

BIBLIOTECAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Amália Bárrios

Coordenação¹ THEKA projecto Gulbenkian de formação
de professores para o desenvolvimento de Bibliotecas Escolares

What school thinks about its library is a measure of what it thinks about education

Harold Howe, former U.S. Commissioner of Education

Os desafios da sociedade actual, do conhecimento e da informação, exigem instituições educativas, desde a educação de infância, comprometidas com a formação integral das crianças e dos jovens, com o desenvolvimento de valores e competências que lhes permitam, mais tarde, integração plena na vida activa, como cidadãos implicados no seu tempo e cultura e conscientemente envolvidos nos desígnios da comunidade. Instituições educativas onde os professores actuem como agentes de cultura, entendendo cultura como legado de saberes, de formas de sentir, de pensar e de expressar; como rede de conhecimentos, de relações, de informações. A cultura enquanto “*cultivo*” das potencialidades do ser humano (Gimeno, 2003).

As Bibliotecas Escolares (BE) devem pois constituir parte integrante e essencial de todas as instituições educativas, como meio privilegiado de formação e aprendizagem e de promoção da qualidade do acto pedagógico que, mediado pela cultura, se perspectiva e desenvolve na procura do sucesso educativo. Ou seja, as BE devem ser uma componente fundamental das políticas e da *praxis* em educação porque podem contribuir, de forma significativa, para a qualidade de processos de aprendizagem conducentes ao sucesso educativo, que largamente ultrapassa o sucesso escolar. Construir o sucesso educativo significa mais que obter classificações elevadas ou adquirir um diploma; é pôr em prática processos de formação cruciais “para a realização dos indivíduos e o progresso das sociedades” (Silva, 2002: 70).

Mas para que as BE desempenhem cabalmente a sua função, é essencial uma intervenção adequada na formação de professores, inicial, contínua e especializada, de modo a dotar todas as instituições educativas de recursos humanos indispensáveis a dinâmicas conducentes ao desenvolvimento e correcta utilização da biblioteca, de forma adequada a cada contexto. As responsabilidades de todos e os desafios a enfrentar para que as BE marquem a diferença na acção de cada escola pressupõem conceber e levar à prática processos de formação inovadores, que visem a aquisição de competências, com actualização de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e valores, em consonância com as funções exigíveis no século XXI à biblioteca escolar, e particularmente ao professor responsável.

1. Acção da Biblioteca Escolar

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. As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da Unesco.

IFLA/Unesco, 1999 ; RBE, 2000

A BE, sendo biblioteca, é também escola e, por isso, impensável sem professores e alunos, sem comunidade educativa. A sua missão consiste essencialmente em cumprir objectivos de natureza curricular e extracurricular, liderando iniciativas de informação e formação, em especial relacionadas com a leitura, mas tendo também em conta a dimensão lúdica e de ocupação dos tempos livres. Assim, a BE deve “estar estreitamente integrada no processo de ensino e aprendizagem” (Penna, 1970: 33) e constituir um núcleo central de gestão e concretização local do currículo, actuando em consonância com o projecto educativo da escola ou agrupamento de escolas.

A importância crucial das BE é cada vez mais reconhecida por todos e tem sido progressivamente reafirmada por dados da investigação educacional. Com base em estudos sobre literacia, de âmbito nacional e internacional, verifica-se que existe uma relação directa entre o acesso a bons recursos de leitura e bibliotecas bem apetrechadas e os desempenhos dos alunos (Sim-Sim e Ramalho, 1993). Também o “Human Development Report” (ONU, 1994) releva que é nos países com maior investimento no desenvolvimento das bibliotecas, escolares e públicas, “que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico” (Veiga et al., 1997: 16). E a *International Association of School Librarianship* (IASL) salienta que um elevado número de estudos mostram a influência positiva das bibliotecas na aprendizagem dos alunos, independentemente do nível sócio-económico ou educacional da comunidade onde vivem .

Contudo, a BE só poderá cumprir a sua dimensão formativa se o professor responsável trabalhar de forma articulada e em colaboração com os restantes intervenientes na comunidade escolar, principalmente com órgãos de gestão, professores, técnicos e pais, devendo integrar necessariamente o Conselho Pedagógico. E se cada biblioteca, cuidando da qualidade e variedade da sua colecção e dos seus serviços, sempre se for abrindo a outros espaços, não se circunscrevendo aos limites físicos da escola, estabelecendo parcerias, mantendo formas diversificadas de cooperação, em rede, com outras bibliotecas, de todos os tipos, e outras instituições educativas.

Deste modo, é fundamental que todos, e em especial os professores, compreendam a missão da BE e a sua importância no cumprimento da missão da escola, consolidando expectativas positivas e desenvolvendo níveis elevados de motivação e entusiasmo, traduzidos em actividades concretas e construtivas. Estas são particularmente relevantes quando se trata do professor responsável pela biblioteca, o qual tem a seu cargo não apenas orientar o seu funcionamento interno, mas ainda o desempenho de papéis determinantes em todas as dimensões inerentes à acção da BE, quer sejam de natureza curricular ou extra-curricular, disciplinar ou interdisciplinar, de trabalho com discentes, docentes e não docentes, do projecto educativo da escola ou de interacção com a sociedade.

A acção da BE, consubstanciada num projecto coerente, contextualizado e articulado com o projecto educativo da escola, surge assim como uma prática relevante que faz apelo à partilha, à participação conjunta e ao trabalho interactivo. Projecto da BE centrado na situação real de cada contexto educativo e orientado por uma intencionalidade, assumida por todos os elementos da comunidade escolar, implicando o envolvimento empenhado, pró-activo, responsável e diferenciado de cada um, na procura de soluções para problemas concretos e significativos. Projecto que explicita uma visão de BE e antecipa objectivos a atingir, actividades a realizar e recursos a mobilizar. Projecto como empreendimento criativo e construção progressiva, que se enraíza na consciência, individual e colectiva, da importância da BE para a emergência do sucesso educativo e o desenvolvimento da escola enquanto comunidade de aprendizagem.

2. Formação de Professores

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação.

Nóvoa, 1997

O processo de formação é complexo, multirreferencial e faz apelo ao contributo de múltiplos saberes e competências. Proveniente do étimo *formare*, que significa “tomada de forma”, implica uma acção profunda e global, isto é, uma transformação (trans – formação) de todo o sujeito. Goguelin (1975) defende que a formação, sendo indutora de mudança no sujeito, é igualmente indutora de mudança na interacção deste com o meio e, por isso, é idealmente portadora de futuro. Neste sentido, concebemos a formação segundo uma **perspectiva desenvolvimentista**, que valoriza o saber e o saber fazer (característicos da perspectiva técnica), mas também o saber ser numa óptica de desenvolvimento global do sujeito em todas as suas dimensões constitutivas (Thight, 1996). Desenvolvimento que é mobilizador de conceptualizações formativas diversas, intimamente relacionadas e interdependentes, que a seguir sucintamente esboçamos.

Formação e formatividade.

By being, we learn to know.

Baldacchino, 2002

A formação que privilegiamos tem subjacente o conceito ontológico de formatividade que significa não apenas conhecimento, processo e forma (no sentido tradicional) mas um percurso inerente ao sentido do **ser** e do **estar** no mundo. Nesta perspectiva, a formação não existe “para qualquer coisa” mas é intrínseca à própria condição do ser humano. Em primeiro lugar o aprendente **é**, só depois **aprende**; e sendo, aprende a aprender.

Formatividade significa que a formação se situa no encontro do ser com o mundo e consigo próprio, numa dinâmica relacional, de auto-formação e temporal. Estar no mundo em formação é estar em formação ao longo da vida “em inter-formação na coexistência com os outros (...) e com uma presença reflexiva que disponibiliza para o imprevisível e desperta para o singular” (Silva, 2003: 35).

Embora abrangendo a formação realizada em espaços e tempos definidos, formatividade significa uma contínua relação com o mundo de atenção e acolhimento, como factor de auto-compreensão. Compreensão que é “abertura e acesso” (Honoré, 1990: 228) e que de acordo com Heidegger se desenvolve através da explicitação (1927/1975). Neste sentido, práticas reflexivas através de auto-biografias ou narrativas de percursos profissionais e pessoais são contributos valiosos para a compreensão do **ser**, que integra, mas largamente ultrapassa, o conceito usual de reflexão.

A formação, entendida numa dinâmica de formatividade, isto é, como característica inerente à essência e humanidade do **ser** e exigência fundamental da sua existência, tem subjacente o conceito de projecto (pessoal, profissional) que consubstancia o presente e o passado numa lógica de intencionalidade e futuro, futuro este não apenas antecipado ou previsto, mas principalmente desejado.

Formação e desenvolvimento do processo identitário

...É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Nóvoa, 2000

Alin considera que a formação faz apelo à formulação, pelo sujeito, de questões consubstanciadoras de si próprio e do seu devir. Tais questões pertencem não apenas ao domínio dos objectos, mas também ao domínio do ser, na sua relação consigo próprio e com os outros. E explicita a sua concepção em termos que estabelecem a ruptura entre “formação” por determinação exterior e “formação” por autodeterminação, através do enunciado de questões “Que sou eu capaz de fazer? Que lugar ocupo? Quem sou eu?” (1996: 282). Questões como estas inserem-se numa perspectiva de formatividade e configuram o desenvolvimento do processo identitário.

A identidade não é um produto acabado ou um estado mas, pelo contrário, trata-se de um processo complexo e dinâmico com intervenção de múltiplos e variados factores. É uma experiência intra-individual mas eminentemente relacional; “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”; é um processo através do “qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Nóvoa, 2000: 16).

Como se constrói a dinâmica subjacente ao desenvolvimento do processo identitário? Nóvoa salienta a importância dos três AAA – *Adesão, Acção, Auto-consciência*. **Adesão** pois existe sempre investimento pessoal e profissional que implica aderir a princípios, valores, projectos; **Acção** porque os nossos modos de agir no quotidiano profissional se relacionam intimamente com a nossa forma de ser e estar; **Auto-consciência** “porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (*ibidem*).

De acordo com o mesmo autor, a construção do processo identitário passa pelo desenvolvimento da capacidade de autonomia, pelo sentimento de que somos capazes de controlar o nosso trabalho. E baseia-se no pressuposto de que a acção de cada um de nós se relaciona intimamente com a pessoa que somos. Ou seja, estamos mais uma vez perante a pessoa e o profissional; “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (*ibidem*: 17).

Formação na perspectiva do aprendente-adulto

O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor

Nias, 1991

Embora se verifique uma sensibilidade crescente para pensar a *pessoa* por detrás do *profissional*, a formação continua a ser muitas vezes praticada não atribuindo o devido significado à condição do aprendente-adulto. Derivado do étimo *adultus* “aquele que terminou o crescimento”, que concebe o adulto como um ser que atingiu o pleno desenvolvimento de todas as suas capacidades, este conceito foi dominante no XIX e coexiste ainda hoje com conceptualizações de adulto como uma pessoa em desenvolvimento.

Verificam-se assim diferentes concepções sobre o que é ser pessoa adulta: um ser instalado, estável, que se limita a viver a rotina (ponto de vista estático); um ser em desenvolvimento que vivencia sucessos, experiencia crises e consubstancia projectos. Em relação à primeira, a formação não é essencial pois implica predisposição à mudança, que é considerada sinónimo de imaturidade. Em relação à segunda, a formação tem um papel determinante na transformação individual e no progresso social, porque as crises não são percebidas como factores de instabilidade mas como momentos de ruptura, inserindo-se num querer viver que investe na mudança e nas possibilidades da sua concretização.

No adulto identificam-se características pessoais que podem corresponder, segundo alguns autores, a um estágio pós-formal: experiência, capacidade de antecipação, paciência, distanciamento, autonomia. E o adulto tem consigo as suas “recordações-referência” que podem qualificar-se de experiências formadoras porque tudo o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve de referência em numerosas situações da existência (Josso, 2002).

Como Nóvoa salienta, a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, de técnicas, de acções de formação, mas desenvolve-se através de um trabalho de reconstrução permanente e de (auto)reflexividade crítica sobre as próprias práticas. Este trabalho, processando-se numa relação entre adultos, é de natureza necessariamente diferente do trabalho pedagógico com crianças e adolescentes.

Formação: acção-reflexão-investigação

Num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação; mas, numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica.

Schön, 1987

Pensar a formação como um dispositivo de acção-reflexão-investigação implica que seja concebida pelos formadores de modo a que cada formando configure para si próprio um *projecto de intervenção* alicerçado na experiência vivida, sustentando-se, mas podendo também sustentar, disciplinas do saber teórico. A partir da identificação de “situações-problema” procede-se à recolha e análise de dados de modo a permitir um diagnóstico que propicie orientações para planificar o percurso formativo e a mudança pretendida. A diagnose pode implicar a reformulação do “problema” inicial e permite identificar os aspectos a mudar, definir as acções a realizar, efectuar “negociações” e proceder ao inventário dos recursos necessários.

A emergência do conceito de investigação-acção crítica, no âmbito da Teoria Crítica do Ensino (Karr & Kemmis, 1988) surgiu com uma alternativa à investigação educativa tradicional. Segundo esta corrente, a finalidade da investigação é a transformação da prática educativa, desenvolvendo-se através de um processo permanente de acção e reflexão. O desenvolvimento do professor através da investigação, em articulação com a acção e a reflexão, significa desenvolver um processo formativo holístico em que a prática e os saberes teóricos constituem oportunidades para o enriquecimento do património experiencial e não apenas meros pretextos para aplicação dos saberes adquiridos.

Zeichner (1993) defende a concepção do professor reflexivo ou *practicum* reflexivo como um agente educativo que, com responsabilidade e autonomia, e apoiando-se nos seus conhecimentos e experiência, desenvolve práticas de qualidade, apoiadas em estratégias heurísticas que integram a reflexão como processo de auto-formação e estruturante da acção. Como Leite salienta, Zeichner privilegia a “investigação como meio de desenvolvimento do pensamento reflexivo dos professores e da problematização do ensino no contexto onde se realiza a acção e durante a realização dessa acção” (2002: 83). Convém, no entanto, sublinhar que diversos autores advertem para as limitações da reflexão e referem o que denominam como “ilusão de reflexividade” quando o conceito é utilizado numa perspectiva de senso comum e não como um conceito de referência, fundamentado em princípios formativos e aplicado num enquadramento teórico e metodologicamente sustentado (Zeichner, 1993; Jimenez, 1993).

3. A formação de professores no Projecto THEKA²

Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num practicum reflexivo...

Schön, 1997

O THEKA projecto Gulbenkian de formação de professores para o desenvolvimento das bibliotecas escolares visa formar docentes responsáveis pela criação, organização e dinamização de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos em estabelecimentos de educação pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico, através da frequência de cursos anuais, a realizar entre 2004 e 2008, em diferentes regiões do país (<http://www.gulbenkian.pt> | <http://www.theka.org>).

Através de um dispositivo de formação que tem subjacente o conceito de rede, o Projecto articula propósitos e recursos diversificados (da instituição promotora – Fundação Calouste Gulbenkian, das escolas envolvidas, da Coordenação THEKA, dos formadores e tutores, dos formandos) visando simultaneamente a formação dos professores e a introdução de mudanças no contexto profissional, por meio de uma intervenção intencional e criativa (projecto do formando) na BE de cada estabelecimento de educação envolvido.

A concepção e desenvolvimento por cada formando de um projecto de intervenção na BE (a criar se necessário), da respectiva escola ou agrupamento de escolas, constituem o percurso estruturante da formação a nível individual. O conjunto dos projectos individuais dos formandos (15) constitui, por sua vez, o eixo dinamizador em torno do qual se desenvolve o processo formativo global. Assim se constrói uma dinâmica de formação que tem como fulcro o desenvolvimento de redes de projectos diferenciados, que simultaneamente enquadram e dão sentido às acções individuais de cada formando, em interacção com as respectivas comunidades escolares (órgãos de gestão, professores, pais, autarquias, outros) e em articulação com os colegas (formandos THEKA) de outras escolas.

O curso de formação, alicerçando-se na experiência e na prática dos formandos, visa o desenvolvimento de competências gerais e específicas³ e integra três componentes essenciais: (i) **trabalho autónomo individual** centrado no desenvolvimento do projecto de cada formando, institucionalmente assumido; (ii) **tutorias** que asseguram o acompanhamento, a formação, o aconselhamento e o apoio metodológico contextualizado ao trabalho de cada formando no terreno; (iii) **formação teórica e teórico-prática** através da participação do grupo de formandos e tutores em seminários com formadores específicos dos conteúdos a tratar (saberes académicos, técnicos, procedimentais, modos de fazer). As tutorias, asseguradas por um grupo de cinco tutoras (uma para três formandos) têm-se revelado um elemento fulcral do curso por

contribuírem ainda, de forma privilegiada, para a apropriação pelos formandos dos conhecimentos teóricos veiculados e sua “descodificação” para aplicação a cada caso específico. A orientação e organização global das actividades é da responsabilidade da equipa de Coordenação THEKA, que assegura também a manutenção de uma rede de comunicação entre todos os intervenientes e de informação pública, através do website <http://www.theka.org>.

Para além dos objectivos enunciados, pretende-se que o professor formando, com base na formação desenvolvida, que não se circunscreve ao tempo de realização do curso (240 horas), mas engloba também acção-reflexão interagindo com os professores da escola e com professores exteriores à escola, actue como desmultiplicador da formação, com vista a incrementar a qualidade das BE e simultaneamente contribuir para elevar o sucesso educativo dos alunos. Este propósito baseia-se na convicção de que as aprendizagens individuais não terão consequências muito significativas se a escola, no seu conjunto, não desenvolver processos de aprendizagem cooperativa.

Ou seja, em última análise pretende-se que cada professor se forme e estruture no seu potencial de intervenção em realidades que compreendem mas largamente ultrapassam as actividades da sala de aula, englobando o currículo, a biblioteca, a escola, a comunidade. Nestas realidades o professor encontra-se sempre numa teia de interacções, em processos que envolvem o formar formando-se, em co-acção, co-construindo, partilhando, convivendo. E este é um trabalho prático e reflexivo, que supõe fundamento teórico, mas que tem em atenção o informal, as situações imprevistas, as mensagens subtis, os valores implícitos. É um trabalho racional mas também afectivo, que no e através do exercício se estimula, prepara, desenvolve. Se difunde a toda a escola e transborda para além dela.

* * *

Em síntese, o projecto THEKA, tendo como fulcro essencial o desenvolvimento de projectos de intervenção em bibliotecas escolares, assumidos pela instituição, promove um contexto ecológico de formação e mudança que ultrapassa a biblioteca e a acção individual de cada formando e suscita processos de aprendizagem colectiva. Num tal contexto, onde todos aprendem a aprender em conjunto, a instituição desenvolve processos de *aprendizagem organizacional*, não redutíveis à acumulação de aprendizagens individuais, e que a habilitam a actuar como organização inteligente, capaz de identificar problemas, gerir crises, enfrentar desafios, ultrapassar dificuldades, utilizar oportunidades. Como Bolívar salienta, as organizações aprendentes adquirem competências novas, que as capacitam para, ao aprender colegialmente com a experiência passada e presente, resolver criativamente os seus problemas (2003).

Pensar e construir a escola como organização aprendente, que se assume como *comunidade de aprendizagem* pressupõe aprender com a experiência acumulada e aprender com a realização de novas experiências e projectos. Apenas quando a escola se transforma em comunidade de aprendizagem poderá ter repercussões significativas no sucesso educativo dos alunos e na formação dos professores como agentes centrais para pôr em prática os processos de transformação e mudança, em todos os níveis de acção, incluindo nas Bibliotecas Escolares.

Referências Bibliográficas

- Alin, C. (1996). *Être Formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Baldacchio, J. (2002). *Images of Childhood*. http://abdn.ac.uk/johndarling/metaphysics_of_childhood.pdf
- Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. In R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*, 79-100. Porto: Porto Editora.
- Carr, w. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martinez Roca, S. A..
- Gimeno, J. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: ASA Editores.
- Goguelin, P. (1975). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.
- Heidegger, M. (1927/1975). *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Paris: Gallimard.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être. En chemin avec Heidegger*. Paris: L'Harmattan.
- Howe, H. (sd). *Lynne's Favorite Library Quotation's*. <http://www3.ns.sympatico.ca/allegrow/libraryq.htm>
- IASL (sd). *School Libraries make a difference to student achievement*. <http://www.iasl-slo.org/make-a-difference.html>
- IFLA/UNESCO (1999). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto*. <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>
- Jiménez , M. (1993). Reforma educativa y profesionalización docente. *Cadernos de Pedagogía*, 220, 31-34.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Leite, C.L. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Giving for a Lost Self. In *Educational Research and Evaluation*. Burgess eds. London: The Falmer Press.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (coord.) *Os Professores e a sua Formação*, 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*, 11-30. Porto: Porto Editora.

- ONU (1994). *Human Development Report*. <http://hdr.undp.org/reports/global/1994/en>
- Penna, C. (1970). *Planeamiento de Servicios Bibliotecários y de Documentação*. Madrid: Oficina de Educacion Iberoamericana.
- RBE (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. <http://www.giase.min-edu.pt/rbe/>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) *Os Professores e a sua Formação*, 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, L., M. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? – caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Thight, M. (1996). *Key concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T. e Gaspar, T. (1977). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

¹ Equipa de Coordenação THEKA constituída por Amália Bárrios, Ana Melo e Maria José Vitorino

² Para saber mais sobre o THEKA, visite <http://www.theka.org>

³ Definidas em <http://www.theka.org/competencias.html> de acordo com as normas internacionalmente estabelecidas para as Bibliotecas Escolares