da população estudada. Note-se, porém, que a sua importância é um pouco menos reconhecida na Escola I do que na Escola II.

Questão 3 – Já alguma vez foste à Biblioteca da tua Escola?

De acordo com os valores assinalados na tabela e gráfico abaixo, obtiveram-se 246 respostas positivas (97,6%), e seis negativas (2,4%) na Escola I; na Escola II as respostas positivas obtidas foram 294 (98,3%), e cinco negativas (1,7%). Ou seja, 98% dos alunos inquiridos já foram, pelo menos uma vez, à Biblioteca da escola.

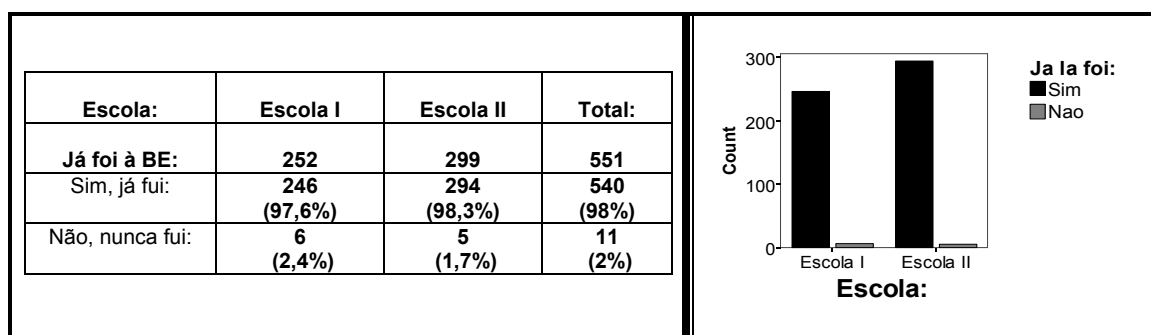


Tabela 28/Gráfico 28: respostas a: "já alguma vez foste à Biblioteca da tua Escola?".

Questão 4 – Razões apontadas pelos inquiridos para justificar a não frequência da BE.

De entre os alunos que responderam negativamente à questão anterior, as razões apontadas prendem-se maioritariamente com a preferência pelo estudo em casa (84,2%), tendo apenas um aluno, na E-II, apontado a inexistência de qualquer pedido por parte dos professores para lá irem. As justificações apresentadas, em observações, pelos alunos que indicaram *outros motivos* são o não saber onde fica a BE, e a falta de interesse pessoal em frequentá-la.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:

Porquê nunca foi:	11	8	19
Porque prefiro estudar em casa:	9 (81,8%)	7 (87,5%)	16 (84,2%)
O professor nunca pediu que lá fôssemos:	0	1 (12,5%)	1 (5,2%)
Por outros motivos:	2 (18,2%)	0	2 (10,5%)

Tabela 29: razões apontadas pelos inquiridos para justificar a não frequência da BE.

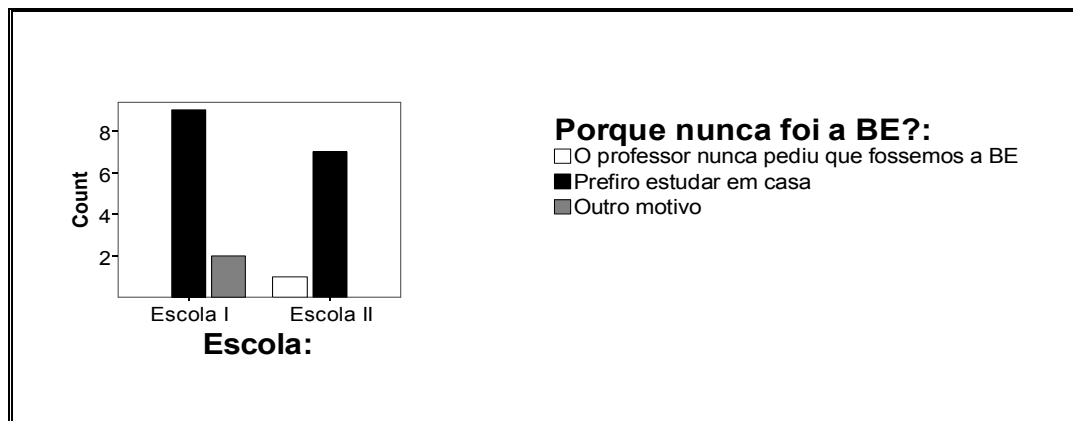


Gráfico 29: razões apontadas pelos inquiridos para justificar a não frequência da BE.

Questão 5 – Frequência de outras Bibliotecas.

Verifica-se que 83,5% dos inquiridos, no contexto das duas escolas, frequenta outras Bibliotecas. Esta realidade é mais destacada na Escola I, com 88,4% dos alunos a assinalarem a opção *sim*, baixando na E-II para um valor de 79,5%. Apenas 90 alunos (16,5%) responderam não frequentar outras Bibliotecas, dominando, em coerência com os dados registados acima, a Escola II, onde 20,5% dos alunos não utilizam outro tipo de Bibliotecas.

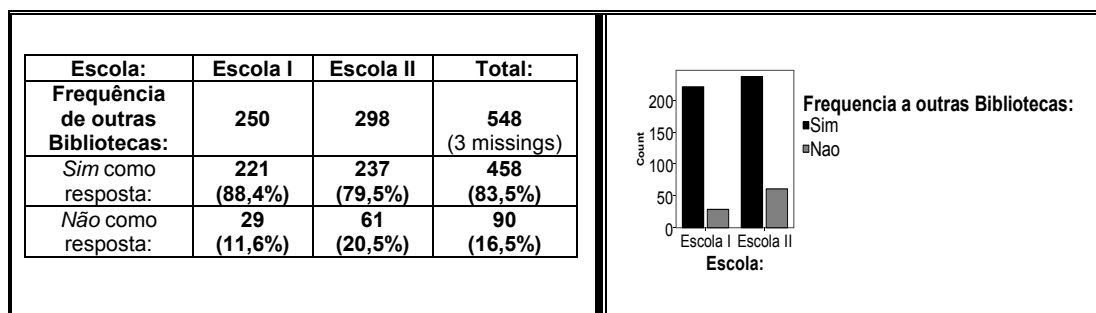


Tabela 30/Gráfico 30: relativos à frequência de outras Bibliotecas.

Os dados recolhidos em entrevistas efectuadas, quer com as professoras responsáveis pelas BE's estudadas, quer com responsáveis de outras instituições, levam-nos a concluir que as *outras Bibliotecas* frequentadas pelos alunos são a

Biblioteca Municipal de São Vicente, as da Aliança Francesa e do Centro Cultural Português, e, até, por surpreendente que isso possa parecer, as bibliotecas de uma e de outra escola. Com efeito, há alunos da Escola I que utilizam a biblioteca da Escola II, e vice-versa.

As respostas à questão 6, que em seguida passamos a descrever, poderão esclarecer-nos melhor sobre as razões que levam a que os alunos da E-I frequentem mais outras Bibliotecas do que os da E-II.

Questão 6 – Frequência da BE.

A análise desta variável começa a esclarecer a disparidade das respostas das duas escolas às questões anteriores. Assim, lidera na Escola I o número de alunos que dizem frequentar *poucas vezes* a Biblioteca – 109 respostas (45,8%) para 46 da Escola II (15,9%); aqueles que afirmam frequentar *algumas vezes* a BE, são em maior número na Escola II – 116 (40%), para 93 na Escola I (39,1%); os números correspondentes a *muitas vezes*, foram em maior número na Escola II – 122 respostas (42,1%), para 25 na Escola I (10,5%). Um outro dado interessante tem a ver com o facto de onze dos inquiridos nesta escola (4,6%) e seis na Escola II (2,1%), terem respondido só frequentar a BE nos dias que antecedem os exames. Realce-se ainda que esta questão não foi respondida por 23 dos inquiridos.

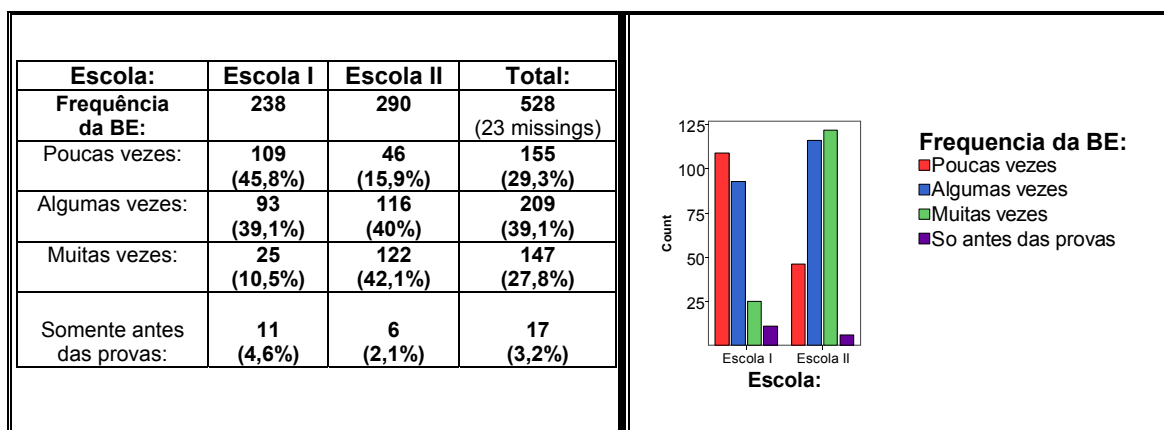


Tabela 31/Gráfico 31: relativos à frequência da BE.

Em resumo: A análise ao gráfico é inequívoca, parece-nos, porquanto na Escola I dominam os valores referentes à *pouca frequência*, com 45,8%, e na Escola II há um maior número de respostas dos alunos que indicam que frequentam a BE *muitas vezes* – 42,1%.

Questão 7 – Os teus professores pedem que frequentes a Biblioteca da Escola?

Registaram-se nesta questão 236 respostas positivas dos inquiridos da Escola II (81,1%), contra 192 da I (79%), contrapostas a 55 negativas na primeira (18,9%) e a 51 na última (21%). Em 17 questionários esta questão não foi respondida.

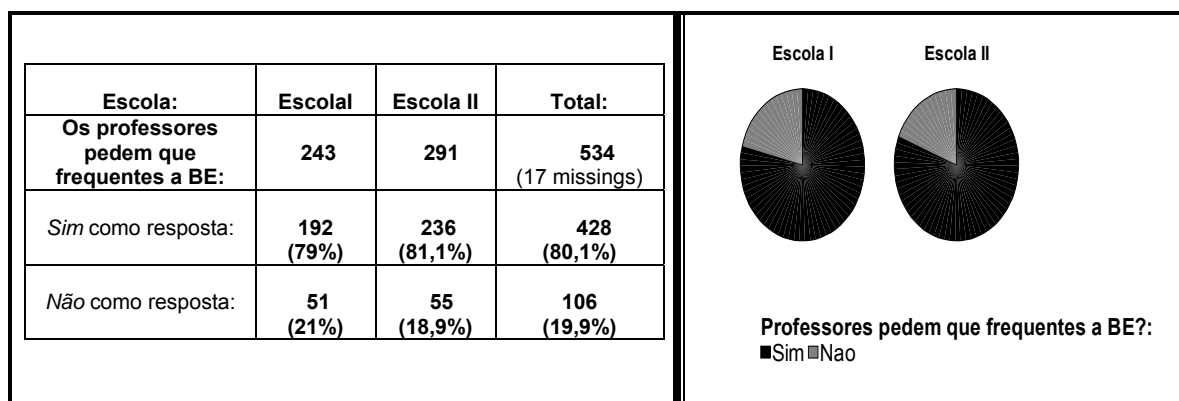


Tabela 32/Gráfico 32: relativos às respostas a: “os teus professores pedem que frequentes a Biblioteca da Escola?”.

Em resumo: Nota-se o predomínio global das respostas positivas (80,1%), o que parece indicar que os professores de ambas as Escolas incentivam os alunos a frequentar a Biblioteca, pedindo-lhes que façam trabalhos que implicam o uso dos seus recursos. Apesar disso, afigura-se-nos que 106 respostas negativas (19,9%) – 51 na Escola I e 55 (II) –, de entre 534, como total de alunos que responderam que os professores não lhes sugerem que estes frequentem as Bibliotecas, é um número elevado.

Questão 7.1 – Quais os professores que pedem que frequentes a BE?

Sendo esta uma pergunta aberta, os inquiridos puderam escolher mais de uma opção, razão pela qual foi obtido um total de 908 respostas. Constata-se que houve 570 referências (62,7%) a professores que aconselham os alunos a usarem a Biblioteca na E-II, contra 338 (37,2%), na E-I.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Professores que pedem que a frequentes:	338 (37,2%)	570 (62,7%)	908
Inglês:	33	66	99 (10,9%)
Matemática:	5	27	32 (3,5%)
Português:	148	176	324 (35,6%)
Geografia:	12	53	65 (7,1%)
História:	21	35	56 (6,1%)
Formação Pessoal e Social:	14	52	66 (7,2%)
Física / Química:	8	16	24 (2,6%)
Francês:	6	23	29 (3,1%)
Ciências Naturais:	7	8	15 (1,6%)
Desenvolvimento Económico e Social:	0	4	4 (0,4%)
Cultura Cabo-verdiana:	25	16	41 (4,5%)
Direito:	2	2	4 (0,4%)
Economia:	2	19	21 (2,3%)
Filosofia:	24	26	50 (5,5%)
Estudos Científicos:	4	29	33 (3,6%)
Educação Visual e Tecnológica:	0	1	1 (0,1%)
Homem Ambiente:	1	6	7 (0,7%)
Educação Física:	0	2	2 (0,2%)
Psicologia:	8	1	9 (0,9%)
Biologia:	0	8	8 (0,8%)
Informática:	2	0	2 (0,2%)
Sociologia:	2	0	2 (0,2%)
Latim:	14	0	14 (1,5%)

Tabela 33: respostas a: “quais os professores que pedem que frequentes a BE?”.

Em ambas as escolas, os professores de Português são referidos como aqueles que mais promovem o uso da Biblioteca Escolar – 43,7% na E-I, e 30,8% na E-II, de entre o total de docentes que aconselham esta atitude. As outras disciplinas cujos docentes parecem mais sensíveis ao uso da BE situam-se quase todas na área das línguas e das humanidades, predominando o Inglês, a História, e a Geografia em ambas as escolas, embora sempre a muita distância do Português. Acrescente-se ainda a disciplina de Formação Pessoal e Social, com um peso significativo na Escola II – assinalada por 52 alunos – e, no campo das ciências exactas, a de Estudos Científicos que, também na E-II, obteve 29 respostas.

Em resumo: A análise das respostas a esta questão vem confirmar a tendência que se vem desenhando desde o princípio de que a atitude na Escola II perante a Biblioteca parece ser mais activa e encorajadora da sua frequência do que na Escola I. Os professores que mais estimulam o uso das Bibliotecas, de acordo com os alunos, são os de Línguas e Humanidades, com claro predomínio dos professores de Português.

Questão 8 – O que achas que falta na Biblioteca da tua Escola?

Esta questão era semiaberta, portanto geradora de respostas variadas. As constantes do quadro que dizem respeito a *faltar outra coisa à BE*, são respostas que foram dadas pelos próprios alunos, e que, posteriormente, agrupámos em sete categorias de acordo com características similares.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Falta à BE:	545	680	1225
Mais livros:	140 (27%)	171 (26,1%)	311 (25,3%)
Melhor iluminação:	13 (2,5%)	6 (0,9%)	19 (1,5%)
Livre acesso aos livros:	48 (9,2%)	18 (2,7%)	66 (5,3%)
Empréstimo domiciliário:	20 (3,8%)	21 (3,2%)	41 (3,3%)
Mesas:	26 (5%)	81 (12,3%)	107 (8,7%)
Estantes:	19 (3,6%)	14 (2,1%)	33 (2,6%)
Cadeiras:	25 (4,8%)	81 (12,3%)	106 (8,6%)
Computadores:	178 (34,4%)	223 (34%)	401 (32,7%)
Funcionários:	20 (3,8%)	15 (2,2%)	35 (2,8%)
Outra coisa:	28	25	53
Que seja menos barulhenta/melhor organização:	6 (1,1%)	12 (1,8%)	18 (1,4%)
Mais enciclopédias/dicionários:	1 (0,1%)	1 (0,1%)	2 (0,1%)
Que se conserte o tecto:	0	3 (0,4%)	3 (0,2%)
Que haja um melhor atendimento:	14 (2,7%)	3 (0,4%)	17 (1,3%)
Mais espaço/melhor localização:	4 (0,7%)	5 (0,7%)	9 (0,7%)
TV/material audiovisual:	0	1 (0,1%)	1 (0,08%)
Livros/revistas/manuais actualizados:	3 (0,5%)	0	3 (0,2%)

Tabela 34: respostas a: "o que achas que falta na Biblioteca da tua Escola?".

Os *computadores* e os *livros* são os recursos de que os inquiridos mais sentem falta quando se deslocam à BE; respectivamente 32,7% e 25,3% dos inquiridos assinalaram estas variáveis, sem que exista uma diferença percentual significativa entre as duas escolas. Na realidade, estas duas variáveis encontram-se a grande distância de todas as outras sugeridas, embora seja de destacar a carência de *mesas* e *cadeiras* sentida sobretudo pelos alunos da Escola II – 12,3% para os dois itens. Uma variável que remete para a organização da

Biblioteca e o conceito que aplica de acesso à informação é a de *livre acesso aos livros*, que não é suficiente para 9,2% dos alunos da E-I.

As variáveis aplicadas à opção *outra coisa*, indicadas pelos próprios inquiridos, também não são significativas, destacando-se a queixa pelo excesso de ruído nas duas escolas, e a necessidade de um melhor atendimento destacada sobretudo por alunos da Escola I (2,7%).

Note-se que alguns dos inquiridos reclamam de características relacionadas com as condições de instalação da própria Biblioteca, caso daqueles que responderam que *o tecto precisa de ser consertado*, na E-II. Realce-se, finalmente a falta de importância atribuída à existência de material audiovisual na Biblioteca da E-II, condição assinalada por apenas um aluno.

Em resumo: Os alunos das duas Escolas sentem que as BE's sofrem com a falta, principalmente, de computadores e de mais livros. Na E-I reclama-se também por um acesso mais livre aos documentos e por um melhor atendimento, ao passo que na E-II as queixas centram-se na falta de mais mesas e de mais cadeiras.

Questão 9 – O que fazes quando vais à Biblioteca?

Os alunos responderam, maioritariamente, que vão à BE *fazer os trabalhos escolares*⁵⁶, em grupo ou sozinhos: 163 respostas na Escola I (29,8%) e 238 na Escola II (30%); também vão *ler os livros escolares*⁵⁷: 154 alunos na Escola I (28,2%) e 215 na Escola II (27,1%). Logo a seguir vem o total de respostas que dizem respeito a frequentarem a BE com o intuito de *ler livros de banda desenhada*: 85 alunos na Escola I (15,5%) e 119 na II (15%). Em relação a *ler revistas*, temos 34 respostas positivas na Escola I (6,2%) e 78 na Escola II (9,8%); 20 alunos na Escola I (3,6%), e 22 na Escola II (2,7%), quando vão à BE, gostam de *ler o jornal*; as respostas positivas concernentes a *ler romances* foram 42 na

⁵⁶ TPC's, pesquisas, preparação de seminários, trabalhos de grupo, etc. .

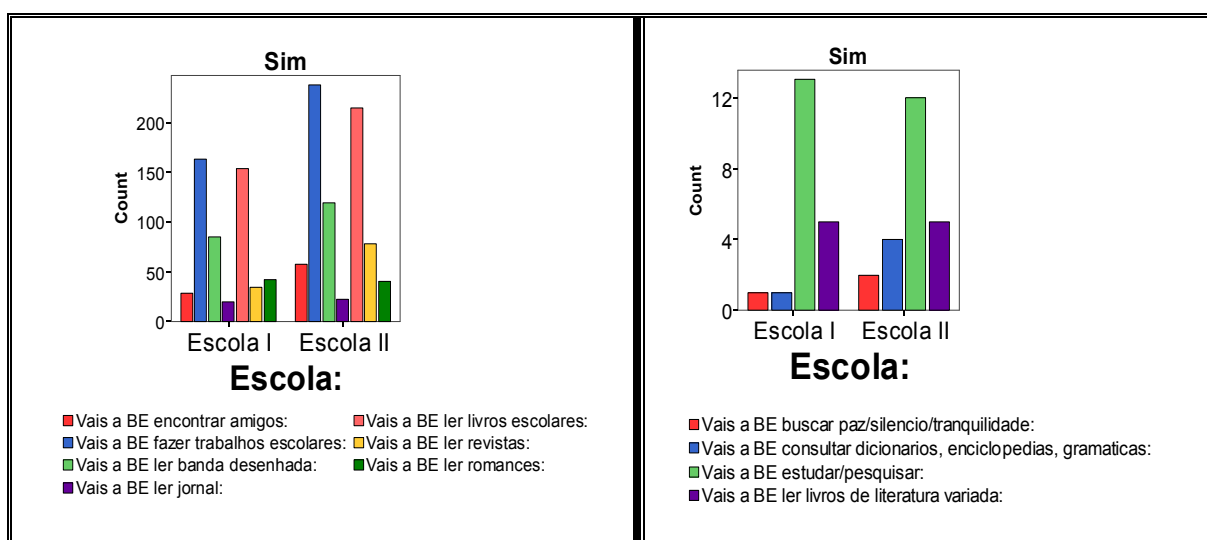
⁵⁷ Que são os Manuais Escolares, porém resolvemos adoptar o termo mais utilizado em Cabo Verde.

Escola I (7,6%) e 40 na Escola II (5%); na Escola I 28 alunos (5,1%) respondem que frequentar a BE passa também por *encontrar os amigos*, opinião partilhada por 57 alunos da E-II (7,2%).

Outras razões, de peso menos relevante, que levam os alunos a frequentar a BE, prendem-se com a *consulta a dicionários, enciclopédias e/ou gramáticas*: apenas um aluno assinalou essa opção na Escola I (0,1%) e quatro a assinalaram na Escola II (0,4%); treze alunos na Escola I (2,3%) e doze na segunda (1,5%) vão à BE para *estudar ou fazer pesquisas*; um aluno na Escola I (0,1%) e dois na Escola II (0,2%) dizem que vão à BE em busca de *paz, silêncio e tranquilidade*, e cinco alunos, de entre os inquiridos em cada Escola, vão à BE *ler literatura variada*, predominantemente livros de contos e poesia – 0,9% (E-I), 0,6% (E-II).

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Vais à BE:	566	815	1381
Ler os livros/manuais escolares:	154 (28,2%)	215 (27,1%)	369 (26,7%)
Ler revistas:	34 (6,2%)	78 (9,8%)	112 (8,1%)
Ler o jornal:	20 (3,6%)	22 (2,7%)	42 (3%)
Ler romances:	42 (7,6%)	40 (5%)	82 (5,9%)
Ler banda desenhada:	85 (15,5%)	119 (15%)	204 (14,7%)
Encontrar os amigos:	28 (5,1%)	57 (7,2%)	85 (6,1%)
Fazer trabalhos escolares:	163 (29,8%)	238 (30%)	401 (29%)
Vais fazer algo mais:	20	23	43
Consultar dicionários/enciclopédias/gramáticas:	1 (0,1%)	4 (0,4%)	5 (0,3%)
Estudar/pesquisar:	13 (2,3%)	12 (1,5%)	25 (1,8%)
Buscar paz/silêncio/tranquilidade:	1 (0,1%)	2 (0,2%)	3 (0,2%)
Ler literatura variada (contos, poesia):	5 (0,9%)	5 (0,6%)	10 (0,7%)

Tabela 35: respostas a: “o que fazes quando vais à Biblioteca?”.



Gráficos 33/34: relativos às respostas a: “o que fazes quando vais à Biblioteca?”.

Em resumo: A predominância das respostas relativas à utilização da BE para a leitura de livros escolares e para se fazer os trabalhos escolares tem a ver, parece-nos, com a forma como, em Cabo Verde, ainda são vistas as BE's, ou mesmo as Bibliotecas em geral⁵⁸. Ainda assim, os valores que dizem respeito à frequência da BE em busca de literatura de prazer – banda desenhada, poesia, ficção, etc. – é significativo, cerca de 21%, não podendo esquecer-se o valor intrínseco da leitura de fruição, particularmente para os que se encontram nesta faixa etária.

Questão 10 – Gostas de frequentar a Biblioteca da Escola?

Em relação a essa questão, registaram-se 172 respostas positivas na E-I (71%) e 266 na E-II (92%); o número de respostas negativas foi maior na E-I: 70 alunos (29%) responderam não gostar de a frequentar, ao passo que na E-II o número de respostas negativas se reduziu a 23 (8%).

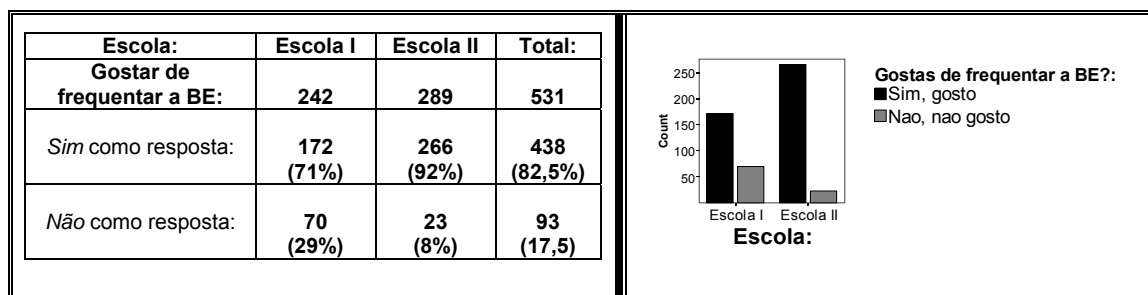


Tabela 36/Gráfico 35: relativos às respostas a: "gostas de frequentar a BE?".

Em resumo: É muito interessante repararmos, na tabela e no gráfico acima, na diferença existente entre o número de inquiridos que responde gostar, ou não, de frequentar as BE's das duas Escolas. Há, notavelmente, uma predominância do total de respostas positivas de entre os inquiridos na Escola II, e um maior número de respostas negativas por parte dos alunos da outra escola.

⁵⁸ As próprias Bibliotecas não-escolares têm uma alta percentagem de utilizadores oriundos das escolas secundárias, e não só, que as utilizam como espaço destinado ao estudo e à pesquisa, segundo nos foi relatado pelas directoras das Bibliotecas a quem entrevistámos (cf. as entrevistas no anexo 3).

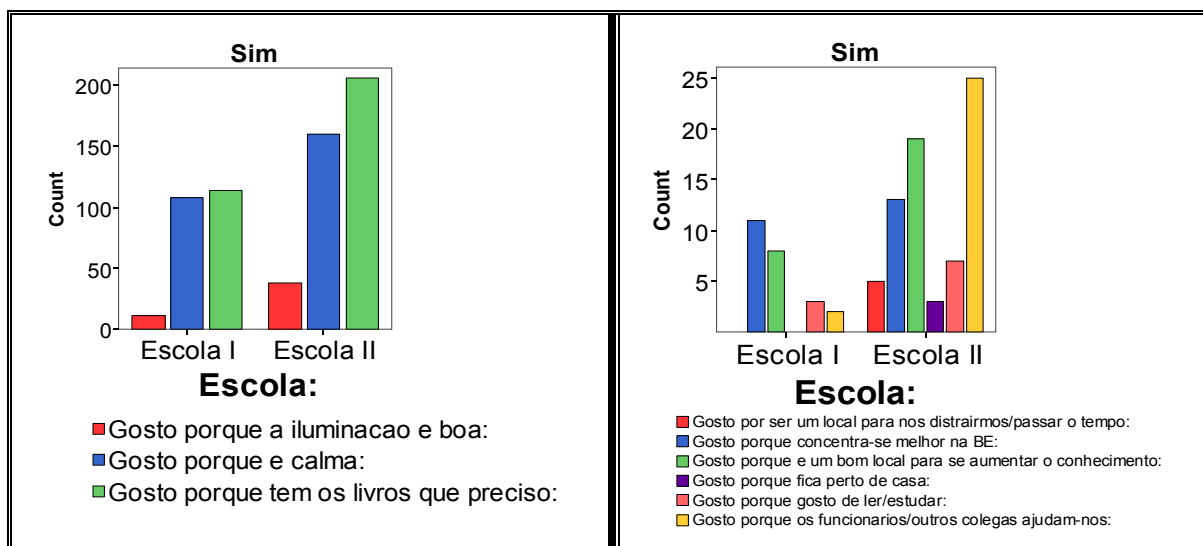
Questão 10.1 – Motivos porque frequenta a Biblioteca Escolar.

A existência dos *livros de que necessito* é a razão mais apontada pelos inquiridos para irem à BE: 44,3% na E-I, e 43,2% na E-II. O facto de *ser um local calmo* é o segundo factor apontado, atingindo um valor de 41% na E-I, e de 33,6% na E-II. As restantes variáveis obtiveram respostas muito abaixo destas, sendo que a *boa iluminação* é um factor de alguma relevância para os alunos da Escola II (7,9%), enquanto que os inquiridos da Escola I dão igual relevo a este item e à circunstância de *poderem concentrar melhor na BE* – 4,2% nas duas opções. Realce para o facto de, na E-II, a *ajuda dos funcionários e outros colegas* funcionar como factor de motivação para 5,2% dos inquiridos, facto que não se verifica na E-I, onde a mesma opção só encontra eco em 2 alunos (0,7%).

Já a circunstância de a BE *ser um local para se aumentar o conhecimento*, é importante para 27 alunos (3,6%) – oito (3,1%) na E-I, e 19 (3,9%) na E-II.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Motivos porque a frequenta:	257	476	733
Porque é calma:	108 (41%)	160 (33,6%)	268 (36,5%)
Porque tem os livros que preciso:	114 (44,3%)	206 (43,2%)	320 (43,6%)
Porque a iluminação é boa:	11 (4,2%)	38 (7,9%)	49 (6,6%)
Por outros motivos:	24	72	96
Porque concentra-se melhor na BE:	11 (4,2%)	13 (2,7%)	24 (3,2%)
Porque fica perto da minha casa:	0	3 (0,6%)	3 (0,4%)
Porque gosto de ler/estudar:	3 (1,1%)	7 (1,4%)	10 (1,3%)
Porque os funcionários/outros colegas ajudam-nos:	2 (0,7%)	25 (5,2%)	27 (3,6%)
Por ser um local para nos distrairmos/passar o tempo:	0	5 (1%)	5 (0,6%)
Por ser um local para se aumentar o conhecimento:	8 (3,1%)	19 (3,9%)	27 (3,6%)

Tabela 37: motivos porque gostam os alunos de frequentar a BE.



Gráficos 36/37: motivos porque gostam os alunos de frequentar a BE.

Em resumo: os motivos que os alunos consideraram como sendo os mais importantes para valorizar a Biblioteca e que os levam a frequentá-la foram o facto de ela ter os livros de que estes necessitam, e ser um local calmo, o que, mais uma vez, confirma a tendência para considerar a BE como um local destinado ao estudo.

Questão 10.2 – Motivos porque não a frequenta.

Esta questão teve assinalavelmente menos respostas do que a anterior: apenas 100 respostas da E-I, e 46 da Escola II. Em aparente contradição com as respostas à questão anterior, a inexistência de *livros suficientes* é a razão apontada pela maior parte dos alunos para não irem à Biblioteca: 30,8% no total, sendo 33% na Escola I, e 26% na Escola II. Em relação com esta opção, estará a preferência por *irem a outras bibliotecas*, assinalada por 29% dos inquiridos da E-I, factor ainda assim menos relevante para os alunos da E-II – 17,3%.

O *excesso de ruído* é desmotivador para 26% dos alunos da E-II, embora só perturbe 2% na E-I, onde a falta de *mesas e cadeiras* e a *má iluminação* são apontados como motivos para não ir à BE por, respectivamente, 7% e 6% dos alunos que responderam à questão. A falta de *mesas e cadeiras* é também sentida pelos alunos da E-II, tendo quatro (8,7% dos respondentes) assinalado esta opção. No entanto, dois outros factores são mais relevantes: na E-II há mais alunos que, *por a BE ficar afastada, preferem ficar em casa* (10,8%), enquanto os alunos da E-I se queixam de que não encontram ajuda na Biblioteca (14%) – note-se que nenhum aluno da E-II assinalou esta opção, facto que está em concordância com as respostas à questão anterior.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Motivos porque não a frequenta:	100	46	146
Porque tem muito barulho:	2 (2%)	12 (26%)	14 (9,5%)
Não tem livros suficientes:	33 (33%)	12 (26%)	45 (30,8%)
A iluminação não é boa:	6 (6%)	1 (2,1%)	7 (4,7%)
Não tem mesas/cadeiras suficientes:	7 (7%)	4 (8,7%)	11 (7,5%)
Prefiro ir a outras Bibliotecas:	29 (29%)	8 (17,3%)	37 (25,3%)
Por outros motivos:	23	9	32
Fica longe da minha casa/prefiro ficar em casa:	3 (3%)	5 (10,8%)	8 (5,4%)
Os livros não trazem informação pertinente/estão desactualizados:	2 (2%)	2 (4,3%)	4 (2,7%)
A BE não tem Internet:	0	1 (2,1%)	1 (0,6%)
Não me sinto à vontade na BE:	4 (4%)	1 (2,1%)	5 (3,4%)
As professoras bibliotecárias não nos ajudam:	14 (14%)	0	14 (9,5%)

Tabela 38: motivos porque não gostam os alunos de frequentar a BE.

Em resumo: Na E-I, a razão que mais desmotiva os alunos a frequentarem a Biblioteca é a falta de livros, seguindo-se a preferência pela frequência de outras Bibliotecas. O facto de os alunos não obterem a necessária ajuda por parte das responsáveis é também marcante nesta escola.

Na E-II também a falta de livros demonstra ser um aspecto que faz com que os alunos não frequentem a Biblioteca, assim como o ruído que esta tem; em menor grau está a preferência pela frequência de outras Bibliotecas.

Questão 11 – Localização das Bibliotecas.

Uma última questão indagava a opinião dos inquiridos relativamente à localização das BE's dentro do espaço físico da Escola. As opiniões dividem-se consoante o estabelecimento: 86,6% dos respondentes da E-II consideram a Biblioteca Escolar *bem localizada*, contra 36,5 da E-I, onde 46,4% acham que aquela está *mal localizada*. Esta opinião é apenas partilhada por 2,4% dos alunos inquiridos da E-II. Sem opinião, responderam 17,1% da E-I, e 11% da E-II.

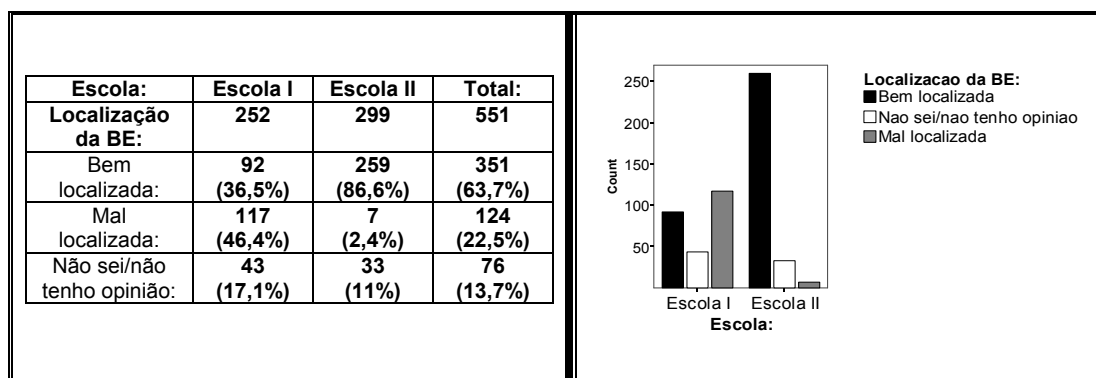


Tabela 39/Gráfico 38: localização das Bibliotecas, na óptica dos inquiridos.

Em resumo: A maioria dos inquiridos na E-I acha que a BE está mal localizada, contrariamente à E-II, onde a quase totalidade acha que a Biblioteca está bem localizada.

Tendências relativas à análise das respostas dos alunos aos questionários

Procuraremos agora relacionar algumas variáveis, com o intuito de melhor compreender a frequência das BE's, por parte dos alunos das Escolas seleccionadas. Correlacionaremos aspectos como o sexo dos inquiridos, a sua idade e o seu ano de escolaridade, com as seguintes variáveis: (a) frequência da Biblioteca da sua escola, (b) a frequência de outras Bibliotecas, (c) o que falta nas BE's, (d) o que faz quando vai à BE, (e) gostar de as frequentar, (f) se os professores pedem que os alunos vão à BE, e (g) localização da BE. O objectivo é procurar explicar um pouco melhor a forma como as BE's são olhadas pelos alunos do ensino secundário em Cabo Verde, mais precisamente em São Vicente.

a) – RELAÇÃO IDADE DO ALUNO VERSUS FREQUÊNCIA DA BE

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Escola/idade dos alunos:	251 (1missing)	297 (2 missings)	548 (3 missings)
12 anos:	22 (8,8%)	41 (13,8%)	63 (11,5 %)
13 anos:	10 (4%)	52 (17,5%)	62 (11,3 %)
14 anos:	37 (14,7%)	10 (3,4%)	47 (8,6 %)
15 anos:	46 (18,3%)	50 (16,8%)	96 (17,5 %)
16 anos:	48 (19,1%)	37 (12,5%)	85 (15,5 %)
17 anos:	43 (17,1%)	33 (11,1%)	76 (13,9 %)
18 anos:	21 (8,4%)	46 (15,5%)	67 (12,2 %)
19 anos:	18 (7,2%)	18 (6,1%)	36 (6,6%)
20 anos:	5 (2%)	2 (0,7%)	7 (1,3 %)
21 anos:	1 (0,4%)	6 (2%)	7 (1,3 %)
22 anos:	0	2 (0,7%)	2 (0,4 %)

Tabela 40: descrição dos alunos inquiridos por idades.

O cruzamento da variável “idade dos alunos” com a variável “frequência da BE” permite-nos aferir da relação que os alunos das duas escolas estudadas vão desenvolvendo com as respectivas bibliotecas entre o momento da entrada no ensino secundário e o momento de saída.

Na Escola I, tendo sido residuais as respostas dos inquiridos com idades entre os 12 e os 13 anos, por um lado, e entre os 18 e os 22 anos, por outro (ver tabela 40), apenas analisámos os valores que se referem às idades que vão dos 14 aos 17 anos, correspondendo a 69,2% do total de respostas obtidas.

Nesta escola, em nenhum caso do intervalo de idades considerado predominou a resposta à opção *muitas vezes*, embora sejam os alunos de níveis

etários mais baixos os que mais a assinalaram: 16% aos 14 anos e 10% aos 15, descendo para os 6 e os 7%, respectivamente aos 16 e 17 anos. De qualquer modo, são os inquiridos de 14 anos os que parece frequentarem mais a Biblioteca: 46% assinalaram a opção *algumas vezes*, contra 28% de 15 anos, 31% de 16 e 35% de 17. Na realidade, apenas na faixa etária dos 14 anos predomina a resposta à opção *algumas vezes*; nas restantes, a maior parte dos inquiridos frequenta *poucas vezes* a Biblioteca, com valores de 37% aos 15 anos, de 54% aos 16 e de 45% aos 17.

Na Escola II observámos a mesma circunstância relativamente ao valor residual das respostas de inquiridos com mais de 18 anos, pelo que apenas analisámos os resultados das respostas de alunos da faixa etária que vai dos 12 aos 13 anos e dos 15 aos 17 anos, ainda assim um intervalo e uma percentagem maior (87,2% do total de inquéritos distribuídos) do que o que conseguimos obter na E-I.

Os resultados obtidos diferem, porém, substancialmente dos daquela escola, confirmando as tendências observadas na análise simples dos inquéritos feita no ponto anterior. Assim, a Biblioteca da E-II é frequentada *muitas vezes* pela maior parte dos alunos das idades que vão dos 12 aos 15 anos: os 12 anos registam a percentagem mais elevada de uso frequente da Biblioteca, com 80,4% dos inquiridos a assinalarem a opção *muitas vezes*, contra 50% aos 13, e 42% aos 15; já nas respostas dos mais velhos (16, 17 e 18 anos), predomina a opção *algumas vezes* com, respectivamente, 54, 51,5 e 52%. Finalmente, a opção *poucas vezes* é a menos assinalada por todos os grupos considerados, obtendo maior percentagem na variável dos 15 anos (24%), e menor na dos 13 anos (3,8%).

Com valores praticamente insignificantes, encontramos as respostas à última opção, relativamente à frequência da BE apenas *antes das provas de avaliação*; esta opção foi mais assinalada na Escola I, particularmente nos alunos com 15 anos – 10%. Na Escola II, foram os inquiridos com 18 anos que mais indicaram esse tipo de deslocação, correspondendo a 4,3% nesta faixa etária.

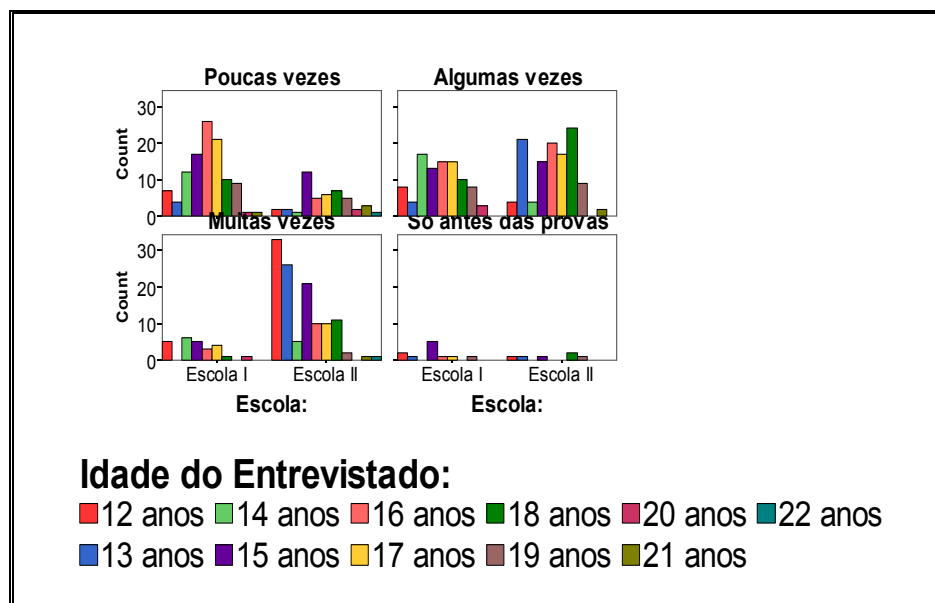


Gráfico 39: descrição dos alunos inquiridos por idades e a sua frequência da BE.

Em resumo: Na Escola I, verifica-se uma tendência para a diminuição da frequência da BE à medida que vai aumentando a idade dos alunos; em relação aos índices de frequência relativos à variável *muitas vezes*, nota-se que estes obtiveram valores muito baixos; nesta escola, os maiores índices verificados dividem-se entre a frequência *poucas vezes* e *algumas vezes*.

A mesma tendência relativa à diminuição da frequência da BE à medida que vai aumentando a idade dos alunos verifica-se na Escola II, apenas contrariada, muito levemente, pelo índice correspondente à passagem dos 16 aos 17 anos; no entanto, nesta escola predomina o índice de frequência *muitas vezes*; com o aumento da idade, os alunos parecem deixar de ir *muitas vezes* à BE, continuando, ainda assim, a ir *algumas vezes*; há índices médios de frequência *poucas vezes*, mas baixos em comparação com os da Escola I; as diferenças verificadas nas variáveis comparáveis são claras: aos 15 anos, 24% na E-II contra 37% na E-I; aos 16 anos, respectivamente 13,5% e 54%; e, aos 17 anos, 18% contra 49%.

b) – RELAÇÃO IDADE DO ALUNO VERSUS FREQUÊNCIA DE OUTRAS BIBLIOTECAS

Em relação à *frequência de outras Bibliotecas*, recorde-se que os índices globais são bastante elevados⁵⁹, sobretudo no que se refere à Escola I. Os dados rondam os 90% para todas as idades (89% aos 14 anos, 93% aos 15, 89% aos 16 e 90% aos 17), com excepção dos alunos de 12 anos, idade na qual a percentagem dos inquiridos que recorrem a outras Bibliotecas baixa para os 31,8%.

Na Escola II, o uso de outras Bibliotecas não é tão elevado mas, mesmo assim, as percentagens são significativas, embora sem grandes disparidades relativamente às idades: 87% (12 anos); 65% (13 anos); 76% (15 anos); 81% (16 anos); 84% (17 anos) e 89% (18 anos).

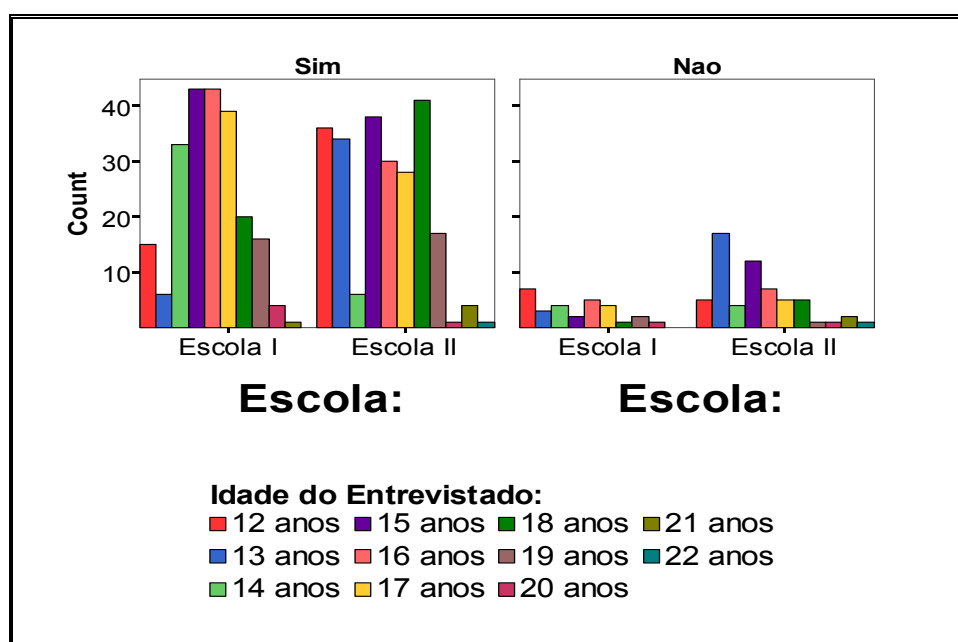


Gráfico 40: idade dos alunos e a frequência de outras Bibliotecas.

Em resumo: Os inquiridos demonstram, em todas as idades tidas em conta, altos índices de frequência de outras Bibliotecas, o que pode ser explicado por diferentes razões: as Bibliotecas Municipais e as de Instituições privadas são muito procuradas por alunos das escolas da ilha, que, por estar a BE cheia, ou não ter algum livro indispensável, recorrem a elas na tentativa de colmatar essa

⁵⁹ Ver Tabela 30/Gráfico 31.

deficiência; uma outra razão pode prender-se com o facto de as Bibliotecas se situarem relativamente perto umas das outras, o que facilita o trânsito de alunos⁶⁰.

c) – RELAÇÃO IDADE DO ALUNO VERSUS O QUE FALTA À BIBLIOTECA

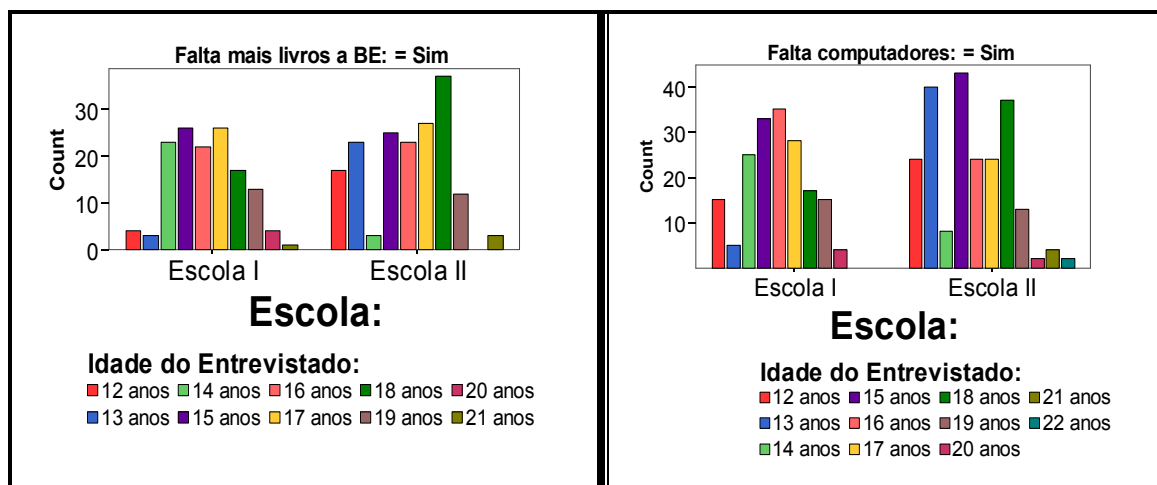


Gráfico 41: idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?".

Na Escola I, os alunos de 15 e de 17 anos assinalaram mais a falta de *mais livros* como um problema, apresentando em conjunto 37% das respostas – 18,5% para cada. No que aos *computadores* concerne, os mais altos valores fixaram-se nos inquiridos com 15 e 16 anos, respectivamente 18,5% e 19,6%.

Na Escola II, os valores mais elevados em relação aos *livros* foram registados pelos alunos com 18 anos – 21,6%; relativamente aos computadores, foram os mais novos, com 13 (18%) e 15 anos (19,2%), que responderam em maior número assinalando a falta desse instrumento.

⁶⁰ Algo também assinalado por uma das entrevistadas: ver anexo 3.

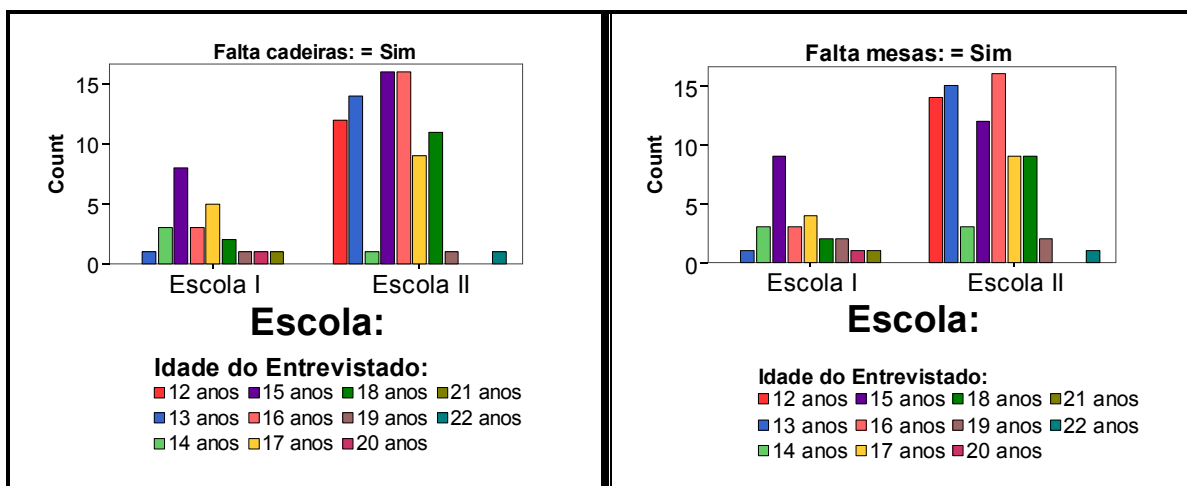


Gráfico 42: idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?".

A falta de *cadeiras* e de *mesas* faz-se sentir com maior intensidade na Escola II, obtendo a primeira o seu mais alto valor nos alunos com 15 e 16 anos de idade – ambos com 19,7%. Em relação às *mesas*, foram principalmente os inquiridos com 12,13 e 16 anos que assinalaram a sua falta – 55,4% do total de respostas.

Ao contrário da Escola II, onde os resultados foram de 81 respostas (11,9%) para cada um dos itens, na Escola I houve números menos significativos em relação à falta deste tipo de mobiliário: 25 inquiridos (4,5%) consideraram haver falta de *cadeiras*, e 26 (4,7%) falta de *mesas*. Neste estabelecimento, os inquiridos que mais reclamam pela sua falta incluem-se na faixa etária dos 15 anos (32% para as cadeiras e 34,6% para as mesas).

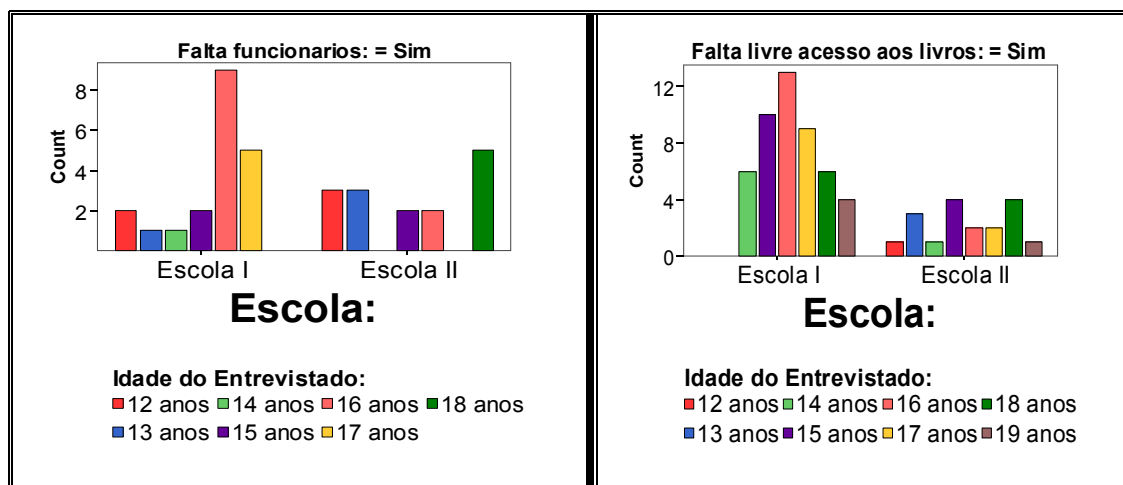


Gráfico 43: idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?".

Se na Escola II é mais assinalada a falta de mobiliário, na Escola I registou-se um maior número de respostas que reclamam da falta de *funcionários* e de *livre acesso aos livros*, tendo os alunos com 16 anos respondido em maior número necessitar a BE de ambos os requisitos: 45% relativamente à falta de *funcionários*, e 27% no que diz respeito ao *livre acesso aos livros*. O problema do *livre acesso* na Escola I é sentido sobretudo pelos alunos da faixa etária que vai dos 15 aos 17 anos obtendo 66,5% do total de respostas.

A preocupação com a falta de *funcionários* na Escola II é sentida principalmente pelos alunos com 18 anos (33%), ao passo que o *livre acesso* parece ser motivo de preocupação para os inquiridos com 15 e 18 anos – 22,2% cada.

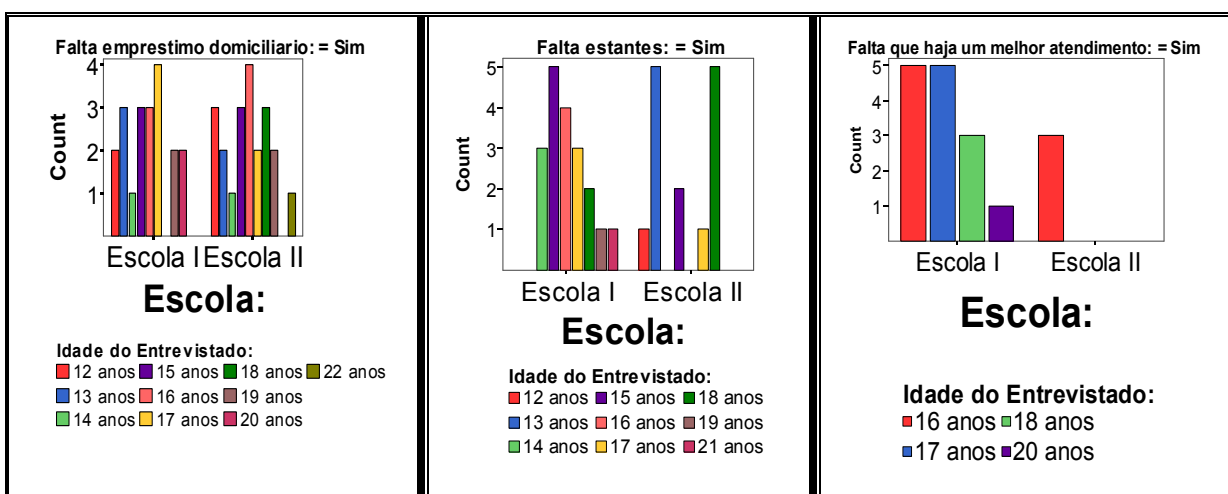


Gráfico 44: idade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?".

A necessidade de mais *empréstimo domiciliário* é preocupação dos alunos, principalmente os mais velhos, na Escola I – 50% das respostas verificadas dizem respeito a alunos com 15, 16 e 17 anos. Na Escola II, os alunos com 16 anos foram os que consideraram mais relevante essa falta – 19%.

Relativamente à falta de *estantes*, na Escola I os valores mais expressivos observados dizem respeito aos inquiridos com 15 e 16 anos – respectivamente 26,3% e 21%; na Escola II, é sentida pelos alunos com 13 e 18 anos – 35,7% cada.

A necessidade de se *melhorar o atendimento* não parece ser um problema, sobretudo na Escola II, onde foi referida apenas por três inquiridos (0,4%), todos eles com 16 anos; na Escola I, a percentagem sobe para os 2,5% e incide também, sobretudo, nos alunos mais velhos: 71,4% das respostas que salientam esse ítem são de alunos com 16 e 17 anos.

Em resumo: Em ambas as Bibliotecas os alunos sentem que faltam principalmente computadores (32,7%) e livros/manuais escolares (25,3%), faltas essas com maior incidência em alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, na E-I, e em alunos com 13,15 e 18 anos, na E-II.

Os alunos da Escola I parecem sofrer de maiores constrangimentos no que diz respeito ao livre acesso às estantes: apesar de existir livre acesso, deverá haver algum condicionamento relativo à organização dos documentos, ou ao controlo efectuado pelos funcionários, que os faz reclamar nesta questão, sobretudo entre os 15 e os 17 anos.

Talvez devido ao número mais elevado de alunos, e também à maior frequência da Biblioteca (cf. tabelas 22 e 31), a Escola II debate-se com mais queixas no tocante à falta de *mesas* e *cadeiras*, principalmente nos inquiridos com idades entre os 12 e os 16 anos.

Na Escola II, são os alunos com 18 anos (3º ciclo, provavelmente⁶¹) que sentem falta de *funcionários*, talvez porque precisam mais de alguém que os ajude a pesquisar, já que o nível de exigência é maior.

⁶¹ Os alunos com esta idade, se não tiverem repetido nenhum ano lectivo, ao entrarem para o Ensino Secundário, ao nível do 7º Ano, com 12/13 anos deverão estar, cinco anos depois, no 3º Ciclo, ou no 11º ou no 12º Ano.

d) – RELAÇÃO IDADE DO ALUNO VERSUS RAZÕES PARA A DESLOCAÇÃO À BE.

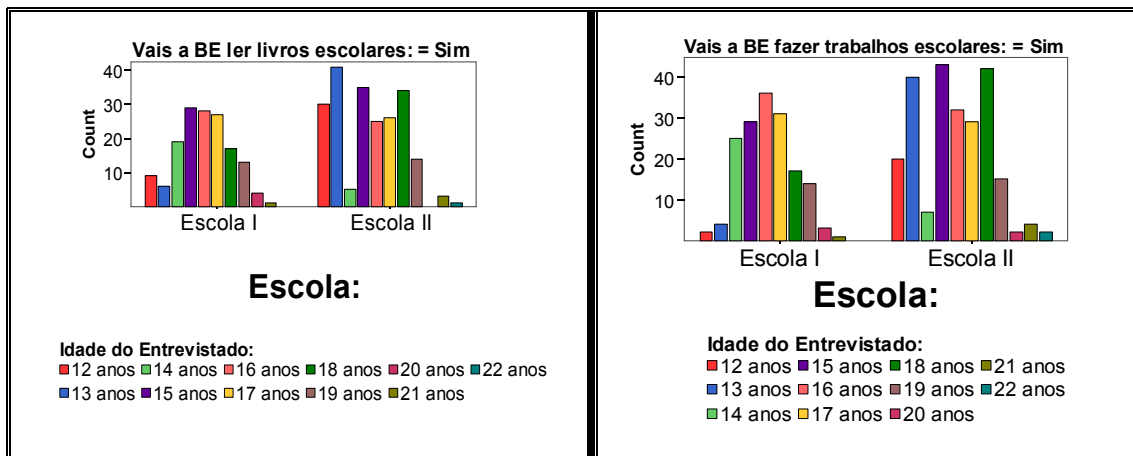


Gráfico 45: idade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?".

A deslocação à BE, por parte dos alunos da Escola I, para ler os *livros/manuais escolares* obteve mais respostas nas idades dos 15, 16 e 17 anos: respectivamente 18% para as primeiras, e 17% para a última. Na Escola II, foram principalmente os alunos com 13 anos (19%) que responderam ir à BE para exercer essa actividade, embora haja valores significativos que dizem respeito a alunos com 12 (14%), 15 (16,2%) e 18 anos (15,8%).

Relativamente a *fazer os trabalhos escolares*, obtivemos, na Escola I, números mais significativos em inquiridos com 16 anos (22%); e, na Escola II, alunos com 13 (16,8%), 15 (18%) e 18 anos (17,6%).

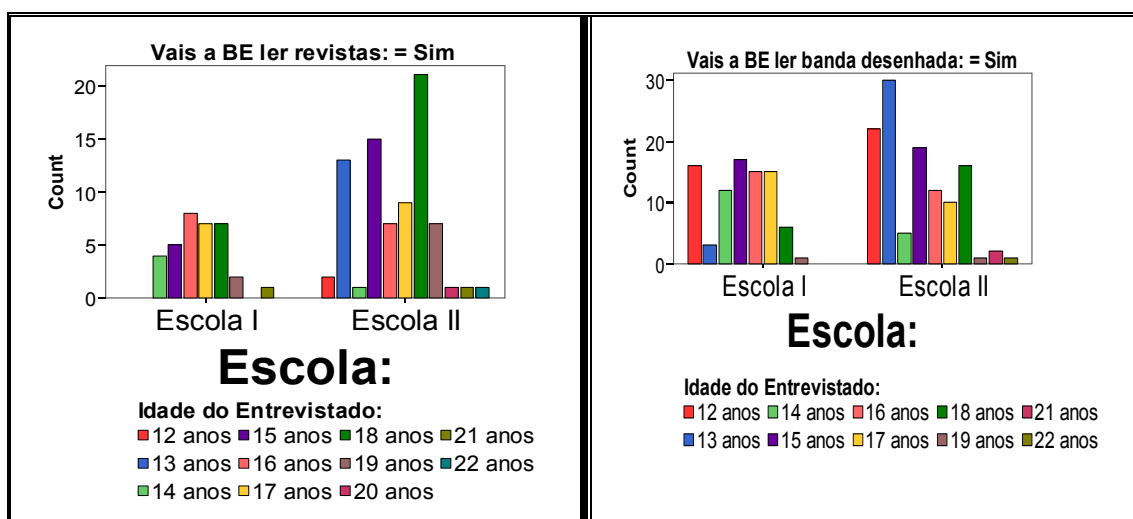


Gráfico 46: idade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?".

Ler *revistas* demonstrou ser uma actividade realizada principalmente pelos alunos com 16 (23,5%), 17 (20,5%) e 18 anos (20,5%) na Escola I, obtendo 64,5% do total de respostas, enquanto que, na Escola II, os números mais elevados nesta opção dizem respeito a inquiridos com 18 anos (27%).

Em relação à leitura de *banda desenhada*, os valores mais elevados registados na Escola I dizem respeito a alunos com 12 (18,8%), 15 (20%), 16 (17,6%) e 17 anos (17,6%) – 74% do total de respostas, ao passo que na Escola II, os valores mais significativos referem-se a alunos mais novos – os alunos com 12 e 13 anos obtiveram 43,6% do total de respostas, sendo respectivamente (18,4%) e (25,2%).

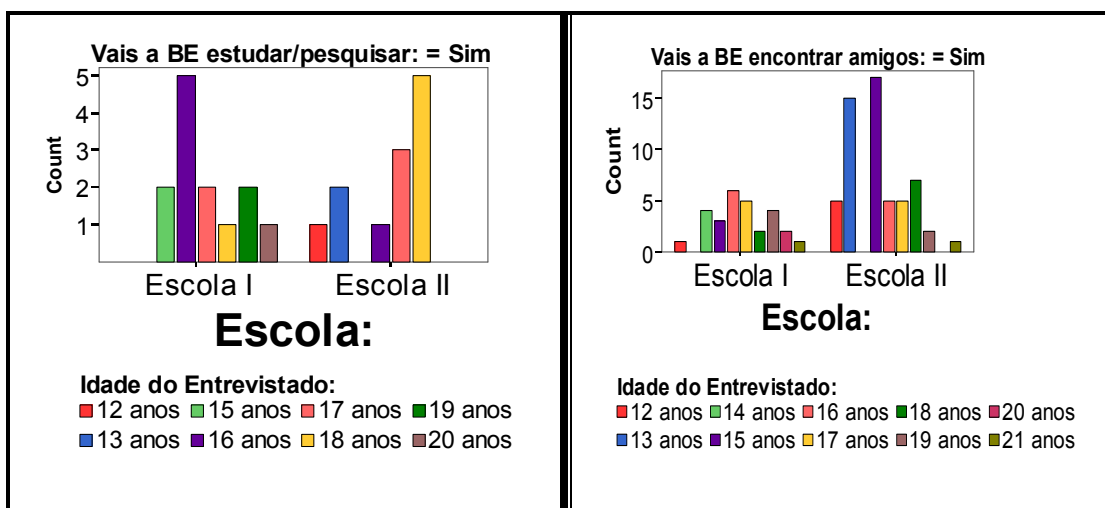


Gráfico 47: idade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?".

Por fim, os alunos que responderam de forma mais significativa ir à BE para *estudar/pesquisar* na Escola I têm 16 anos (38,4%). Na Escola II, foram os alunos com 18 anos que escolheram esta opção em maior número (41,6%).

No tocante a ir à BE *encontrar os amigos*, os resultados mais expressivos obtidos na E-I dizem respeito a alunos com 16 (21,4%) e 17 anos (17,8%). Na E-II, as idades em que obteve um maior número de resultados foram 13 (26,3%) e 15 anos (29,8%).

Em resumo: Na E-I, os alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos parecem ser os que mais se deslocam à BE para *ler os livros escolares*,

sendo também os que mais vão *ler revistas e banda desenhada*. Os alunos com 16 anos são os que responderam em maior número irem à BE *fazer trabalhos escolares e estudar/pesquisar*.

Na E-II, o maior número de respostas em relação à deslocação à BE para consultarem os *livros escolares* centra-se em alunos com 13 anos. Os alunos com 18 anos foram que mais afirmaram ir à BE com o intuito de lerem *revistas, e estudar/pesquisar*. Relativamente à leitura de *banda desenhada*, foram os alunos com 12 e 13 anos os que mais escolheram esta opção; e *encontrar os amigos* parece ser uma actividade mais levada a cabo por alunos com 13 e 15 anos.

e) – RELAÇÃO IDADE DO ALUNO VERSUS GOSTAR DE FREQUENTAR A BE.

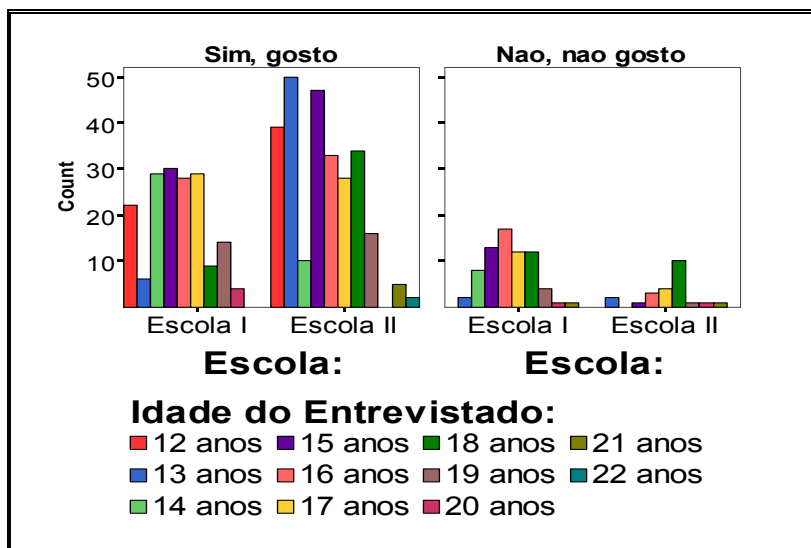


Gráfico 48: idade dos alunos que gostam de frequentar a BE.

Como vimos nas respostas à questão 10, os inquiridos da E-II responderam em maior número gostar de frequentar a Biblioteca (266 em 289 respostas, perfazendo 92%) do que os da E-I (172 em 242 respostas, ou seja 71%).

Na Escola II, a faixa etária que mais gosta de frequentar a Biblioteca parece ser a dos 14 anos, uma vez que obteve 100% de respostas positivas; de qualquer modo, os valores relativos às idades entre os 12 e os 15 anos andam sempre acima dos 90%: 95,1% aos 12 anos, 96,1% aos 13 e 94% aos 15 anos; a partir

desta idade, as percentagens vão baixando, mantendo-se ainda assim nos 89,1% aos 16 anos, passando para 84,8% aos 17 e, finalmente, atingindo os valores menos elevados aos 18 anos (74%).

Na Escola I, os inquiridos com 12 anos foram os que obtiveram resultados mais expressivos: 100% afirmaram gostar de frequentar a Biblioteca desta escola. Nas restantes faixas etárias não se verificaram valores mais elevados e, à semelhança do que se passa na E-II, a percentagem dos inquiridos que afirmam gostar de frequentar a BE vai diminuindo com a idade: 78,3% aos 14 anos, 65,2% aos 15 e 58,3% aos 16 anos; a exceção a esta tendência para a diminuição do gosto pelo uso da biblioteca relacionada com a idade são os alunos de 17 anos, que registaram 67,4% de respostas positivas.

Em resumo: Em ambas as Escolas, os alunos mais novos são os que gostam mais de frequentar a Biblioteca, conforme se pode verificar pelos índices que diminuem quando aumenta a idade do inquirido.

f) – RELAÇÃO IDADE DO ALUNO VERSUS PROFESSORES PEDEM QUE FREQUENTES A BE?

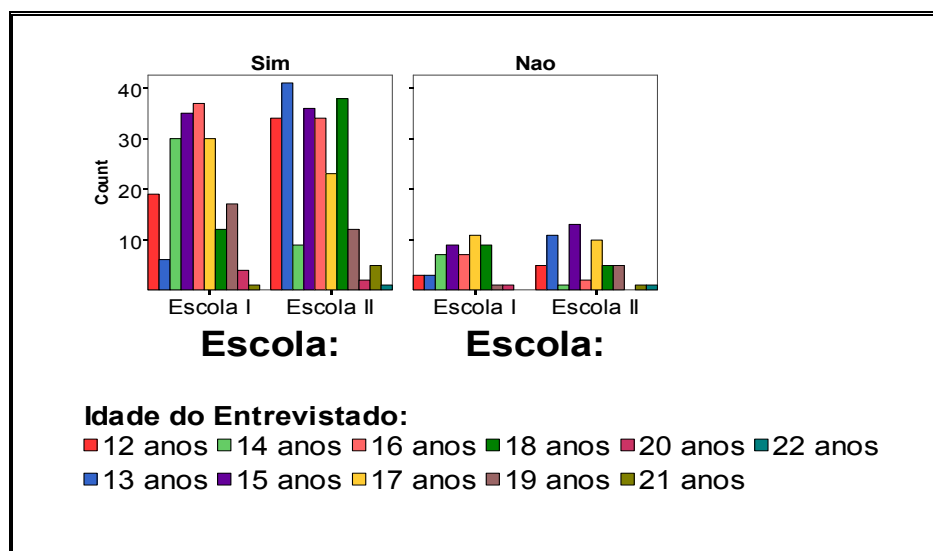


Gráfico 49: idade dos alunos e as respostas a: "os professores pedem que frequentes a BE?".

Na Escola I, o maior número de respostas positivas centrou-se nos alunos com 16 anos – 37 respostas, perfazendo 77% dos alunos desta idade. Contudo, a percentagem mais significativa relativamente à idade dos inquiridos que dizem que os professores pedem que eles frequentem a BE registou-se em inquiridos com 14 anos – 81% (30 respostas). As outras idades existentes no intervalo delimitador dos 14 aos 17 anos para esta escola obtiveram: 76% para os alunos com 15 anos, e 69,7% para aqueles que têm 17 anos. Relativamente às respostas negativas, houve um maior número de respostas que dizem respeito a alunos com 17 anos (25,5%).

Na Escola II, a percentagem de respostas positivas mais elevada, de entre os alunos com idades delimitadas como se indica acima, diz respeito aos alunos com 16 anos – 91,8%, muito embora o gráfico acima demonstre que, efectivamente, onde se obteve um número mais elevado de respostas, quantitativamente falando, foi no referente aos inquiridos com 13 anos (52 respostas positivas), o que, a nível percentual, significa 78,8%. As restantes idades ficaram assim divididas: 12 anos (83%); 15 anos (72%); 17 anos (69,6%), e 18 anos (82,6%). Os alunos, nesta escola, com 13, 15 e 17 anos foram quem mais responderam que os professores não pedem que frequentem a BE, obtendo cada uma das idades 21%, 25% e 19%, respectivamente.

Em resumo: De acordo com os resultados obtidos anteriormente, confirma-se que, na Escola I, os professores pedem aos seus alunos que frequentem a BE, obtendo esta Escola percentagens bastante razoáveis.

Na Escola II, os números atingidos são ainda mais significativos que os da Escola I, registando-se percentagens mais elevadas.

Parece que, realmente, a maioria dos docentes pede aos seus alunos que frequentem a BE, em ambas as escolas.

Os níveis etários que são mais instados pelos professores a frequentarem a BE são os 14 e os 16 anos. Estas respostas não têm correspondência com a efectiva frequência das Bibliotecas por parte dos alunos, excepto no que diz respeito aos alunos com 14 anos, na Escola I. Pode portanto concluir-se que não

existe uma relação directa entre as orientações dos professores e o uso da Biblioteca, que serão motivados principalmente pelos interesses dos próprios alunos.

g) – RELAÇÃO ANO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO VERSUS FREQUÊNCIA DA BE.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:	
Escola/ano de escolaridade:	252	299	551	
7º ano:	43 (17,1%)	50 (16,7%)	93 (16,9%)	1º Ciclo
8º ano:	0	50 (16,7%)	50 (9,1%)	
9º ano:	47 (18,7%)	50 (16,7%)	97 (17,6%)	2º Ciclo
10º ano:	64 (25,4%)	50 (16,7%)	114 (20,7%)	
11º ano:	52 (20,6%)	49 (16,7%)	101 (18,3%)	3º Ciclo
12º ano:	46 (18,3%)	50 (16,7%)	96 (17,4%)	

Tabela 41: descrição do ano de escolaridade dos alunos inquiridos.

Na Escola II, a opção *frequentar muitas vezes* foi a mais escolhida pelos inquiridos (42% do total das respostas), particularmente pelos que estudam no 7º ano: 30% dos alunos desse ano assim respondeu; de entre estes inquiridos 6,8% diz ir à BE *algumas vezes*, e 4,3% afirma ir *poucas vezes*. Relativamente aos alunos que estudam no 8º ano 22% faz questão de ir à BE *muitas vezes*, 15,5% respondeu *algumas vezes* e apenas 6,5% a frequenta *poucas vezes*. Dos alunos do 9º ano, 13% vai à BE *muitas vezes*, 18,9% frequenta-a *algumas vezes*, e 21,7% prefere ir à BE *poucas vezes*. Passando à análise dos resultados dos alunos do 10º ano, 13% das respostas referem-se à opção *muitas vezes*, 16,3% a *algumas vezes*, e 26,1% a *poucas vezes*. Dos inquiridos do 11º ano, 14,7% frequenta a BE *muitas vezes*, 21,5% *algumas vezes*, e 8,7% *poucas vezes*. Dos alunos do último ano do secundário – 12º ano – 6,5% dizem ir à BE *muitas vezes*, 20,6% *algumas vezes* e 32,6% referente a *poucas vezes*.

No tocante aos três ciclos de que se compõe o secundário, no 1º Ciclo 52,4% das respostas dizem respeito à opção *muitas vezes*, 22,4% a *algumas vezes*, e 10,8% a *poucas vezes*. No 2º Ciclo, 26,2% das respostas reportam-se à opção *muitas vezes*, 35,4% a *algumas vezes* e 47,8% a *poucas vezes*. O último, 3º ciclo, contou com 21,4% de respostas relativas à frequência da BE *muitas vezes*, 42,3% *algumas vezes*, e 41,3% *poucas vezes*.

Relativamente à frequência *antes das provas*, na E-II, 2% do total dos alunos assinalaram-na, sendo, primordialmente, alunos que estudam o 12º ano – 50% – tendo os alunos do 7º, 8º e 9º anos obtido 16,6% cada.

Em relação à Escola I, os números mais expressivos dizem respeito à opção *poucas vezes* – 45,7%, e dos alunos do 7º ano 10% das respostas era referente a essa opção; também 16,1% referiam-se á opção de frequência *algumas vezes*, e 32% a *muitas vezes*. Os alunos do 9º ano responderam que frequentar a BE *poucas vezes* é comum para 16,5% deles, e que 19,4% frequentam a BE *algumas vezes*; em relação a frequentarem-na *muitas vezes* 28% é a percentagem auferida. De entre os alunos do 10º ano, 30,3% das respostas diziam respeito a frequentarem a BE *poucas vezes*; 20,4% das respostas assinalavam a opção *algumas vezes* e 16% a opção *muitas vezes*. Relativamente aos alunos que estudam no 11º ano, 17,4% vai à BE *poucas vezes*, 28% *algumas vezes* e apenas 16% destes vão *muitas vezes* à Biblioteca. Os inquiridos que frequentam o 12º ano afirmaram ir à BE *poucas vezes* em 25,7% dos casos, ir *algumas vezes* em 16,1%, e ir *muitas vezes* em apenas 8% das suas respostas.

De acordo com os ciclos, o panorama é o seguinte: no 1º Ciclo, em 10,1% dos casos, a frequência da BE é marcada pela variável *poucas vezes*, a frequência *algumas vezes* obteve 16,1%, e *muitas vezes* 32%. Já para os alunos do 2º Ciclo, frequentar a BE *poucas vezes* é normal para 46,8%, *algumas vezes* 39,8%, e *muitas vezes* 44%. O 3º ciclo assinalou em 43,1% dos casos que frequentar a BE é algo que faz *poucas vezes*, 44,1% *algumas vezes*, e 24% dos casos *muitas vezes*.

A frequência da BE, por parte dos alunos, *antes das provas* nesta Escola obteve 4,6% do total das respostas, atingindo o seu máximo em alunos que estudam o 7º e o 10º anos – 36,4% em ambas.

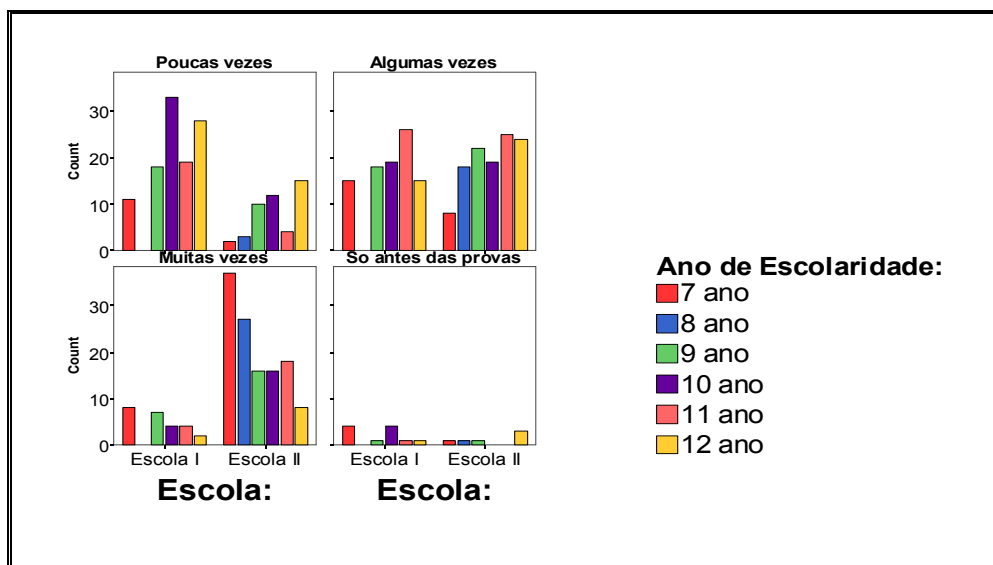


Gráfico 50: ano de escolaridade dos alunos e sua frequência da BE.

Em resumo: Em relação ao ano de escolaridade dos alunos e à frequência com que estes vão à BE, nota-se que na E-I a maior parte das respostas vinculam-se à variável *poucas vezes*, e na E-II a *muitas vezes*. Entretanto, conforme os alunos transitam de um ciclo para o seguinte diminui a frequência *muitas vezes*, em ambas. Também parecem ser os alunos mais velhos os que vão mais vezes à BE nos dias que antecedem as provas.

Parece que na Escola I, os alunos frequentam mais vezes a BE quando estão no 1º ciclo, pois demonstram baixa percentagem da frequência *poucas vezes*, e um índice razoável de respostas relativas a *muitas vezes*.

Continua a parecer inquestionável que os alunos da Escola II frequentam mais a BE do que os alunos da Escola I, independentemente das variáveis de idade ou ano de escolaridade.

h) – RELAÇÃO ANO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO VERSUS FREQUÊNCIA DE OUTRAS BIBLIOTECAS.

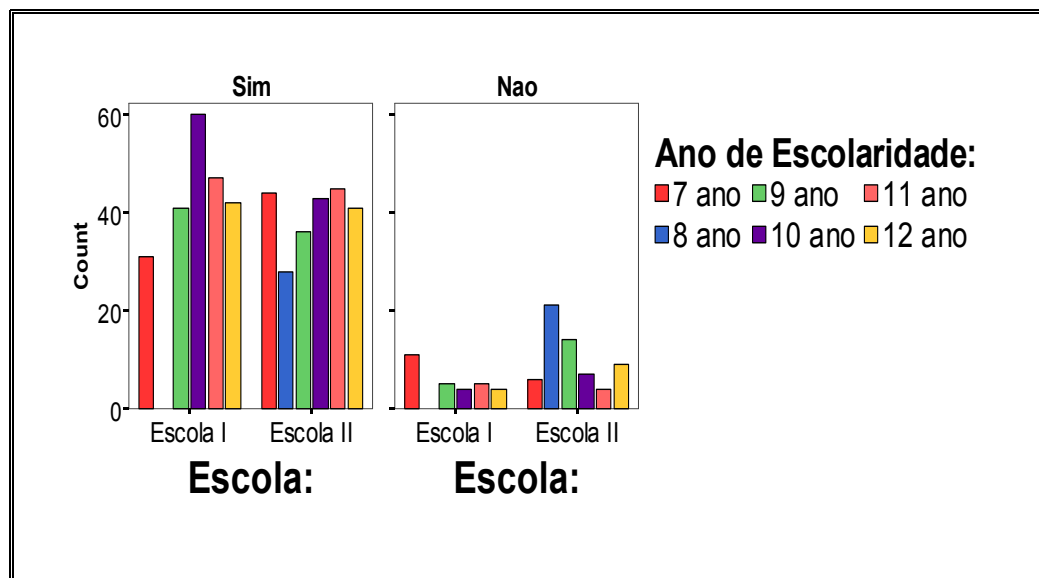


Gráfico 51: ano de escolaridade dos alunos e a frequência de outras Bibliotecas.

A análise ao gráfico acima não traz novidades de relevo porque, parece-nos, está patente que os alunos nas escolas escolhidas para este estudo também frequentam outras Bibliotecas, além da da sua escola. Assim, destacaríamos, por exemplo, os número relativos ao 7º ano, na E-I, onde 26,1% dos alunos refere não as frequentar, e ao 8º ano (42,8%) na Escola II. Portanto, em ambas as escolas, os alunos com menores percentagens de frequência de outras Bibliotecas encontram-se no 1º Ciclo do secundário. Os alunos que, na Escola I, responderam mais frequentar outras Bibliotecas, foram aqueles que estudam no 10º ano (93,7%), enquanto que na E-II, foram os alunos do 11º (91,8%).

Em resumo: Os alunos que estudam no 7º e no 8º ano foram, respectivamente na Escola I e na II, os que mais afirmaram não frequentar outras Bibliotecas. Em relação à frequência, as percentagens mais significativas foram observadas em alunos do 10º (E-I) e do 11º ano (E-II). Portanto, pode-se depreender que os alunos frequentam mais as Bibliotecas não-escolares conforme transitam do 1º para o 2º, e deste para o 3º Ciclos.

i) – RELAÇÃO ANO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO VERSUS O QUE FALTA À BIBLIOTECA.

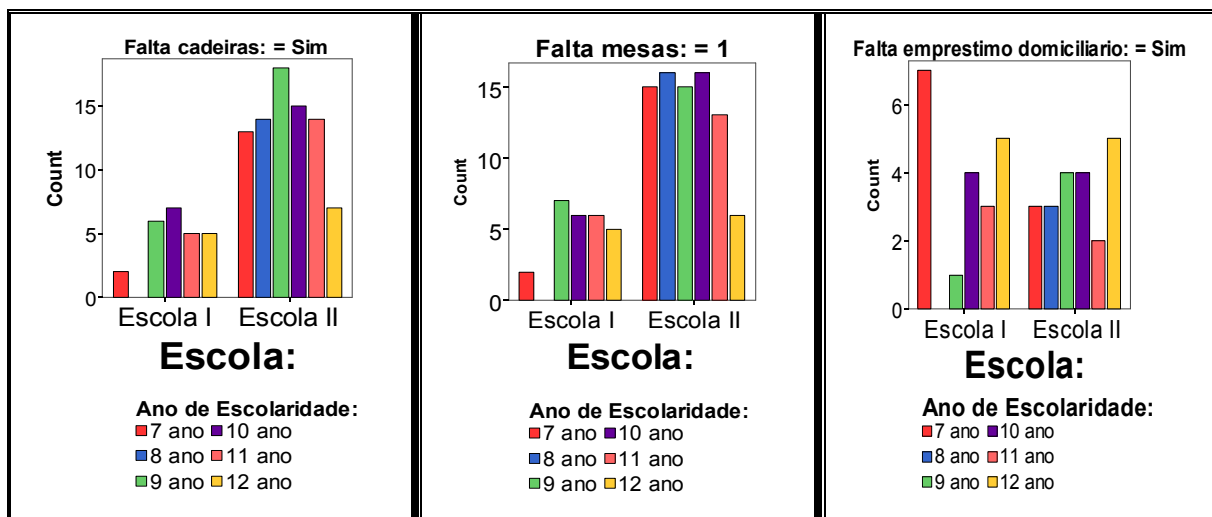


Gráfico 52: ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: “o que falta à BE?”.

O problema da falta de *mesas* e de *cadeiras* afecta um maior número de alunos da Escola II em comparação com os alunos da Escola I – foram 162 respostas na E-II, contra 51 na E-I, como já havíamos anteriormente demonstrado, e como facilmente se poderá notar nos gráficos acima.

Visto pelo prisma do ano de escolaridade dos inquiridos, na Escola II 16% dos alunos do 7º ano sentem falta de *cadeiras*, 17,2% do 8º ano, 22,2% de alunos de 9º ano, 18,5% do 10º, 17,2% de inquiridos que estudam no 11º ano e, por fim, os alunos do 12º ano que parecem ser os que menos se preocupam com a falta deste material – apenas 8,6%. Em relação aos ciclos, o 1º ficou com 33,2% das respostas; o 2º com 40,7%, e o 3º Ciclo com 25,8%.

A falta de *mesas* sentida pelos alunos desta escola obteve os valores indicados a seguir: 18,5% para os inquiridos do 7º ano; 19,7% para o 8º; no 9º ano foi 18,5% o percentual de respostas relativas a essa necessidade; no 10º 19,7%; 16% refere-se às respostas relativas a alunos do 11º ano, e 7,4% a alunos do 12º ano. No tocante aos ciclos, o 1º ficou com 38,2% das respostas; o 2º com 38,2%, e o 3º Ciclo com 23,4%.

O *empréstimo domiciliário*, e ainda na E-II, parece ser motivo de queixa de alunos, principalmente, do 2º Ciclo, com 38% das respostas: 19% para o 9º e o mesmo valor para o 10º ano. É, também, motivo de preocupação para alunos do

12º ano (23,8%). Já em relação aos alunos do 1º Ciclo, não parece que estes se preocupem especialmente com o serviço de *empréstimo domiciliário* prestado por esta Biblioteca – obtiveram-se 28,4% do total de respostas, (14,2% para cada ano), o mesmo acontecendo com os alunos do 11º ano, com somente 9,5% das respostas.

A Escola I regista 3,6% dos seus inquiridos (20 alunos) que reclamam de melhores condições de *empréstimo domiciliário*, sendo estes: 35% do 7º ano; 5% do 9º; 20% do 10º; 15% do 11º, e 25% do 12º ano. Relativamente aos ciclos, a situação é a seguinte: para o 1º Ciclo do secundário (35%); para o 2º (25%); e para o 3º Ciclo (40%).

No que à falta de *cadeiras* concerne, a E-I regista os seguintes valores: 8% dos alunos que assinalaram essa falta estudam o 7º ano; 24% o 9º; 28% o 10º; 20% o 11º, e os mesmos 20% são alunos do 12º ano. Visto de acordo com os diferentes ciclos, a distribuição assume as seguintes proporções: 1º Ciclo (8%); 2º Ciclo (52%), e 3º Ciclo (40%).

A situação em relação às *mesas* é bastante parecida, como aliás se poderá observar no gráfico acima, só que aqui ganha maior relevância os resultados dos alunos do 9º ano, que atingem 26,9% do total das respostas neste estabelecimento de ensino, seguidos pelos números referentes aos alunos dos 10º e 11º anos, com 23% cada; seguem as respostas dos alunos do 12º ano (19,2%), e, por fim, dos alunos que estudam o 7º ano com apenas 7,6%. Para os ciclos, a distribuição que se observa é a seguinte: no 1º Ciclo concentraram-se 7,6% das respostas; no 2º 49,9%, e no 3º Ciclo 42,2%.

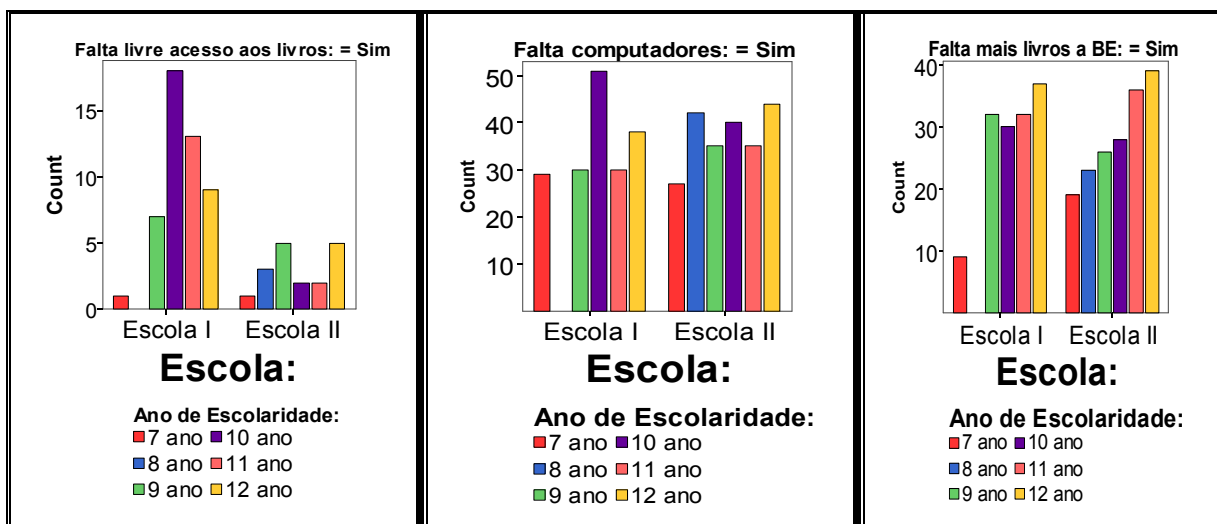


Gráfico 53: ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: "o que falta à BE?".

O *livre acesso aos livros* praticado nas BE's parece ser motivo que preocupa principalmente alunos da Escola I, onde obtiveram-se respostas em maior número no tocante aos alunos que estudam o 10º ano (37,5%). Os outros anos receberam as seguintes valores: 7º ano (2%); 9º ano (14,5%); 11º ano (27%), e 12º ano (18,7%). De acordo com os ciclos, o que se obtém é: o 1º Ciclo apenas obtém 2%, o 2º Ciclo 52%; 3º Ciclo (45,7%).

Passando a analisar-se as respostas dos inquiridos sobre a falta de *computadores* e de *mais livros*, as percentagens mais relevantes na E-I provêm de alunos dos ciclos mais avançados – do 2º e do 3º. Embora tenhamos tido somente alunos do 7º ano de escolaridade neste estabelecimento, os valores, para um assim como para o outro, registados são baixos: 16,2% dos alunos deste ano assinalaram que a BE precisa de *computadores*, e 6,4% assinalou que precisa de *mais livros*. O 2º Ciclo obteve 45,4% para os *computadores*, e 44,2% para a variável *mais livros*; e o 3º Ciclo obteve 38,1% para o primeiro utensílio, e 49,2% para os últimos.

Na Escola II, os valores verificados de acordo com a opinião dos inquiridos sobre o *livre acesso aos livros* praticado nas BE's distribuem-se da seguinte forma: os alunos do 7º ano forneceram 5,5% de respostas; os do 8º, 16,6%; 9º e 12º, 27,7% cada, sendo estes os números mais expressivos, e 10º e 11º anos, 11,1% cada.

Ainda nesta Escola, a falta de *computadores* registou números mais elevados referentemente a alunos que estudam no 12º ano, com 19,7%, muito embora este utensílio tenha obtido valores muito aproximados, nos diferentes anos: 7º (12,1%); 8º (18,8%); 9º (15,6%); 10º (17,9%); 11(15,6%). Em relação aos ciclos, o que se nota é o seguinte: o 1º Ciclo obtém 30,9%; o 2º obtém 33,5%, e o 3º Ciclo 35,3%. A falta de *mais livros* é assinalada de forma ascendente, de acordo com o aumento do ciclo dos alunos, algo que se poderá observar facilmente no gráfico acima representado: o 1º Ciclo obtém 24,5% das respostas, o 2º (31,5%) e o 3º Ciclo (43,8%). O valor mais alto registado nesta escola refere-se aos alunos do 12º ano: 22,8% das respostas.

Em resumo: Na Escola I, a falta de *computadores* e de *mais livros* na Biblioteca foi registada principalmente pelos alunos de, respectivamente, o 10º ano e o 12º ano. O *livre acesso aos livros* parece ser motivo de preocupação para os alunos que estudam no 10º ano. O *empréstimo domiciliário* é reclamado por alunos principalmente do 7º ano. A falta de *mesas* e de *cadeiras* não parece afectar, nesta Escola, os alunos que estudam no 7º ano.

Na Escola II, conforme aumenta o ciclo, aumenta a percentagem de respostas dando conta da falta de *mais livros*, de *computadores* de um melhor serviço de *empréstimo domiciliário*. Contrariamente, a falta de *mesas* e de *cadeiras* diminui conforme vão transitando os alunos de um ciclo para o seguinte. Estas duas proposições levam-nos a acreditar que os alunos do 3º Ciclo, por sentirem mais necessidade de livros e de computadores deixam de ir à BE, logo diminuindo as suas queixas em relação à falta de mesas e de cadeiras.

j) – RELAÇÃO ANO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO VERSUS VAI À BE FAZER O QUÊ.

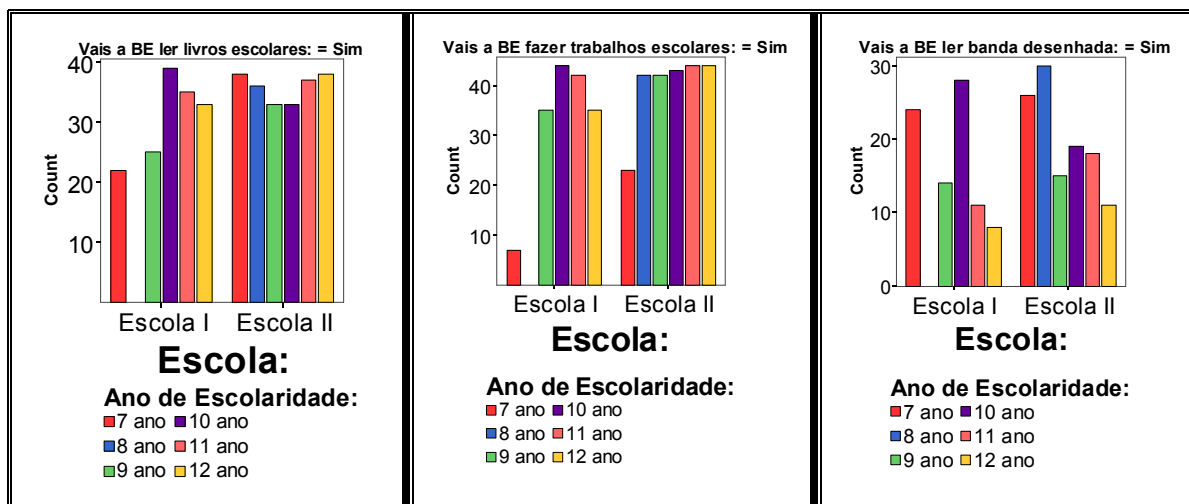


Gráfico 54: ano de escolaridade dos alunos e às respostas a: "vais à BE fazer o quê?".

O 3º Ciclo do secundário foi, na Escola I, onde se registaram valores mais altos no que tange à deslocação à BE com o intuito de *ler os livros escolares* (44,1%), tendo os alunos do 11º ano obtido 22,7%, e os do 12º, 21,4%. Entretanto, a análise individualizada a cada ano revela o maior número de respostas centrado em alunos do 10º ano (25,3%). Relativamente aos alunos do 9º ano, a taxa suaviza-se, e regista 16,2%, baixando ainda mais no tocante aos alunos do 7º ano – 14,2%. O 2º Ciclo obtém, desta forma, 41,5%, e os restantes 14,2% pertencem ao grupo de respostas de alunos que, nesta escola, estudam o 1º Ciclo.

A *consecução de trabalhos escolares* na BE da E-I parece também ser do domínio dos alunos que estudam nos ciclos mais avançados: o 1º Ciclo regista apenas 4,2%; o 2º Ciclo regista 48,3%, e o 3º Ciclo, 47,1%. O 10º e o 11º anos foram os que registaram taxas mais significativas de respostas: respectivamente 26,9% e 25,7%.

A leitura de *banda desenhada* foi escolhida nesta escola, principalmente, por alunos do 10º ano (32,9%) e pelos do 7º ano (28,2%); em relação aos restantes anos os números são pouco expressivos. A distribuição pelos três ciclos que compõem o secundário ficou desta forma: 28,2% (1º Ciclo); 49,3% (2º Ciclo), e 22,3% (3º Ciclo).

Na Escola II, os números relativos à deslocação à BE para *ler os livros escolares* são bastante aproximados: o 7º ano ficou com 17,6%; o 8º com 16,7%; o 9º e o 10º ano obtiveram o mesmo resultado - 15,3%; 17,2% para o 11º ano, e 17,6% para o 12º ano. Em relação à distribuição por ciclos, o 1º ficou com 34,3% do total de respostas, o 2º com 30,6%, e o 3º Ciclo com 34,8%.

Fazer os trabalhos escolares na BE, parece ser uma actividade que se vai tornando mais rotineira, conforme vão os alunos passando do 1º ao 2º, e deste ao 3º Ciclos. Senão vejamos: o 1º Ciclo fica-se pelos 27,2% do total de respostas; no 2º Ciclo, este número aumenta para 35,6%, e no 3º Ciclo ascende aos 36,8%. Os anos de escolaridade que registaram percentuais mais expressivos foram os que pertencem ao 3º Ciclo: o 11º e o 12º ano obtiveram ambos 18,4% das respostas.

No tocante a os alunos da Escola II irem à BE para *lerem banda desenhada*, os índices mais significativos dizem respeito a alunos do 8º ano (25,2%); os alunos do 7º ano obtiveram 21,8%, verificando os anos seguintes números mais baixos de respostas. No total, os ciclos obtiveram os seguintes percentuais: o 1º Ciclo 47%; o 2º 28,5%, e o 3º Ciclo 24,3% das respostas.

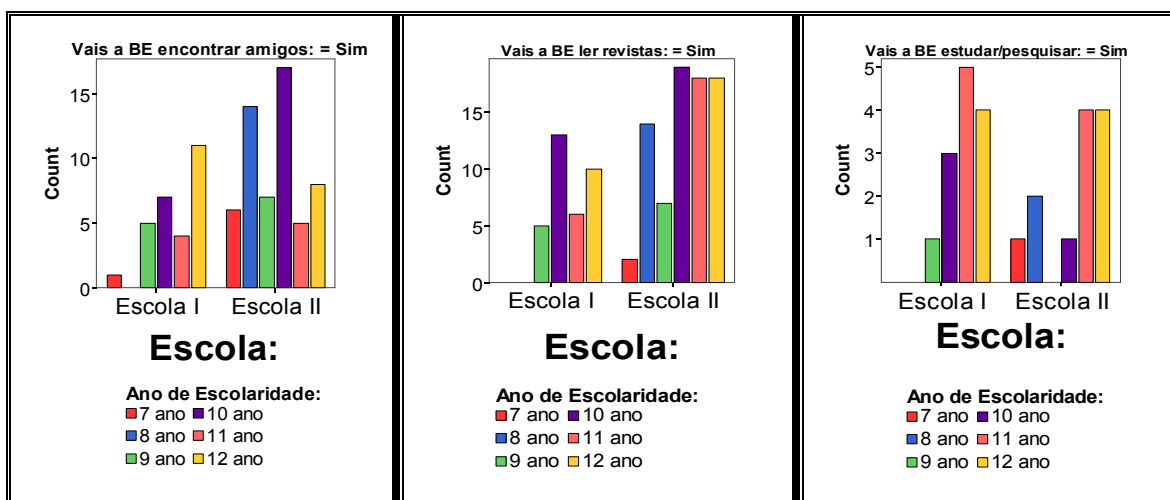


Gráfico 55: ano de escolaridade dos alunos e as respostas a: "vais à BE fazer o quê?".

A deslocação, por parte dos discentes da Escola I, com o intuito de *encontrar os amigos* regista uma subida ao passar-se de um ciclo para o outro: o 1º Ciclo somente obtém 3,5%; o 2º 42,8%, e o 3º 53,4%. Os alunos que mais

responderam nesta Escola ir à BE para encontrar os amigos estudam no 12º ano (39,2%).

A opção *ir à BE ler as revistas* na Escola I conta somente com respostas relativas aos alunos dos dois últimos ciclos: 52,9% pertencem a alunos do 2º Ciclo e 47% relativamente a alunos que estudam o 3º. Os índices mais expressivos provêm de alunos dos 10º (38,2%) e 12º anos (29,4%).

Em relação aos alunos que vão à BE com o intuito de *estudar/pesquisar* na E-I 69,1% destes estudam no 3º Ciclo: 38,4% no 11º e 30,7% no 12º ano. Os alunos do 10º ano ficaram com 23% das respostas e o 9º ano registou apenas 7,6%.

Na Escola II as respostas que revelam que os alunos vão à BE *encontrar os amigos* concentram-se nos últimos anos de cada ciclo: o 8º ano registou 24,5% contra apenas 10,5% do 7º ano; o 10º ano (29,8%) enquanto que o 9º regista 12,2%; e no 3º Ciclo, o 12º ano ficou com 14% contra 8,7% de respostas de alunos do 11º ano.

Os alunos do 10º, 11º e 12º anos foram os que registaram maior número de respostas relativas à deslocação à BE para *ler revistas*: respectivamente 24,3%, e 23% para cada um dos dois anos subsequentes. Em relação aos ciclos, o 1º obtém 20,4%; o 2º 33,2%, e o 3º Ciclo 46% das respostas.

Relativamente aos alunos irem *estudar/pesquisar* nesta Escola, os resultados obtidos relativamente aos discentes que estudam o 2º Ciclo são inexpressivos – apenas 8,3% de respostas e todas relativas a alunos do 10º ano; os alunos do 1º Ciclo também não parecem frequentar a BE nestes moldes: 24,9% de respostas (8,3% para os discentes que estudam o 7º, e 16,6% que estudam o 8º ano). É no 3º Ciclo que as respostas se encontram em maior número: 66,6% das respostas, com 33,3% em cada um dos anos.

Em resumo: *Ler os livros escolares* parece ser algo que se faz frequentemente na BE da Escola II, não se tendo nenhum ano ou ciclo destacado significativamente em relação ao outro. Na Escola I a opção por ir à BE *ler os*

livros escolares ganha maior destaque nas respostas dos alunos em ciclos mais avançados, do 10º ao 12º ano.

Fazer trabalhos escolares não parece ser algo que leva a que os alunos do 7º ano na E-I frequentem a BE, o mesmo acontecendo com os alunos do mesmo ano na E-II, ao passo que os alunos dos ciclos mais adiantados, em ambas, a escolheram.

Recorrer à BE para ler livros de *banda desenhada* parece ser algo que particularmente os alunos mais novos (7º e 8º anos) da E-II fazem, ao passo que na E-I ganham maior destaque as respostas relativas aos alunos do 10º e do 7º anos.

A ida à BE para *ler revistas* nas duas Escolas revelou ser mais frequente em alunos do 2º e do 3º Ciclos do que naqueles que estudam no 1º Ciclo, ou seja, os alunos mais novos. No mesmo sentido, os alunos mais velhos (do 2º e, principalmente, do 3º Ciclo) foram os que mais responderam ir à BE com o intuito de *estudar/pesquisar*.

k) – RELAÇÃO ANO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO VERSUS GOSTAR DE FREQUENTAR A BE.

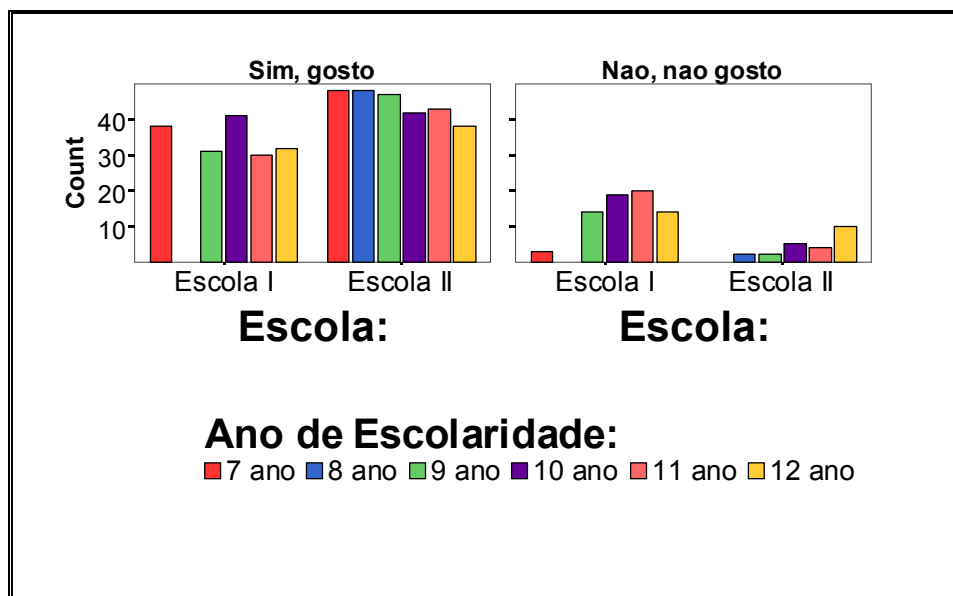


Gráfico 56: ano de escolaridade dos alunos e às respostas a: "gostas de frequentar a BE?".

Na Escola I 92,6% dos alunos do 7º ano de escolaridade responderam gostar de frequentar a BE contra 7,3% de respostas negativas; os alunos do 9º ano obtiveram 68,8% de respostas positivas, e os do 10º ano 68,3%; 60% dos alunos do 11º ano responderam gostar de a frequentar, assim como 69,5% dos alunos do 12º ano.

Na Escola II, os valores mais altos em relação a não gostar de frequentar a BE, registam-se em alunos do 12º ano: 20,8% destes alunos assim responderam. Pode-se ver no gráfico acima indicado, que os índices de respostas positivas a essa questão diminuem conforme se vai passando do 7º ao 8º ano e daí por diante. Os valores das respostas positivas para este estabelecimento de ensino distribuem-se em 18% para cada um dos dois primeiros anos (7º e 8º); 17,7% para o 9º ano; 15,8% para o 10º ano; uma ligeira subida para 16,2% no 11º ano, para voltar a descer no 12º ano para 14,3%.

Em resumo: Parece haver claramente uma diminuição do nível de satisfação por parte dos alunos, mais visível na Escola II, conforme estes vão passando de um Ciclo para o seguinte, apenas contrariado na E-II relativamente aos valores de respostas de inquiridos do 11º ano, que são ligeiramente mais expressivos do que aqueles do 10º ano.

Na Escola I, os valores mais significativos relativamente a gostar de frequentar a BE, verifica-se nos alunos que estudam no 7º ano. Os alunos do 3º Ciclo (11º ano na E-I e 12º na E-II) foram os que responderam negativamente em maiores percentagens.

I) – RELAÇÃO SEXO DO ALUNO VERSUS FREQUÊNCIA DA BE.

Escola:	Escola I	Escola II	Total:
Alunos/sexo:	177 (70,2%) (feminino); 75 (29,8%) (masculino)	166 (55,7%) (feminino); 132 (44,3%) (masculino)	550 (1 missing) 343 (feminino) - 62,3% 207 (masculino) - 37,6%

Tabela 42: descrição do sexo dos alunos inquiridos.

No que à frequência das alunas da Escola I concerne, a opção *muitas vezes* foi escolhida por 12,3%; a opção *algumas vezes* por 40,5%; e *poucas*

vezes, por 44,1%. Nos rapazes, a distribuição ficou da seguinte forma: 5,8% afirma ir à BE *muitas vezes*; 35,2% *algumas vezes*, e 50% dos alunos vai à BE *poucas vezes*.

Foram ainda cerca de 3%, as alunas que assumiram só irem à BE *nos dias que antecedem os exames*, e para os rapazes obtivemos 8,8% de respostas.

Relativamente à Escola II, 38,5% dos alunos responderam ir à BE *muitas vezes*; a opção *algumas vezes* verificou-se em 40% dos casos, e os números referentes à frequência *poucas vezes* abrangeram 19,6% dos alunos. Referentemente às alunas, 44,4% delas responderam frequentar a BE *muitas vezes*; 40% frequenta *algumas vezes*; e 13% escolheu a opção *poucas vezes*.

Em 1,5% dos casos, os alunos desta escola afirmaram ir à BE somente *nos dias que antecedem as provas*, subindo para 2,4% relativamente às alunas.

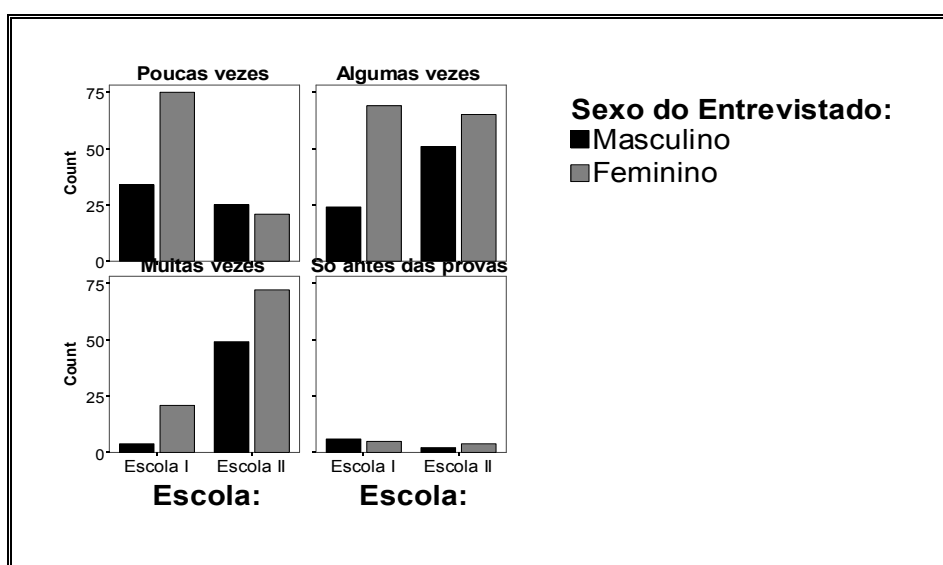


Gráfico 57: sexo dos alunos e a sua frequência da BE.

Em resumo: A nível geral, os discentes do sexo masculino da E-I frequentam a BE prioritariamente *algumas* ou *poucas vezes*, obtendo as alunas índices levemente mais elevados para a primeira e mais baixos para a última. Nesta Escola, os rapazes responderam mais do que as raparigas frequentarem a BE *nos dias que antecedem os exames*.

Na E-II, embora os números sejam muito aproximados, ainda assim nota-se uma ligeira vantagem nas respostas das alunas, que obtiveram menores índices de respostas relativas à frequência *poucas vezes*, e maiores relativos a *muitas*

vezes; a frequência pautada pela opção *algumas vezes* obteve nesta Escola a mesma percentagem para as alunas e para os alunos. O número de respostas relativas à frequência *antes das provas* foi mais alto para as alunas do que para os alunos nesta Escola.

m) – RELAÇÃO SEXO DO ALUNO VERSUS FREQUÊNCIA DE OUTRAS BIBLIOTECAS.

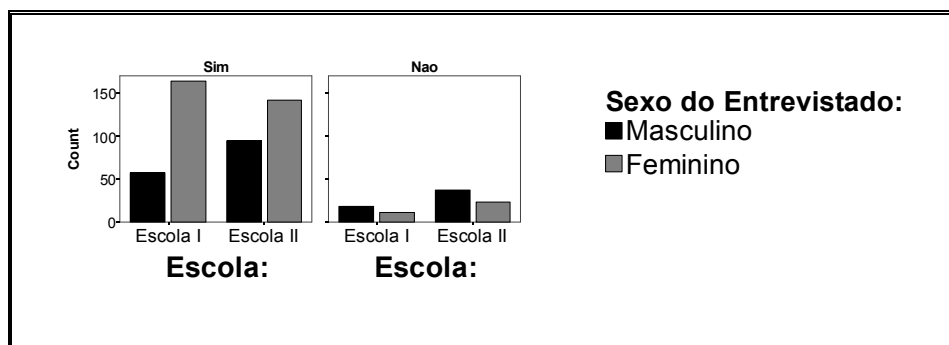


Gráfico 58: sexo dos alunos e a frequência a outras Bibliotecas.

Relativamente ao sexo dos inquiridos e o facto de frequentarem outras Bibliotecas, na Escola I, 76% dos alunos e 93,7% das alunas respondeu frequentar outras Bibliotecas. Na Escola II, 72% dos alunos e 81% das alunas afirma ter por hábito essa frequência.

Em resumo: As alunas, principalmente na Escola I, responderam em maior número frequentarem outras Bibliotecas.

n) – RELAÇÃO SEXO DO ALUNO VERSUS GOSTAR DE FREQUENTAR A BE.



Gráfico 59: sexo dos alunos e às respostas a: "gostas de frequentar a BE?".

Analisando-se as respostas dos inquiridos sobre gostar ou não de frequentar a BE da Escola I, verificou-se que 72,4% dos alunos prefere a primeira opção, assim como 70,3% das alunas. Na Escola II, 91,2% dos alunos partilham dessa opinião, contra 92,5% das alunas.

Em resumo: As respostas dos alunos e das alunas à questão sobre gostar ou não de frequentar a Biblioteca da sua Escola não traduzem diferenças significativas. As diferenças notam-se nas percentagens de respostas positivas, ou negativas, entre as Escolas, não entre os sexos, continuando a registar-se um maior uso e apreciação da BE na E-II do que na E-I.

o) – RELAÇÃO SEXO DO ALUNO VERSUS LOCALIZAÇÃO DA BE.

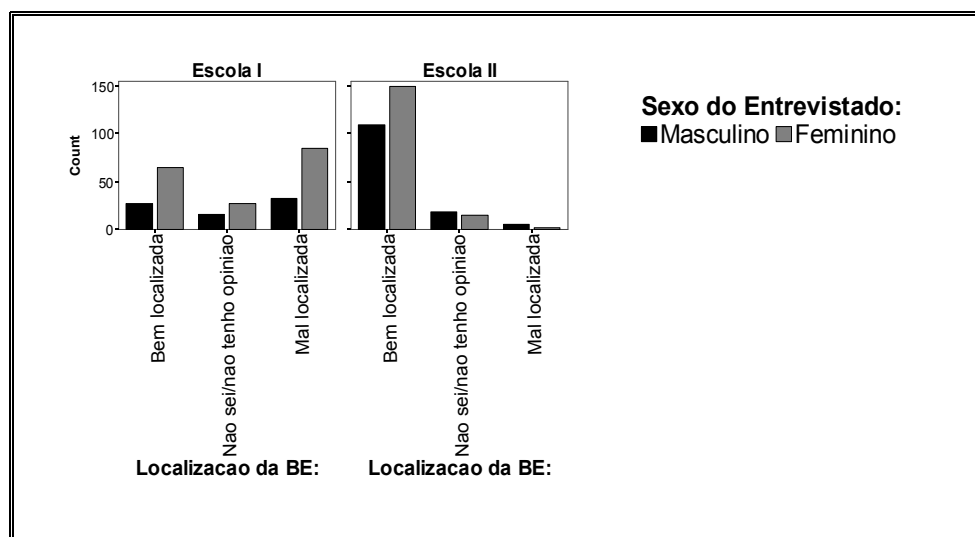


Gráfico 60: sexo dos alunos e a localização da BE, na sua opinião.

Em relação à localização, consideraremos, por motivos de pertinência, apenas as respostas indicando se os inquiridos acham que a BE se encontra *bem* ou *mal localizada*.

Na Escola I, 43,3% das respostas das alunas dizem respeito a elas acharem que a BE está *bem localizada*, e 45,7% dos alunos também fazem esse juízo. Assim, 54,3% dos alunos acham a BE *mal localizada*, opinião partilhada por 56,7% das alunas.

Na Escola II, 98,6% de alunas diz achar a BE *bem localizada*. No que concerne aos alunos, 95,6% dizem achá-la *bem localizada*. A *má localização* da BE nesta Escola preocupa 1,4% das alunas, e 4,4% dos alunos.

Em resumo: Muito embora os valores sejam muito próximos, pode-se dizer que as alunas tendem a achar a Biblioteca mais bem localizada na E-II. Na E-I são os alunos quem obtêm maiores valores percentuais relativos à boa localização da BE. Mais uma vez as diferenças se notam a nível das Escolas, permanecendo as percentagens relativas ao sexo dos inquiridos com números muito idênticos.

3.4.1. – Conclusões do Estudo: Alunos

Escola I

Os alunos da Escola I sabem quase todos onde está situada a Biblioteca – na verdade apenas um aluno respondeu não saber – e já lá foram ainda que apenas uma vez.

A maioria dos alunos inquiridos nesta Escola respondeu gostar de frequentar a Biblioteca. Os que não gostam justificam-se com a preferência por estudar em casa, com o facto de a BE, embora tenha os livros de que necessitam, não os ter em número suficiente, e por, certamente em consequência, preferirem ir a outras Bibliotecas. Ainda assim, é de realçar que alguns alunos dizem não gostar de frequentar a Biblioteca porque as responsáveis não os ajudam.

A maior parte dos alunos que frequentam a Biblioteca, fazem-no poucas vezes, impulsionados principalmente pelos professores das disciplinas de Português, Inglês, História, Filosofia, e Cultura Cabo-verdiana⁶², o que coincide com as respostas dos professores de, principalmente, a área das Humanidades.

A frequência das Bibliotecas é marcadamente mais acentuada no que concerne às alunas. Os alunos responderam mais frequentá-la somente nos dias que antecedem as provas.

As deficiências mais assinaladas pelas respostas dos alunos foram a falta de livros e de computadores, muito embora se tenham revelado importantes a necessidade de que o acesso aos livros seja mais livre, que haja mais funcionários e um melhor atendimento.

O que leva os alunos a utilizar a Biblioteca é essencialmente a realização dos trabalhos escolares e a leitura de livros escolares, embora muitos a usem para ler livros de banda desenhada, revistas e romances. Outros motivos que justificam o gosto pela frequência da Biblioteca relacionam-se com a existência dos livros de que precisam e com o facto de ser um espaço tranquilo.

Relativamente à localização das Bibliotecas, a maior parte dos inquiridos da **Escola I**, principalmente os do sexo feminino, acham que esta está mal localizada.

⁶² Ou seja, professores das áreas de Línguas e de Humanidades.

Os inquiridos mais jovens são os que menos frequentam outras Bibliotecas; da mesma maneira que utilizam mais a Biblioteca da Escola, são também as alunas que mais recorrem a outras Bibliotecas.

O **perfil** do aluno que frequenta a Biblioteca nesta Escola é: do sexo feminino, estudante do 1º Ciclo, e usa a BE para ler os livros escolares ou para fazer os trabalhos escolares.

Escola II

Na **Escola II**, a quase totalidade dos alunos respondeu gostar de frequentar a Biblioteca, e fá-lo muitas vezes.

A maioria revelou que os professores que mais promovem o recurso à Biblioteca, são os que leccionam as disciplinas de Inglês, Português, História, Geografia e Formação Pessoal e Social⁶³, o que equivale às respostas, particularmente, dos professores de Línguas.

As deficiências mais sentidas relacionam-se também com a falta de livros e de computadores, embora nesta Escola se reclame igualmente por mais silêncio, mais cadeiras e mesas, o que pode estar relacionado com os níveis mais elevados de frequência da Biblioteca registados, assim como com o facto de esta ter um maior número de discentes.

Os alunos vão à Biblioteca essencialmente para fazerem trabalhos escolares e lerem livros escolares, apesar de que muitos vão também para ler livros de banda desenhada, revistas e romances.

Aqueles que responderam não gostarem de frequentar a Biblioteca justificam-se principalmente com a falta de livros e com a preferência por usar outras Bibliotecas. Os alunos mais velhos foram os que mais responderam frequentar outras Bibliotecas.

Um dos motivos por que os alunos da **Escola II** respondem gostar de frequentar a sua Biblioteca passa pelo facto de as responsáveis e outros colegas

⁶³ Professores das áreas de Humanidades e de Línguas.

os ajudarem⁶⁴. Outros motivos enunciados são a existência dos livros de que os alunos precisam, e o facto de ser calma. São os alunos mais novos que gostam mais de frequentar a Biblioteca.

Os alunos dos dois primeiros anos (1º Ciclo), vão à Biblioteca principalmente para ler banda desenhada e livros escolares, ao passo que os mais velhos (2º e 3º Ciclos) preferem ir à BE estudar, pesquisar ou ler revistas, sendo por isso estes os que mais sentem falta de maior número e variedade de livros e de computadores.

A frequência das Bibliotecas é marcadamente mais acentuada no que concerne às alunas. Elas responderam também irem mais a outras Bibliotecas do que os alunos.

Por fim, no que concerne à localização das Bibliotecas Escolares dentro do estabelecimento de ensino, a quase totalidade dos inquiridos respondeu achar a Biblioteca bem localizada, tendo as alunas respondido em maior número.

Nesta Escola o **perfil** do aluno que mais frequenta a Biblioteca é idêntico ao da outra Escola, sendo portanto estudante do 1º Ciclo, do sexo feminino, e que também vai à BE fazer os trabalhos escolares e ler os livros escolares.

⁶⁴ Repare-se que, na Escola I, a falta de apoio é, ao contrário, um dos motivos de queixa dos alunos.

3.5. – Considerações finais: comparação entre as respostas dos dois grupos de inquiridos

Vê-se pela análise dos resultados que a Biblioteca da **Escola II** é mais utilizada e é vista de uma forma mais positiva, tanto por parte dos professores como dos alunos.

Estes resultados vêm confirmar que o maior ou menor uso destes centros de recursos educativos está directamente relacionado com a qualidade do espaço, a sua localização e o acompanhamento por parte dos professores responsáveis e funcionários.

Na realidade, a Biblioteca da **Escola II** está mais bem localizada, tanto na opinião dos docentes como dos discentes, do que a da **Escola I**, e os responsáveis demonstram ser mais atentos, o que se reflecte na maior frequência por parte dos alunos desse estabelecimento de ensino, bem como numa imagem mais positiva.

Em relação às colecções documentais das duas Bibliotecas, tanto na opinião dos alunos como dos professores, estas precisam ser actualizadas, terem mais recursos didácticos impressos e material multimédia, nomeadamente computadores.

A frequência das Bibliotecas é marcadamente maior por parte das alunas nas duas Escolas, e pelos discentes mais novos, que as usam principalmente como sala de estudo, muito embora se tenham obtidos alguns dados significativos no que se refere à frequência em busca de leitura de lazer, e de convivência com os colegas.

Não há, finalmente, discrepâncias significativas entre as respostas de alunos e professores, sobretudo em relação à motivação para o uso da Biblioteca e à sua imagem enquanto centro de recursos educativos.

Embora quase unanimemente considerada como muito importante, o tipo de utilização que alunos e professores fazem das Bibliotecas, bem como as expectativas que estas geram são bastante limitadas, revelando um conceito tradicional e conservador do processo de ensino e aprendizagem e do papel das

Bibliotecas na promoção das literacias. A Biblioteca Escolar é vista como um repositório de material impresso (são pouco significativas as respostas dos professores que assinalam a falta de outro tipo de suportes e meios de acesso à informação, embora uma percentagem não desprezível de alunos se queixe da falta de computadores), que suporta o programa leccionado nas aulas, e delas não se espera que promovam hábitos de leitura e capacidades de aprendizagem autónoma entre os jovens alunos.

Esta imagem é comum a alunos e professores, e é comum às duas Escolas, ainda que uma relativa melhor localização e organização na Escola II, onde também há professores mais jovens, apontem para um uso mais intensivo deste equipamento, face à Escola I.

O uso efectivo das Bibliotecas por parte dos professores e alunos, e a imagem mais positiva, com uma conseqüente maior incidência de utilização, que tem a Biblioteca da Escola II, vêm revelar-nos um facto importante: efectivamente, não é a qualidade ou a quantidade das colecções, idênticas nas duas Bibliotecas, que definem a sua capacidade de atracção, mas a qualidade do espaço e dos serviços, bem como o apoio dos seus recursos humanos aos utilizadores.

Nesse sentido, torna-se mais evidente a falta de consciência de todos os actores envolvidos neste estudo de caso, relativamente aos princípios e objectivos da Biblioteca Escolar, tal como definido nos documentos internacionais publicados pela IFLA, UNESCO e pela IASL, e que definem a BE como um espaço alfabetizador, promotor da auto-aprendizagem e de formação cultural da comunidade educativa.

As duas Bibliotecas Escolares estudadas estão ainda presas a um conceito tradicional do ensino e aprendizagem, dominante nas Escolas e que será urgente ultrapassar para que faça sentido a sua existência.

CONCLUSÕES

“(…) o processo de investigação situa-se numa continuidade que se inicia com uma interrogação e termina com uma apresentação científica dos resultados da investigação” (Deshaies, 1997, p. 19).

Cabo Verde tem vindo a dar passos significativos rumo à constituição de uma sociedade regida pela informação desde a sua entrada no mundo cibernético em 1996; esta passará a desempenhar um papel fundamental em todos os domínios da vida pública, estando portanto reservado às Escolas um papel de familiarização da comunidade relativamente às condições que daí emergirão, o que passa por tornar os cidadãos deste novo paradigma de sociedade capazes de lidarem habilmente com as competências necessárias que possibilitam transformar a informação em conhecimento válido.

Às Bibliotecas Escolares deverá ser destinado um papel verdadeiramente estruturante na capacitação dos alunos com as competências relacionadas com as diferentes formas de literacia – da leitura, informacional – o que significa que estas têm um longo percurso pela frente para que se tornem verdadeiramente em recursos educativos capazes de dar resposta às muitas solicitações que o Sistema de Ensino Cabo-verdiano enfrenta.

Este trabalho, que agora se conclui, versa precisamente sobre o tema das Bibliotecas Escolares, tendo como contexto específico duas Escolas Secundárias da Ilha de São Vicente, pertencente ao Arquipélago de Cabo Verde.

Pretendíamos conhecer a realidade das Bibliotecas Escolares neste país, a partir do estudo e da caracterização da sua utilização por parte de professores e alunos, e verificar a sua adequação aos princípios internacionais emanados de documentos publicados sob a égide da IFLA, da IASL e da UNESCO. Nesse sentido, foram seleccionadas duas Bibliotecas Escolares, pertencentes a duas escolas consideradas modelares, partindo do princípio de que a partir de uma realidade um pouco acima da norma poderíamos inferir conclusões válidas para a caracterização do sistema de Bibliotecas Escolares em Cabo Verde, no contexto do sistema global de ensino do Arquipélago.

Para a concretização da investigação, recorremos a três instrumentos que nos permitiram atingir os objectivos propostos: a observação *in loco*, que sempre considerámos de extrema importância para que pudéssemos conhecer e compreender a realidade das Bibliotecas que estudámos; o inquérito por questionários, que nos forneceu os dados estatísticos relativos às opiniões de docentes e discentes, ajudando-nos a fundamentar as conclusões; e as entrevistas semi-directivas, que nos forneceram as opiniões dos directores das escolas, das responsáveis pelas Bibliotecas, e de responsáveis por outras Bibliotecas de usufruto público que sabíamos serem sobejamente frequentadas por alunos das escolas, aqui representadas por **Escola I** e **Escola II**.

Todo o trabalho de campo foi sustentado em pesquisas bibliográficas prévias que abordam as temáticas da Educação, da Biblioteconomia Escolar e das Metodologias de Investigação em Ciências Sociais.

Se, segundo Deshaies o processo de investigação se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação dos resultados obtidos (ver epígrafe), o nosso caso não foge a esta regra. O nosso motor foi sempre o de procurar saber o que é uma Biblioteca Escolar, qual o papel que se lhe destina no horizonte educativo actual, para que respondessemos ao desafio assumido de fazer a análise do modelo institucional de ensino vigente em Cabo Verde, e nele tentar enquadrar este modelo, saciando assim uma curiosidade pessoal e profissional sobre o estado das Bibliotecas Escolares neste país.

Desta feita, e de acordo com o referido no capítulo sobre a Metodologia, a nossa problemática de investigação, a questão que guiou todo o processo de colecta de dados, foi: *“Qual é a situação das Bibliotecas Escolares nas duas Escolas Secundárias seleccionadas, relativamente aos pressupostos e orientações emanados de organismos internacionais como a IFLA, a UNESCO ou a IASL?”*.

As respostas a esta questão encontram-se disseminadas um pouco por todo o trabalho e, quanto a nós, embora não sejam muito animadoras, parece-nos haver uma vontade de mudança por parte dos dirigentes – escolares e políticos – para que num espaço de alguns anos a situação se reverta, para o melhor.

As hipóteses que expusemos na introdução deste trabalho foram confirmadas, ou seja:

1ª - As Bibliotecas Escolares não estão recebendo a atenção devida por causa do desconhecimento do verdadeiro papel que devem desempenhar, papel este sobejamente disseminado nas linhas orientadoras das organizações citadas na problemática de investigação;

2ª - Por outro lado, na Escola II viu-se que a Biblioteca obteve números mais elevados de participação, dos discentes principalmente, o que vem confirmar a nossa segunda hipótese relativa à importância que se deu à Biblioteca durante o processo de construção da Escola, possibilitando que tivesse uma localização central e com isso chamasse mais a atenção dos que convivem dia-a-dia neste estabelecimento.

Verificou-se ainda que o uso da Biblioteca está relacionado com variáveis como o sentimento de calma que emana do espaço e permite o estudo em boas condições (o que ainda remete para outros aspectos da construção e concepção do espaço, como a iluminação) e com a existência de boas condições de acesso e apoio por parte dos recursos humanos responsáveis, o que compensa a falta de boas colecções documentais.

Enquanto conceito geral, a Biblioteca tem uma boa imagem social, conforme foi constatado quer pelas entrevistas, quer sobretudo pelas respostas aos questionários.

No entanto, parece haver por parte de diversos quadrantes das comunidades educativas – gestores escolares, professores, encarregados de educação, discentes – uma tendência para confundir a Biblioteca com uma sala de estudo, o que acarreta algumas consequências a nível educativo, como por exemplo: o uso das Bibliotecas pelos alunos, não para saciarem a sua sede de informação e conhecimento, mas para pesquisarem a mando dos professores, sem que para isso sejam aconselhados e acompanhados concordantemente, perdurando, desta forma, o ensino feito na base da palavra do professor; e o uso da Biblioteca na maior parte das vezes para a consecução de trabalhos escolares, detendo os alunos baixas capacidades para pesquisarem autonomamente sobre

um assunto, assim como para elaborarem um pensamento crítico, e fazerem trabalhos escritos seguindo as regras da epistemologia investigacional.

A moderna Biblioteca Escolar, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem no contexto de uma sociedade baseada na produção e circulação de informação e do conhecimento, e no qual o aluno não pode ser mais um receptor passivo da informação, passando a ser um parceiro activo em todo o processo – a moderna Biblioteca, dizíamos, não é ainda uma realidade em Cabo Verde. O que falta para que a situação mude? Procuraremos em seguida apresentar algumas sugestões de mudança.

Sugestões e recomendações

Durante a investigação tivemos a oportunidade de conhecer as Bibliotecas às quais nos referimos, e vimos que o trabalho por elas desenvolvido, se não é excelente, é porque padecem de algumas desconformidades estruturais:

1- Ainda que as responsáveis pelas Bibliotecas sejam muito dedicadas e trabalhem para um bem comum e último que é o de a Biblioteca poder servir os desígnios académicos, o processo que as conduziu a este posto necessita de ser revisto. As Bibliotecas precisam de responsáveis com formação adequada em biblioteconomia e educação, que sejam designadas para cumprirem essas funções porque possuem a necessária formação, e não por causa de algum tipo de *handicap* que as inibe ou impede de leccionar, tendo de trabalhar na Biblioteca – por este ser supostamente um local mais calmo e menos exigente.

2- As Universidades e Institutos Superiores que dão formação ao nível da Licenciatura em Educação no país devem, na nossa opinião, passar a prestar maior atenção ao papel do professor-bibliotecário e formar quadros escolares para ocupar este cargo; o professor-bibliotecário pertence, da mesma forma que os restantes, ao corpo docente dos estabelecimentos, e é assaz importante que o seu enquadramento profissional seja visto como o de um educador que trabalha em prol do sucesso educativo dos alunos e elevação dos níveis de literacia da

população, e não apenas um guardador de livros, ou um curioso sobre o mercado editorial, particularmente no que se refere aos últimos manuais em voga.

3- Muito embora a totalidade dos professores que respondeu aos questionários tenha assinalado a Biblioteca como sendo muito importante para a Escola, não tem havido uma parceria sã com esta, e as formas de ensinar que se vislumbram ainda se balizam por métodos ultrapassados de exposição oral – *magister dixit* –, pelo estudo feito por fotocópias, e marcadas por um desconhecimento por parte dos professores das regras de investigação, pela colecção documental que as Bibliotecas dispõem e que pode ser passível de uso, e por uma frequência das Bibliotecas pautada pela descontinuidade, acabando por ver-se a Biblioteca como um local de estudo, voltado essencialmente para os alunos, no contexto de um modelo passivo de ensino e aprendizagem. Assim, a formação dos professores tem de necessariamente passar a visar o domínio das regras de investigação e de formas diferentes de avaliação, tornando-os capazes de implementarem medidas com o fim de aumentar as taxas de literacia da informação nos alunos, e avaliarem em que medida as decisões pedagógicas assumidas estão a surtir efeito no seu desenvolvimento cognitivo.

4- Aos alunos deve ser dada toda a orientação necessária para que saibam procurar a informação de forma autónoma, quer seja para a satisfação de alguma curiosidade, quer para expansão dos seus conhecimentos, deixando assim de terem uma visão da Biblioteca como provedora de livros e manuais escolares, ou um espaço físico que deve ser usado apenas como sala de estudo. Desta forma poder-se-á reverter a tendência relativamente aos alunos frequentarem menos as Bibliotecas Escolares conforme se vão tornando mais velhos, passando também a serem utilizadores das Bibliotecas Públicas depois do seu período como estudantes, uma vez que estas são maioritariamente frequentadas por estes, mas apenas, também, como salas de estudo.

5- As condições de empréstimo para leitura presencial, assim como para a leitura domiciliária, praticadas pelas Bibliotecas Escolares estudadas necessitam de ser revistas, uma vez que deparámos com algumas práticas que não contribuem para que os utilizadores dessas Bibliotecas se sintam completamente

à vontade e se lhes desperte o desígnio de lá voltar, assim como dificilmente se poderá fazer com que o utilizador-não aluno possa frequentá-la tão assiduamente como se desejaria.

6- As Bibliotecas precisam de repensar, na nossa opinião, sobre a sua localização e os constringimentos que uma má localização traz aos utentes com deficiências motoras. Neste ponto seria interessante que se pensasse também sobre a dimensão das Bibliotecas, levando-se em conta o que ela quer prover aos que a utilizam, para se poderem criar ambientes diferenciados que possibilitem aos utentes a realização de trabalhos em grupo, o estudo individual e a leitura informal, se possa dar um tratamento técnico adequado aos livros, se incluam espaços multimédia uma vez que parece haver uma vontade de informatizá-las e disponibilizar computadores para uso dos utentes, tanto por parte dos responsáveis pelas Bibliotecas como dos que gerem os estabelecimentos de ensino.

7- Algo crucial que, pensamos, precisa ser posto em prática e posteriormente avaliado é o desenvolvimento de relações mais próximas entre as diferentes Bibliotecas – Públicas e Escolares. Muitas são as razões que, na nossa óptica, facilitariam essa aproximação, como por exemplo, o simples facto de as Bibliotecas estarem situadas a uma distância curta; o facto de as responsáveis pelas Bibliotecas das Escolas terem assistido a uma formação dada pela responsável pela Biblioteca Pública, e que portanto já é um início de cooperação, muito embora este não tenha sido frutuoso; isto se sucedeu, primeiro, porque a formação foi manifestamente insuficiente; e, segundo, porque após o término dessa formação muito pouco se pôde vislumbrar do que se pode chamar de uma autêntica relação, inclusive nunca se tendo chegado a equacionar a possibilidade de empréstimo inter-bibliotecas, ou a promoção das colecções uma da outra, ou ainda outras formas de relação entre elas, inclusive em actividades de animação e promoção da leitura e da literacia informacional.

8- A preparação e aprovação por parte dos estabelecimentos de um documento orientador das suas práticas e da filosofia subjacente às suas opções educativas – o Projecto Educativo de Escola – precisa de sair dos trâmites legais e

passar a ser uma realidade que se vislumbra quotidianamente, com o fim de se poder instituir nas escolas um fio condutor, permitindo fazer uma ligação entre os diferentes anos que fazem parte do Ensino Secundário, e deste com o Ensino Básico Integrado que o precede.

9- A Biblioteca Escolar tem que ser criada e desenvolvida como um ambiente alfabetizador, que promove hábitos de leitura e competências de literacia a todos os níveis, desenvolvendo capacidades de pesquisa autónoma e auto-aprendizagem nos alunos e na comunidade educativa em geral. Nesse sentido, mais do que a constituição de colecções equilibradas – que é fundamental – é determinante que se dotem as Bibliotecas das tecnologias necessárias ao acesso à informação global, o que implica um novo olhar sobre a formação dos professores-bibliotecários e uma nova forma de prestar serviços bibliotecários. Esta mudança, no entanto, implica mudanças no processo de ensino e aprendizagem e nos agentes educativos, o que remete para questões estruturais ligadas ao conjunto do sistema educativo em Cabo Verde.

Considerações Finais

Este trabalho precisa ser visto como parte de um processo, e não como a última palavra sobre as Bibliotecas Escolares em Cabo Verde. Assim, diríamos que falta, na nossa opinião, que se realizem estudos que procurem dar uma visão global sobre o estado da arte das Bibliotecas a nível nacional, algo que, quanto a nós, terá de partir da vontade política dos que gerem os destinos deste país, com a necessária colaboração das Instituições de Ensino Superior.

O Ministério da Educação de Cabo Verde deve ser o responsável por propor medidas que corrijam as desigualdades verificadas de Ilha para Ilha, e muitas vezes dentro de uma mesma Ilha, e por isso deve ser exortado a tomar decisões que mudem estrategicamente o rumo que o ensino parece querer tomar que, caso isso não suceda, tende a prolongar por tempo indefinido as fracturas que o sistema começa a deixar transparecer, acabando por serem as principais vítimas os estudantes, principalmente aqueles que por provirem de meios sócio-

economicos mais baixos, não têm a possibilidade de se sentirem verdadeiramente integrantes desta nova realidade que é a Sociedade da Informação.

Por conseguinte, deixamos um apelo para que sejam feitos levantamentos com objectivos bem definidos, correctamente traçados e possíveis de se verificarem no contexto educativo geral Cabo-verdiano. Portanto, como diria o personagem *Sergeant Cuff* da obra *Moonstone*, de Wilkie Collins (1994): “Wait a little. (...) The pieces of the puzzle are not all put together yet”.

Índice Geral	Pág.
Introdução	1
PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
Capítulo 1 – O Ensino no Século XX: Breve abordagem	10
1.1. – A Sociedade da Informação	11
1.1.1. – A Educação na Sociedade da Informação	14
1.1.2. – Os professores (necessários?) na Sociedade da Informação	17
1.1.3. – A Sociedade da Informação e a Biblioteca Escolar	19
1.1.4. – A Sociedade da Informação e as Tecnologias de Informação e Comunicação	21
1.1.5. – A Sociedade da Informação em Cabo Verde	24
1.2. – A literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida	26
1.2.1. – Evolução do conceito de <i>literacia</i>	27
1.3. – O papel dos professores e a importância da sua formação	34
1.3.1. – <i>Da paidos + agogia à sociedade da informação</i>	34
1.3.2. – O século XX – as implicações do Pós-Guerra nos países menos desenvolvidos, a nível educativo	38
1.3.3. – A formação dos professores – trabalhando com a comunidade educativa	40
1.3.4. – A necessidade da formação permanente e da acção reflexiva. <i>A evidence-based practice</i> como forma de reflexão por parte dos professores bibliotecários	42
1.4. – A participação da Comunidade Educativa no processo educativo	46
1.4.1. – O papel dos Gestores Escolares – a Liderança	50
1.4.2. – O papel dos Docentes e dos não-Docentes	51
1.4.3. – O papel dos Alunos e da Família	53
1.5. – O Ensino Secundário em Cabo Verde	55
1.5.1. – A organização do Sistema Educativo Cabo-verdiano	55
1.5.2. – O papel desempenhado pelo Sistema de Informação da Gestão da Educação	57
1.5.3. – A Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano – Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro	58
1.5.4. – O Ensino Secundário em Cabo Verde – análise histórica	62
1.5.5. – Desafios que enfrenta actualmente o Sistema de Ensino Cabo-verdiano	66
1.5.6. – O <i>Sistema de Avaliação do Ensino Secundário</i> – Decreto-Lei nº 42/03/20 de 20 de Outubro: Breve Análise	74
1.5.7. – São Vicente: análise ao contexto de estudo	77
Capítulo 2 – As Bibliotecas Escolares	80
2.1. – Evolução Histórica	81
2.2. – As Bibliotecas Escolares no contexto do século XX	85
2.3. – As Bibliotecas Escolares e o Projecto Educativo de Escola	87
2.4. – A gestão das Bibliotecas Escolares	91
2.4.1. – Organização Interna da Biblioteca Escolar	93
2.4.2. – Equipamento e condições do espaço	94
2.4.3. – Localização e gestão do espaço	96
2.4.4. – Finalidades da Biblioteca Escolar	98

2.4.5. – Destinatários da Biblioteca Escolar	99
2.4.6. – Constituição do fundo documental	102
2.5. – Equipa da Biblioteca Escolar	105
2.6. – O Papel do Professor Bibliotecário	107
2.6.1. – A Prática do Professor Bibliotecário baseada em evidências – Evidence-Based Practice	108
2.6.2. – Gestão Orçamental	110
2.6.3. – O Professor Bibliotecário como um Educador	111
2.6.4. – Promoção da Biblioteca Escolar	114
2.7. – O papel da comunidade educativa na dinamização da Biblioteca Escolar	116
2.7.1. – O Papel dos Órgãos de Gestão	116
2.7.2. – O Papel do Corpo Docente	118
2.7.3. – O Papel dos Alunos	121
2.7.4. – O Papel dos Pais e restante Comunidade Educativa	123
2.8. – Relações entre as Bibliotecas Escolares e outras Bibliotecas	124
2.8.1. – A Cooperação em Rede	125
2.8.2. – A Rede de Bibliotecas Escolares Portuguesa	127
2.8.3. – Cooperação entre as Bibliotecas Públicas e as Escolares	130
2.8.4. – O Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares nas Bibliotecas Públicas	132
2.9. – As Bibliotecas Escolares e o valor da leitura	134
2.10. – A Biblioteca Escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação	138
2.10.1. – Bibliotecas Digitais	140
PARTE 2 - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	143
Capítulo 3 – Estudo de Campo	144
3.1. – Material e Métodos	145
3.1.1. – Observação	147
3.1.2. – Entrevistas	148
3.1.3. – Questionários	150
3.2. – Caracterização das Bibliotecas	155
3.2.1. – Escola I	155
3.2.2. – Escola II	157
3.2.3. – Observação e análise das entrevistas	159
3.3. – As Bibliotecas vistas pelos professores: análise dos questionários	162
3.3.1. – Conclusões do Estudo: Professores	196
3.4. – As Bibliotecas vistas pelos alunos: análise dos questionários	199
3.4.1. – Conclusões do Estudo: Alunos	247
3.5. – Considerações finais: comparação entre as respostas dos dois grupos de inquiridos	250
Conclusões	252
Bibliografia	262
Anexos	
Anexo 1 : Questionário dos Professores	272
Anexo 2 : Questionário dos Alunos	274
Anexo 3 : Entrevistas e respectivos Guiões	276

Bibliografia

A

ÁLVAREZ, Melquíades e COBOS, Laura (1994) – La Biblioteca Escolar en España: Problemas para su normalización. In GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (ed.) – **Lectura, educación y bibliotecas: Ideas para crear buenos lectores**. Murcia: ANABAD. p. 36-52.

ALVES, José Matias (1998) – Quais os saberes essenciais que os empresários valorizam no ensino e na formação. in MARQUES, Rui, et al. – **Na Sociedade da Informação: o que aprender na escola?** 2ª ed. Porto: ASA. p. 51-68.

ANDERSON, Sherwood (1999) – **Winesburg, Ohio**. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 0192839772.

ANTÓNIO, Júlio Rafael (1996) – Infoteca: Informática nas Bibliotecas. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 81-89.

ARAÚJO, Etelvina M. M. (1993) – A biblioteca escolar no seio do projecto educativo. In CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) – **A construção do projecto de Escola**. Porto: Porto Ed. ISBN: 972-0-34203-X. p. 86-123

ARMS, William Y. (2000) – **Digital Libraries**. Massachusetts: MIT Press. 2000.

ASSOCIAÇÃO CANADIANA DE PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS (1996) – Cartas de Direito dos Alunos na Era da Informação. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 65-66.

ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABO VERDE (1995) – **Comemorações do 75º Aniversário da criação do Liceu de Cabo Verde**. Lisboa: [Sílabo]. D.L. 89541/95.

B

BAPTISTA, Vitor Reia (1997) – Contributos para uma pedagogia da comunicação. In FREITAS, Cândido Varela de, et al. . **Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 31-44.

BARROSO, João (1995) – **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-9380-77-5.

BENITO MORALES, Félix (1994) – La Educación Documental: Un nuevo contexto pedagógico para el desarrollo de habilidades lectoras. In GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (ed.) – **Lectura, educación y bibliotecas: Ideas para crear buenos lectores**. Murcia: ANABAD. p. 55-70.

BENTLEY, Elizabeth (2004) – The value of a school librarian: UK viewpoints. **American Library Associations**. Vol. 32, nº 3 (Jan./Fev. 2004). Disponível na Internet: <<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/kqweb/kqarchives/vol32/323Bentley.htm>>.

BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul (1994) – **Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-9295-65-4.

BLANCHÉ, Robert (1976) – **A Epistemologia**. Lisboa: Presença.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1997) – **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. D.L. PT -- 110788/97.

BOURDIEU, Pierre (1989) – **O poder simbólico**. 2ª ed. Lisboa: Difel. D.L. PT -- 26739/89.

BURGESS, Robert G. (1997)– **A pesquisa de terreno. Uma introdução**. Oeiras: Celta. ISBN: 972-8027-43-5.

BUSH, Tony (2003) – Gestão e Liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacionais. **Administração Educacional**. ISSN:1645-2240. Nº 3 (2003), p. 111-120.

BUSH, Tony (2004) – Leadership in the ascendancy. **Educational Management Administration & Leadership**. London: SAGE. Vol. 32 (1) (2004). p. 5-9.

C

CABO VERDE – Ministério da Educação. **Anuário de Educação 2001/2002**. [Em linha]. [Consult. 1-10-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/docs/Estat%EDsticas/Ano%20Lectivo%202001-2002/IndicEduInicioAnoLectivo01-02.pdf>>.

CABO VERDE – Ministério da Educação. **Anuário de Educação 2002/2003**. [Em linha]. [Consult. 2-10-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/docs/Estat%EDsticas/Ano%20Lectivo%202002-2003/DistribAlunosAnosEstudo.pdf>>.

CABO VERDE – Ministério da Educação. **Anuário de Educação 2003/2004**. [Em linha]. [Consult. 17-9-2005]. Disponível na Internet: <http://www.minedu.cv/anuarioEducacao2003_04/Start.pdf>.

CABO VERDE (1990) – Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei Nº 103/III/90 de 29 de Dezembro. [Em linha]. [consult. 11-5-2005]. Disponível na Internet: <http://www.minedu.cv/pdf/legislacao/LeiBasesSistemaEducativo_AlterLei113-99.pdf>.

CABO VERDE (2003) – Ministério da Educação. **Plano Estratégico para a Educação**. [Em linha]. [Consult. 8-8-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/imagens/docs/propostasProjectos/Propostas/PlanoEstratEducacao.pdf>>.

CABO VERDE (2002) – Ministério da Educação. **Plano Nacional de Acção. Educação para Todos**. [Em linha]. [Consult. 1-10-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/imagens/docs/propostasProjectos/Propostas/PNAEducacaoTodos.pdf>>.

CABO VERDE – Ministério da Educação. **Projectos GEP**. [Em linha]. [Consult. 4-10-2005]. Disponível na Internet: <http://www.minedu.cv/pdf/propProj/ProjectosGEP_2004.pdf>.

CABO VERDE (2002) – Ministério da Educação. **Regime de Organização e Gestão de Estabelecimentos de Ensino Secundário**, Decreto – Lei Nº 20/2002 de 19 de Agosto. [Em linha]. [Consult. 1-10-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/pdf/legislacao/OrganizacaoGestaoEnsinoSecundario.pdf>>.

CABO VERDE (2000) – **Lei da Produção de Manuais Escolares**. Ministério da Educação. Resolução Nº 65/2000, de 2 de Outubro, do Ministério da Educação. [Em linha]. [Consult. 3-10-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/pdf/legislacao/LeiProducaoManuaisEscolares.pdf>>.

CABO VERDE (2003) – Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação: Ensino Secundário**. Decreto-lei Nº 42/03/20 de 20 de Outubro. [Em linha]. [consult. 21-9-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.minedu.cv/pdf/propProj/SistAvaliacaoEnsSecund.pdf>>.

CABO VERDE (2002) – Ministério das Finanças e Planeamento. **Revisão da Despesa Pública do Sector da Educação**.

CABRAL, Manuel Villaverde (1992) – O que se passa com as bibliotecas Portuguesas? **Cadernos BAD**. Nº 1 (1992), p. 11-16.

CABRAL, Maria Luísa (1996) – **Bibliotecas. Acesso, sempre**. Lisboa: Colibri. ISBN: 972-8288-16-6.

CALÇADA, Maria Teresa (1998) – Red de Bibliotecas Escolares. **Métodos de Información** · Vol 5, Nº 25 (1998).

CALDEIRA, Pedro Zany (2003) – A usabilidade das bibliotecas digitais: a perspectiva dos leitores/utilizadores. **Cadernos BAD**. Nº 2 (2003), p. 18-35.

CALIXTO, José António (1994) – Biblioteca pública versus biblioteca escolar, uma proposta de mudança. **Cadernos BAD**. Nº 3 (1994), p. 57-67.

CALIXTO, José António (1996) – **A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação**. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1047-0.

- CALIXTO, José António (1996b) – O perfil profissional e a educação do bibliotecário escolar. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 91-99.
- CAMPOS, Fernanda Maria Guedes de (1991) – CD-ROM e Bibliotecas. Ponto da situação. **Cadernos BAD**. Nº 1 (1991), p. 81-86.
- CANÁRIO, Rui et al. (1994) – **Mediatecas Escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-9380-31-7.
- Carta de Direitos das Bibliotecas Escolares e outras Unidades Documentais nas Escolas Portuguesas (1996) – **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 67-69.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1996) – **Epistemologia das Ciências da Educação**. 3ª ed. Porto: Afrontamento. ISBN: 972-36-0407-8.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1998) – **A educação como projecto antropológico**. 2ª ed. Porto: Afrontamento. ISBN: 972-36-0293-8.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) (1993) – **A construção do projecto de Escola**. Porto: Porto Ed. ISBN: 972-0-34203-X.
- CARVALHO, Angelina e DIOGO, Fernando (1999) – **Projecto Educativo**. 3ª ed. Porto: Afrontamento. ISBN: 972-36-0349-7.
- CASTELLS, Manuel (2000) – **La era de la información. Vol. 1: la sociedad red**. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 84-206-4454-3.
- CASTELLS, Manuel (2001) – **La galáxia Internet**. Barcelona: Plaza & Janés. ISBN: 84-01-34157-4.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005) – Escola deve criar mais leitores. **A página da Educação**. Ano XIV, Nº 150 (2005). p. 11-13.
- CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes (1996) – Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes Portugueses. Dados preliminares de um estudo nacional. **Forum**. N.º 20 (1996). p. 111-132.
- CHAMBEL, Maria José e CURRAL, Luís (1995) – **Psicossociologia das Organizações**. Lisboa: Texto. ISBN: 972-47-0656-7.
- CHERELL, Shelley-Robinson – **The Role of the School Library in the 21st Century: A Developing Country's Perspective**. [Em linha]. [Consult. 23-9-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.nalis.gov.tt/IFLA/crobinson.htm>>.
- COIMBRA, Cristina (1994) – Nota de Apresentação. In CANÁRIO, Rui et al – **Mediatecas Escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-9380-31-7.
- COLLINS, Wilkie (1994) – **The Moonstone**. London: Penguin Books. ISBN: 0-14-062013-3.
- CTAP INFORMATION GUIDELINES K-12. [Em linha]. [Consult. 7-8-2005] Disponível na Internet: <<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/literacia/dibe-doc1.htm>>.
- D**
- Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares** (1993) – [Em linha]. [Consult. 05-07-2004]. Disponível na Internet: <<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/iasl-declaracao.doc>>.
- DELANNOY, Jean-Pierre (1983) – **Guia para a transformação de bibliotecas escolares**. Lisboa: Horizonte.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; RAMALHO, Glória e COSTA, Armanda (orgs.) (2000) – **Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares**. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1337-2.
- DESHAIES, Bruno (1997) – **Metodologia da Investigação em Ciências Humanas**. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-8329-95-4.

DIAS, Ana Margarida (1996) – Formação de jovens utilizadores. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 101-05.

DINIS, Luís Leandro (2003) – As escolas como organizações profissionais. **Administração Educacional**. ISSN:1645-2240. Nº 3 (2003), p. 61-80.

DIOGO, Fernando (1998) – **Por um projecto educativo de rede**. 2ª ed. Lisboa: ASA.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade – Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico. **Revista Portuguesa de Educação**, 12 (1), p. 127-148. Também disponível na Internet: <<http://www.ectep.com/literacias/formacoes/ensaio/02.html>>.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000) – **A construção escolar de comunidades de leitores**. Coimbra: Almedina. ISBN: 972-40-1414-2.

DURKHEIM, Emile (1995) – **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas. ISBN: 85-7307-109-5.

E

ECO, Umberto (1995) – **Como se faz uma Tese em Ciências Humanas**. 6ª edição. Lisboa: Presença.

ECO, Umberto (1998) – **A Biblioteca**. 4ª ed. Lisboa: Difel. D.L.: PT-120201/98.

ESTEVE, José M. (1995) – Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, António (org.) – **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto. p. 93-124.

F

FALCÃO, António de Pina (1996) – Intervenção de Abertura. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 9-14.

FEATHER, John (1998) – **The Information Society: a study of continuity and change**. 2nd Ed. London: Library Association Publishing. ISBN: 1-85604-269-3.

FERREIRA, José Maria Carvalho et al. (1996) – **Psicossociologia das Organizações**. Lisboa: McGraw-Hill. D.L. PT -- 105086/96.

FODDY, William (1996) – **Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. Oeiras: Celta. ISBN: 972-8027-54-0.

FREIRE, Paulo (2001) – **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 41ª ed. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Cândido Varela de, et al. (1997) – **Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-8353-23-5.

FURTADO, Cassia – **A biblioteca escolar Brasileira no sistema educacional da Sociedade da Informação**. [Em linha]. [Consult. 10-8-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/pdfs/317.pdf>>.

G

GENCO, Peter (2003) – **Information Literacy: Where do we fit in**. [Em linha]. [consult. 19-9-2005]. Disponível na Internet: <http://www.nalis.gov.tt/IFLA/Information_Literacy.htm>.

GIMENO SACRISTÁN (1995) – Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António (org.) – **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto. p. 63-92.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (ed.) (1994) – **Lectura, educación y bibliotecas: Ideas para crear buenos lectores**. Murcia: ANABAD.

GONÇALVES, Maria José Vitorino (1998) – **Bibliotecas, Mediatecas, Centros de Recursos nas Escolas. Com quem?** Orientações de apoio à concepção e gestão de formação contínua de professores. [Em linha]. [consult. 12-6-2005]. Disponível na Internet: < <http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/mjvfoco.doc>>.

GRILO, Eduardo Marçal et al. (1987) – **A educação na República de Cabo Verde**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GUILLERMO DÍAZ, Maria (1994) – Bases para la formación de hábitos lectores. In GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (ed.) – **Lectura, educación y bibliotecas: Ideas para crear buenos lectores**. Murcia: ANABAD. p. 86-93.

H

HASSNER, Kerstin (1998) – The model library project: a way to implement the UNESCO Public Library Manifesto. [Em linha]. [consult 23-10-2005]. Apresentado na 64ª Conferência Geral da IFLA (August 16 - August 21, 1998). Disponível na Internet: < <http://www.ifla.org/IV/ifla64/055-137e.htm>>.

HÉBERT, Michelle Lessard (1996) – **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-8245-76-9.

HERNÁNDEZ, Hilario (2001) – **Las Bibliotecas Públicas en España. Una realidad abierta**. [Em linha]. [consult. 17-10-2005]. [Madrid]: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponível na Internet: <<http://www.fundaciongsr.es/bpublicas>>.

HUNTER, Jesse (1994) – Authoring Literacy: From Index to Hypermedia. **Canadian Journal of Communications**. [Em linha]. [consult. 7-9-2005]. Vol. 19, Nº 1 (1994). Disponível na Internet: <<http://info.wlu.ca/~wwwpress/jrls/cjc/BackIssues/19.1/hunter.html>>.

I

IFLA/UNESCO (1994) – **Manifesto sobre Bibliotecas Públicas**. [Em linha]. [Consult. 10-09-2005] Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>.

IFLA/UNESCO (2000) – **Manifesto da Biblioteca Escolar**. [Em linha]. [Consult. 05-07-2004]. Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>>.

IFLA/UNESCO (2002) – **The IFLA/UNESCO School Library Guidelines** [Em linha]. [Consult. 05-07-2004]. Disponível na Internet: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>>.

J

JENKINS, Helen Frances (1996) – The library media centers in American schools. **Cadernos BAD**. Nº 2, (1996), p. 45-53.

K

KIRSCH, Irwin et al. – **Reading for change: performance and engagement across countries. Results from PISA**. [Em linha]. [consult. 16-8-2005]. Disponível na Internet: <<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9602071E.PDF>>.

L

LA MARCA, Susan (2004) – Free voluntary reading and the role of the teacher librarian. In **IASL Reports, 2004**. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. p. 171-183.

LALLEZ, Raymond [198?] – Os países descolonizados. In MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (Dir.) – **História Mundial da Educação** Porto: Rés Ed. [198?]. p. 79-92.

LE CACHEUX, Geneviève [198?] – As Bibliotecas. In MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (Dir.) – **História Mundial da Educação** Porto: Rés Ed. [198?]. p. 193-200.

LIMA, Licínio C. (1998) – **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2ª ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. ISBN: 972-8098-24-3.

LONSDALE, Ray e ARMSTRONG, Chris (2004) – Crossing the educational divide: Issues surrounding the provision and use of electronic information resources in secondary and tertiary education. in **IASL Reports, 2004**. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. p. 60-72.

LOPES, João Teixeira e ANTUNES, Lina (1999) - *Bibliotecas e hábitos de leitura : Balanço de quatro pesquisas*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. ISBN 972-8488-06-8.

LOPES, João Teixeira e ANTUNES, Lina (2000) – **Bibliotecas e hábitos de leitura : instituições e agentes: relatório sintese**. [Lisboa] : Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. ISBN: 972-8436-16-5.

LOPES, Jorge (2005) – Sociedade de Informação: origem e evolução do conceito. **Iniciativa**. Nº 4 (2005), p. 32-35.

LOPES, Jorge L. Delgado (2004) – **Relatório: Estado das tecnologias de informação e comunicação em Cabo Verde**. [Em linha]. [Consult. 19-7-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.nosi.cv/pdf/relatorioNTICv2.pdf>>.

LÓPEZ HERRERÍAS, José Angel e VALERO IGLÉSIAS, Luis Fernando (1995) – **Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos**. Barcelona: Angle Ed.

M

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2000) – A formação de leitores e o papel das Bibliotecas. In SEQUEIRA, Maria de Fátima – **Formar leitores. O contributo da Biblioteca Escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 59-71.

MARCELO GARCÍA, Carlos (1995) – A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (coord.) – **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 51-76.

MARCHESI, Álvaro e MIRET, Inés (2005) – **Las Bibliotecas Escolares en España. Análisis y recomendaciones**. [s.l.]: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. ISBN: 84-89384-58-4. Disponível na Internet: <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf>.

MARQUES, Francisco Alves (2003) – A construção de um dispositivo de Auto-Avaliação como Estratégia de Gestão Organizacional. **Administração Educacional**. ISSN:1645-2240. Nº 3 (2003), p. 89-101.

MARQUES, Rui, et al. (1998) – **Na Sociedade da Informação: o que aprender na escola?** 2ª ed. Porto: ASA. ISBN: 972-41-1962-9.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Jerónimo (1998) – LA BIBLIOTECA PÚBLICA EN LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA. [Em linha]. [Consult. 23-9-2005]. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Nº 56, (1998). Disponível na Internet: <<http://www.aab.es/Baab56a1.html>>.

McGARRY, Kevin (1991) – **Literacy, communication and libraries**. London: Library Association Publishing. ISBN: 0853658684.

McMAHON, Richard A. (2003) – **Introduction to Networking**. California: McGraw-Hill/Osborne. ISBN: 0072226781.

MIALARET, Gaston (1980) – **As Ciências da Educação**. 2ª ed. Lisboa: Moraes.

MIALARET, Gaston (1981) – **A formação dos professores**. Coimbra: Almedina.

MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (Dir.) [198?] – **História Mundial da Educação** Porto: Rés Ed. 4 vols.

N

NILSEN, Sissel (1996) – How does IFLA promote school libraries? **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 31-36.

NÓVOA, António (coord.) (1995) – **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote. D.L. PT -- 88378/95.

NÓVOA, António (org.) (1995b) – **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto. ISBN: 972-0-34103-3.

NUNES, Henrique Barreto (2003) – Editorial. **CRILIJ**. Nº 4 (2003).

NUNES, Jorge (2000) – **O professor e a acção reflexiva**. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2310-3.

NUNES, Manuela Barreto (2001) – **Gestão e desenvolvimento de colecções documentais em bibliotecas escolares**. [documento electrónico]. Cop. 2001. Apresentação em Power Point.

NUNES, Manuela Barreto (2003) – **El medio es el servicio: sítios web de Bibliotecas Públicas en Portugal y en España**. Tese de Doutoramento. Universidade de Granada: Faculdade de Biblioteconomia e Documentação.

NUNES, Manuela Barreto (2004) – **A Biblioteca Escolar**. [documento electrónico]. Cop. 2004. Apresentação em Power Point.

NUNES, Manuela Barreto (2005) – **Bibliotecas Escolares: What is Information Literacy?**, [documento electrónico] cop. 2005. Apresentação em Power Point.

NUNES, Manuela Barreto (2005b) – O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias. **Bibliotecas Escolares: 1as Jornadas de Trabalho: Actas**. Trofa: Câmara Municipal. ISBN: 972-99067-1-8, p.18-23.

O

ODENSTAM, Gunnel (1983) – A transformação das bibliotecas escolares em Centros Multimédia: A experiência da Suécia. In DELANNOY, Jean-Pierre – **Guia para a transformação de bibliotecas escolares**. Lisboa: Horizonte. p. 75-81.

Organização das Nações Unidas (1948) – **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. [Em linha]. [Consult. 10-2005]. Disponível na Internet: <www.onuportugal.pt/Direitoshomem.pdf>. Aprovado em 1948.

P

PALÁCIOS ROZALÉN, Alonso (1994) – Panorámica de la Literatura Infantil y Juvenil. In GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (ed.) – **Lectura, educación y bibliotecas: Ideas para crear buenos lectores**. Murcia: ANABAD. p. 97-108.

PEDRÓ, Francesc (1998) – Reordenar o currículo escolar tendo em vista a Sociedade da Informação. In MARQUES, Rui, et al. – **Na Sociedade da Informação: o que aprender na escola?** 2ª ed. Porto: ASA. p. 97-111.

PÉREZ GÓMES, Angel (1995) – O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (coord.) – **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 93-114.

PESSOA, Ana Maria (1996) – A Biblioteca na(s) Escola(s): de um desnecessário passado a um futuro cheio de esperança? **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 15-30.

POPKEWITZ, Thomas S. (1995) – Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, António (coord.) – **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 35-50.

PORTUGAL, Ministério da Educação [2005?] – **Rede de Bibliotecas Escolares**. [Lisboa]: Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. ISBN: 972-8152-28-0.

PRIOURET, Jacques [198?] – O estatuto do manual escolar no ensino contemporâneo. In MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (Dir.) – **História Mundial da Educação** Porto: Rés Ed. p. 173-184.

Q

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992) – **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva. D.L. PT -- 57228/92.

R

RAMOS, José Luis Pires (1997) – Da História dos Descobrimentos ao Descobrimento da História: a utilização de micromundos de aprendizagem baseados em computador nos processos de ensino-aprendizagem da História. In FREITAS, Cândido Varela de, et al. (1997) – **Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 45-62.

ROCHA, Abel Paiva da (1998) – **Projecto educativo de escola. Administração participada e inovadora**. 2ª ed. Porto: ASA. ISBN: 972-41-1711-1.

RODRIGUES, Eloy (1995) – Bibliotecas virtuais e Cibertecários: o futuro já começou. **Cadernos BAD**. Nº 3 (1995), p. 23-34.

ROYCE, John (2004) – From literacy to information literacy: reading for understanding in the real world. In **IASL Reports, 2004**. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. p. 254-267.

RYAN, Michael (1996) – School Libraries in the United Kingdom. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 37-43.

S

SALABERRÍA, Ramon (1994) – Lectura y Biblioteca Escolar. Situación en la Comunidad Europea. In GÓMEZ HERNÁNDEZ, José (ed.) – **Lectura, educación y bibliotecas: Ideas para crear buenos lectores**. Murcia: ANABAD. p. 21-31.

SALABERRÍA, Ramon (1996) – La biblioteca escolar en España. **Cadernos BAD**. Nº 2 (1996), p. 55-61.

SANTOS, Manuela Maria Novais (1997) – Aprender (com) os media para viver com os media. In FREITAS, Cândido Varela de, et al. . **Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 21-29.

SCHON, Donald A. (1995) – Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (coord.) – **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 77-91.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000) – **Formar leitores. O contributo da Biblioteca Escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-783-007-2.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1998) – **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 6ª ed. São Paulo: Papyrus. ISBN 85-308-0123-7.

SILVA, Lino Moreira da (2000) – **Bibliotecas Escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização**. Braga: Livraria Minho, D.L. 2000.

SKILBECK, Malcolm (1998) – Os sistemas educativos face à Sociedade da Informação. in MARQUES, Rui, et al. – **Na Sociedade da Informação: o que aprender na escola?** 2ª ed. Porto: ASA. p. 33-49.

STEDMAN, Hilary (1998) – Reformular o «core skills» escolar para a Sociedade da Informação. In MARQUES, Rui, et al. – **Na Sociedade da Informação: o que aprender na escola?** 2ª ed. Porto: ASA. p. 69-80.

T

THE ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2000) – **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Illinois. [consult. 7-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>>.

TILKE, Anthony (1998) – **Library Association Guidelines for Secondary School Libraries**. London: Library Association Publishing. ISBN: 1-85604-278-2.

TODD, Ross – Pathways to the future: knowledge construction and evidence-based practice. **Connections**. Nº 39. [consult. 7-8-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.curriculum.edu.au/scis/connections/cnetw01/39pathways.htm>>.

TODD, Ross (2001) – **Transitions for preferred futures of school libraries**. Presented at the 2001 IASL Conference, Auckland, New Zealand. [Em linha] [Consult. 18-3-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>>.

TODD, Ross J. (2002) – Evidence Based Practice I: the sustainable future for teacher librarians. **Scan**. Vol 21, Nº 1 (2002). [consult. 12-5-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan/researchcolumns21-1.pdf>>.

TODD, Ross J. (2002b) – Evidence Based Practice II: getting into the action. **Scan**. Vol. 21 Nº 2, (2002). Disponível na Internet: <<http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan/researchcolumns21-2.pdf>>.

TODD, Ross (2003) – **Learning in the Information Age School: Opportunities, Outcomes and Options**. [Em linha]. [Consult. 18-3-2005]. Disponível na Internet: <<http://www.iasl-slo.org/conference2003-virtualpap.html>>.

TODD, Ross (2003b) – **School Libraries and Evidence-Based Practice: Dynamics, Strategies and Outcomes**. [documento electrónico]. [consult. 17-4-2005]. Apresentação em Power Point. 2003. Disponível na Internet:<<http://www.scils.rutgers.edu/~rtodd/WA%20Workshop%20Evidence-Based%20Practice.ppt>>.

TREFFEL, Jacques [198?] – Equipamentos escolares. Pedagogia e espaços escolares. In MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (Dir.) – **História Mundial da Educação** Porto: Rés Ed. p. 159-171.

U

UNESCO – **Manifesto da UNESCO sobre Mediatecas Escolares**. In CALIXTO, José António (1996) – **A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação**. Lisboa: Caminho. p. 147-150.

UNESCO (2000) – **O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida**. Porto: Asa. ISBN: 972-41-2424-X.

V

VEIGA, Isabel (coord.) (1996) – **Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares**. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 972-729-015-9. Disponível na Internet:<<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/apoio-tecnico/be-inst-organizacao.htm>>.

VEIGA, Isabel, coord. – Relatório Síntese. **Documentos sobre BE's/CRE's**. [Em linha]. [Consult. 05-07-2004]. Disponível na Internet: <<http://www.giase.min-edu.pt/rbe/documentos/relatorio-sintese.htm>>.

VIEIRA, João Luciano (2003) – Velhas questões, novas tecnologias. As bibliotecas públicas face à sociedade da informação. **Cadernos BAD**. Nº 2 (2003), p. 68-77.

VILAR, Alcino de Matos (1998) – O professor planificador. Coleção "Cadernos Correio Pedagógico", nº 19. Porto: ASA. ISBN: 972-41-1385-X.

W

WAVELL, Caroline (2004) – School librarians' experiences of looking at student learning. In **IASL Reports, 2004**. Papers from the 33rd Annual Conference of the IASL. Dublin: IASL. p. 109-120.

Z

ZEICHNER, Ken (1995) – Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. in NÓVOA, António (coord.) – **Os professores e a sua formação**. 2^a ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. p. 115-138.

Anexos

Anexo 1 :

Questionário dos Professores

Este trabalho está a ser levado a cabo por um Mestrando em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Porto -, e tem como intuito buscar perceber um pouco melhor como estão as Bibliotecas nas nossas Escolas Secundárias. Agradeça que, por razões de cientificidade, respondesse às questões de forma sincera, de acordo com a sua prática quotidiana em contexto escolar, escolhendo as respostas que melhor se aproximem da sua realidade. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Nadir José B. C. Almeida

- 1) Escola em que lecciona: LLL _____ ESJAP _____
- 2) Sexo: Masculino _____ Feminino _____
- 3) Idade: _____ Anos
- 4) Há quanto tempo é Professor(a)? 1 ano ou menos _____ 1-3 anos _____ 3-6 anos _____
6-10 anos _____ 10 anos ou mais _____
- 5) Disciplina que lecciona: _____
- 6) Habilitações Literárias: Ensino Secundário completo (antigo 2º CC ou Ano Zero) _____ Curso Médio _____ Frequência de Curso Superior _____ Curso Superior completo (sem licenciatura) _____ Curso Superior completo (com licenciatura) _____ Pós-Graduação _____ Especialização _____ Mestrado ou Doutoramento _____ Outro: _____
- 7) Frequenta a Biblioteca da Escola onde lecciona? Sim, sempre _____ Sim, de vez em quando _____ Sim, mas, raramente _____ Não, nunca _____
• Caso a sua resposta tenha sido **Não**, diga-me, por favor, a(s) razão(ões) porque não frequenta a Biblioteca: Ela não tem os livros de que necessito _____ É muito barulhenta _____ Está sempre fechada _____ A Biblioteca serve os alunos, não os professores _____ Não sei onde é a Biblioteca _____ Os meus colegas não a frequentam _____ Prefiro ir a outras Bibliotecas _____ Outro motivo: _____
- 8) Considera que é importante para a Escola que ela tenha uma Biblioteca? Sim, é muito importante _____ É mais ou menos importante _____ Não é importante _____
Justifique a sua opção: _____
- 9) Em relação à localização da Biblioteca Escolar, acha que esta: Está bem localizada _____ Está mal localizada _____ Não sei, não tenho opinião _____
- 10) Pede aos seus alunos que façam trabalhos/frequentem a Biblioteca? Sim _____ Não _____
• Caso a sua resposta tenha sido **Não**, diga-me, por favor, a(s) razão(ões) porque não pede que os seus alunos frequentem a Biblioteca: Porque não tem os livros necessários à disciplina _____ Porque os alunos são preguiçosos e não queriam ir _____ Porque a Biblioteca está sempre fechada _____ Outro motivo: _____
- 11) Sabe para que serve a Biblioteca da Escola? Para os alunos terem um lugar onde possam fazer o trabalho de casa _____ Para os alunos fazerem os trabalhos de grupo _____ Para os alunos poderem passar o tempo que não estão em aulas _____ Para guardar os livros que a Escola tem _____ A Biblioteca é um recurso educativo _____ Não, não sei para que serve _____ Outro motivo: _____
- 12) O que acha que falta à Biblioteca? Manuais escolares _____ Livros literários _____ Revistas _____ Jornais _____ Funcionário(s) _____ Mesas _____ Estantes _____ Livre acesso, por parte da comunidade educativa, aos livros _____ Empréstimo domiciliário _____ Mais alguma coisa? O quê? _____
- 13) Costuma requisitar algum material da/na Biblioteca? Não _____ Sim _____
• Caso tenha respondido que **Não**, queira explicar a razão: Não sabia que era possível requisitar-se na Biblioteca _____ Não há, na Biblioteca, nada que me interesse _____ Outro motivo: _____
• Caso a sua resposta tenha sido **Sim**, diga-me, por favor, o que costuma requisitar: Livros literários _____ Revistas _____ Manuais escolares _____ Jornais _____ Outro: _____

Mais uma vez, Muito Obrigado

!!!!

Anexo 2 :

Questionário dos Alunos

Escola: LLL _____ ESJAP _____
 Ano de escolaridade: 7º _____ 8º _____ 9º _____ 10º _____ 11º _____ 12º _____
 Sexo: Masculino _____ Feminino _____
 Idade: _____ Anos

Como deves saber, a tua Escola possui uma Biblioteca Escolar.

- 1) Sabes onde fica a Biblioteca da tua Escola? Sim, sei _____ Não, não sei _____
- 2) Achas que é importante a tua Escola ter uma Biblioteca? Muito importante _____ Mais ou menos importante _____ Não é importante _____ Não sei/Não tenho opinião _____
- 3) Já alguma vez lá foste? Sim _____ Não _____
- 4) Se respondeste **Não** à pergunta número 3), diz-me porque nunca foste à Biblioteca:
- O professor nunca pediu que fôssemos à Biblioteca _____
 - Não sabia que a minha Escola tinha uma Biblioteca _____
 - Os meus amigos nunca vão à Biblioteca _____
 - Prefiro estudar em casa _____
 - Não gosto de ler _____
 - Outro motivo? Especifica _____.

5) Costumas frequentar outras Bibliotecas (Municipal, Centro Cultural Francês/Centro Cultural Português)?
 Sim _____ Não _____

Se respondeste **Sim** à pergunta número 3), agradeço que continues a responder às próximas perguntas. Mas, se a tua resposta foi **Não**, agradeço que não respondas a mais nenhuma pergunta. **Muito Obrigado!**

6) Com que frequência vais à Biblioteca da tua Escola? Poucas vezes (1 vez por mês) _____ Algumas vezes (1 vez em cada 2 semanas) _____ Muitas vezes (todos os dias ou quase todos os dias) _____ Somente antes das provas _____

A partir de agora podes escolher mais de uma opção de resposta para cada pergunta.

7) Os teus professores pedem que frequentes a Biblioteca da Escola? Sim _____ Não _____

- Se respondeste **Sim**, quais são os professores que te pedem que vás à Biblioteca? Inglês _____ Matemática _____ Português _____ Geografia _____ Outro(s)? Qual (is)? _____

8) O que achas que falta na Biblioteca da tua Escola? Mais livros _____ Melhor iluminação _____ Livre acesso aos livros _____ Empréstimo domiciliário _____ Mesas _____ Estantes _____ Cadeiras _____ Computador(es) _____ Funcionário(s) _____ Achas que falta alguma outra coisa? O quê? _____

9) Quando vais à Biblioteca, costumam: Ler os livros escolares _____ Ler revistas _____ Ler o jornal _____ Ler romances _____ Ler banda desenhada _____ Encontrar os amigos _____ Fazer trabalhos escolares (em grupo/sozinho) _____ Outro(s) _____

10) Gostas de frequentar a Biblioteca da Escola? Sim, gosto _____ Não, não gosto _____

- Se respondeste **Sim** à pergunta número 10), diz-me porque gostas de frequentar a Biblioteca: Porque é calma _____ Porque tem os livros que preciso _____ Porque a iluminação é boa _____ Outro motivo? Qual? _____
- Se respondeste **Não** à pergunta número 10), diz-me porque não gostas de frequentar a Biblioteca da Escola: Porque tem muito barulho _____ Porque não tem livros suficientes _____ Porque a iluminação não é boa _____ Porque não tem mesas/caadeiras suficientes _____ Porque prefiro ir a outras Bibliotecas _____ Outro(s) motivo(s)? Qual (is)? _____

11) Achas que a Biblioteca da tua Escola está bem situada (é fácil encontrá-la)? Sim, acho que está bem localizada _____ Não sei/Não tenho opinião _____ Não, não acho que esteja bem localizada _____

*Mais uma vez, Muito Obrigado
 !!!!*

Anexo 3 :
Entrevistas e respectivos
Guiões

6.3.1 – Guião utilizado na entrevista ao Director da Escola I – dia 24/01/2005

- Questão 1:
Porque passou a Escola I a receber alunos do 1º Ciclo do secundário?
- Questão 2:
Qual é a relação, se existente, que a Escola I mantém com o Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação?
- Questão 3:
Quem faz e como é feita a gestão da BE?
- Questão 4:
Existência da BE concorda com a filosofia pedagógica da Escola?
- Questão 5:
Por quem é aprovado o plano de actividades e as directrizes referentes à BE?
- Questão 6:
A BE consegue prover apoio a alunos com algum tipo de deficiência?
- Questão 7:
Como se dá a abertura da BE à população não-escolar?
- Questão 8:
Quantos professores/alunos/turmas há na Escola?
- Questão 9:
Qual a atitude da Direcção da Escola para com a BE?
- Questão 10:
Tem-se pensado em formação em serviço para as responsáveis pela BE?
- Questão 11:
Quais foram as últimas acções levadas a cabo pela BE que contaram com a ajuda da Direcção da Escola?

Entrevista ao Director da Escola I

A entrevista começou pela questão sobre a abertura, a partir do ano lectivo de 2004/05, de novas turmas do 1º Ciclo, mais precisamente do 7º ano, uma vez que desde a implementação da reforma educativa, corolário da Lei de Bases de 1990, a escola só contava com turmas do 2º e 3º Ciclos. Foi-nos respondido que a própria Lei de Bases avança que todas as escolas secundárias *devem* abranger os três respectivos ciclos do secundário, mas que esta não havia ainda adoptado esta abertura porque aguardava por melhorias nas suas condições, o que foi correspondido neste ano lectivo, permitindo assim que passasse a contar com todos os ciclos. Após a planificação do número de alunos que se matricularam, e o número de salas, turmas, e de professores, e após as outras escolas também terem feito isto, e se ter notado que esta escola ainda poderia admitir mais alunos, optou-se pela abertura de algumas turmas do 7º ano, até porque se notara que tinha havido um decréscimo no número de matrículas do 9º e do 11º ano. Uma outra razão prende-se com o facto de numa reunião dos Directores das Escolas Secundárias se ter verificado que haviam seis turmas do 7º ano que não “cabiam” em mais nenhuma outra escola, pelo que esta assumiu-as, após acordos com os professores, que aceitaram passar a leccionar também o 1º Ciclo.

Uma segunda questão por nós avançada teve que ver com a possibilidade de ligação à Internet a partir do Núcleo Operacional para a Sociedade da Informação, ao que respondeu o nosso entrevistado que alguns técnicos dessa instituição estiveram na escola para fazerem uma avaliação do que a escola possui e necessita para que isto se dê, já que afirma haver uma intenção, por parte do Governo de Cabo Verde, de informatizar todas as escolas. A Escola I já está conectada à Internet, mas somente para uso da Direcção e da Secretaria. A própria Direcção manifestou uma vontade de expandir o uso, num primeiro momento, aos professores, para depois, através da Biblioteca da Escola, possibilitar o acesso aos alunos, uma vez que segundo o Director “a Biblioteca merece ser dinamizada”. Também fomos informados de que a Direcção da Escola

discutia internamente a aprovação de um orçamento dedicado à compra de estantes novas para a BE, e de computadores, para, contando com a ajuda de pessoas com experiência e conhecimentos em biblioteconomia, fazer-se a informatização geral da Biblioteca, algo que só poderá ser feito com a ajuda do Estado, pelos gastos que comporta.

Adentrando mais especificamente no assunto relacionado com a Biblioteca desta Escola, perguntámos como era feita a sua gestão (financeira, administrativa, do acervo) e foi-nos respondido que o acervo era da responsabilidade da professora responsável pela BE. Devido a alguns problemas de saúde que a afectavam e a impediam de exercer a profissão docente, a Direcção resolveu “destacá-la” para esse cargo devido ao facto de ela ser uma pessoa “dinâmica” e “curiosa” no que concerne à gestão da Biblioteca, nas palavras do nosso entrevistado. A gestão financeira e administrativa da BE é tripartida: a professora-responsável elabora projectos juntamente com o Sub-director Pedagógico, e estes apresentam-nos à Direcção que dá o parecer – positivo ou negativo, conforme o caso. A responsável pela BE tem à sua disposição uma quantia anual – cerca de 7% do plano orçamental da escola, segundo ainda o entrevistado – que se destina normalmente à compra dos livros necessários às disciplinas leccionadas, sejam técnicos, manuais escolares, ou literatura variada.

A professora responsável foi quem estipulou o horário de funcionamento e elaborou o regulamento interno da BE, ambos com o parecer do Sub-director Pedagógico, e coube ao Director aprová-los, sendo este, também, responsável pelo destacamento de uma antiga funcionária da Secretaria para trabalhar a tempo inteiro (manhã e tarde) na Biblioteca. De realçar que há, segundo o entrevistado, uma “abertura para o desenvolvimento de projectos” por parte da Direcção para com a professora responsável, apenas dificultada por a escola ter um orçamento “apertado”.

No que diz respeito à filosofia da escola frente à BE, o Director desta reconhece que a Biblioteca é fundamental ao processo de ensino e aprendizagem e que há, por parte da Direcção, todo o apoio possível, exemplificando com a nomeação de um professor – para breve, não tendo sido possível precisar quando – de línguas, que deverá dedicar cerca de seis horas semanais apoiando a Biblioteca e as duas funcionárias que lá trabalham.

Quando perguntado sobre alguma sessão de formação a ser ministrada a esses funcionários, por iniciativa da Direcção, respondeu-nos que não haviam contactos nenhuns feitos neste sentido, mas que a Escola já havia reflectido sobre a possibilidade de contratação de dois funcionários, um com formação específica em biblioteconomia, e outro com formação pedagógica, para trabalharem a tempo inteiro na melhoria, dinamização e gestão documental dessa BE.

Algo que desde o início nos chamara a atenção relaciona-se com o acesso à BE por parte de alunos com algum tipo de deficiência. O Director desta escola afirmou que havia-se construído uma rampa de acesso à entrada principal, já que a escola contava com estudantes, embora poucos, com deficiência motora. Em relação a facilitar esse acesso à BE, estudava-se a possibilidade, juntamente com a Associação de Pais, de criação de uma rampa que, para além de dar acesso à BE, que fica no 2º piso, daria também a uma Sala de Línguas e a um Clube de Francês a serem criados com a construção de novas salas e alargamento da escola. Relativamente à colecção documental esta BE não possui nenhum tipo de equipamento que permita o uso por parte de pessoas com algum tipo de deficiência, até porque não conta a escola com alunos surdos, nem invisuais, segundo o entrevistado.

Quando indagado sobre a abertura da BE à população não-escolar, o Director respondeu que esta está aberta a todos o que quiserem usufruir dela, sejam alunos desta ou de outra escola, investigadores, encarregados de educação, que procurem lazer ou informação.

Uma última questão por nós levantada teve que ver com as acções levadas a cabo pela Biblioteca que contaram com o apoio da Direcção. Foi-nos respondido que a Direcção fizera questão de prestar apoio, a nível financeiro, mas não só, a actividades como por exemplo: lançamentos de livros na BE, promoção de peças de teatro coordenadas pelas funcionárias, em parceria com a Associação de Estudantes, e que se estudava a criação de um coro, também este coordenado pela professora responsável pela BE, e sub-coordenado pela Associação de Estudantes, o qual conta com o inteiro apoio da pessoa do Director.

Para finalizar, apenas de referir que o nosso entrevistado é Director da Escola I desde 2001.

6.3.2. – Guião utilizado na entrevista à professora responsável pela Biblioteca da Escola II – dia 25/01/2005

- Questão 1:
Há quanto tempo está à frente da BE, e quanto tempo dedica-a?
- Questão 2:
Formação dos responsáveis pela BE.
- Questão 3:
Qual o horário de funcionamento?
- Questão 4:
Como é organizado o espaço?
- Questão 5:
Há um computador na BE. Há quanto tempo? De onde provém?
- Questão 6:
Como é feita a gestão financeira da BE?
- Questão 7:
Normalmente que tipo de material se compra para a BE?
- Questão 8:
Como é feita a aquisição do material existente na BE?
- Questão 9:
Como é feita a manutenção dos livros e a actualização do acervo?
- Questão 10:
Existe um cartão para os leitores. Quantos alunos possuem o cartão de leitor da BE?
- Questão 11:
Qual é a dimensão da colecção documental da BE?
- Questão 12:
A BE é assinante de algum jornal ou revista?
- Questão 13:
Com que frequência são organizadas as actividades de animação e dinamização da BE?
Que tipo de actividades?
- Questão 14:
Como é feita a publicitação dessas actividades, dentro e fora da escola?
- Questão 15:
Como é constituído o “público” da BE?
- Questão 16:
Como se dá a evolução do acervo? Qual é a média anual de crescimento?
- Questão 17:
Quais as condições de estudo que a BE pode prover aos alunos com algum tipo de deficiência?
- Questão 18:
Como tem sido a relação da BE com o público não-aluno?
- Questão 19:
Qual é a dimensão (área) da BE?
- Questão 20:
Como se dá o relacionamento desta Biblioteca com outras?

Entrevista à professora responsável pela Biblioteca da E-II

A nossa entrevista começou com a questão, posta à professora responsável, sobre o tempo que já leva à frente da BE, ao que nos foi respondido que desde o ano lectivo de 1999/2000 está a referida a gerir a BE. A Biblioteca, desde que a escola abriu, sempre funcionou no espaço onde ainda se encontra hoje em dia, o que demonstra que, e isso nos foi confirmado pela entrevistada, houve, desde sempre, uma vontade clara de se criar uma Biblioteca nesta escola, para servir os alunos e a comunidade. O horário da professora responsável é de cerca de 21 horas

semanais, correspondente ao tempo lectivo do corpo docente, tendo sido, por motivos de saúde, aconselhada a não leccionar, passando a dedicar-se exclusivamente à Biblioteca.

Uma outra questão tinha que ver com a formação da professora responsável, e dos três professores que prestam apoio à BE, relativamente à gestão da Biblioteca e do ciclo documental. Foi-nos respondido que, em 1999, ano da abertura oficial deste estabelecimento, três destes receberam uma breve formação com uma bibliotecária da ilha, não tendo podido assistir o último elemento de entre os responsáveis, uma vez que, somente no ano lectivo de 2004/05, e também por motivos de saúde, começou a exercer funções na BE. Esta formação durou dois dias, e cerca de 10 horas.

A BE em questão funciona das 8:20 até às 12:20, muito embora, às vezes, ela seja aberta às 7:30, para que os alunos que não têm aulas no primeiro tempo, segundo nos foi explicado, possam “passar o tempo”. À tarde, ela funciona das 14:50 às 18:30, de segunda a sexta feira, não abrindo aos fins de semana porque está toda a escola fechada. Durante o ano lectivo de 2002/03, experimentou-se abrir a BE aos sábados de manhã, mas não tendo a afluência sido significativa, achou-se por bem não a abrir, porque não se justificava. Os quatro professores responsáveis trabalham em turnos de dois por cada período do dia.

Em relação à organização do espaço, disse-nos a entrevistada que tendo a sala a forma de um quadrado, arrumaram-se as estantes e as mesas e cadeiras de modo a facilitar a circulação dos utentes, o livre acesso aos livros, com as estantes encostadas à parede e voltadas para a sala, ficando, assim, os documentos à vista de todos. Ao todo a BE conta com 28 mesas e 57 cadeiras. Mensalmente, a BE fecha-se, à tarde, para reuniões administrativas do Conselho Pedagógico, uma vez que a sala é, dentro da escola, a que oferece melhores condições.

Os livros encontram-se arrumados nas estantes por temas – Literatura Cabo-verdiana, Literatura dos PALOP⁶⁵, História, Inglês, Direito, etc. –, uma vez que isto, segundo a nossa entrevistada, facilita a procura aos alunos. Fez-se um mapa da BE, que se encontra mesmo à entrada, e que indica a localização das estantes, e os temas que comporta.

A Direcção desta escola, preocupada com a informatização do catálogo da BE, e um melhor controlo dos empréstimos, cedeu um computador, muito embora, na época desta entrevista, este se encontrasse numa sala contígua, para uso da Sub-Directoria dos Assuntos Sociais e Comunitários.

As despesas relativas à BE são da responsabilidade da Direcção, e estão, segundo a professora responsável, previstas no orçamento geral da escola. No início de cada ano lectivo, os responsáveis pela Biblioteca elaboram um orçamento que leva em conta as necessidades da BE, e este é entregue à Sub-Direcção Pedagógica, incluindo-o no seu plano de gestão, a ser aprovado pela Direcção da escola. Existe, ainda, nesta Biblioteca um “fundo interno”, que é gerido pelos próprios responsáveis, e que provém da taxa cobrada aos alunos, nem todos, para a aquisição do cartão de leitor, e que, normalmente, é usado para a compra de algum manual ou livros na Feira anual de livros a ocorrer em São Vicente. É por esta altura que a BE se vê enriquecida com, principalmente, mais livros embora possa, em outras circunstâncias, adquirir algum livro específico quando há uma manifesta falta deste que é constantemente assinalada por professores e/ou alunos. Os responsáveis pela BE, segundo a nossa entrevistada, têm uma preocupação muito grande em pedir aos alunos e professores que assinalem e sugiram livros ou manuais a serem adquiridos. Na maior parte das vezes, os livros que se compram para a BE são de História Cabo-verdiana, Literatura Cabo-verdiana, Portuguesa e estrangeira, livros de Pedagogia, alguns livros técnicos e alguns manuais, uma vez que estes escasseiam na Feira, já que esta é, essencialmente, comercial e voltada para a literatura ficcional. A BE não tem, por conseguinte, o seu próprio orçamento. Ela funciona como um departamento da escola, sob a tutela da Sub-Direcção Pedagógica. A aquisição do material é feita com o dinheiro que esta disponibiliza, contando também a BE com a ajuda de particulares, e de instituições como, por exemplo, da Fundação Calouste Gulbenkian. Relativamente a doações, esta BE conta com algumas mesas e estantes que eram de um outro estabelecimento de ensino, e livros oferecidos por particulares, uma delas a viúva do Dr. José Augusto Pinto.

Em relação à manutenção dos livros, a BE conta com a colaboração de um ex-aluno, que presta assistência na reparação dos livros que demonstrem estar mais estragados, sendo também

⁶⁵ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

comum enviar-se alguns livros a uma tipografia local para reparação. Os livros que comecem a dar mostra de se estarem a estragar, com folhas soltas, são colocados numa prateleira especial, ao lado da mesa do professor responsável, tendo este, assim, um maior controlo no que se refere ao manuseio destes por parte dos alunos, recomendando-os mais atenção na sua utilização, alertando-os para o estado débil do livro.

Esta Biblioteca tem registado cerca de 660 alunos com o cartão de leitor, embora nem todos os seus utentes tenham este cartão, até porque alguns deles não são alunos desta escola, segundo nos foi informado.

O acervo é constituído por cerca de 7000 livros, que se encontram registados num caderno especialmente designado para este efeito. Fez-se um levantamento do que existia, relativamente a livros, na BE para depois se começar a anotar neste caderno todos os livros adquiridos, o que não permite que se tenha um real conhecimento do número exacto de livros que a BE possui. Também há vídeocassetes e alguns CD-ROMs, que fazem parte do acervo, embora em quantidade reduzida, que podem ser requisitados para uso domiciliário, uma vez que a BE não possui nem computadores para uso dos utentes, nem vídeos e nem televisores.

A BE não é assinante de nenhuma revista nem de nenhum jornal, mas recebe, uma vez que a escola é, algumas destas publicações, embora às vezes quem de direito esqueça de enviar os mesmos à BE. Os professores também costumam contribuir, disponibilizando à BE revistas e jornais.

À nossa pergunta sobre a periodicidade das acções levadas a cabo para dinamização da BE, e sobre que tipo de actividades foram já realizadas, respondeu-nos a responsável pela BE que procura-se fazer, pelo menos uma vez em cada trimestre, em datas com algum simbolismo, uma actividade de carácter cultural, no espaço da BE, contando com a presença de convidados, sendo algumas delas abertas ao público, e outras não. Houve já lançamentos de alguns livros, debates sobre temas da actualidade, considerados importantes, e que tenham ligação com o currículo escolar, recorrendo-se a especialistas, e também quis-se fazer uma exposição de fotografias, o que não deu certo. Estas actividades normalmente são dadas a conhecer ao público escolar, fazendo circular a notícia informalmente entre os professores, e entre estes e os seus alunos, para além de alguns avisos e cartazes afixados à entrada da BE, na sala de professores, ou em espaços dedicados à publicitação de actividades decorrentes na escola. É frequente também o envio de convites às outras escolas e a pessoas particulares, o recurso aos meios de comunicação social, sempre, como nos foi dito, com o intuito de dar a conhecer a BE, promovendo-a, fazendo com que os alunos, mas não só, se tornem seus frequentadores.

Disse-nos ainda a professora responsável por esta BE, que o público da BE é bastante diversificado, uma vez que ela recebe diariamente alunos de todos os ciclos, ambos os sexos, e de todas as idades. A afluência extra-escolar é constituída por alunos dos institutos superiores existentes em São Vicente, e por alunos das outras escolas secundárias, e, menos frequentemente, por alunos do ensino básico.

Em relação à evolução do acervo, esta é marcada pela descontinuidade, uma vez que depende muito do dinheiro disponibilizado pela Direcção para a compra de livros, na Feira ou fora dela, e das doações, sendo estas também bastante descontínuas. A BE começou a funcionar com poucos livros, provenientes, alguns, da Biblioteca de uma escola extinta, e de doações conseguidas através de acções de recolha de livros, petições, etc. .

O acesso e a utilização dos recursos disponíveis na BE, por parte de pessoas com algum tipo de deficiência, é difícil estando esta no 2º piso da escola, e sendo a única via de acesso as escadas. Também não possui material passível de ser consultado por pessoas surdas ou invisuais.

Procuramos saber como era a relação, se existente, entre a BE e o público não-aluno, ao que nos foi respondido que a BE estava aberta a todos os que a quisessem frequentar, embora essa afluência se revelasse quase inexistente. Em relação, por exemplo, aos pais e encarregados de educação, estes só aparecem quando há as actividades culturais. Em circunstâncias "normais" do dia-a-dia, não a frequentam.

Por fim, indagamos à nossa entrevistada sobre se se registava uma relação entre a BE e outras Bibliotecas, ao que nos foi dito que essa colaboração passava, por exemplo, pelo envio aos responsáveis de convites para as actividades aí desenvolvidas, mas que aspectos tais como o empréstimo inter-bibliotecas nunca haviam sido equacionados.

6.3.3. – Guião utilizado na entrevista à professora responsável pela Biblioteca da Escola I – dia 27/01/2005

- Questão 1:
Há quanto tempo está à frente da Biblioteca desta escola?
- Questão 2:
Qual é o horário de funcionamento da mesma?
- Questão 3:
Como é feita a gestão do acervo?
- Questão 4:
Como está organizado o espaço da Biblioteca?
- Questão 5:
Quantos funcionários existem e quais as suas funções específicas?
- Questão 6:
Como está constituído o fundo bibliográfico da Biblioteca?
- Questão 7:
Como se faz a manutenção dos livros e a actualização do acervo?
- Questão 8:
Encontra-se a Biblioteca informatizada?
- Questão 9:
Qual é a formação dos responsáveis pela Biblioteca?
- Questão 10:
Como é feita a dinamização e publicitação das actividades levadas a cabo na Biblioteca?
- Questão 11:
Como descreve a frequência dos utilizadores da Biblioteca?
- Questão 12:
Como se dá a evolução do acervo?
- Questão 13:
O que pensa sobre a localização da Biblioteca?
- Questão 14:
Existe, na Biblioteca, um mapa? Conta com um regulamento interno?
- Questão 15:
A Biblioteca é assinante de alguma revista e/ou jornal?
- Questão 16:
Como se tem dado a relação entre a Biblioteca e a comunidade?
- Questão 17:
Como se tem dado a relação entre a Biblioteca e outras Bibliotecas?

Entrevista à professora responsável pela Biblioteca da E-I

A Professora responsável por esta Biblioteca é “reincidente” neste trabalho. Havia, de 1976 a 1980, trabalhado nela, estando, na altura, como Director, o Dr. José Augusto Pinto, entretanto falecido e patrono de uma escola secundária na ilha, de mesmo nome, tendo regressado à função de professora responsável pela BE, decorrendo o ano lectivo de 2002/03.

Esta BE funciona das 8:00 às 12:00, reabrindo às 14:00, para fechar às 18:00, estando, a nossa entrevistada, que por motivos de saúde não pode leccionar, todo o horário que lhe seria normal – 21 horas por semana, mais ou menos – à frente dela.

Os livros que fazem parte do acervo desta Biblioteca, e que constituem a quase totalidade da sua colecção documental, são normalmente comprados na Feira de Livros, que acontece uma vez por ano em São Vicente, sendo disponibilizado, por esta altura, por parte do Conselho Directivo, uma verba de cerca de 60.000 Escudos Cabo-verdianos – quase 600€. Acresce-se a isso, algumas doações a que a BE não abre mão, e que partem de pessoas particulares – uma delas, a que a nossa entrevistada faz questão de sublinhar, é a viúva do Dr. Pinto – ou de Instituições tais como a Aliança Francesa, o Centro Cultural Português, a Biblioteca Nacional, ou

escolas estrangeiras que realizam intercâmbios com esta. E é assim que, segundo a entrevistada, se vai conseguindo aumentar o número de livros existentes na BE, uma vez que as despesas previstas para a BE, não estão estipuladas no orçamento geral da escola. Elabora-se uma lista de livros mais requisitados, ou livros que têm muita procura e poucos exemplares, ou ainda, livros que a BE não tenha, e remete-se a mesma à Direcção da escola que decide se haverá, ou não, verba suficiente para a aquisição dos mesmos.

Esta BE possui um cartão de leitor que os alunos deverão ter, principalmente se quiserem requisitar livros para consulta domiciliária, que custa 50 escudos – cerca de 50 cêntimos de Euro. Aproximadamente 132 alunos têm o referido cartão validado, números que, entretanto, remontam a 2003.

No que diz respeito à organização do espaço da BE, disse-nos a nossa entrevistada que a preocupação era a de facilitar o acesso dos alunos aos livros, muito embora esse acesso fácil viesse juntamente com algumas consequências, entre as quais o furto de livros. Pensou-se, também, em arrumar as mesas, as estantes e as cadeiras, de forma a facilitar a circulação, aproveitando-se, assim, da melhor forma, o espaço da BE. Os alunos que frequentam esta BE têm livre acesso aos livros, que podem ser requisitados tanto para a leitura presencial, como para leitura domiciliária.

Estão, neste momento duas pessoas à frente da BE: a professora responsável, que se encarrega com a elaboração do regulamento interno, que faz a ponte com a Sub-direcção Pedagógica, órgão escolar tutelador da BE, que elabora a lista de livros de que a BE precisa, de acordo com pedidos feitos pelos alunos e/ou professores, além de coordenar outras actividades destinadas a dinamizar a BE; e uma funcionária que, embora sem nenhuma formação na área documental, presta, segundo a nossa entrevistada, uma grande ajuda na gestão da BE. A professora responsável pela BE insiste em que esta precisa de mais funcionários, assim como também precisa que os professores desenvolvam uma relação mais próxima, para que se possa dinamizá-la e torná-la mais frequentada, mais útil à escola e à comunidade.

Não pôde, a nossa entrevistada, dizer-nos com precisão qual é o fundo bibliográfico existente na BE, já que, diz, porque faltam funcionários, não se consegue fazer um levantamento do número de livros e de outros artigos, tentativa essa que foi empreendida por um antigo responsável pela BE, decorria o ano lectivo 1999/2000, tendo conseguido contar cerca de 6000 livros.

Relativamente à manutenção dos livros, são os manuais escolares que, por serem muito utilizados, sofrem mais com este problema, e esta faz-se através do seu envio a um encadernador que os conserta, após a aprovação pelo Director de um orçamento para o efeito.

Desde janeiro de 2005 que a BE conta com um computador, para lá enviado pela Direcção da escola, e que servirá para se informatizar o catálogo, mas falta recursos humanos capazes de fazer o levantamento dos livros e a sua posterior catalogação. Segundo a nossa entrevistada, as duas pessoas que, neste momento, estão à frente da BE pouco podem fazer neste sentido, pelas dificuldades de ordem técnica que o trabalho apresenta.

Da primeira vez que a professora responsável foi destacada para ser responsável pela BE, recebeu uma formação de cerca de 40 horas; relativamente à outra funcionária, nunca recebeu qualquer tipo de formação, muito embora seja uma “pessoa bastante atenta”.

Sobre as actividades desenvolvidas na BE, ou com o apoio desta, disse-nos que já se fez duas encenações teatrais, coordenadas pela própria responsável, levadas a cabo por um grupo de alunos da escola – uma delas dedicada a Jorge Barbosa⁶⁶, e a segunda que retratava a problemática do VIH/SIDA em Cabo Verde. Organizou-se, também, alguns lançamentos de livros na BE, exposições de trabalhos feitos pelos alunos, e coordenados por professores da escola, inclusive um que versava sobre a etimologia de algumas palavras do léxico português, coordenado pelo professor de Latim. No momento da nossa entrevista, buscava-se criar um coro, e estudava-se a possibilidade de trazer à BE um contador de histórias. A forma de publicitação destas actividades é normalmente feita, segundo nos foi informado, através de cartazes espalhados pela escola, pelo envio de convites a particulares e, às vezes, através da rádio, e de alguns jornais.

⁶⁶ Poeta Cabo-verdiano pertencente ao movimento conhecido em Cabo Verde como “Claridoso”, que, impulsionado pelo Modernismo Brasileiro, surge em 1936.

No que à frequência da BE diz respeito, ela recebe uma média diária que não ultrapassa os 30 utentes, que, normalmente, requisitam para leitura domiciliária, e que vêm, usualmente, a pedido dos professores, trazendo estes, posteriormente, outros colegas, e, assim, vai-se constituindo um número maior de pessoas que a frequenta. A tendência é que venham mais alunos do que alunas à BE, e mais dos 2º e 3º ciclos, à procura de gramáticas de Português, livros de Filosofia, Matemática, História e Geografia, e quase nunca requisitam livros técnicos ou enciclopédias. O empréstimo domiciliário dá-se numa base de sete a quinze dias, dependendo do tamanho do livro e do número de exemplares, e os alunos também costumam requisitar livros de contos, novelas e romances.

O acervo tem aumentado, em média, em cerca de 100 livros por ano, nos últimos três anos em que a professora Responsável tem estado na gerência.

Aquando da sua primeira experiência à frente da BE, esta contava, basicamente, com livros da era colonial: muita literatura Portuguesa, livros da Agência Geral do Ultramar, e sobre a História de Portugal.

Relativamente à localização da BE, a nossa entrevistada não tem dúvidas: “a BE devia ser no rés-do-chão da escola”, facilitando o acesso de deficientes físicos, e ficando, desta forma, mais “perto” dos alunos.

Há, na BE, um mapa, que não está exposto, logo, não está acessível àqueles que lá vão pela primeira vez, e também um regulamento interno.

A BE recebe, através da Direcção, exemplares do jornal *A Semana*, e da revista *Artiletra*, porque não é assinante de nenhum deles, e tem recebido, embora de forma irregular, da Fundação Calouste Gulbenkian, uma revista.

O contacto com a comunidade dá-se, basicamente, através da visita de alunos de outras escolas e, por vezes, de institutos superiores. Os pais dos alunos costumam pedir que estes lhes requisitem livros, embora isso não seja uma prática que se vislumbre regularmente, nem tão pouco seja comum que eles próprios frequentem a BE, muito embora, segundo a nossa entrevistada, ela esteja aberta a todos. A relação com as outras Bibliotecas da ilha, ou mesmo do país, fica-se pelo aconselhamento aos utentes para procurarem nas outras o que não conseguirem achar nesta Biblioteca, e pelo envio de convites aos seus respectivos responsáveis, aquando da realização das actividades acima referidas.

6.3.4. – Guião utilizado na entrevista ao Director da Escola II – dia 02/02/2005

- Questão 1:
Horário de funcionamento da Biblioteca, gestão financeira, organização do espaço.
- Questão 2:
Com quantos funcionários conta a Biblioteca e quais as suas funções específicas?
- Questão 3:
Aquisição Documental, orçamento, fundo da BE, manutenção e organização.
- Questão 4:
Informações específicas sobre o fundo contido em suporte não impresso, modos de acesso à Internet e material audiovisual, caso exista.
- Questão 5:
Informações sobre as formas de animação da Biblioteca, nomeadamente as exposições, sessões de formação, visitas organizadas/sessões infantis, e a sua respectiva divulgação.
- Questão 6:
Como é constituído o público da BE: número de utentes/faixa etária/ano de escolaridade?
- Questão 7:
Evolução do acervo Bibliográfico.
- Questão 8:
Condições para estudantes deficientes.
- Questão 9:
Existência de um mapa da Biblioteca, de um Regulamento Interno?
- Questão 10:
Abertura da BE à comunidade educativa.
- Questão 11:
Área da Biblioteca.

Entrevista ao Director da Escola II

O Director desta Escola começou a trabalhar nela como professor-coordenador das disciplinas de Física e de Química, que desempenhou por um ano lectivo, tendo no ano lectivo subsequente desempenhado o cargo de Sub-Director Pedagógico, por um período de também um ano, estando como Director há quatro anos.

Diz-nos que este estabelecimento procura funcionar num regime de gestão desconcertada, isto é: embora a Direcção Central regule todos os departamentos, as três sub-directorias existentes detêm uma relativa autonomia em relação às acções que engendram no exercício dos seus poderes.

A Biblioteca é vista como “mais um espaço da Escola”, e é da responsabilidade directa da Sub-Direcção Pedagógica, à qual presta contas, muito embora a elaboração do seu orçamento seja feita com autonomia, por quem se responsabiliza por ela. Sendo assim, segundo o entrevistado, há uma autonomia que se gera nos departamentos, e essa é praticada aquando da elaboração do plano de actividades de cada departamento, responsabilidade daqueles encarregues pelos departamentos.

Não há no orçamento geral da escola uma percentagem fixa, especialmente dedicada à Biblioteca. Há uma soma anual, flutuante de ano para ano devido a razões várias: orçamento escolar cada vez mais “magro”, menor quantidade de iniciativas a serem levadas a cabo na BE. Essa soma aparece quase sempre consignada no conjunto das despesas gerais da responsabilidade da sub-direcção pedagógica, que elabora um Plano de Gestão, onde está englobada a quantia a ser disponibilizada à BE. De realçar que a responsável pela BE participa desta sub-direcção, e é quem apresenta o plano anual para actividades na BE, que prevê verbas para a compra de livros, manutenção, publicidade das acções a serem dinamizadas, etc. .

Relativamente à compra de livros, a verba que existe tem de ser gerida durante o período de um ano lectivo, e embora fosse de se supor que ela estivesse disponível durante todo o ano, só se a vislumbra aquando da realização da Feira Anual de Livros, a decorrer em São Vicente.

No tocante aos funcionários que trabalham na BE, respondeu-nos o Director que os quatro professores sofrem todos com algum tipo de problema relacionado com a saúde, o que os dificulta de leccionar, sendo, assim, transferidos para a BE, onde cumprem o horário pedagógico, já que a Biblioteca também é um espaço pedagógico.

A Escola II, segundo o nosso entrevistado, busca acompanhar as transformações advindas da informatização e do aparecimento da Internet, e embora tenha começado a funcionar sem nenhum computador, possui hoje uma rede interna que funciona nos gabinetes do Director e das Sub-Direcções, havendo também uma sala com 21 computadores destinados para as aulas de Informática. Fizeram-se já alguns contactos com o NOSI, no sentido de se implementar uma rede interna alargada a toda a Escola, tendo já sido disponibilizado um computador para a BE para que se possa fazer a informatização do catálogo, estando previstos alguns cursos de formação aos responsáveis pelas BE's de forma a que estes possam fazer essa gestão. Futuramente, pretende-se arranjar mais computadores para que a BE possa contar com uma sala de informática para uso e proveito dos seus frequentadores.

Em relação à nossa questão sobre o acesso à BE por parte de pessoas com algum tipo de deficiência, e sobre algum material específico, de estudo e/ou lazer, que seja adequado a essas pessoas, respondeu-nos o Director que infelizmente o dinheiro que a Escola tem disponível não permite que se avance com medidas a este nível, tendo confessado que nunca houve projectos especificamente destinados a projectos que visassem facilitar o trânsito aos deficientes. Embora esteja a BE localizada no segundo piso desta Escola, o Director é da opinião de que ela está bem localizada, já que esse espaço sempre foi projectado para ser uma Biblioteca, por ser amplo, muito bem iluminado, e protegido do barulho, o que permite ao utilizador gozar de um pouco de paz, às vezes tão necessário para que o trabalho decorra sem percalços.

A relação com a comunidade, segundo o entrevistado, é sã, mas os frequentadores da BE são na sua grande maioria alunos, sejam desta ou de outras escolas secundárias, ou até mesmo de Institutos Superiores. O único controlo é feito à entrada da Escola, onde o porteiro, de alguma forma, "selecciona" quem entra e quem não entra, estando a BE aberta a todos os que a quiserem frequentar. Muito raramente, para além dos alunos, ela recebe também a visita de algum "pai curioso", sendo a ocasião em que a comunidade mais acede à BE aquando da realização de actividades como debates, lançamento de livros, actividades de leitura de contos, campeonatos de anedotas, etc. .

É difícil para o Director esclarecer sobre a evolução do acervo, já que esta se dá de forma bastante disforme, dependendo do orçamento anual da Escola e também das doações à BE. Entretanto, fez questão de nos dizer que a BE começou a funcionar praticamente sem livros, e após algumas campanhas a favor deste material lá conseguiu arrecadar um número razoável para que se tivesse uma, ainda que pequena, Biblioteca Escolar. Hoje em dia conta com um número bastante satisfatório de livros, até porque há da parte da Direcção e do próprio Director uma atenção especial dedicada à BE. Ela tornou-se fundamental à Escola, e todo o trabalho a ser desenvolvido tem como fim o alargamento do fundo documental e a expansão da frequência por parte de todos para que continue a "dar conta do recado", como tem feito até esta.

6.3.5. – Guião utilizado na entrevista à responsável pela Biblioteca Pública nº 1 – dia 02/02/2005

- Questão 1:
Formação das responsáveis pelas Bibliotecas Escolares
 - Como influencia a dinamização de actividades?
 - O que fazer para melhorar a sua formação?
 - Deve-se aproveitar a sua experiência pessoal ou reciclar conhecimentos?
- Questão 2:
Bibliotecas Escolares: Que modelo?
 - O que é possível ter-se em Cabo Verde?
 - Rede de Bibliotecas escolares seria opção viável?
 - Faz falta um “modelo institucional”, ou o que há serve a demanda?
- Questão 3:
Gestão da BE
 - Devem as responsáveis pelas BE's fazê-la?
 - Até onde deve ir essa gestão?
 - Deverá haver uma dependência financeira por parte da BE à escola?
- Questão 4:
Mudanças nas posturas dos professores em relação à BE
 - Devem acontecer “por decreto”?
 - Na falta de uma “boa” BE, devem abaixar os braços?
 - As mentalidades dos professores no que concerne à BE parecem estar a mudar. Concorda?
- Questão 5:
Relação inter-bibliotecas
 - O que se tem feito?
 - O que acha que ainda pode ser feito?

Entrevista à responsável pela Biblioteca Pública nº 1

A nossa entrevistada é licenciada em Filosofia, e já está há 18 anos à frente desta Biblioteca, tendo anteriormente trabalhado como catalogadora em Coimbra, sua terra natal.

A nossa primeira questão teve que ver com a falta de formação na área de biblioteconomia por parte dos responsáveis pelas BE's, e como isso poderá influenciar, ou não, a organização e desenvolvimento de actividades por parte das mesmas. Segundo a nossa entrevistada isso influencia de forma negativa, particularmente em termos organizacionais, já que esta requer o conhecimento de um conjunto de procedimentos a serem levados em conta para o seu pleno funcionamento que evitam que ela seja, como muitos ainda pensam, apenas um “depósito de livros”. Há, ainda segundo a mesma, uma dificuldade em se vislumbrar a Biblioteca como um “organismo vivo” em Cabo Verde, não se procurando fazer com que esta seja gerida por pessoas que estejam capacitadas para tal.

A formação dos professores é algo que esta acha fundamental que se privilegie, uma vez que, como ela defende, não é complicado formar professores que sejam capazes de orientar os seus alunos nas pesquisas, e que sejam capazes, eles próprios, de fazer pesquisas sistematizadas, e com rigor científico. Mas, o que se nota é que há cada vez mais e mais professores que não sabem reconhecer o verdadeiro sentido e alcance da BE, a sua missão, e isso deve-se, na sua opinião, ao facto de a formação inicial não estimular a pesquisa, e não focar aprofundadamente a metodologia investigacional.

No caso específico da falta de formação dos professores responsáveis pelas Bibliotecas Escolares, a nossa entrevistada diz que, por já estarem há muito tempo à frente destas, é fundamental que se aproveite a experiência adquirida, e se ministrem cursos específicos sobre assuntos de pendor técnico-documental, de gestão, pedagógicos para que possam estar à altura do desafio.

Um possível modelo de BE, segundo a entrevistada, a ser adoptado em Cabo Verde terá de passar por uma modernização do acervo, constituindo-o basicamente de livros escolares específicos das diferentes disciplinas, sendo estes raros em Cabo Verde, fazendo com que se torne num lugar onde, particularmente, os alunos se desloquem para aprofundamento dos conhecimentos curriculares, e para fazerem trabalhos que envolvem a pesquisa – as duas, segundo ela, são as actividades mais levadas a cabo pelos utilizadores de bibliotecas no país. Pensar-se numa rede de Bibliotecas Escolares é pensar-se numa opção em que saíria o país a ganhar e, principalmente, os alunos, os maiores frequentadores de Bibliotecas, uma vez que o ensino feito à custa de fotocópias está demasiadamente enraizado, e cria nos alunos uma relativa acomodação, não os permitindo pesquisar por si para achar aquilo que pretendem saber. Só que a actual situação – bibliotecas não catalogadas, sem computadores – dificulta a criação dessa rede que por sua vez facilitaria a pesquisa, mas não só. Também facilitaria o empréstimo e o respectivo controlo dos livros. Ainda na opinião da nossa entrevistada, há que se trabalhar em cima de todas as tipologias de Bibliotecas existentes nas escolas para que se possa criar um modelo a ser adoptado, com as devidas adaptações de ilha para ilha.

A nossa entrevistada é ainda da opinião de que deveria haver, por parte das responsáveis pelas BE's, um maior controlo administrativo e financeiro, devendo a BE ter o seu orçamento interno, aprovado pela Direcção da Escola e permanentemente ao dispor dos funcionários, facilitando a realização de actividades de dinamização, e o seu enriquecimento bibliográfico. Logo, defende que deve haver uma *independência financeira* por parte da BE em relação à Direcção da Escola, caminho seguro para a sua transformação em “organismos vivos”.

Uma mudança que urge verificar-se é, na óptica desta profissional, a da postura dos professores em relação às Bibliotecas em geral, e às Bibliotecas Escolares em particular, mudança essa que surtirá efeito se acontecer *por formação* ao invés de *por decreto*. Acha que é extremamente importante que os professores saibam como se fazem trabalhos escolares, como se conduz uma investigação, como se pesquisa, se fornece bibliografia, para que se torne colaborador/frequentador de Bibliotecas, “passando o testemunho” aos alunos e fazendo-os descobrir o gosto pela leitura, investigação, abrindo caminhos para a busca personalizada do saber.

Perguntámos à nossa entrevistada se, na falta de uma “boa” biblioteca, devem os professores abaixar os braços e resignar-se perante a situação, ao que nos foi prontamente respondido que estes não podem abaixar os braços, mas sim exigir melhores condições para que se implemente uma BE que possa trazer benefícios de ordem vária aos utilizadores. Acrescentou, também, que a BE deve ver quando os professores estão descontentes, quando não a frequentam, para que façam uma “auto-promoção”, publicitem o acervo, convidando os professores a tornarem-se colaboradores, buscando fazê-los fugir da inércia e trabalhar para que em termos pedagógicos se possa cumprir os pressupostos defendidos pela Lei de Bases.

Em relação a uma maior “aproximação” das Bibliotecas Públicas com as Escolares, dissemos que há uma fraca relação entre estas, e que, usualmente, o que se faz é “empurrar” os alunos a outras Bibliotecas, incentivando-os a frequentarem-nas, a percorrerem as suas estantes, até pela curta distância existente entre elas. Disse ainda que quando se fizer a informatização do acervo das Bibliotecas existentes na ilha, poder-se-á pensar num relacionamento mais próximo entre estas, já que a partir de uma será possível consultar o acervo das outras, simplificando a pesquisa aos utilizadores, e possibilitando aos responsáveis pelas Bibliotecas o conhecimento do acervo das restantes.

6.3.6. – Guião utilizado na entrevista à responsável pela Biblioteca Pública nº 2 – dia 10/02/2005

- Questão 1:
Acha que os professores têm consciência de para que serve a Biblioteca Escolar?
- Questão 2:
As Direcções Escolares têm consciência de para que serve a Biblioteca Escolar?
- Questão 3:
A população em geral tem consciência de para que serve a Biblioteca Escolar?
- Questão 4:
A população estudada frequenta a Biblioteca Pública Nº 2. O que procuram?
- Questão 5:
A falta de formação na área da Biblioteconomia por parte das responsáveis pelas Bibliotecas Escolares dificulta, ou prejudica, de alguma forma na sua dinamização?
- Questão 6:
Catalogação feita nas Bibliotecas Escolares. Facilitar o acesso ou ensinar o errado?
- Questão 7:
Nota-se alguma melhoria no conteúdo e formas de pesquisar dos alunos?
- Questão 8:
Quando os professores frequentam a Biblioteca que gere trazem os alunos? O que costumam requisitar?
- Questão 9:
Possibilidade de maior proximidade entre esta Biblioteca e as Escolares.
- Questão 10:
A Biblioteconomia começa a despertar maior interesse nos estudantes Cabo-verdianos, na sua opinião?

Entrevista à responsável pela Biblioteca Pública nº 2

A nossa entrevistada é licenciada em Biblioteconomia e Documentação, e trabalha desde 1996 na referida Biblioteca, portanto desde a sua abertura, como Directora. Esta Biblioteca é uma extensão da Câmara Municipal, fazendo assim, o seu orçamento, parte do orçamento da mesma, e recebe diariamente muitos alunos desejosos de aproveitarem o silêncio, pesquisarem o acervo, procurarem livros a que não têm acesso em casa ou nas Bibliotecas Escolares, para além de alguns professores interessados em inteirar-se das novidades nas áreas das suas disciplinas. Para além destes, recebe também “curiosos” que aproveitam o espaço para encontros casuais, e para satisfazerem sua necessidade de lazer e de informação.

A nossa primeira questão era se, na opinião da entrevistada, os professores tinham consciência de para que serve a Biblioteca, ao que nos foi dito que, de acordo com a sua experiência pessoal, parecia-lhe que sim e que não, tendo passado a explicar essa dubiedade logo de seguida. Explicou-nos que a maior parte dos professores tem consciência da necessidade de a Escola ter uma Biblioteca, assim como também de que é importante ter-se boas Bibliotecas Públicas, mas falta uma maior aproximação da sua parte, que deixem de vê-las apenas como um local onde se vai “buscar as lições”. Os professores sabem da potencialidade da Biblioteca como um lugar para se privilegiar a investigação, a busca pelo conhecimento de forma personalizada e sistematizada, mas não tiram o devido proveito, talvez por desconhecimento das regras de investigação, talvez por alguma acomodação, aliada a um certo pedantismo, que impede que estes frequentem-nas, passem a conhecê-las, para assim orientarem melhor o próprio processo de investigação e dos alunos. Pensa-se que as Bibliotecas servem para os alunos pesquisarem, mas não se acompanha esse processo, não se fornece bibliografia adequada; há uma ideia de que a Biblioteca Escolar serve como um recurso educativo, mas isso não é posto em prática, por faltar essa aproximação entre professores e diferentes Bibliotecas.

Relativamente às Direcções Escolares, a nossa entrevistada diz que falta que se veja a BE como um “organismo vivo”. Há uma certa departamentalização, criando a ideia de que ela é

simplesmente parte de uma sub-direcção, estanque, e que só pode ser dinamizada após o recurso à burocracia interna da escola, aguardando-se ordens superiores, e dependente da possibilidade financeira disponível. As Bibliotecas Escolares, não possuindo o seu orçamento interno, que deverá ser gerido internamente, não conseguem muitas vezes, levar a cabo actividades “normais” de este tipo de Biblioteca, durante o período lectivo.

No que concerne à população em geral, a nível das Bibliotecas –Escolares ou não – parece-lhe que se começa a criar uma mentalização mais profunda sobre para que servem, e isso vê-se, por exemplo, na idade dos utilizadores: começa-se cada vez mais cedo a usar as diferentes Bibliotecas. De há uns anos para cá, segundo esta, percebeu-se que um número considerável de crianças passaram a frequentar a Biblioteca que gere, procurando cada vez mais, por livros tanto para distração como para aumento do conhecimento.

Qualquer pessoa que frequente esta Biblioteca encontrará diversos alunos, de idades variadas, e de diferentes Escolas e Institutos Superiores existentes em São Vicente. Em relação ao que procuravam, foi-nos dito que os alunos procuram maioritariamente por manuais escolares, embora haja muitos deles que procuram por livros sobre determinados assuntos, para fazerem trabalhos académicos de investigação a pedido dos professores. Consequentemente, esta Biblioteca tem vindo a adquirir mais e mais manuais escolares, muito embora não seja este o tipo de literatura desejável para uma Biblioteca desta natureza.

No referente às responsáveis pelas Bibliotecas Escolares, disse-nos que elas haviam feito uma formação de base, e que havia sido ela própria a formadora. Durante os anos as responsáveis tinham vindo a demonstrar que tinham capacidade, devoção e sentido de responsabilidade no que competia à gestão das Bibliotecas Escolares.

Em relação à catalogação seguida pelas professoras responsáveis, feita de acordo com os temas ou as disciplinas leccionadas, a nossa entrevistada diz que seria melhor se se usasse as normas de catalogação internacionais, pois isso facilitaria a vida ao estudante que, findo o 12º ano, sai para estudar fora do país; mas, a actual realidade que se vive, em que não há um número suficiente de pessoas com preparação técnica para fazer essa catalogação e a classificação das obras de acordo com as regras internacionais não permite que se vá além do que se conseguiu ir até esta. Talvez no futuro, diz, poder-se-á fazer a catalogação concordante com as regras biblioteconómicas, mas que, por ora, o acesso fácil ao livro, arrumado nas estantes de acordo com as disciplinas do currículo é a forma mais comum e que melhores frutos tem dado.

Nota-se que há melhorias na forma como os alunos vêem a Biblioteca e como encaram a pesquisa, na óptica da nossa entrevistada. Vão hoje à Biblioteca e fazem pesquisas de forma mais autónoma, ao contrário de antigamente em que se notava que enfrentavam muitos problemas em achar os documentos necessários, particularmente os alunos do secundário. Anigamente ia-se à Biblioteca devido à tranquilidade que esta tinha, logo esta era vista como uma “ampla sala de estudo”. Hoje em dia a Biblioteca recebe visitas de alunos que vão pesquisar, tendo menos dificuldade em levar essa tarefa adiante. Os professores, particularmente os do ensino secundário frequentam muito pouco a Biblioteca Nº 2, indo mais vezes nas alturas que antecedem os exames, em busca de livros didácticos que lhes forneçam pistas e exercícios para os mesmos. Alguns professores do Básico têm frequentado esta Biblioteca com alguma regularidade, fazendo algumas visitas guiadas com os seus alunos.

À nossa questão sobre uma relação mais próxima entre esta Biblioteca e as Escolares, a nossa entrevistada respondeu que sempre houve e sempre haverá por parte dos responsáveis por esta Biblioteca, e por sua parte pessoalmente, uma abertura muito grande para prestar apoio ou simplesmente aconselhar as responsáveis pelas Bibliotecas Escolares, mas que não tem passado disso, ou seja as interacções ainda acontecem muito a nível pessoal, não havendo um intercâmbio frutífero entre as Bibliotecas. Confessou-nos ainda que tem buscado estabelecer laços mais estreitos entre elas e que tem em mente a deslocação às Bibliotecas Escolares para se inteirar dos seus problemas e encetar esforços no sentido de um fortalecimento dos laços. A nossa última questão incidia sobre a situação da biblioteconomia em Cabo Verde, ao que nos foi dito que há hoje um descrédito, uma desacreditação em relação ao curso, sendo muito poucos os que se interessam por seguir esta carreira, já que não tem um prestígio social muito elevado, nem possibilita a aferição de altos salários. Percorre, infelizmente, segundo a entrevistada, a ideia de que quem faz o curso de ciências biblioteconómicas está destinado a ser um “guardador de livros”, uma pessoa que se senta numa cadeira da Biblioteca o dia todo, sem fazer nada, “espiando” quem

entra e quem sai, quem retira o quê das prateleiras, para, de seguida, arrumar o que o outro desarrumou. Devido a tudo isso, fica mais difícil pensar em se fazer uma catalogação das cerca de 10 mil obras contidas no fundo documental desta Biblioteca de acordo com os preceitos internacionais, ou ainda digitalizar o seu acervo.