

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Biblioteca Escolar e o trabalho colaborativo:
o caso de uma Escola Secundária na área metropolitana do
Porto**

Ana Magda de Oliveira Simões Jorge

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Biblioteca Escolar e o trabalho colaborativo:
o caso de uma Escola Secundária na área metropolitana do
Porto**

Ana Magda de Oliveira Simões Jorge

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**Dissertação orientada pela Doutora Ana Isabel Alves Vieira Novo
Guimarães**

2020

600 metros, 18 minutos...

Resumo

A investigação que desenvolvemos tem por base um dos pressupostos para o sucesso educativo dos alunos: o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os docentes das diversas disciplinas.

Muitos são os estudos internacionais que revelam a importância que a estreita colaboração entre a biblioteca e os docentes tem no desenvolvimento de competências no domínio da literacia da informação. Investigadores como Haycock (2003) ou Ross Todd (2002) apoiam-se em trabalhos de investigação que atestam o impacto da Biblioteca Escolar (BE) no processo de aprendizagem dos alunos. Urge, portanto, fomentar uma relação de cumplicidade para que se discutam, planeiem e realizem atividades que tornem o processo de ensino aprendizagem mais profícuo, dotando os alunos de ferramentas que lhes permitam aprender a aprender e a serem utilizadores autónomos e críticos da informação.

O que se constata, no entanto, nas nossas escolas, é que a maioria dos docentes, embora cientes da necessidade de dotar os alunos de competências em literacia da informação, ainda não veem a biblioteca como parceira privilegiada para realizar um trabalho colaborativo nessa área. A articulação com os departamentos curriculares é ainda pontual, e circunstanciada, e desenvolvida, maioritariamente, com os departamentos curriculares da área das Humanidades. Foi da observação desta realidade que nasceu esta investigação através da qual pretendíamos compreender a forma como os docentes de uma determinada escola percebem e se relacionam com a biblioteca. Paralelamente, refletimos sobre a implicação das lideranças (de topo e intermédias) na promoção e desenvolvimento de elos entre os departamentos curriculares e a biblioteca escolar.

Para alcançar o objetivo delineado, desenvolvemos uma investigação que se enquadra num estudo de caso, elegendo como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista. A partir da análise dos resultados pretendemos perceber as dinâmicas instituídas na escola selecionada e apontar algumas diretrizes para o futuro com vista à mudança de práticas e constituição de comunidades de trabalho colaborativo promotoras de sucesso educativo.

Palavras-chave – Biblioteca Escolar; docentes; professor bibliotecário; colaboração; trabalho colaborativo; área metropolitana do Porto; Portugal

Abstract

The investigation project that we propose to undertake is based in one of the assumptions to the educational success of students: the collaborative work between the school library and the various subjects' schoolteachers.

There are several international studies that reveal the importance that the tight collaboration between the library and teachers has in the development of skills in the domain of the information literacy. Researchers such as Haycock (2003) or Ross Todd (2002) are supported by investigation work that demonstrate the impact of the School Library (SL) in the students learning process. Hence, it is urgent to promote a relationship of complicity so that activities are discussed, planned and executed that make the learning process more successful, providing students the tools that will allow them to learn how to learn and to be autonomous users and critics of information.

However, what is observed in our schools is that the majority of teachers, although aware of the need to equip students with information literacy skills, do not yet perceive the school library as a partner to undertake a collaborative work in this area. The coordination amongst departments is still occasional, circumstantial and developed, vastly in the subject areas in the Humanities. It is from the observation of this reality that this investigation project is created in which we aim to understand the way teachers of a certain school perceive and relate with the library. In parallel, we intend to reflect upon the influence of curriculum and administrative leaderships (directors and department heads) in the promotion and development of links between subject area departments and the school library.

To reach the outlined objective, we have developed an investigation that fits in a case study, having as instruments the data collection done by interview and questionnaires' inquiries. From the analysis of the results, we intend to understand the established dynamics in the selected school and point out some guidelines for the future seeking a change in practices and the constitution of collaborative work communities that will promote educational success.

KeyWords - School Library; teachers, Librarian; collaboration, collaborative work; Oporto metropolitan area, Portugal

Dedicatória

Ao meu filho

Agradecimentos

Uma palavra de agradecimento profundo ao meu marido, companheiro de todas as horas, por me ter feito acreditar que era possível e pelo seu incondicional apoio.

Aos meus amigos, que me incentivaram e estiveram sempre disponíveis.

À Doutora Ana Novo, pela disponibilidade e douda orientação.

Índice Geral

Resumo.....	I
Abstract	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de figuras.....	VIII
Índice de quadros	IX
Índice de gráficos	X
Introdução	1
Contextualização	3
Capítulo I- Desafios de Mudança na Escola Atual.....	9
1. A Escola do século XXI – à procura da transição.....	10
1.1. Sociedade da Informação e do Conhecimento	13
2. Ser professor no século XXI	15
2.1. A escola centrada na aprendizagem	18
2.2. A escola como Comunidade de Aprendizagem.....	21
2.3. As lideranças nas organizações escolares	23
2.3.1. O papel do diretor	23
2.3.2. O coordenador de departamento	27
Capítulo II – A Biblioteca Escolar e o Trabalho Colaborativo	30
1. Biblioteca Escolar: centro de desenvolvimento curricular.....	31
1.1. Biblioteca escolar – desafios de mudança	33
1.2. Colaboração: pressupostos	36
1.3. Colaboração: O conceito	38
1.4. Culturas colaborativas.....	41
1.5. Fatores que influenciam a colaboração	44
2. A interação do professor bibliotecário com os docentes	47
2.1. Modelos de colaboração	49
2.2. Interação da biblioteca com a direção do agrupamento.....	56
Capítulo III - Metodologia de Investigação	58
1. Apresentação do estudo.....	59

2. Objetivos do estudo.....	60
3. Opções metodológicas.....	61
3.1. Local do estudo e caracterização da amostra	64
3.2. Instrumentos de recolha de dados	66
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos dados.....	72
1. Inquérito por questionário	73
1.1. Conhecimento dos documentos orientadores da biblioteca.....	73
1.2. Importância dada ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes.....	74
1.3. Existência/Inexistência de colaboração entre a biblioteca e os docentes na planificação da atividade letiva	80
1.3.1. Coordenadores de Departamento	80
1.3.2. Docentes.....	83
1.4. Caracterização do tipo de trabalho colaborativo.....	85
1.4. 1. Coordenadores de Departamento	85
1.4.2. Docentes.....	89
1.5. Fatores facilitadores e inibidores do trabalho colaborativo	94
1.5.1.Coordenadores de Departamento	94
1.5.2. Docentes.....	96
1.6. Propostas de colaboração	99
2. Entrevista.....	100
2.1. Perceções sobre a relevância do trabalho colaborativo	100
2.2. Ações levadas a cabo para promover o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os departamentos curriculares	102
2.3. Perspetiva sobre áreas que a biblioteca escolar deve priorizar tendo em vista o desenvolvimento de trabalho colaborativo	102
2.4. Fatores que constituem entraves ao trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os docentes	103
2.5. Soluções futuras para promover o desenvolvimento de práticas colaborativas.....	105
Conclusões	107
Constrangimentos e sugestões.....	117
Considerações finais.....	118
Bibliografia	120

Referências legislativas.....	126
Anexos.....	127

Índice de figuras

Fig. 1 - Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória in <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> (DGE,2017).....	4
Fig. 2 - Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: <i>Global competency for an inclusive world, OECD, 2016</i>	6
Fig. 3 - Esquema das áreas de competências, <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)</i>	7

Índice de quadros

Quadro 1 - Taxonomias do professor e do professor bibliotecário (adaptado de Loertscher, 2000).....	50
Quadro 2 - Número de inquiridos por departamento curricular	65
Quadro 3 - Caracterização profissional dos inquiridos	66
Quadro 4 - Categorização das questões fechadas do inquérito por questionário (docentes e coordenadores).....	68
Quadro 5 – Categorização das questões do guião da entrevista semiestruturada.....	70
Quadro 6. Questão 11 - Propostas de colaboração com a biblioteca escolar	100
Quadro 7 - Distribuição de respostas por departamento – questionário aos docentes .	107
Quadro 8 - Distribuição de respostas por departamento – questionário aos coordenadores de departamento	108

Índice de gráficos

Gráfico 1. Questão 1 - Conhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca? (Docentes)	73
Gráfico 2. Questão 1 - Conhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca? (Coordenadores de Departamento).....	73
Gráfico 3. Questão 2 - Conhece o Regulamento Interno da Biblioteca? (Docentes)	74
Gráfico 4. Questão 2 - Conhece o Regulamento Interno da Biblioteca? (Coordenadores de Departamento)	74
Gráfico 5. Afirmção A - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos. (Docentes).....	75
Gráfico 6. Afirmção A - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos. (Coordenadores de Departamento)	75
Gráfico 7. Afirmção B - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos. (Docentes)	76
Gráfico 8. Afirmção B - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos. (Coordenadores de Departamento).....	76
Gráfico 9. Afirmção C - O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva. (Docentes)	77
Gráfico 10. Afirmção D - O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos. (Docentes)	77
Gráfico 11. Afirmção E - O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades. (Docentes).....	78
Gráfico 12. Afirmção F - O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares. (Docentes).....	78
Gráfico 13. Afirmção C - O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva.....	79
Gráfico 14. Afirmção D - O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos.....	79
Gráfico 15. Afirmção E - O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades	79
Gráfico 16. Afirmção F - O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares.....	79

Gráfico 17. Questão 4. - Frequência com que a biblioteca promove o trabalho colaborativo com o departamento curricular	80
Gráfico 18. Questão 5. - Frequência com que a biblioteca é chamada a colaborar com o departamento que coordena	80
Gráfico 19. Questão 6. - Integração da biblioteca e dos seus recursos nas práticas letivas e de coordenação relacionadas com o desenvolvimento de competências de literacia e de leitura dos alunos	81
Gráfico 20. Questão 7. Articulação da planificação curricular do departamento com o PAA da biblioteca.....	82
Gráfico 21. Questão 8. - Articulação entre a planificação de atividades extracurriculares do departamento e o PAA da biblioteca	82
Gráfico 22. Promoção do trabalho colaborativo com os departamentos curriculares por parte da biblioteca.....	83
Gráfico 23. Questão 5 - A biblioteca é chamada a colaborar com o departamento a que pertence?	83
Gráfico 24. Questão 6. - Integração na prática letiva da biblioteca escolar e dos seus recursos no desenvolvimento de competências de literacia e de leitura.....	84
Gráfico 25. Questão 7 - Na planificação da sua atividade letiva prevê a articulação com o PAA da biblioteca?	85
Gráfico 26. Questão 9.1. - Incentivo aos alunos para ir à biblioteca consultar e requisitar documentos relacionados com temas da disciplina.	86
Gráfico 27. Questão 9.2. - Uso da biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação.	86
Gráfico 28. Questão 9.3. - Participação em atividades organizadas pela biblioteca.	86
Gráfico 29. Questão 9.4. - Requisição de materiais para a sala de aula.	86
Gráfico 30. Questão 9.5. - Utilização dos documentos existentes na biblioteca para preparar aulas.....	86
Gráfico 31. Questão 9.6. – Solicitação da colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa.	86
Gráfico 32. Questão 9.7. - Trabalhar em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE.	86
Gráfico 33. Questão 10. a) - Planificação de projetos e atividades conjuntas.....	88
Gráfico 34. Questão 10. b) - Participação em projetos decorrentes do PEE.	88
Gráfico 35. Questão 10. c) - Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências.	88

Gráfico 36. Questão 10. d) - Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias.....	88
Gráfico 37. Questão 10. e) - Organização de eventos culturais.	88
Gráfico 38. Questão 8.1. - Incentivo aos alunos para ir à biblioteca consultar e requisitar documentos relacionados com temas da disciplina	90
Gráfico 39. Questão 8.2. Uso da biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação	90
Gráfico 40. Questão 8.3. - Participação em atividades organizadas pela biblioteca	90
Gráfico 41. Questão 8.4. - Requisição de materiais para a sala de aula	90
Gráfico 42. Questão 8.5. - Utilização dos documentos existentes na biblioteca para preparar aulas.....	90
Gráfico 43. Questão 8.6. - Solicitação da colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa	90
Gráfico 44. Questão 8.7. - Trabalho em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE	91
Gráfico 45. Questão 9. a) - Planificação de projetos e atividades conjuntas.....	93
Gráfico 46. Questão 9. b) - Participação em projetos decorrentes do PEE	93
Gráfico 47. Questão 9. c) - Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências	93
Gráfico 48. Questão 9. d) - Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias.....	93
Gráfico 49. Questão 9. e) - Organização de eventos culturais	93
Gráfico 50 – Fatores mais impeditivos na realização de trabalho colaborativo – coordenadores de departamento	95
Gráfico 51 – Fatores menos impeditivos na realização de trabalho colaborativo – coordenadores de departamento	95
Gráfico 52 – Fatores mais impeditivos na realização de trabalho colaborativo - docentes	97
Gráfico 53 – Fatores menos impeditivos na realização de trabalho colaborativo - docentes	98

Introdução

Na Sociedade da Informação, em constante mutação, as bibliotecas escolares assumem um papel fulcral como mediadoras no acesso à informação e na construção do conhecimento. Sobre as bibliotecas escolares recai, hoje, a responsabilidade de colaborar com os professores no desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos desenvolver competências para uma aprendizagem ao longo da vida e serem leitores autónomos e críticos.

Mas o sucesso da biblioteca escolar (BE) depende de vários fatores que vão desde o apoio da direção da escola, as estruturas intermédias (coordenadores de departamento), o coletivo de professores e o próprio perfil do professor bibliotecário (PB). Verifica-se que a maior parte dos docentes continua a exercer a profissão de forma muito isolada e conservadora, com práticas centradas no manual escolar e na exposição oral, avessos, portanto, a uma mudança na ação pedagógica que passa também pela construção de uma cultura colaborativa.

No trabalho de investigação que realizámos, em primeiro lugar, e tendo por base uma revisão bibliográfica, apresentamos uma reflexão sobre o contexto atual das escolas, dando ênfase às mudanças em curso introduzidas com o novo perfil do aluno do século XXI, e sobre o papel do professor enquanto interlocutor e, sobretudo, mediador, e já não como replicador de conteúdos curriculares. De seguida, abordamos o conceito de colaboração e as várias aceções a ele associadas fazendo, também, referência a modelos de colaboração distintos. É feita também uma explanação dos fatores que influenciam o trabalho colaborativo, com ênfase no perfil do PB e nos desafios que lhe são colocados no que à colaboração diz respeito, bem como referência ao papel das lideranças enquanto mobilizadoras da mudança.

O objeto de estudo é a biblioteca de uma escola secundária, sede de agrupamento, pertencente à área metropolitana do Porto. A pergunta de partida para este estudo surgiu no âmbito do desempenho de funções de professora bibliotecária, na referida biblioteca escolar, que tem procurado desenvolver um trabalho colaborativo com os diferentes departamentos. Estando há muito conscientes das vantagens deste tipo de trabalho, foi sentida por nós uma necessidade de entender a razão pela qual a escola (os docentes) se mostra ainda reticente à dinamização de atividades que se

inscrevem neste tipo de modalidade. Pretendemos, através desta investigação, apurar até que ponto os docentes estão dispostos a colaborar e que tipo de trabalho colaborativo querem desenvolver.

Contextualização

«Educação é o que fica depois que se esquece tudo o que se aprendeu na escola»

A. Einstein

Vivemos numa sociedade onde impera o ambiente digital. A possibilidade de aceder à informação a qualquer momento e a partir de qualquer dispositivo redesenhou as fronteiras que até aqui separavam o mundo físico do digital. Consequentemente, nesta sociedade em que o analógico e o digital coexistem, verifica-se uma transformação na forma como os indivíduos (neste caso em particular, os alunos) percebem o mundo e se situam nele.

A Escola, e em particular a biblioteca escolar, tem vindo a ajustar-se a estes processos de mudança. O paradigma humanista e construtivista da aprendizagem é o reflexo desta sociedade em transformação. Não só se pretende proporcionar ao aluno aprendizagens diversificadas, que vão desde as artes ao desporto, passando pelas ciências exatas e experimentais à História, por exemplo, mas também, e principalmente, se coloca o foco no próprio aluno e na forma como ele constrói a sua aprendizagem. Dito de outra forma, o aluno assume-se como agente de uma aprendizagem que não termina na escola, mas que é feita ao longo da vida. Importa, portanto, reconhecer que os desafios e as exigências quotidianas, profissionais e outras, conduzem a uma utilização interdisciplinar dos saberes.

A importância deste papel surge agora plasmado no documento *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) que apresenta um conjunto de princípios e competências-chave que se assumem como alicerces para a aprendizagem ao longo da vida, visando o desenvolvimento integral do aluno.

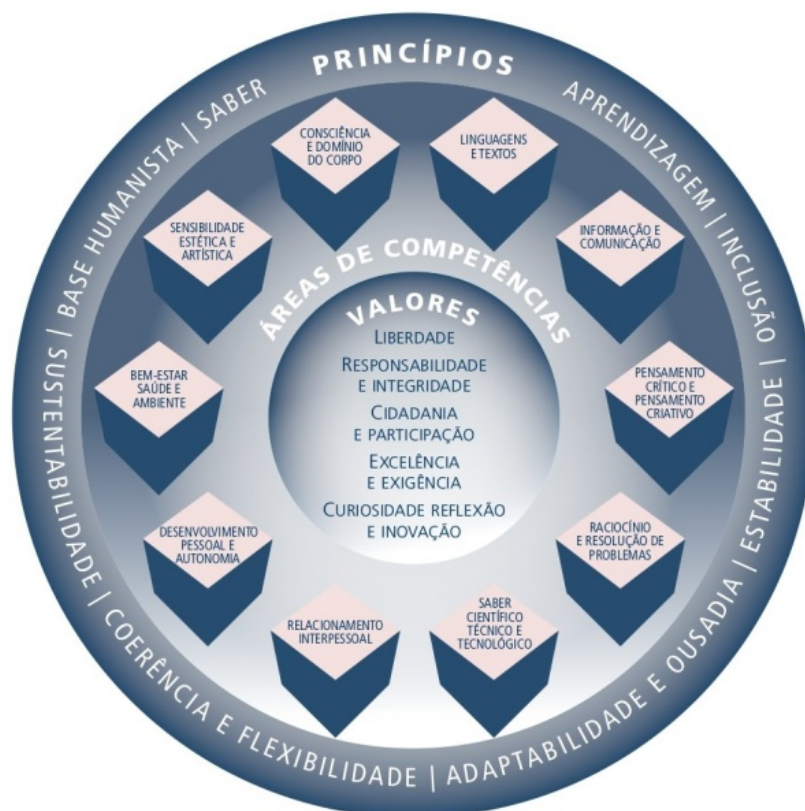


Fig. 1 - Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória in *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE,2017)

Este documento constitui, na nossa perspetiva, um verdadeiro desafio à forma como muitos docentes continuam a ver a escola e como exercem a sua profissão, matéria sobre a qual nos debruçaremos mais à frente, neste capítulo. Mas este documento é também, do nosso ponto de vista, uma oportunidade para a biblioteca escolar se assumir como um agente verdadeiramente mobilizador, pois permite trazê-la para o centro do desenvolvimento curricular. A biblioteca desenvolve princípios de cooperação e colaboração e princípios de cidadania, colmatando dificuldades dos alunos, devendo, por isso, estar ao lado do docente titular da disciplina e, conjuntamente, agir ao primeiro sinal de dificuldades evidenciado pelo discente. Citando o senhor secretário de estado, Dr. João Costa, no Encontro Interconcelhio de bibliotecas do território de Entre Douro e Vouga, realizado no Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro a 4 de julho de 2017 - «A biblioteca escolar é currículo numa escola, é oportunidade de consolidação e aprofundamento de aprendizagens».

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors *et al*, 1997) apresenta como basilares quatro pontos: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser; concebendo, deste

modo, a educação como um todo que se desenvolve ao longo da vida. Porém, para que tal se torne possível, será necessário, como refere este documento, estabelecer relações de dependência e complementaridade entre as diversas áreas do conhecimento. O documento *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) vai ainda mais longe, alicerçando-se em oito princípios:

- A. *Um princípio de base humanista* – a pessoa e a dignidade humana são entendidas como valores fundamentais da sociedade;
- B. *Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens* – as aprendizagens são assumidas como o centro do processo educativo e, por isso, devem ser promovidas competências que permitam ao aluno a capacidade de aprender a aprender e a valorizar a educação ao longo da vida.
- C. *Incluir como requisito de educação* – a escola congrega uma grande heterogeneidade de alunos (a nível socioeconómico, cultural, cognitivo e até motivacional) que deve incluir numa lógica de equidade e respeitando os princípios democráticos.
- D. *Contribuir para o desenvolvimento sustentável* – o aluno, enquanto cidadão, age de forma responsável e proativa numa perspetiva de preservação e conservação do planeta e das espécies;
- E. *Educar ensinando com coerência e flexibilidade* - Através da gestão flexível do currículo, trabalhado numa perspetiva colaborativa pelo conjunto dos professores, e da participação ativa dos alunos no seu próprio processo de formação, é possível explorar temas diferenciados e trazer a realidade para o centro das aprendizagens.
- F. *Agir com adaptabilidade e ousadia* - conseguir moldar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências-chave, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.
- G. *Garantir a estabilidade* - Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes deve ter as características que permitam fazer face a uma revolução numa qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e as orientações introduzidas produzam efeito.

- H. *Valorizar o saber* - A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.

(adaptado de *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, pp.13-14)

Da leitura deste documento percebe-se, então, que este pressupõe uma mudança nas práticas pedagógicas e didáticas instituídas e enraizadas na escola, recentrando o lugar do aluno no processo de ensino aprendizagem que tem, necessariamente, de deixar de ser unidirecional (professor →aluno) para dar lugar à interação. Neste sentido, a escola necessita de adquirir um novo tipo de legitimidade cultural e social, lutando contra concepções educativas que tendem a ignorar que o saber se constrói quotidianamente, de forma abrangente e não compartimentada. Trata-se de um modelo orientado para as aprendizagens dos alunos que «visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática» (idem, p. 15). O novo perfil do aluno assenta, portanto, numa mudança de paradigma que deixa de estar centrado exclusivamente no conhecimento para colocar o foco no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimento, de capacidades, de atitudes adequadas aos desafios da sociedade contemporânea.



Fig. 2 - Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: *Global competency for an inclusive world*, OECD, 2016.

As competências são apresentadas como «combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes» (*Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p.19) que se caracterizam pela convergência e complementaridade, procurando ir ao encontro da construção de um indivíduo com capacidade interventiva na sociedade e que nela participa de forma cívica, ativa e informada. As áreas de competência descritas, e ilustradas no esquema abaixo, assumem-se como «alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.» (idem, p.19)



Fig. 3 - Esquema das áreas de competências, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*

No centro da escola terá de estar agora a diversidade de modos de aprender, de ritmos e de vontade e é nesta constatação que a escola e a sua organização devem colocar o seu foco. Para tal, é necessária, nas palavras de Alves (2017, p.9), «pensar e praticar uma outra gramática» que perspetive o currículo de forma diferente, passando-se de «um currículo prescrito para um currículo aprendido». Ora é precisamente nesta mudança que radica o grande desafio da escola atual quer ao nível da política educativa, quer da própria organização da escola e mesmo da prática docente. O objetivo central da escola – ensinar – mantém-se, mas não podemos continuar com as mesmas práticas massificadas de ensinar a todos da mesma maneira, esquecendo a individualidade de cada aluno, sob pena de continuarmos a afastar os alunos cada vez mais da escola, conduzindo-os ao insucesso e ao abandono. Para que todos aprendam, é necessária uma educação inclusiva e é esse o princípio explanado no preâmbulo do Decreto Lei nº 55/2018 que advoga “[...] uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.”

Neste cenário, a autonomia e flexibilidade curricular, que no ano letivo de 2018/19 se generaliza a todos os primeiros anos de cada ciclo, permite a cada escola

adequar e contextualizar o currículo de acordo com o seu projeto educativo e as características dos seus alunos. A flexibilização não diz respeito apenas ao currículo em si, já que para que esta se concretize são necessárias alterações no modo como a escola tradicionalmente se organiza ao nível da constituição de turmas e da sua distribuição pelos diferentes espaços e tempos e da forma de trabalhar dos professores que terá de ser mais colaborativa, coadjuvada pela criação de equipas educativas.

Para que esta mudança organizativa e pedagógica aconteça assume grande importância a direção da escola, enquanto mobilizadora e promotora. Esta deve estar atenta à diversidade e à diferença, porquanto não pode mais ter uma “fórmula” para responder a todos da mesma maneira. Nesse sentido, é preciso consciencializar que a escola pode e deve fazer a diferença no sucesso dos seus alunos, apostando numa maior autonomia ao serviço da liberdade e do profissionalismo, na focalização nas aprendizagens essenciais, na inclusão através do conhecimento, do saber fazer, saber ser e saber conviver. Falamos, portanto, de lideranças focadas nas aprendizagens – fazer aprender não é o mesmo que ensinar – no incentivo ao trabalho colaborativo dos docentes com vista a uma gestão curricular mais autónoma, porque se os alunos são (e estão) diferentes precisamos de respostas mais específicas que passam, por exemplo, por uma adaptação e / ou construção do currículo a que corresponderá, naturalmente, uma forma distinta de avaliar.

Falamos, portanto, de uma mudança da “gramática escolar” (Alves, 2017) – entendida como o conjunto de estruturas e regras que organizam o trabalho pedagógico – que implica uma forma diferente de agrupar os alunos, o repensar da homogeneidade instituída no que concerne aos espaços e tempos para a aprendizagem e uma aposta no trabalho colaborativo dos docentes através da constituição de equipas educativas. Em resumo, estamos perante o que o autor supracitado apelida de «metamorfose nos modos de pensar, planear, agir e interagir» (p.11).

Capítulo I- Desafios de Mudança na Escola Atual

1. A Escola do século XXI – à procura da transição

«O passado era hierárquico, o futuro é colaborativo»

Andreas Schleicher

Criatividade, pensamento crítico e competências sociais são características cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho. Apesar disso, muitas são as escolas que continuam a ensinar centrando o processo de ensino-aprendizagem em pedagogias mecanizadas e castradoras do pensamento crítico, porquanto valorizam, maioritariamente, o debitar de conhecimentos. Numa sociedade em constante evolução e mudança, a escola não pode continuar a exigir a crianças e adolescentes que fiquem passivamente sentados, e em silêncio, a ouvir o professor a apresentar conteúdos e factos a que eles podem rapidamente aceder em qualquer página da internet.

Antigamente, o conhecimento transmitido pelo professor era assumido como válido ao longo da vida. Hodiernamente, a mudança é uma constante diária a vários níveis (económico, social, tecnológico) e cabe à escola, aos professores, capacitar os alunos para a enfrentar. Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE, alerta para uma situação inaudita: os alunos que ingressam agora no 1º ano do ensino básico exercerão profissões que ainda nem sequer foram criadas, usarão tecnologia que ainda não existe e serão chamados a resolver problemas que ainda não sabemos que vão surgir. Assim, a escola de hoje tem de, urgentemente, perceber que o sucesso educativo não pode ter por base a mera reprodução de conteúdos, mas sim a extrapolação do conhecimento e a sua consequente aplicação criativa a situações novas. Ou seja, nas palavras do autor supracitado, em entrevista ao jornal Expresso (edição de 30 de abril de 2016): «o mundo já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem - o Google sabe tudo - mas por aquilo que conseguem fazer com isso.»

É consensual que há muito que a educação deixou de ser apenas ler, escrever e contar e que deu lugar aos quatro “C” da aprendizagem – Comunicação, Colaboração, Criatividade e pensamento Crítico. Quer isto dizer que a educação tem cada vez mais a ver com o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico a que se aliam a resolução de problemas e tomada de decisões. Mas, e apesar de todos os agentes

educativos estarem cientes disto, a realidade mostra-nos ainda uma escola cuja prática pedagógica está ainda muito agarrada a uma sala de aula tradicional e a um conservadorismo na forma de ensinar e interagir com os alunos.

O projeto de flexibilização curricular, implementado, no ano letivo de 2018-2019, em todas as escolas do país no primeiro ano de cada ciclo de ensino, assume-se como uma oportunidade e um sinal de viragem “institucionalizado” na abordagem dos currículos: flexibilização, competências, trabalhos de projeto centrados nos alunos e atividades trabalhadas simultaneamente por várias disciplinas são as propostas a considerar. Tudo isto para ir ao encontro da “vida real”, fazendo com que a escola e as aprendizagens deixem de ser entendidas como um mundo separado e passem a ministrar o que o senhor Secretário de Estado da Educação, Dr. João Costa, inúmeras vezes tem apelidado de «um ensino orientado para a vida» (e.g. entrevista Revista Visão edição datada de 4 de junho de 2017).

Na verdade, as empresas estão, cada vez mais, à procura de quem possua as chamadas *soft skills* e nas entrevistas de emprego a performance académica está longe de ser o fator decisivo para se conseguir um determinado cargo. Competências de projeto, pesquisa, análise, comunicação e trabalho colaborativo e em equipa são hoje consideradas fulcrais no mundo do trabalho. Mas como é que a escola pode preparar os alunos para estas dinâmicas se continua a fechá-los numa sala de aula para ouvirem a matéria que têm de saber para o exame? Na sala de aula do século XXI, o professor já não está sozinho com os (cada vez menos apenas seus) alunos e estes já não o olham ávidos de conhecimento. Nesta sala de aula, a internet é presença assídua, com artigos, blogues, *links* e comunidades de aprendizagem e deverá estar a biblioteca escolar e todos os recursos próprios desta era da informação. A classe docente não pode continuar a ignorar que os alunos têm a informação no bolso e nas mochilas e que esta está apenas à distância de um clique nos *smartphones*, que quase todos possuem. É por isso que, na nossa opinião, e baseando-nos, principalmente, na nossa experiência enquanto docente, a discussão sobre se as tecnologias devem ou não entrar na sala de aula é estéril e, atrevemo-nos a dizer, obsoleta. O que mais importa agora é perceber como é que estas podem ser usadas e acrescentar valor à aprendizagem. Indo até mais longe, ousamos dizer que as salas de aula não precisam de mais tecnologia, necessitam, sim, de uma nova pedagogia.

Um exemplo destes “ventos de mudança”, mas ainda embrionário, são os Ambientes Educativos Inovadores. De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Educação (2018), desde 2014 já foram criadas em território nacional cerca de 40 “Salas do Futuro”. Trata-se de uma sala de aula inspirada na *Future Classroom Lab*, projeto europeu nascido em Bruxelas, desenvolvido pela *European Schoolnet*, que «desafia a escola a repensar as práticas de aula recorrendo à tecnologia e ao design» (idem p.292). A atividade centra-se no aluno que interage com os outros colegas e com o professor. Caracteriza-se por ser um ambiente dinâmico, onde os alunos são instigados a investigar, criar, interagir, partilhar e apresentar informação. As salas estão equipadas com quadro e mesas interativos, *smart TV* e *tablets*. Mesas e cadeiras possuem rodas para que a configuração do espaço possa, a qualquer momento, sofrer alterações. Há também bancadas para os alunos trabalharem de pé e um espaço para gravação de vídeos. Salva-se um pormenor importante e potenciador, também ele, de uma viragem na forma de trabalhar dos docentes: cada uma destas salas possui no máximo 15 lugares, o que quer dizer que não é possível ao professor estar fisicamente com a totalidade da turma em simultâneo, abrindo portanto, a porta ao trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, já que esta dispõe de variados recursos que permitem ao aluno desenvolver o mesmo projeto de pesquisa, resumo e partilha da informação. Desta forma, o processo de ensino deixa de estar ancorado exclusivamente a uma sala de aula, potenciando a motivação e uma aprendizagem mais sólida e efetiva.

Estamos a falar, portanto, de formas de trabalhar que implicam a colaboração e a comunicação, duas palavras-chave no desenvolvimento de competências dos alunos. Tal como já afirmámos anteriormente, a reprodução de conteúdos disciplinares está a tornar-se menos importante. Temos de recusar olhar para os planos de estudo e matrizes curriculares de forma estanque e compartimentada. Os docentes têm de abandonar o papel de replicadores de conhecimentos e assumir-se como mediadores da aprendizagem (Coutinho & Lisboa, 2011) junto dos alunos. As mesmas autoras chamam, ainda, a atenção para o novo contexto em que a aprendizagem ocorre, porquanto não se limita exclusivamente à escola, podendo ocorrer «nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global» (Coutinho & Lisboa, 2011, p.10).

A este propósito, ainda, lembramos as palavras de Andreas Schleicher (2016): «O futuro passa por cada um gerar conhecimento». Nesta sociedade do conhecimento que é, na perspectiva de Hargreaves (2003, p.37) «uma sociedade da aprendizagem», a tónica é colocada na capacidade de o indivíduo continuar a aprender terminado o período “formal” de aprendizagem associado à instituição escolar.

1.1. Sociedade da Informação e do Conhecimento

O conceito de Sociedade da Informação surge intimamente ligado ao despertar das tecnologias da informação e comunicação. Com elas chegou uma profunda mudança na forma como se passou a aceder ao conhecimento à qual correspondeu, naturalmente, uma necessidade de desenvolver competências para saber aceder e lidar com a informação. Para Castells (2007), estamos perante uma “nova sociedade” e do que considera ser uma profunda «revolução tecnológica», centrada nas tecnologias da informação e da comunicação, um novo paradigma, portanto, cujas características são as seguintes:

- a) A informação é a matéria-prima fundamental: tecnologia e informação complementam-se mutuamente;
- b) Capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias: o processo da informação torna-se presente em todos os domínios (social, económico e político) da sociedade;
- c) Lógica de redes: É uma característica predominante deste novo modelo de sociedade, que facilita a interação entre as pessoas, podendo ser implementada em todos os tipos de processos e organizações, graças às recentes tecnologias da informação;
- d) Flexibilidade: capacidade constante de reconfigurar, alterar e reorganizar as informações;
- e) Convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado: O contínuo processo de convergência entre os diferentes campos tecnológicos resulta da sua lógica comum de produção da informação, onde todos os utilizadores podem contribuir, exercendo um papel ativo na produção deste conhecimento.

Daqui concluímos que o importante desta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interação que ela proporciona através do digital.

No que à Sociedade do Conhecimento diz respeito, esta não se limita à sociedade da informação, ou seja, apesar de ser uma ferramenta geradora de conhecimento, a informação não é o próprio conhecimento. Quer isto dizer que o acesso à informação, potenciado pela revolução tecnológica, não é garantia de que daí resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que as pessoas tenham a capacidade de organizar e tratar a informação num processo de (re) construção contínuo.

A Sociedade do Conhecimento caracteriza-se, então, pela sua capacidade de identificação, produção, processamento, transformação e utilização da informação. Sustenta-se na sua capacidade de promover a partilha do conhecimento tendo por base as tecnologias da informação e comunicação. Desta forma, podemos dizer que «a sociedade do conhecimento é, inevitavelmente, não apenas uma sociedade da informação, mas também uma sociedade em aprendizagem» (Rebelo, 2010, p.10).

Neste sentido, o desafio que se coloca às escolas é, nas palavras de Coutinho & Lisboa (2011, p.14), o de trabalhar «competências para a aquisição de informação, competências para a interpretação da informação, competências para a análise da informação, competências para a compreensão da informação e competências para a comunicação da informação». Por isso, concordamos com Lencastre (2009, p. 1) quando afirma: «estamos na era em que os docentes se devem colocar como mestres e aprendizes, na expectativa de que, por meio da interação estabelecida na «comunicação didática» com os estudantes, a aprendizagem aconteça para ambos». Assim, ganham sentido as palavras de Schleicher que escolhemos para início deste capítulo - «O passado era hierárquico, o futuro é colaborativo» – já que o modelo tradicional de ensino aprendizagem foi substituído, passando os “papéis” a serem distribuídos horizontalmente, dando voz e papel ativo a todos os intervenientes.

2. Ser professor no século XXI

«Nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança»

(Barroso, 2001)

Todas as mudanças que a escola enfrenta implicam, naturalmente, uma transformação nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente uma forte mexida no papel e na identidade do ser professor que desempenha, nas palavras de Lima (1996, p.50) «um papel complexo, repleto de ambigüidades e contradições». As turmas estão cada vez mais longe de serem homogêneas e um dos grandes desafios diários e permanentes que o docente enfrenta é o de trazer sentido para a aprendizagem (Nóvoa, 2016). Nenhum aluno poderá aprender se não encontrar sentido nessa aprendizagem. Poderá realizar durante várias horas uma tarefa, e fá-lo de forma mecanizada e algo organizada, mas isso não se traduzirá em aprendizagem. A forma como esta geração de crianças, os chamados *millenials*, aprende e ascende ao conhecimento é diferente. Usa outras partes do cérebro e, por vezes, a aprendizagem não se constrói de forma linear, nem, necessariamente, do mais simples para o mais complexo. Além disso, os jovens são *multitasking*: estão acostumados a ouvir música, ver TV e responder a um SMS ao mesmo tempo. Estão muito habituados e “treinados” para o clique e para os estímulos rápidos o que constitui um verdadeiro desafio para o professor em contexto de sala de aula: como cultivar, ou mesmo despertar, a vontade de aprender?

Conscientes, então, de que a forma de aprender mudou, os docentes devem abraçar esta hipótese de mudança, pois dificilmente poderão continuar a resistir por muito mais tempo. Na sua prática letiva diária, o professor sente essa pressão, mas o erro, muitas vezes, está em pensar que é a tecnologia que vai catalisar a mudança. Decorrente desse pensamento, observamos na nossa prática diária (empiricamente, portanto) vários entraves, que vamos apelidar de internos e externos. Por internos, referimo-nos, por um lado, ao professor que vê a tecnologia como uma ameaça ao seu trabalho e estatuto de “detentor” do saber e, por isso, se sente desconfortável ou pouco habilitado para a usar. A este facto acresce que conhecer e colocar as novas tecnologias ao serviço da educação exige formação (que muitos docentes não têm) e tempo para

preparar uma aula que foge ao tradicional “abrir o livro na página X”. Por outro lado, há também, como mencionámos, os fatores externos, e com isto referimo-nos à falta de computadores ou *tablets* ou dificuldades de acesso / ligação muito lenta à *internet*, problemas muito comuns na maior parte das escolas como indica o Relatório do Conselho Nacional de Educação sobre “O Estado da Educação 2017” (2018) - «a percentagem de computadores em uso há mais de três anos em 2016/ 2017 representa 76,5% dos computadores existentes» (p.280) – ou a denúncia da ANPRI (Associação Nacional de Professores de Informática) em carta aberta (dezembro de 2018) dirigida ao Sr. Ministro da Educação - «A Internet nas escolas está a funcionar a dois tempos “lenta” ou “parada”, precisam-se soluções».

A realidade é que não precisamos de tecnologias, mesmo que a sua existência e uso não sejam um entrave. Precisamos de professores que inspirem os alunos, que deem espaço a novas atitudes educacionais, como por exemplo mais liberdade e autonomia no que toca à realização e aquisição das aprendizagens, cientes de que a pedagogia tradicional não só não serve a todos, como também se traduz numa aprendizagem frustrante para os alunos. A prática letiva deve centrar-se agora no treino de competências (ideia explanada no Perfil do Aluno a que nos referimos anteriormente), já que os conteúdos estão acessíveis a partir do *smartphone*. Tomemos como exemplo uma aula da disciplina de História. Numa turma, há alunos que gostam mais de História de Portugal, outros preferem o panorama mundial, uns gostam do Renascimento, outros preferem a época contemporânea e outros, simplesmente, não gostam de nada. Imaginemos que o assunto a tratar é a Segunda Guerra; se o professor propuser aos alunos que se coloquem, por exemplo, na pele de um judeu perseguido ou de um soldado que combateu numa trincheira e expliquem como agiriam nessa situação, promovendo o debate e a discussão de ideias sustentados nos conhecimentos que têm sobre essa época, então, a História torna-se mais contextual, mais próxima dos alunos, levando-os a estabelecer e a construir relações entre factos históricos e a sua vida concreta. Esta prática não requer tecnologia, é apenas uma maneira diferente de abordar um conteúdo programático e que se configura como um novo contexto de aprendizagem. Se esta aula for planificada colaborativamente com o docente de outra disciplina (Português, por exemplo) na qual o professor ajudou os alunos na construção da sua argumentação, reforçando as suas competências de comunicação oral, então já estamos a usar uma pedagogia mais centrada no aluno que se traduzirá em

aprendizagem muito mais significativa. Numa entrevista a propósito do estado da Escola Pública, Nóvoa (2016) refere que vivemos uma fase altamente revolucionária, porquanto as mudanças na escola não vão aparecer por decreto, mas sim «porque as crianças estão a exigir aos professores que eles se adaptem a um mundo novo».

Na verdade, nos últimos anos, o professor tem vindo a ser chamado a desempenhar vários papéis que requerem novas competências e para os quais, por vezes, não tem qualificação adequada, nem recebeu formação para eles. Segundo Lima (1996, p.55), «esta diversificação de tarefas e funções assenta numa conceção multifuncional do docente». Senão vejamos: ao nível da sala de aula, o professor tem turmas heterogéneas, com alunos das mais variadas proveniências perante as quais tem de manter a disciplina, estimular a aprendizagem, saber usar as tecnologias da informação e comunicação, promover a interdisciplinaridade, fazer uma diferenciação pedagógica e integrar alunos com necessidades educativas especiais, entre outras coisas. A este papel “polivalente” (expressão frequentemente usada por Nóvoa) acrescem outros, nomeadamente, a intervenção junto das famílias na criação de mecanismos de cooperação facilitadores da aprendizagem; o trabalho de planificação e articulação em equipa quer com os seus pares (*intra* e interdepartamento disciplinar) quer com a direção da escola num processo de liderança partilhada.

Como já afirmámos anteriormente, o professor perdeu a exclusividade do saber e este aspeto condiciona a sua identidade profissional. Os docentes deparam-se, então, como uma forte necessidade de redefinir o seu papel e, diríamos mesmo, a essência de ser professor já que esta profissão se baseia num conjunto de competências e qualidades que estão muito além do saber científico e técnico. Um professor não se define apenas pelo que sabe, mas também por aquilo que é enquanto indivíduo e que o distingue dos demais. Concordamos com Nóvoa (1992, p.9) quando afirma: «ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.»

São muitos e variados os desafios que se colocam aos docentes, hodiernamente. Sabemos que a mudança não pode ser imposta e que os professores tendem a resistir a ela, tanto mais que, como vimos, o que está em jogo tem implicações com a identidade pessoal e profissional. Que caminhos seguir, então? Sem dúvida que o trabalho colaborativo constitui uma das formas mais eficazes, ainda que esta forma de trabalhar

constitua ela mesma um desafio para a escola e para o corpo docente que continua a ser das profissões que menos colabora entre si. Mas, neste momento de viragem, «quase mais que ser competente [...] é preciso que esteja disposto a trabalhar não individualmente, mas coletiva e colaborativamente na organização do trabalho pedagógico e social» (Nóvoa, 2016), embora saibamos que os professores continuam sozinhos a planificar as “suas” aulas para os “seus” alunos, fechados nas “suas” salas de aula. É, pois, nossa convicção que agora, mais do que nunca, a biblioteca escolar tem a oportunidade de se assumir como o epicentro da escola e dos currículos, um parceiro dos docentes na planificação e preparação das aulas e na construção das aprendizagens.

2.1. A escola centrada na aprendizagem

A missão do professor é fazer com que todos os alunos aprendam e tal só é possível se este se começar a assumir «como um autor de possibilidades de aprendizagem» (Alves, 2017 p.12), isto é, um cocriador de currículo e de aprendizagem. A nova geração de políticas educativas implementadas a partir do início do século XXI é pensada numa lógica *bottom up* que prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional. Ensaiam-se formas alternativas de agrupar os alunos de acordo com as suas necessidades; desenha-se uma gestão alternativa ao nível dos espaços e tempos diferenciados de aprendizagem; pensam-se novas formas de gestão curricular; implementa-se uma prática de diferenciação pedagógica potenciadora de oportunidades e aposta-se no trabalho colaborativo entre os docentes. Esta mudança enfatiza a autonomia e o poder autoral das escolas, valorizando os territórios e as suas especificidades.

Nóvoa (2007) reflete sobre este cenário de mudança e aponta cinco desafios que a escola enfrenta nesta época de transição que a empurrou para o que chama «excesso de missões» (p.7). O autor defende uma escola centrada na aprendizagem que seja capaz de fazer três coisas:

1. Fazer com que «todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso» (idem, p.8). Sobre este desafio, Nóvoa coloca a tónica nas palavras «todos» e «verdadeiramente», porquanto a escola continua agarrada ao modelo pedagógico de *ensinar todos como se fossem um só* numa homogeneidade

coletiva assente numa estrutura curricular uniforme e na organização de alunos por turma, aprendendo no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

2. Colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica. Para que a totalidade dos alunos tenha um sucesso efetivo urge uma alteração nas práticas pedagógicas docentes com vista a uma verdadeira inclusão. A consciência de que todos aprendem, embora de formas distintas, é fundamental para uma escola do século XXI que se quer inclusiva. Nóvoa (2007, p.9) apresenta a «possibilidade do trabalho em cooperação dos alunos em sala de aula» como o elemento chave na diferenciação pedagógica. Formar grupos de trabalho onde os alunos mais adiantados na aprendizagem trabalham em parceria com os menos adiantados afigura-se para o autor uma estratégia de excelência na diferenciação pedagógica, já que retira ao professor a exclusividade do papel de «ensinante» e coloca-o como «organizador das situações de aprendizagem» (idem).
3. Tornar a escola como o local onde os alunos aprendem a estudar e a desenvolver formas de trabalho autónomo e cooperativo. Nóvoa anuncia como nucleares estas ferramentas que permitirão aos alunos desenvolver mecanismos facilitadores de uma aprendizagem que se faz ao longo da vida.

Concluimos, portanto, que esta mudança de foco da escola e dos professores pressupõe que estes redefinem o seu papel e as suas responsabilidades, assumindo um «profissionalismo interativo» (Fullan e Hargreaves, 2001) e colaborativo, no qual os docentes se sentem responsáveis por si e pelos alunos que lhe são confiados. A este propósito, lembramos as recomendações de Pierre Bourdieu citado por Alves (2017, p12):

Ensinar não é uma atividade como as outras. Poucas profissões serão causa de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhe são confiados. Poucas profissões supõem tantas virtudes, generosidade, dedicação e, acima de tudo, talvez entusiasmo e desinteresse. Só uma política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores [...] poderá fazer do ofício de educar a juventude o que ele deveria ser: o primeiro de todos os ofícios.

O conceito de *profissionalismo interativo* surge, segundo Fullan e Hargreaves (2001), com o intuito de desenvolver modos de ação e pensamento diferentes nas

escolas, radicados na consciência de que a standardização não se coaduna com o ato de ensinar. Desta forma, sugerem um conjunto de doze orientações para os docentes, que devem ser vistas como um todo:

- a) Localize, escute e articule a sua voz interior;
- b) Pratique a reflexão na ação;
- c) Desenvolva uma mentalidade orientada para o risco;
- d) Confie nos processos, bem como nas pessoas;
- e) Ao trabalhar com os outros, aprecie a pessoa na sua íntegra;
- f) Empenhe-se em trabalhar com os seus colegas;
- g) Procure a diversidade e evite a balcanização;
- h) Redefina o seu papel, de modo a incluir responsabilidades fora da sala de aula;
- i) Equilibre trabalho e vida privada;
- j) Pressione e apoie os diretores e outros administradores, no sentido de desenvolverem um profissionalismo interativo;
- k) Empenhe-se no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente;
- l) Monitorize e fortaleça a ligação entre o seu desenvolvimento e o dos alunos.

(Fullan e Hargreaves, 2001, p.113)

Em resumo, podemos afirmar que urge construir um novo profissionalismo dentro das escolas. Concordamos com Alves & Cabral (2016, p.4) quando afirmam que «a realidade só é transformável através da implicação do sujeito [enquanto] construtor de significados». As escolas devem procurar novas formas de ensinar, fazendo uso de novas ferramentas e apostando numa autonomia individual e coletiva, não esquecendo, porém, a premissa de que “o todo é mais do que a soma das partes”. É neste sentido que os órgãos de gestão da escola assumem um papel preponderante na criação de condições e no desenho de linhas de ação que permitam aos professores desenvolver estratégias para que todos aprendam verdadeiramente. No dizer de Alves & Cabral (2016, p.8), «este é o tempo das lideranças centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa.»

2.2. A escola como Comunidade de Aprendizagem

Para satisfazer as necessidades dos alunos e melhorar os seus resultados, as escolas devem proporcionar aos docentes oportunidades para que estes possam trocar experiências e aprender juntos. Um largo número de investigações internacionais tem vindo a mostrar que a constituição da escola enquanto Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), quando construída sobre uma mudança sustentável e sistémica, influencia significativamente o sucesso dos alunos. Esta mudança diz respeito à cultura de escola, porquanto a atividade docente continua a ser muito solitária e individualista e a colaboração assume-se como pilar na construção de uma comunidade de aprendizagem. A este propósito, concordamos com Bolívar (2014, p.9) quando afirma que a CAP «exige uma cultura escolar forte, com normas e valores partilhados, diálogo reflexivo e prática colaborativa».

Mas o que se entende por comunidade de aprendizagem profissional? Sergiovanni (2004) afirma que as escolas têm vindo a ser entendidas mais como organizações do que comunidades. Dividem o currículo por diversos departamentos, separam alunos por níveis de ensino e criam regulamentações e programas de monitorização e controle. O autor afirma que tais diretivas separam as organizações das pessoas para as quais foram criadas. Para ele, «as comunidades congregam pessoas à volta de um propósito comum, estabelecem compromissos e não contratos, pautando-se por normas e valores e não por mecanismos de controle externos» (p.77). Louise Stoll *et al.* (2006) fez uma revisão de literatura sobre o conceito de CAP, chamando a atenção para o facto de este poder assumir várias nuances em diferentes contextos, sendo, no entanto, consensual que:

... suggests a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way; operating as a collective enterprise [...] The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students benefit. (p.223)

Bolívar (2014, p.28) diz-nos que se pode falar de *comunidade profissional* quando os professores “*desprivatizam*” a sua prática, refletem e autoavaliam as suas ações, de forma a aumentar a qualidade e a eficácia do ensino de toda a escola. Acrescenta, ainda, que uma comunidade profissional se refere às ações dos docentes

capazes de gerar uma identidade de grupo baseada em valores partilhados sobre o ensino e sobre a aprendizagem e que dão lugar ao incremento e desenvolvimento profissional (*idem*).

De acordo com o artigo de Stoll *et al.* (2006) supracitado, vários especialistas apresentam cinco atributos caracterizadores de uma comunidade de aprendizagem e que se interligam, a saber: partilha da mesma visão e valores centrados na aprendizagem; responsabilidade coletiva; prática reflexiva; colaboração e promoção da aprendizagem individual e em grupo. A estes acrescenta ainda: confiança mútua, respeito e apoio mútuo e extensão da comunidade para além dos muros da escola. Bolívar (2014) apresenta também estas mesmas características e salienta que a pedra de toque de uma comunidade consiste em colocar o foco coletivamente naquela que é a sua finalidade de ação: a aprendizagem dos alunos.

Em suma, concordamos com Cabral & Alves (2016, p.15) quando afirmam que as dinâmicas de trabalho construídas dentro de uma comunidade de aprendizagem fomentam uma «cultura escolar orientada para a aprendizagem de todos» (professores e alunos) que potenciará a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.

Falamos, portanto, de uma profunda mudança cultural no seio das escolas. A proposta de organização das escolas por equipas educativas é disso exemplo claro. As equipas educativas assumem-se, nas palavras de Lima (2009, p.8) como uma «fórmula organizacional capaz de concretizar a colaboração entre docentes e de assegurar uma gestão curricular integrada nas nossas escolas». Estas equipas pressupõem uma mudança na *gramática escolar* também no que diz respeito ao papel do professor e à sua forma de agir, porquanto se inscrevem num “profissionalismo interativo”, a que já nos referimos neste trabalho. No dizer de Formosinho e Machado (2016, p.21), autores que propuseram este modelo organizativo pela primeira vez em 1988, as equipas educativas impulsionam a ação dos docentes num quadro de interação e colaboração; incentivam a experimentação de novas metodologias de ensino; centram-se na melhoria das aprendizagens dos alunos e requerem a reestruturação da escola. Lima (2009, p.14) acrescenta, ainda, que estas contribuem para «o desenvolvimento da escola no seu todo, fazendo dela uma organização aprendente».

No entanto, para que este novo modelo de organização resulte, é preciso «que haja um suporte organizacional» (Lima, 2009, p.12). As mudanças estruturais são

condição *sine qua non* para provocar mudanças culturais, como nos alerta Bolívar (2014). Trata-se, portanto, de uma metamorfose na cultura das escolas que conduzirá a uma mudança na cultura docente. Há, contudo, que ter consciência que mudar as estruturas formais não corresponde, linearmente, a uma mudança nas normas, atitudes e crenças. Partilhamos a opinião deste autor que alerta para a necessidade de reestruturação dos contextos organizativos das escolas como forma de incrementar novas práticas docentes e novas e diferentes formas de interação entre os professores. Neste contexto, ganham especial importância as lideranças (de topo e intermédias), a visão estratégica e o tipo de relação que promovem e constroem dentro das escolas. Os estudos revelam que uma liderança distribuída conduz a um maior envolvimento e participação quer dos gestores intermédios quer de todos os outros professores com impactos positivos nos resultados dos alunos.

2.3. As lideranças nas organizações escolares

2.3.1. O papel do diretor

Os estudos realizados por Day *et al.* (2000) e Fullan (2003), no âmbito da organização escolar, salientam a importância das lideranças como fator decisivo na operacionalização da mudança e desenvolvimento e elemento-chave na motivação de docentes e discentes.

O conceito de liderança torna-se difícil de definir, uma vez que se encontra intrinsecamente ligado às características de um líder, existindo inúmeras definições de liderança. O que é consensual, contudo, é que a uma escola de qualidade corresponde uma boa liderança. Nas investigações realizadas, é possível constatar que alguns estilos de liderança estão mais ligados às qualidades pessoais (aspetos de personalidade) do líder, outros aos aspetos situacionais e contingenciais e outros ainda que colocam o foco nas relações entre o líder e os liderados com o fim de atingir propósitos e objetivos comuns. Seja quais forem as perspetivas adotadas, Inocêncio & Resendes (2014, p.107) afirmam que existem dois elementos comuns a todas elas: o primeiro é que a liderança «está ligada a um fenómeno grupal» e o segundo é que «se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte do líder sobre um grupo de pessoas, havendo ou não uma relação de hierarquia, mas sempre com um determinado objetivo» (*idem*). Também Costa *et al.* (2012, p.165) afirmam que grande parte das definições de

liderança apresenta em comum três conceitos: «influência, grupo e objetivos». Para estes autores, a liderança «é um processo de influência exercido num grupo de modo a atingir determinados objetivos.» (*idem*). Percebemos, portanto, que estamos perante um conceito dinâmico que envolve influenciador e influenciados.

Salienta-se, contudo, que as lideranças em contexto escolar são diferentes das de outras organizações, porquanto o líder deve assumir-se como um “agente de mudança”, capaz de mobilizar e inspirar os restantes elementos tendo em vista o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos. A liderança escolar assume algumas especificidades, nomeadamente o facto de se encontrar distribuída através de estruturas intermédias como coordenador de estabelecimento; coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma ou coordenador de projetos. Desta forma, segundo Costa *et al.* (2012, p.166), há alguns desafios que se colocam ao líder escolar, nomeadamente, a tomada de decisões partilhada e o encorajamento à participação na tomada de decisões.

Teixeira (2011) afirma que no cumprimento da missão a que se propõe, quando assume o cargo de diretor de escola, o líder deve adotar três princípios: (i) delinear estrategicamente as metas e objetivos a atingir – projeto de intervenção definido *a priori* num documento intitulado “Carta de Missão” aquando da apresentação da candidatura ao cargo; (ii) construir uma estrutura organizativa que se adapte ao projeto que pretende executar e (iii) implementar e desenvolver mecanismos promotores de uma cultura de escola que envolva as lideranças intermédias e os demais professores com vista à consolidação das mudanças necessárias. Lopes (2016, p.153) reforça esta linha de pensamento, afirmando que os novos desafios com que a escola se depara apelam a «uma liderança com o olhar nos objetivos e na missão da escola no presente inerente às metas do futuro para que a escola se transforme numa comunidade de aprendizagem...».

A liderança assume-se, assim, no dizer de Alves (2015,) como «uma forma especial de influência que induz os membros de um grupo ou organização a mudarem voluntariamente as suas preferências em termos de ações, atitudes e premissas.»

Que tipo de lideranças podemos encontrar no contexto educacional? Costa, Soares & Castanheira (2012), que têm vindo a realizar estudos aprofundados nesta área, referem (de acordo com Bush, 2011) nove tipos de liderança nas organizações

escolares: *gestionária, transformacional, participativa, distribuída, transacional, pós-moderna, emocional, contingente e moral.*

Estes investigadores portugueses apontam a democraticidade inerente à liderança nas escolas como um dos fatores que conduz a uma «liderança distribuída» (Costa Soares & Castanheira, 2012, p.167) a qual se baseia numa forte interação e interdependência entre os vários elementos que compõem a organização. Ainda segundo os autores, um dos modelos de liderança que tem vindo a ser aplicado às escolas é a liderança transformacional. Neste tipo de liderança, reforça-se o *empowerment* de todos os membros organizacionais, na medida em que o líder motiva os que dele dependem (embora não sejam vistos como dependentes, mas sim como parceiros na consecução da missão e dos objetivos traçados) e com quem partilha as funções de liderança. Há uma forte componente motivacional, em que o líder inspira e é tido como um exemplo a seguir, dando ênfase à participação dos professores na partilha de decisões, objetivos e responsabilidades. É um elemento proativo na facilitação da aprendizagem organizacional e no estímulo à mudança e adaptação a situações novas.

À liderança transformacional opõe-se a liderança transacional que, segundo Inocêncio & Resendes (2014, p.108), é «o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados», baseado num sistema de compensações e punições em função do cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo líder (Costa & Castanheira, 2015). Não há lugar, por parte do líder, a estratégias de motivação ou a qualquer tipo de influência para a concretização dos resultados esperados. Segundo estes autores, este tipo de liderança baseia-se «numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspetiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios» (p.33).

De uma forma mais resumida, podemos afirmar que o líder transacional guia os seguidores para os objetivos previamente delineados, mostrando a todos qual é o seu papel e o que deles se espera. Por seu turno, o líder transformacional inspira e motiva para o cumprimento de determinados objetivos. Acima de tudo, e tendo em conta o contexto atual, sublinhamos as ideias de Dess & Picken (2000) para quem os líderes do século XXI se devem focar em cinco princípios: visão estratégica para motivar e inspirar; *empowering* a todos os elementos da organização; recolha e partilha de conhecimento interno da organização; desafio de convencionalismos (o *status quo*) e

promoção de criatividade. São estas as ideias/princípios indutores de inovação, criatividade e mudança que caracterizam a sociedade atual.

No contexto de mudança que as escolas enfrentam assumem importância as lideranças que se baseiam em «princípios de cooperação e de descentralização de competências» (Lopes, 2016, p.156), nas quais o líder tenha uma visão clara e definida do que pretende para a organização. Uma liderança aberta à inovação e à mudança, congregadora de esforços com vista a um bem comum: os resultados escolares dos alunos.

O Decreto Lei 75/2008 de 22 de abril vem conferir uma maior autonomia às escolas, reforçando o papel das lideranças, ao criar a figura do diretor a quem é «...confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, [...] Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica...» O diretor é eleito por um órgão colegial – designado conselho geral- composto por representantes do corpo docente, do pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, autarquia e comunidade local (instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas). É ao conselho geral que cabe a aprovação dos documentos estruturantes da escola: regulamento interno, projeto educativo e plano anual de atividades. Ainda no mesmo Decreto é referido que se pretendem:

...criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

É, portanto, ao diretor que cabe o papel de líder numa estrutura organizativa tão complexa como a escola. A sua visão e um estilo de liderança que privilegie a partilha de decisões contribuirão para o desenvolvimento de uma cultura de escola, que se pretende cada vez mais colaborativa. Aliás, autores como Fullan e Hargreaves (2001, p.93) sublinham que «não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam».

2.3.2. O coordenador de departamento

A escola atual pressupõe uma dinâmica mais participativa, baseada em práticas de trabalho mais colaborativas e autorreflexivas que visam, naturalmente, a melhoria dos resultados dos alunos. Neste sentido, assume papel de relevo o coordenador de departamento, enquanto liderança intermédia, no que diz respeito às tarefas de apoio e coordenação pedagógica e de participação na elaboração de documentos estruturantes como o projeto educativo, o plano anual de atividades ou o regulamento interno.

O coordenador é eleito, no seio do departamento curricular, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo, de acordo com os n.º 5 a 8 do artigo 43º do decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho que republica o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Segundo o ponto 5 do artigo 43º desse decreto, o coordenador deverá ser «um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional». De entre as várias competências salientam-se as constantes do ponto 1 do artigo 42º «assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.»

Os coordenadores de departamento participam naquele que é um dos órgãos mais importantes na estrutura organizativa da escola: o conselho pedagógico. Cabe ao coordenador de departamento, de acordo com o ponto 2 do artigo 42º do DL supracitado:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;*
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.*

Neste normativo, há também referência a outra função dos coordenadores: desenvolvimento do trabalho colaborativo, orientação e acompanhamento dos docentes que integram o departamento, promovendo momentos de reflexão e análise de atividades e projetos desenvolvidos, contribuindo para o sucesso dos alunos e melhoria das aprendizagens realizadas (cf. Artigo 43º do DL75/2008).

Na escola onde realizámos o presente estudo, o Regulamento Interno, no artigo 57º, estabelece as seguintes competências do coordenador de departamento:

- 1. Representar o seu departamento curricular em todas as competências do conselho pedagógico, referidas no artigo 33.º do decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, atuando como transmissor entre este órgão, os assessores científicos e os docentes.*
- 2. Definir as competências do assessor científico e diretor de instalações no regimento interno.*
- 3. Propor ao Diretor a designação do(s) assessor(es) científicos e de diretor de instalações, quando exigirem cuidados específicos.*
- 4. Proceder à avaliação da atividade desenvolvida através da análise de relatórios apresentados (p.44).*

Nesta escola houve lugar à criação da figura do assessor científico, tendo em conta que há departamentos que integram diferentes disciplinas. Por exemplo, o departamento de Ciências Sociais e Humanas é composto por professores de História, Geografia, Filosofia, Economia e Educação Moral Religiosa e Católica. Sendo à data um professor de Geografia a exercer o cargo de coordenador deste departamento, (acumulando o cargo de assessor científico dessa disciplina) existem, neste departamento 4 assessores que estabelecem ligação com os docentes da disciplina que representam e trabalham cooperativamente com o coordenador. As suas competências estão definidas no ponto 4 do artigo 59º do Regulamento Interno que citamos:

- a) Colaborar com o departamento curricular atuando como elemento de ligação;*
- b) Orientar, coordenar e apoiar a atuação pedagógica dos professores do grupo, disciplina ou especialidade;*
- c) Coordenar a planificação das atividades curriculares e pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo;*
- d) Orientar e coordenar a definição dos objetivos por ano e por ciclo;*
- e) Apresentar propostas solicitadas pelos diferentes Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento;*
- f) Orientar a escolha dos manuais escolares;*
- g) Entregar ao coordenador do departamento um relatório crítico anual, do trabalho desenvolvido (p.45).*

O papel do coordenador de departamento revela-se, portanto, crucial enquanto motor da mudança de práticas dos docentes que coordenam conducente à construção de uma cultura de escola não individualista. As competências que lhe são exigidas quer

pelos normativos externos, quer pelo regulamento interno pressupõem, indubitavelmente, que possua capacidades de mobilização e influência sobre os restantes atores educativos, princípio defendido por Fullan e Hargreaves (2001, p.93) quando afirmam que «Na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade, todos) são líderes».

Capítulo II – A Biblioteca Escolar e o Trabalho Colaborativo

1. Biblioteca Escolar: centro de desenvolvimento curricular

A sociedade da informação é responsável pela mudança que se tem vindo a operar na biblioteca escolar, nomeadamente na forma como se relaciona com os seus utilizadores no que diz respeito ao acesso e uso da informação. A biblioteca deixou de ser um espaço silencioso de armazenamento de documentos. É agora um ambiente dinâmico e um verdadeiro centro de aprendizagem, um espaço simultaneamente de trabalho (de acesso à informação e construção do conhecimento) e de lazer. Ross Todd (2011, p.2), um dos grandes investigadores internacionais na área da biblioteconomia escolar, refere que a biblioteca deve ser vista agora «como um espaço de conhecimento, e não como um lugar de informação», devendo colocar-se o foco em três aspetos: «ligações/conexões, não coleções; ações, não posições; evidências, não a política de promoção do valor da biblioteca escolar» (idem).

Aliada a uma diferente forma organizativa das bibliotecas, está a importância que o trabalho colaborativo desempenha no estreitamento de laços entre os currículos e a BE e os seus recursos, num esforço comum de melhoria e sustentabilidade das aprendizagens dos alunos. Na realidade, o verdadeiro desafio para as bibliotecas escolares, atualmente, prende-se não apenas com o acesso à informação, mas, sobretudo, com a forma como os alunos acedem a ela e conseguem, ou não, transformá-la em conhecimento. Das (2008, p.7) afirma que «a biblioteca escolar não só estimula, potencia e facilita, mas também promove a aprendizagem». O foco são, portanto, as competências ao nível da literacia da informação que permitirão aos alunos construir conhecimento, numa aprendizagem que se faz ao longo da vida, tornando-se autónomos e críticos, numa perspetiva, também, de construção da sua própria cidadania.

É neste contexto que a biblioteca escolar redefiniu a sua missão, assumindo um papel fulcral ao nível do desenvolvimento da literacia da informação e do apoio aos currículos das diferentes disciplinas. Para que este novo contexto de ação se torne efetivo, urge que o professor bibliotecário desenvolva, em conjunto com os docentes das diversas áreas disciplinares, um trabalho colaborativo que permita otimizar conhecimentos e recursos que conduzam ao pleno desenvolvimento dessas competências, junto dos alunos. De acordo com o Relatório de Lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (1996, p. 13):

A biblioteca deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola (...) constituindo um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar. As suas atividades devem estar integradas nas restantes atividades da escola e fazer parte do seu projeto educativo (...)

A realização de um trabalho colaborativo pressupõe a compreensão por parte dos elementos que intervêm na aprendizagem do aluno (professor bibliotecário e docentes das diversas disciplinas) que todos os agentes têm um contributo importante e equitativo no desenvolvimento do currículo e das competências que permitam aos discentes realizar uma aprendizagem ao longo da vida. Mais ainda, que este objetivo será mais facilmente atingido quando se recorre ao trabalho colaborativo.

De acordo com o documento *Information Power* (ALA,1998, p.50-51), a colaboração na escola é fundamental, apontando-se três razões:

- *Essential as librarians work with teachers to plan, conduct, and evaluate learning activities that incorporate information literacy;*
- *Critical as librarians work with teachers and administrators to build and manage collections that include all formats and support authentic, information-based learning; and*
- *Basic as librarians work with teachers, administrators, parents, and other members of the learning community to plan, design, and implement programs that provide access to the information that is required to meet students' learning goals.*

Também no Manifesto IFLA / UNESCO da Biblioteca Escolar (1999, p.2), se defende o trabalho colaborativo, afirmando-se:

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação.

De igual modo, nas Diretrizes da IFLA/ UNESCO para as Bibliotecas Escolares (2002, p.12), é clara a defesa do trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário: «A cooperação entre professores e bibliotecário escolar é essencial para otimizar o potencial dos serviços da biblioteca». De referir ainda que, de acordo com Haycock (2003), a biblioteca escolar exerce uma influência positiva no sucesso dos alunos, já que desencadeia um forte impacto ao nível da aprendizagem, da leitura e da identidade cultural. Relativamente ao impacto na aprendizagem, o mesmo autor conclui que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário contribuem para elevar os níveis de

proficiência quer em estratégias de pesquisa quer ao nível das competências em literacia da informação.

1.1. Biblioteca escolar – desafios de mudança

São, portanto, muitos os desafios que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário enfrentam na era da informação e numa época que se pretende de mudança na gramática escolar, a que já nos referimos no capítulo anterior. Russell (2000) menciona investigações e estudos que indicam uma relação positiva entre os programas desenvolvidos pelas bibliotecas e os resultados académicos dos alunos. O autor, apoiando-se em Haycock (1999), afirma que o desenvolvimento de trabalho colaborativo e de ensino em equipa (*team teaching*) são alterações muito complexas que requerem um período entre dois a cinco anos para se tornarem consistentes. No caso da colaboração entre o bibliotecário e os restantes professores, a mudança é ainda mais lenta. Na realidade, ainda que o termo colaboração seja usado comumente e sejam reconhecidas as virtudes e vantagens do trabalho colaborativo, as evidências apontam para um número muito reduzido de escolas, a nível nacional, onde os professores realizam um trabalho colaborativo e, quando acontece, na maior parte dos casos, são projetos circunstanciados e restritos temporalmente. O que se pretende, ainda segundo Russell (2000), é que o bibliotecário e o professor tenham papéis equitativos no que concerne ao currículo e ao seu desenvolvimento e, para isso, a biblioteca tem de desenvolver um programa centrado no aluno e na sua aprendizagem. Russell (2000, p.4) afirma que esta visão se baseia em três ideias fulcrais: «colaboração, liderança e tecnologia».

Uma colaboração bem-sucedida envolve mudança de atitudes e expectativas em relação àquele que deve ser o papel do bibliotecário. A investigação mostra que alunos, professores e mesmo os órgãos de gestão das escolas não veem a biblioteca e o professor bibliotecário como parte integrante do sucesso escolar. O bibliotecário é tido, muitas vezes, como o contador de histórias e aquele que providencia recursos em vez do colega (“*co-professor*”) que partilha objetivos comuns com os demais docentes (Russell, 2000). Cabe, portanto, ao professor bibliotecário, dar alguns passos no sentido de inverter esta situação para que possa ser visto como um parceiro na planificação de atividades e na partilha de ideias, mostrando de que forma a biblioteca pode (e deve) ser

parte integrante dos currículos. Neste sentido, tomámos como referência Johnson (2002) que elenca sete áreas em que as bibliotecas escolares e os seus bibliotecários devem agir para demonstrar o seu valor no sistema educativo.

A primeira recomendação do autor é a de que o plano anual de atividades da biblioteca seja parte integrante do projeto educativo e esteja “alinhado” com o sistema educativo. Este aspeto torna-se ainda mais importante no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular a que já nos referimos. É o momento oportuno para a biblioteca se assumir como um verdadeiro parceiro na planificação e consecução de aprendizagens que contribuam para atingir as diferentes competências inscritas no *Perfil dos Alunos*.

A segunda passa por demonstrar e divulgar a eficácia da biblioteca e do professor bibliotecário através da “prestação de contas” (*accountability*), tendo consciência de que o seu papel enquanto especialista em informação é um dos mais importantes. Neste novo paradigma, o professor bibliotecário tem de “desenhar” um programa que vise uma intervenção ativa na aprendizagem dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento de competências na seleção e uso crítico da informação. Deve, para isso, conhecer as Aprendizagens Essenciais (AE) e programas em vigor das diferentes disciplinas e elaborar mapas dos currículos para se poder assumir, junto dos docentes, como um recurso fundamental na construção da aprendizagem e do sucesso dos alunos. Naturalmente, neste campo, há um longo caminho a percorrer. Mas, ao oferecer sugestões e diferentes recursos materiais, ao apresentar estratégias e ferramentas tecnológicas diferentes e apelativas, o professor bibliotecário estará a traçar um percurso que, em algum momento, lhe permitirá passar de conselheiro a parceiro. Também neste aspeto a tarefa é desafiante, atrevemo-nos a dizer que é a mais desafiante de todas: conseguir que a biblioteca seja vista na escola como uma extensão do currículo e parte integrante dele. O professor bibliotecário tem de dar a conhecer o seu papel e o da biblioteca, por isso, a capacidade de comunicar e de se relacionar assumem-se cruciais, a par das capacidades de «liderança, adaptabilidade, consciência política em relação à política educativa, capacidades para se apresentar e lidar como os outros professores, flexibilidade de espírito, maturidade...» (Calixto, 1996, p.141). Acima de tudo, reforçamos, deve estar ciente de que a obtenção de entendimento é a base da colaboração.

Possuir competências avançadas em TIC constitui outra área de ação, segundo Johnson (2002). Na era da informação e do digital, com alunos que já não concebem o mundo sem as tecnologias, o professor bibliotecário deve ser visto como um especialista no uso das tecnologias ao serviço da aprendizagem. Ainda que o acesso à informação esteja hoje em dia facilitado com a massificação dos *smartphones*, que a maior parte dos alunos possui e traz consigo, a verdade é que precisam de aprender a localizar, sintetizar e fazer uso crítico da informação para resolver problemas e questões. É ao professor bibliotecário que cabe este papel de mediador e facilitador da informação, contribuindo para que alunos, mas também docentes, sejam tecnologicamente literatos. No que concerne aos professores, o bibliotecário pode, e deve, promover formação em TIC, podendo até assumir ele próprio o papel de formador. Claro está que para isso terá de apostar em muita formação nesta área e estar permanentemente atualizado.

Concomitantemente, ao tomar a dianteira na área da tecnologia da informação, o professor bibliotecário estará a cimentar junto da comunidade escolar o seu estatuto profissional de responsável pela biblioteca. Esta é outra das áreas apontadas pelo autor que vimos citando. No caso português, ainda que o estatuto esteja definido por lei, muitos professores que desempenham o cargo deparam-se com o problema dos recursos afetos para constituir uma equipa. Da observação da nossa realidade, sabemos de várias escolas da área metropolitana onde trabalhamos nas quais o professor bibliotecário tem apenas um ou dois elementos na sua equipa e que estes não possuem qualquer formação ou motivação para estar na biblioteca. São-lhe “impostos” estes docentes pelas direções das escolas, porque é necessário completar o horário. Quando isto acontece, o bibliotecário fica assoberbado com tarefas que impedem que consiga desenvolver um trabalho colaborativo com os departamentos curriculares, o qual lhe permitiria evidenciar as suas competências e capacidades e promover o valor da biblioteca.

Esta demonstração de valor e de importância prende-se com a quinta área que Johnson (2002) refere: o cargo de professor bibliotecário deve ser desempenhado por quem possua um perfil de liderança, reconhecido por todos os elementos da comunidade educativa, e seja capaz de estabelecer com todos um relacionamento forte e de confiança.

A penúltima área elencada pelo autor diz respeito à manutenção dos valores essenciais da biblioteca. O contexto é de mudança, as ferramentas tecnológicas são

diferentes, mas a missão primordial de dotar os alunos de competências de informação permanece. Por isso, a biblioteca deve continuar a apostar em: sensibilizar os alunos para o uso ético da informação, com foco na propriedade intelectual e nos direitos de autor; promover a leitura em todos os formatos; contribuir para a melhoria das relações interpessoais; e promover a diversidade cultural através dos recursos e do fundo documental.

Por fim, o autor refere um último desafio que se prende com a capacidade de, apesar dos obstáculos diários, o professor bibliotecário ter de continuar a acreditar no seu papel e na sua missão. Esta missão passa, sobretudo, pela transmissão de valores de cidadania junto dos alunos, dotando-os de competências que lhes permitam usar criticamente a informação e continuar a aprender ao longo da vida. O caminho será menos árduo se for partilhado com os pares, aprendendo e discutindo em conjunto, numa verdadeira comunidade de aprendizagem, com o objetivo último de capacitar os alunos. Falamos, portanto, de um trabalho colaborativo que deve ser feito para construir as aprendizagens que se quer que sejam efetivas e duradouras.

Face aos contextos e desafios que a biblioteca enfrenta, torna-se claro que o cerne é a colaboração e as culturas colaborativas, conceitos que abordaremos de seguida e que são temas centrais da nossa investigação.

1.2. Colaboração: pressupostos

Como temos vindo a referir, um dos aspetos positivos do trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os docentes é, sem dúvida, o desenvolvimento de competências em informação que fomentem a aprendizagem autónoma, imprescindível na sociedade da informação. Através da resolução de problemas e de uma aprendizagem baseada em recursos (*resource based learning/ problem based learning*), os alunos desenvolvem capacidades de localização, seleção e uso crítico da informação, integradas no currículo e centradas no trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores.

A aprendizagem em conjunto e a partilha devem ser assumidos como caminhos comuns quer na prática pedagógica, quer na construção de projetos, porquanto ambas se assumem, cada vez mais, como imprescindíveis para o sucesso das aprendizagens dos

alunos. Contudo, a natureza individualista das culturas dos professores está muito enraizada e constitui, segundo Lima (2003, p.41) «um obstáculo importante à mudança». Há também, segundo o autor, outras limitações ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo nas escolas portuguesas: a existência de um currículo rígido prescrito e a não existência, nos horários dos docentes, de momentos comuns para trabalhar colaborativamente (Lima, 2015). Este defende que um dos principais desafios das escolas será o de desenvolver um “profissionalismo interativo” (termo usado por Hargreaves a que já nos referimos anteriormente) entre os seus professores. Lima (2003, p.42) clarifica este conceito, explicando-o como um processo de tomada de decisões conjunta em «culturas de colaboração, de ajuda e de apoio».

Mas, como temos vindo a afirmar, neste paradigma de transformação da gramática escolar que as escolas enfrentam hodiernamente, os professores são desafiados a construir novas estruturas e abordagens pedagógicas. A autonomia conferida às escolas (cf. DL 55/2018 de 6 de julho) ao nível da organização curricular, com a possibilidade de criar disciplinas ou de inscrever projetos já existentes na matriz curricular dos alunos, aponta para um conjunto de princípios que se interligam: reflexão sobre as práticas, estabelecimento de consensos internos acerca dos métodos de trabalho e objetivos comuns, planificação conjunta e observação mútua entre os pares – todos eles assentes num processo de autoavaliação que permita a construção de uma coerência entre as práticas e os objetivos traçados (Thurler,1996). A mesma autora afirma que, se os professores querem enfrentar os verdadeiros problemas e desafios atuais, não podem “escapar” à cooperação, porquanto trabalham numa área onde a sua ação é constantemente e fortemente dependente da ação de outros.

O trabalho em equipa obriga, como já referimos, a clarificar os objetivos, valores, crenças e normas e a identificar divergências. Obriga, de igual modo, a definir uma cultura comum e a evoluir no sentido de uma maior concertação de práticas. Lima (2009, p.8) refere que sem estes pressupostos «a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca superficial de ideias ou um simples apoio emocional desprovido de implicações significativas...».

1.3. Colaboração: O conceito

Apesar da importância que inequivocamente se confere à colaboração, a definição do conceito não é linear nem unânime e pode assumir significados distintos para os diferentes investigadores e até junto dos professores. Verifica-se, inclusive, que há muitos processos que são entendidos como colaboração sem o serem efetivamente. Boavida & Ponte (2002, p.3) consideram que «há muitas formas de colaborar e todas são legítimas», salvaguardando, no entanto, que a colaboração «não é um fim em si mesma, mas um meio de atingir certos objetivos» (idem).

Patricia Montiel-Overall (2005) refere alguns conceitos que frequentemente surgem associados à colaboração: “reciprocidade”; “parceria”; “interação entre partes iguais”; “cooperação” e “*information sharing, shared vision*”. Para a autora supracitada, o termo colaboração refere-se a:

Uma relação de trabalho baseada na confiança entre dois ou mais participantes vistos como iguais, envolvidos numa partilha de pensamentos, de planos e na criação de situações de ensino integrado. Através de perspetivas e objetivos comuns, são criadas oportunidades de aprendizagem que integram os conhecimentos específicos de cada área e a literacia da informação, por intermédio de co-planificação, co-execução e coavaliação da evolução dos estudantes ao longo do processo de ensino, de modo a melhorar as suas aprendizagens em todas as áreas do currículo (p. 5, tradução nossa).

Alarcão (2014, p.22), por seu turno, prefere utilizar o termo “interação colaborativa” por, na sua perspetiva, acentuar «a dinâmica interativa que deve impregnar a colaboração». A autora refere que a colaboração, ou “interação colaborativa” se assume não só como um processo, mas também como um meio para a consecução de um trabalho com finalidades definidas, pressupondo «uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações» (idem, p.24). Dando força a este argumento, a autora cita, ainda, uma publicação anterior (Alarcão & Canha, 2013) na qual colocou a ênfase na interação e no comprometimento entre os atores (pares), num processo de corresponsabilização na tomada de decisões, na mudança, na construção de relações de confiança mútua e de processos de autoavaliação.

Na literatura consultada, verificamos que também há autores que procuram estabelecer diferenças entre colaboração e cooperação. É o caso de Boavida & Ponte (2002) que se baseiam na etimologia desses vocábulos e no significado do prefixo *co*

que designa uma ação conjunta. Dizem estes autores que, partindo do pressuposto que “operar” significa realizar, efetuar uma operação e “laborar” significa exercer, realizar algo, «trabalhar é desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar (...) e pode requerer um grande número de operações que, muitas vezes, não estão totalmente previstas e planificadas» (idem, p.6). Concluem, então, que «a realização de um trabalho em conjunto, a *co-laboração*, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações, a *cooperação*» (ibidem). Lima (2002, p.46) corrobora esta opinião, afirmando que «a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores». Para este autor, a colaboração implica responsabilidade partilhada por todos os envolvidos que discutem e tomam decisões conjuntas, beneficiando mutuamente. Pelo contrário, na cooperação, os objetivos de cada um dos envolvidos podem ser diferentes e autónomos, pelo que daí podem não resultar benefícios para todas as partes envolvidas.

Também Carol Doll (2005) afirma que a colaboração se constrói e amplifica em dois conceitos: a coordenação de atividades desenvolvidas em sala de aula e na biblioteca e a cooperação realizada entre os docentes e o bibliotecário para garantir que esta teve lugar. Reforça a autora que «colaboração não é cooperação, é mais do que isso» (idem, p.4). A colaboração é uma parceria para a qual cada um dos elementos envolvidos traz valor acrescentado. Os professores aportam o conhecimento das suas áreas curriculares específicas, e do contacto com os alunos em contexto de sala de aula, e o bibliotecário junta os seus saberes e competências na área da literacia da informação. Além disso, caso seja um bibliotecário com um forte grau de envolvimento na vida da escola, terá também conhecimento sobre o currículo de cada uma das disciplinas e do que é ensinado em cada ano de ensino. Ou seja, cada um tem um contributo valioso e os alunos beneficiam com ele.

Um outro pressuposto para haver colaboração é a espontaneidade, já que os professores têm de sentir vontade em efetuar um trabalho de partilha. Novo (2008) refere que o trabalho colaborativo exige que os professores estejam motivados e, para isso, é necessário um ambiente onde as pessoas estejam dispostas a ajudar-se mutuamente. No mesmo sentido, aponta Small (2001) ao referir que a colaboração implica interdependência e respeito mútuos, acrescentando que, para estarem motivados para colaborar, todos os elementos têm de sentir que a colaboração representa uma

mais-valia e que possuem conhecimentos e capacidades que contribuem para o sucesso da colaboração. É, portanto, uma interação que não pode ser forçada nem imposta, pois todos os intervenientes têm de conseguir antecipar os seus benefícios. No entanto, não é requisito que a participação seja equitativa, embora todos os intervenientes tenham um papel reconhecido e, inequivocamente, beneficiem com a realização de um projeto comum. Boavida & Ponte (2002, p.6) sistematizam cinco elementos caracterizadores do processo colaborativo: *abertura* dos intervenientes na forma como se relacionam entre si, assumindo uma corresponsabilização na orientação do trabalho e na construção de soluções; *mutualidade*, pois neste processo «todos têm algo a dar e algo a receber»; *confiança*, aspeto basilar para que haja não só um à vontade para questionar abertamente os parceiros sobre as suas ideias e crenças, mas também uma disponibilidade para ouvir e aceitar os contributos de todos como válidos. Esta característica interliga-se com os restantes dois elementos: *diálogo* e *negociação*. Só através de um diálogo aberto entre as partes se construirão e discutirão novos e diferentes pontos de vista, procurando consensos e superando conflitos, aspetos fundamentais na consecução de um projeto, planeado e pensado por um grupo de pessoas.

Também Silva & Silva (2015) referem a importância da colaboração na eficácia das práticas docentes e no sucesso da cultura escolar. Estes autores, num estudo sobre a relação entre colaboração e a autoeficácia docente mostram que os professores que se autopercecionam como mais eficientes estão mais disponíveis para colaborar. De acordo com Friend & Cook (2010) *apud* Silva & Silva (2015, p.89), a colaboração é «um estilo de interação direta entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objetivos comuns». Porém, como nos alerta Roldão (2006), embora seja comum haver na sala de professores grupos de docentes que conversam sobre os problemas que enfrentam com os alunos e que partilham e trocam experiências, este tipo de interação não pode ser confundido com trabalho colaborativo. Para que este ocorra, segundo a autora citada, é necessário:

- o esforço conjunto e articulado para compreender e analisar uma determinada situação;

- a mobilização dos saberes específicos de cada um para a discussão e decisão da ação a pôr em prática;
- a procura conjunta de soluções sempre que surge um novo problema, dividindo tarefas, mas conjugando resultados comuns;
- a responsabilidade individual e coletiva nos falhanços e nos sucessos;
- a concentração da ação no aluno e na sua aprendizagem.

(adaptado de Roldão, 2006, p.23)

Percebe-se, deste modo, que seria redutor pensar que o trabalho colaborativo consiste apenas em colocar um grupo perante uma tarefa comum. Roldão (2007, p.27) afirma que «as potencialidades do trabalho colaborativo se jogam no plano estratégico». Conceber estrategicamente a finalidade das tarefas e organizar os dispositivos dentro do grupo de trabalho permitirá não só atingir com mais sucesso as aprendizagens pretendidas, mas também alargar as competências e o conhecimento de todos os envolvidos graças à interação e contribuição de cada um dos elementos na construção e consecução das atividades.

Sintetizando, e tal como refere Freire (2007), a colaboração tem especificidades que devem ser tidas em conta quando se inicia um processo colaborativo: a interdependência de objetivos entre as partes envolvidas; a partilha de recursos, decisões responsabilidades e benefícios; o respeito mútuo, a confiança e a espontaneidade das relações colaborativas.

1.4. Culturas colaborativas

A realidade mostra-nos que as práticas escolares são ainda muito conservadoras sendo, portanto, notória, entre os professores da maioria das escolas, a falta de hábitos de colegialidade. Efetivamente, desde a formação inicial, os docentes são “formatados” para desenvolver um trabalho solitário e isolado entre as quatro paredes da sala de aula, onde se sentem seguros e protegidos. Cumprem um horário cada vez mais sobrecarregado ao qual à prática letiva se somam um sem número de tarefas burocráticas e um rol de reuniões que o desmotivam e desgastam. Claro que a falta de

tempo não será impeditiva se os docentes, efetivamente, quiserem colaborar. Contudo, muitas vezes, como nos alerta Lima (2003, p.46), «os professores não têm ideias claras sobre o nível de colaboração que querem atingir».

O que se pretende saber, então, é que tipo de cultura será necessário incrementar nas escolas para apoiar os docentes e promover a colaboração. Para Fullan & Hargreaves (2001, p.70), está em causa um contexto que integre uma «determinada cultura de ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante». Os autores apontam dois tipos básicos de cultura escolar: a individualista e a colaborativa. No que concerne à primeira, citam Rosenholtz (1989) que se refere a «ambientes de aprendizagem empobrecidos» nos quais os professores trabalham de forma isolada, caindo em práticas letivas rotineiras, receando partilhar com os demais ideias, fracassos ou sucessos, consolidando, cada vez mais, o individualismo e o conservadorismo. Pelo contrário, nas culturas colaborativas, os professores trabalham em conjunto, pedem ajuda uns aos outros, apoiam-se mutuamente, comunicam e partilham ideias o que contribui para elevar os níveis de confiança. No mesmo trabalho, Nias *et al.* (1989) *apud* Fullan & Hargreaves (2001, p.89) referem que:

...as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos. (...) consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central. Subjaz-lhes um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem.

Resumidamente podemos afirmar que a confiança desenvolvida pelos docentes nas culturas colaborativas lhes permite responder criticamente à mudança, ajudando-os a seleccionar e adaptar os fatores que contribuirão para a melhoria do seu contexto de trabalho (Fullan & Hargreaves, 2001).

A colaboração é, indubitavelmente, uma tendência do século XXI, no qual nos deparamos com um aumento do número de assuntos e preocupações que precisam ser pensados crítica e coletivamente, e aos quais a escola não pode fugir. Mas, como temos vindo a demonstrar, não podemos assumir que as inúmeras reuniões em que os docentes

participam constituem exemplos de trabalho colaborativo nem que vão transformá-los em melhores profissionais. Enfatizamos, uma vez mais, que a existência de colaboração não pode ser confundida com uma cultura colaborativa. Os autores supracitados alertam-nos, precisamente, para a existência de três formas de colaboração que não devem ser entendidas como reflexo da existência de uma cultura colaborativa nas escolas onde têm lugar. São elas a *balcanização*, a *colaboração confortável*, e a *colegialidade artificial* (Fullan & Hargreaves, 2001).

A *balcanização* tem lugar quando os docentes se organizam em pequenos grupos, os quais, em alguns casos, podem até competir, como é o caso dos que se formam ao nível dos departamentos curriculares e grupos disciplinares. A balcanização «reduz as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros para além das fronteiras disciplinares» (Formosinho & Machado, 2009, p.30). Além de que, como nos alertam Fullan & Hargreaves (2001, p. 96), «pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos». A criação de equipas educativas, que já mencionámos neste trabalho, surge como um meio de combater a “clausura” dentro dos grupos disciplinares, diluindo as fronteiras entre os mesmos. A autonomia e flexibilidade curricular a que se refere o DL 55/2018 de 6 de julho, aponta no artigo 4º, alínea h) precisamente para o desenvolvimento de um trabalho assente numa «...coautoria curricular de responsabilidade partilhada». O mesmo decreto enfatiza ainda, no seu preâmbulo, que as escolas dispõem de «maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais».

Contudo, devem as escolas e os seus líderes estar muito atentos à forma como os elementos destas equipas educativas se relacionam e trabalham, para que não se caia no que Hargreaves (2001) chama “colegialidade artificial”, porquanto é imposta e regulada pela administração central e exige que os professores reúnam e trabalhem em conjunto. No entanto, Fullan & Hargreaves (2001, p.105) também afirmam que este tipo de colegialidade pode constituir-se como um ponto de partida para que as culturas colaborativas se desenvolvam e se tornem duradouras, uma vez que estas «não emergem espontaneamente ou por si próprias». Dizem estes autores que, neste tipo de cultura, os diretores escolares criam oportunidades e concebem estratégias para que os docentes trabalhem em conjunto, dentro do seu horário letivo, na planificação de atividades entre

ou intra-departamentos, incluindo o trabalho em parceria com a biblioteca escolar. Mas, esta estratégia deve assumir-se como um apoio e não como uma forma reguladora e impositiva do trabalho colaborativo, pois «as culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias: promovem-nas e facilitam-nas» (idem, p.105).

No que concerne à *colaboração confortável*, esta desenvolve-se, à semelhança da balcanização, em pequenos grupos, sendo reduzida a determinados projetos que acontecem num período restrito e pré-definido no tempo. Trata-se de uma colaboração a curto prazo que não inclui o desenvolvimento de um trabalho sistemático e reflexivo. Neste tipo de trabalho, os professores discutem estratégias e conteúdos disciplinares, podem até planificar conjuntamente alguns deles, mas não se trata de um trabalho centrado na sala de aula, prevalecendo, portanto, o individualismo. No que diz respeito a uma parceria com a biblioteca escolar, esta limita-se a projetos específicos e datados, nos quais, pela nossa experiência, raramente o professor titular da disciplina abre as portas da “sua” sala de aula para trabalhar conjuntamente.

1.5. Fatores que influenciam a colaboração

De forma empírica, e tendo por base a prática letiva diária, sabemos que a colaboração é inerente à prossecução de fins comuns e que os docentes reconhecem no trabalho colaborativo grandes vantagens. Porém, e já o afirmámos anteriormente, a realidade mostra um cenário bem diferente. Pessoalmente, consideramos que a falta de trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário não é fruto da “má vontade” dos docentes ou de uma forte resistência à mudança. Neste sentido, aponta também Hargreaves (1998, p.186) que afirma: «Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte».

Haycock (2007) apresenta seis fatores que têm influência num trabalho colaborativo de sucesso: (1) *environment*, que diz respeito à forma como são vistos pelos seus pares aqueles que colaboram, devendo ser criado, pelos líderes, um clima favorável à colaboração; (2) *faculty / staff characteristics*, sublinhando a importância de uma relação de respeito mútuo, compreensão e confiança, mas também de abertura ao estabelecimento de compromissos, estando claros os papéis que cada um deve assumir,

bem como os riscos e os benefícios; (3) *process and structure* que se aplica à organização dos papéis e responsabilidades de cada um, reforçando a flexibilidade e o envolvimento de todos os elementos que pertencem à escola; (4) *communication*, que deve abarcar momentos de comunicação formal (que devem ser frequentes) e informal entre os professores; (5) *purpose* que se refere à missão / objetivos que devem ser partilhados e traçados de forma unívoca pela equipa docente; (6) *resources*, referindo-se a recursos materiais, financeiros e de tempo.

Para Shepherd (2004) os fatores que ajudam à colaboração são: necessidades e benefícios; atitude; comunicação; visão, missão e objetivos; recursos financeiros, humanos e liderança; e desenvolvimento de uma comunidade. Relativamente ao primeiro – necessidades e benefícios – o autor afirma que o mais importante é convencer os parceiros que se conseguem melhores resultados ao trabalhar em conjunto, pelo que se todos os elementos conhecerem os benefícios que advêm da colaboração, esta será ainda mais benéfica. Diretamente relacionadas com a necessidade de colaborar estão as expectativas de cada um dos elementos face ao que poderão receber. O autor nota que é a partir destas expectativas, que devem ser comuns, que são desenhadas as ações para concretizar a visão coletiva da colaboração. Da mesma forma, a partilha de objetivos comuns será impulsionadora da vontade de os concretizar coletivamente. Os parceiros têm de possuir uma atitude construtiva que envolva confiança e respeito mútuos e predispor-se a conhecer as competências técnicas, as formas de agir e de se relacionar dos elementos com quem colaboram. Outro fator apontado é a comunicação que, para ser bem-sucedida, deve acontecer em diferentes contextos (formais e informais) e assumir várias formas: reuniões de trabalho, troca de *emails* e telefonemas entre os parceiros. Mas é também fundamental saber comunicar e divulgar as evidências do trabalho colaborativo e os seus resultados. Relativamente aos recursos e à liderança, Shepherd (2004) afirma que pode haver necessidade de os recursos humanos realizarem formação com vista a aquisição de novas competências e que é imprescindível que a biblioteca esteja apetrechada com os recursos necessários. A colaboração pressupõe um novo tipo de liderança com um novo foco organizacional. O líder, numa cultura colaborativa de sucesso, deve resistir à tentação de controlar e manipular e, ao invés disso, deve assumir a partilha de decisões, aceitando e até encorajando a existência de opiniões diferentes da sua. Por fim, o autor supracitado refere a necessidade de se manter um equilíbrio e uma interação com as culturas específicas de cada um dos locais,

já que a dificuldade de mudança de uma cultura do “eu” para uma do “nós” não pode ser subestimada.

No que concerne a fatores considerados inibidores de colaboração, vários autores (Lima, 2001; Doll, 2005; Montiel-Overall, 2005; Kulthau, 1993) referem a falta de tempo. Esta última diz mesmo que os professores têm um tempo manifestamente insuficiente para planejar e desenvolver trabalho colaborativo, no que concerne ao desenho de atividades conjuntas. Por isso mesmo, continuam a assumir os seus papéis tradicionais de “ministradores” do currículo, porque lhes falta tempo para ser mais criativos e explorar novas formas de trabalhar em conjunto com o bibliotecário para encontrar meios de ajudar os alunos a desenvolver competências de pesquisa e uso da informação. Doll (2005) afirma que esta atitude não implica antagonismo ou falta de vontade de colaborar, mas, tendo em conta o elevado número de tarefas que são pedidas ao professor, qualquer esforço adicional lhes parece avassalador. Isto significa que cabe ao bibliotecário provar que o tempo e o esforço despendidos valem a pena. Kulthau (1993, p.5) acrescenta que esta falta de tempo pode contribuir para outro problema: «a confusão acerca do papel de cada um dos intervenientes». Não haver tempo para definir exatamente quais são as responsabilidades de cada um, faz com que o bibliotecário continue a ser apenas o que providencia os recursos e o professor aquele que atribui a tarefa aos alunos. Haycock (2007), contudo, refere que o tempo não deve ser tido como uma barreira intransponível e que, neste aspeto, a atuação do diretor será a palavra-chave para uma colaboração efetiva entre docentes e professor bibliotecário.

A influência do órgão de gestão da escola no trabalho colaborativo que é (ou não) desenvolvido é também abordada por Montiel-Overall (2005, p.22) que afirma categoricamente que «a colaboração não pode ser bem-sucedida sem o apoio do diretor». Para Kulthau (1993), a direção / o diretor deve ser parte integrante do processo, embora não seja necessário, nem desejável, que esteja presente ou diretamente envolvido nele. Aliás, poderia até ser contraproducente e contribuir para a existência de uma colegialidade artificial, a que já nos referimos anteriormente. Montiel- Overall (2005) realça ainda que o diretor deve ter uma noção muito clara do que é a colaboração, do que deve fazer para apoiar o trabalho colaborativo (providenciando tempos comuns para a planificação de atividades e definição de objetivos comuns, por

exemplo) e dos benefícios que se podem alcançar quando o bibliotecário e os docentes trabalham colaborativamente.

Naturalmente, todos estes aspetos se baseiam numa nova perspetiva face a aspetos organizativos da escola, dependentes do tipo de liderança exercida e do nível de compromisso que os docentes estão dispostos a assumir. De seguida, abordaremos formas de interação da biblioteca com os docentes das diferentes disciplinas e com a direção do agrupamento.

2. A interação do professor bibliotecário com os docentes

O professor bibliotecário deve reunir qualidades de liderança, possuir boas competências comunicativas, ser capaz de gerar confiança. No dizer de Araújo (2014, p.12), «o professor bibliotecário tem de ter um perfil de liderança e proatividade que lhe permita ter um papel ativo nas relações que estabelece com todos os elementos da comunidade educativa» Calixto (2009, p.9) refere, de igual modo, que as competências do bibliotecário escolar passam pela «capacidade de planear e desenhar, em cooperação com o professor e estudantes, atividades e trabalhos baseados na informação que apoiem o projeto educativo da escola».

A base de toda a colaboração reside, assim, na capacidade que o bibliotecário tenha de dar a conhecer o seu papel, bem como teorias e conceitos inerentes à sua ação. Será, pois, fundamental definir uma estratégia de comunicação que favoreça a apropriação da biblioteca pela comunidade escolar; que revele o seu papel interventivo nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de competências; que convença as estruturas pedagógicas da escola (lideranças de topo e intermédias) da mais-valia da existência de uma equipa qualificada, e de continuidade, de uma biblioteca escolar bem equipada e dotada de um fundo documental abrangente. Ross Todd (2011) sublinha, precisamente, a necessidade de apoiar a comunicação em evidências e usar a avaliação como testemunho da capacidade, do valor e da eficiência da biblioteca escolar. Estes procedimentos permitirão à biblioteca promover um clima de confiança com os seus parceiros docentes.

Os investigadores aconselham começar por estabelecer uma relação com apenas um professor e desenvolver com este um projeto colaborativo. Cabe, portanto, ao professor bibliotecário dar o primeiro passo, por exemplo, a elaboração de um mapa do currículo com os conteúdos e competências a desenvolver em cada disciplina, ao longo do ano letivo, pode ser de extrema utilidade. Desta forma, poderá, atempadamente, dotar a biblioteca dos recursos necessários começando, assim, a ser visto pelos restantes professores como um parceiro. Aos poucos, estes irão percebendo que a colaboração com o professor bibliotecário lhes permite reduzir o tempo e o esforço despendido na preparação de atividades letivas, ao mesmo tempo que amplia a eficácia da sua ação e o sucesso dos alunos. Paulatinamente, o professor bibliotecário verá reconhecido o seu trabalho através da sua capacidade de dar resposta às solicitações que lhe vão chegando.

Small (2001) elenca alguns princípios e estratégias para uma colaboração bem-sucedida:

- Começar por estabelecer uma relação de proximidade com um professor, desenvolvendo com ele projetos de trabalho colaborativo. Demonstrando valor e evidenciando o seu trabalho, o professor bibliotecário, aos poucos, “contagiará” outros docentes que também quererão tornar-se seus parceiros;
- Ser proativo no desenvolvimento de relações pessoais com os restantes professores;
- Disponibilizar-se para realizar workshops e/ou formação na área das TIC, ajudando, assim, a consolidar a imagem de especialista em informação e a ser visto como uma mais-valia em projetos colaborativos;
- Desenvolver uma relação de proximidade com o órgão de gestão, reforçando junto deste a necessidade de inscrever nos horários dos docentes momentos de partilha e planificação conjunta. Esta estratégia contribuirá para estreitar laços de cooperação com os departamentos curriculares;
- Participar em reuniões de departamento curricular e/ou conselhos de turma nas quais se propõem e planificam atividades.
- Oferecer-se para estar presente na sala de aula, quando o professor da disciplina propuser um trabalho de pesquisa, motivando os alunos para essa tarefa;
- Submeter artigos em jornais e revistas, publicitando os projetos colaborativos em que os alunos se encontram envolvidos.

Segundo a autora, estas estratégias ajudarão a desenvolver uma “mentalidade colaborativa”, através da qual os agentes envolvidos compreenderão a importância e os benefícios da colaboração para si (individualmente e enquanto grupo) e para os seus alunos. Lembramos, uma vez mais, que um dos princípios da colaboração é ser espontânea e voluntária, por isso, como nos recorda Araújo (2014, p.18): «os envolvidos têm de sentir vontade e interesse pela partilha e, ao mesmo tempo, devem estar empenhados na mudança».

Para que esta mudança ocorra, não será demais reforçar, o professor bibliotecário deve possuir capacidades de liderança, comunicação e proatividade que se traduzirão num maior envolvimento e compromisso entre os diversos elementos da comunidade escolar. A sua ação deverá ser potenciadora da construção de um trabalho colaborativo que radicará numa transformação na cultura de escola, com impacto no desempenho dos alunos e nas próprias relações interpessoais.

2.1. Modelos de colaboração

Como já mencionámos neste trabalho, há vários tipos de colaboração que correspondem, naturalmente, a diferentes graus de envolvimento dos parceiros. Loertscher (2000) estabeleceu quatro taxonomias que dizem respeito ao aluno, ao órgão de gestão, ao professor e ao professor bibliotecário. Dada a temática que nos propusemos abordar neste trabalho, debruçar-nos-emos, apenas, sobre estes dois últimos. Apresentamos, então, um quadro, adaptado do autor citado, através do qual procuramos comparar o envolvimento do professor e do professor bibliotecário.

Nível	Taxonomia do professor	Taxonomia do professor bibliotecário
1	É autossuficiente.	A biblioteca é totalmente ignorada e o professor bibliotecário não se envolve em nenhuma unidade de ensino.
2	Possui a sua própria coleção e o uso de recursos da biblioteca é quase nulo.	Coloca à disposição recursos e materiais devidamente organizados.
3	Requisita fundo documental de várias bibliotecas para lecionar uma determinada matéria.	É o intermediário entre os sistemas de informação e os utilizadores.
4	Pede sugestões ao bibliotecário sobre materiais e abordagens.	As interações com os restantes professores, bem como a disponibilização de recursos

Nível	Taxonomia do professor	Taxonomia do professor bibliotecário
		são espontâneas (não há planeamento).
5	Recorre à biblioteca para enriquecer/complementar uma determinada unidade de ensino.	Planifica com professores e alunos de forma informal e breve (na sala de professores ou por email), sugerindo atividades/ e ou recursos)
6	Usa os recursos da biblioteca como parte integrante de uma determinada unidade de ensino.	Recolhe e disponibiliza, antecipadamente e a pedido de um professor, materiais e recursos para determinado projeto.
7	É parceiro do professor bibliotecário na planificação, consecução e avaliação de determinado conteúdo.	Desenvolve um esforço concertado para promover o programa da biblioteca.
8	Desenvolve o currículo conjuntamente com o professor bibliotecário.	Implementação dos quatro pilares da biblioteca: colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através da tecnologia e literacia da informação
9		Maturidade do programa da biblioteca: a biblioteca responde às necessidades de professores e alunos no que aos quatro pilares diz respeito.
10		Desenvolvimento do currículo: participa, juntamente com os professores, na planificação e operacionalização dos conteúdos.

Quadro 1 - Taxonomias do professor e do professor bibliotecário (adaptado de Loertscher, 2000)

Cotejando as duas taxonomias, conseguimos desenhar algumas conclusões no que diz respeito aos graus de envolvimento entre o professor bibliotecário e os docentes das diferentes áreas curriculares. Assim, verifica-se uma similitude nos quatro primeiros níveis no que concerne à atitude face à biblioteca: os docentes mantêm uma cultura individualista, centrada na sala de aula, não procurando a biblioteca ou fazendo-o de forma esporádica e não contextualizada. Da mesma forma, o bibliotecário, também se mantém à margem do currículo (níveis 1 a 3) ou estabelece uma interação pontual com os docentes. Há, contudo, uma aproximação (nível 4) que pode funcionar como centelha para o bibliotecário passar para um nível de envolvimento mais elevado com os docentes. A interação, descrita no nível 4, pode fazer crescer nestes a necessidade de recorrer ao bibliotecário, e aos recursos por ele recolhidos e disponibilizados, de forma mais intencional e com um objetivo específico (níveis 5 e 6).

Se acontecerem os níveis seguintes na taxonomia do professor, ter-se-á já verificado, por parte do professor bibliotecário, o desenvolvimento de um trabalho que corresponda aos níveis 7 a 9 - ou seja, um esforço para promover a biblioteca e o seu programa, centrado nos seus quatro elementos primordiais: colaboração, leitura, literacia da informação e aprendizagem através da tecnologia. Consolidados estes níveis, verificar-se-á um envolvimento cabal dos professores e do bibliotecário no desenvolvimento do currículo (nível 10 da taxonomia).

Carol Doll (2005) afirma que há vários níveis de envolvimento entre o bibliotecário e os docentes, ressaltando o facto de nem todos poderem ser considerados colaboração, na aceção do termo. Esses níveis são quatro:

- *Isolamento* – o professor bibliotecário está confinado ao espaço da biblioteca e concentrado apenas em organizar recursos. Os alunos vêm à biblioteca a título individual ou em contexto de aula para procurar materiais necessários para uma pesquisa ou trabalho. No entanto, não há interação com os docentes na planificação de atividades de desenvolvimento curricular. Este baixo nível de envolvimento acentua o grau de isolamento da biblioteca e contribui para uma perceção muito baixa do seu valor, por parte dos docentes.

- *Cooperação* – o professor bibliotecário procura informalmente os docentes e pode tentar inteirar-se dos conteúdos que estão a ser lecionados para providenciar recursos adequados. Pode ensinar competências de informação aos alunos, mas não há uma interação com o docente das áreas curriculares, pelo que estas são ensinadas isoladamente e sem que haja uma sincronização com as atividades da sala de aula ou com as necessidades do docente. Embora não se verifique um isolamento, o professor bibliotecário não é aceite como um membro pleno da comunidade e as oportunidades para contribuir para a literacia dos alunos, em conjunto com as áreas curriculares, são raras.

- *Coordenação* – Neste nível, o professor bibliotecário enceta um trabalho intencional para se inteirar do que cada professor está a ensinar no momento para poder disponibilizar uma variedade de materiais e recursos de suporte à aprendizagem. O ensino de competências de literacia da informação pode surgir como complemento das áreas curriculares, embora o professor bibliotecário ainda trabalhe separadamente dos docentes curriculares. Comparativamente com

o nível anterior, o bibliotecário tem uma maior participação na comunidade e é valorizado por alguns docentes, porém, ainda não há um cabal entendimento da sua importância e/ ou aceitação do seu importante papel na construção e desenvolvimento do currículo.

- *Colaboração* – Neste nível de envolvimento, o professor bibliotecário colabora ativamente com os docentes na planificação de atividades, aulas e na construção do próprio currículo. É encarado pelos docentes e pelo órgão de gestão como um parceiro valioso na integração das competências de literacia da informação no currículo. Bibliotecário e professores reúnem regularmente para planear unidades de ensino que podem ser lecionadas em sala de aula ou na biblioteca. Em alguns casos, ambos podem estar presentes o que contribuirá para fomentar nos alunos a ideia de que estes dois atores desempenham papéis complementares. Este nível de colaboração não é circunscrito a curtos períodos de tempo, já que os envolvidos têm em mente resultados a longo prazo. Neste processo, o currículo tem de ser encarado de forma holística e dinâmica e não linear e estática. O professor bibliotecário mostra o seu potencial como professor e como especialista em informação, o que se traduz em benefícios para os alunos e num reconhecimento do seu papel por toda a comunidade.

Outrossim, Montiel-Overall (2005) propõe quatro modelos de interação, baseados na taxonomia de Loertscher (2000) que apresentámos supra, entre o professor bibliotecário e os professores das diferentes disciplinas. A autora aponta três características distintivas destes modelos: a intenção / razões que estão na base do empreendimento de um trabalho conjunto; a intensidade ou grau de envolvimento, compromisso e participação entre os parceiros; e o interesse na melhoria dos resultados académicos dos alunos. No Modelo A – Coordenação –, os professores juntam-se para se ajudar mutuamente ou para tornar o seu trabalho mais eficiente. É prática comum entre os docentes e o professor bibliotecário a organização de eventos e atividades que são mutuamente úteis e que proporcionam oportunidades aos alunos que, de outra forma, não seriam possíveis. Porém, estas atividades podem estar ou não relacionadas com as aprendizagens. A coordenação pode incluir a partilha de recursos, tempo, espaço ou alunos. Mas, como a autora enfatiza, embora este modelo possa servir de catalisador ao nível das relações interpessoais, ele pressupõe um envolvimento mínimo dos

parceiros, já que a maior parte das atividades e projetos são coordenados por uma única pessoa.

O Modelo B - Cooperação/ Parceria- envolve o trabalho conjunto de duas ou mais entidades com os mesmos objetivos e propósitos e exige maior envolvimento que a coordenação. Nos projetos cooperativos, frequentemente há uma divisão de responsabilidades e um dos parceiros desempenha um papel mais importante do que os outros. Este modelo corresponde, na taxonomia de Loertscher, aos níveis 5 e 6, nos quais o bibliotecário se disponibiliza para reunir materiais e recursos de aprendizagem, consubstanciando-se, assim, como um apoio para o docente das diferentes disciplinas. Trata-se, portanto, de uma relação unilateral.

No Modelo C- Ensino Integrado - os professores e o bibliotecário trabalham lado a lado na planificação de atividades, aulas e conteúdos, criando experiências de aprendizagem facilitadoras. Cada um dos elementos traz para o processo os seus conhecimentos específicos, estando focados em integrar no currículo as competências em literacia da informação para que os alunos desenvolvam todo o seu potencial. Na taxonomia de Loertscher, este modelo corresponde aos níveis 8 e 9 e constitui-se como o ponto fulcral da colaboração, pois está diretamente relacionado com o objetivo específico de melhorar os resultados escolares dos alunos.

O Modelo D é o do Currículo Integrado (nível 10 na taxonomia de Loertscher). Este acontece quando o processo descrito no modelo C se estende a todo o currículo. O professor e o bibliotecário trabalham em conjunto para integrar a literacia da informação em todas as áreas do currículo e em todos os níveis de ensino. Um dos fatores-chave de sucesso é a atuação do diretor. Ele deve estar ciente da importância da colaboração e da sua influência nos resultados académicos dos alunos para poder facultar os meios para que o trabalho colaborativo ocorra. Este apoio passa pela flexibilização de horários, de modo a que haja tempos comuns entre o bibliotecário e os docentes; recursos potenciadores do desenvolvimento profissional quer dos docentes quer do bibliotecário; e incentivos à colaboração através da fixação de normas conducentes a um ambiente de partilha de conhecimento, planificação e estratégias. O diretor reconhece no professor bibliotecário e nas suas competências de especialista da informação uma mais-valia. Este modelo afigura-se como aquele que tem maior potencial para melhorar as aprendizagens dos alunos, porque cria sinergias entre os colaboradores que vão muito

além dos níveis de ensino ou áreas disciplinares, pois fornece múltiplas perspetivas na forma de abordagem dos *curricula*.

Montiel-Overall (2005) afirma que a colaboração entre o bibliotecário e os docentes tem o potencial para criar uma renovação na forma como se ensina e os alunos aprendem, pois resulta da combinação de diferentes forças que, juntas e de forma equitativa, refletem sobre métodos para desenvolver um verdadeiro currículo integrado. O que temos assistido até agora, no nosso sistema de ensino, é a uma compartimentação do currículo em diferentes disciplinas, havendo até algumas que abordam os mesmos conteúdos, ainda que sob perspetivas diferentes. O trabalho colaborativo congrega esforços e estratégias para melhorar as competências dos alunos, tornando-os, eles mesmos, parceiros na construção das suas aprendizagens. É esta a linha orientadora que preside à autonomia e flexibilidade curricular plasmada no DL 55/2018 de 6 de julho a que nos temos vindo a referir neste trabalho. Montiel-Overall (2005) sustenta que, além de uma renovação estrutural, a colaboração pressupõe também que os educadores (bibliotecários e docentes) não tenham receio de correr riscos e de recriar a sua prática letiva e metodologia de ensino. Esta deve alicerçar-se na resolução de projetos, pesquisa e pensamento crítico, potenciadora de criatividade e promotora de diversidade, integrando os saberes que os alunos já possuem com o que o professor considera que eles devem saber. É, claro está, uma enorme tarefa que só será conseguida através do trabalho colaborativo.

Doll (2005) alerta, no entanto, que colaborar ativamente com todos os professores em todas as áreas disciplinares não é possível. No entanto, o professor bibliotecário deve esforçar-se por levar a cabo relações de trabalho colaborativo com todos ou quase todos os docentes, aproveitando os recursos e o tempo disponível, para que todos os alunos beneficiem, regularmente, desta interação. Salvaguarda, contudo, que tal não significa uma colaboração diária e que, na realidade, esta pode até acontecer apenas uma ou duas vezes em cada semestre. O mais importante é que esta aconteça, pois como temos vindo a referir, baseando-nos na investigação, o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca tem impacto nos resultados académicos dos alunos.

Em suma, concordamos com Carol Doll (2005) que afirma que a realidade mostra que, a maior parte das vezes, os professores não encaram o bibliotecário como

um parceiro que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do currículo. Isto acontece não porque se opõem ao seu trabalho, mas apenas porque desconhecem as competências que possui, nomeadamente ao nível da literacia da informação, e de que forma estas podem contribuir para o sucesso dos alunos. Face a esta falta de entendimento do papel fulcral do bibliotecário, este deve ser proativo, sair da sua “zona de conforto”, e demonstrar o seu valor e contributo para o desenvolvimento do currículo. Deve provar, com evidências e exemplos concretos, que a biblioteca não é um espaço desenraizado da sala de aula e do currículo, mas sim que ela própria é currículo. Como já tivemos oportunidade de argumentar, esta linha de pensamento ganha especial importância no contexto atual, em que os professores têm de planificar e construir as aprendizagens com base no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, no qual se dá ênfase às competências de pesquisa, seleção e uso crítico da informação, à linguagem e textos, ou ao pensamento crítico, áreas tradicionalmente trabalhadas pela biblioteca, até aqui, isoladamente e “desgarradas” do currículo. O tempo é, pois, de confluência e de estreitamento de laços com vista à consecução daquele que é o fito de todos (bibliotecário, docentes e órgão de gestão): o sucesso dos alunos.

2.2. Interação da biblioteca com a direção do agrupamento

O Projeto Educativo assume-se como o meio privilegiado para operacionalizar a articulação da biblioteca com os programas das diversas disciplinas e respetivas atividades. No entanto, como sabemos, é na forma de se concretizar essa articulação que reside uma das principais dificuldades, e, por essa razão, o diretor da escola assume-se como elemento crucial no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Porém, para que efetivamente o seja, ele deve conhecer os pressupostos inerentes à colaboração, como pode ser apoiada e estar ciente dos resultados que podem ser alcançados através dela. Investigadores como Oberg (1995) referem, inclusivamente, que alguns diretores têm dificuldade em apoiar o programa da biblioteca por desconhecerem o seu funcionamento, missão e objetivos. Esta autora diz também que a atitude da direção da escola face à biblioteca tem influência direta na forma como o professor bibliotecário consegue (ou não) implementar o programa. Isto porque o diretor deve envolver-se pessoalmente (ser um exemplo a seguir) na demonstração da importância da biblioteca e das competências do bibliotecário como especialista do currículo, encorajando o uso dos recursos existentes e promovendo a integração no trabalho curricular.

Mas, como deve o bibliotecário agir perante a direção para comprovar que a biblioteca ocupa um lugar central na escola e no desenvolvimento do currículo? Doll (2005, p.14) afirma que «*the school media specialist will need to educate the principal about the role and the potential value to be gained from having a fully involved School library media specialist*». Hartzell (2002), por seu turno, considera que ser um bibliotecário bem preparado, competente e voluntarioso não valerá de nada se não se tiver oportunidade de mostrar esse valor e de o ver reconhecido pelo diretor, portanto, é fulcral tomar a iniciativa e conseguir a atenção do diretor. O autor apresenta três estratégias que devem ser levadas a cabo: i) Interagir com o diretor regularmente, reunindo trimestralmente para o manter a par do que vai fazendo na biblioteca; enfatizar o trabalho colaborativo que desenvolve e o número de elementos (docentes e alunos) com quem tem trabalhado; e sugerir novos projetos para incrementar a interação com esses parceiros. ii) a par dos encontros formais, apostar no contacto informal com alunos e professores (por exemplo nos intervalos e horas de almoço). Estudos sociais e psicológicos têm vindo a demonstrar que gostamos mais daqueles com quem mantemos contacto regularmente. Interagindo em contextos descontraídos e fora da “rigidez” de uma reunião, o bibliotecário melhorará as relações interpessoais. iii) Manter-se a par das

atividades desenvolvidas na escola, encontrando formas de mostrar ao diretor de que maneira a biblioteca pode ajudar a lidar com desafios e mudanças e tirar partido de oportunidades. Mais importante que tudo, o bibliotecário deve prestar atenção ao discurso do diretor, às informações e às suas linhas orientadoras e apresentar sugestões e recursos que vão ao encontro delas. Com o tempo, o diretor verá na biblioteca um aliado da sua estratégia.

Também Fullan & Hargreaves (2001, p.152) se referem à importância que o diretor tem na «formação e desenvolvimento da cultura de uma escola», já que um «diretor eficaz favorece sempre a colaboração» (idem, p.155). À semelhança de Oberg (1995), também encaram o comportamento do diretor como um modelo a seguir e observam que a sua atitude face à colaboração pode condicionar todo o trabalho que o bibliotecário poderá desenvolver. O diretor deve, ele mesmo, trabalhar colaborativamente com a biblioteca, valorizando os docentes e o seu trabalho e, principalmente, ter a consciência de que a colaboração não se compadece com atitudes diretivas. Uma postura de exigência e de imposição de planificações conjuntas ou de realização de atividades em equipa pode ser altamente castradora. Em vez disso, o diretor deve promover uma «consciencialização, empenhamento e experiência do princípio colaborativo geral» (ibidem, p.158). Tal pode ser feito, por exemplo através da dinamização de *workshops* sobre práticas colaborativas, complementadas com evidências do sucesso deste tipo de práticas junto dos alunos. Outra possibilidade, no nosso entender com grande grau de eficácia, é um ou mais elementos do órgão de gestão (neste momento, o subdiretor e adjuntos têm pelo menos uma turma atribuída) planificar, juntamente com o bibliotecário, unidades de ensino, ao longo do ano letivo. No nosso entender, esta estratégia pode ser um ponto de partida para o surgimento / ou fortalecimento de um clima de colaboração.

No mesmo sentido, a constituição de uma equipa estável e multidisciplinar na biblioteca, a disponibilização de tempo para reuniões de planificação e de desenho de projetos interdisciplinares entre os professores são ações fulcrais que o diretor pode tomar e que contribuirão para a alteração da cultura de escola, adequando-a a objetivos colaborativos.

Capítulo III - Metodologia de Investigação

1. Apresentação do estudo

Verificou-se, nas últimas décadas, uma mudança considerável no contexto de trabalho da biblioteca e, conseqüentemente, dos professores bibliotecários, motivada pela explosão da produção de informação e pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Desta mudança, decorre também uma alteração da filosofia e prática educacionais, privilegiando uma aprendizagem baseada na pesquisa (*resource-based learning*), na prática baseada em evidências (*evidence based practice*) e na responsabilização das escolas. Mas, tal como afirma Azevedo (2018, p.4): «a escola está mergulhada nas contradições da nossa sociedade e no centro do (in)cumprimento das suas promessas», uma vez que a articulação e a complementaridade inerentes a esta mudança de paradigma são ainda uma dificuldade em muitos agrupamentos de escolas. Esta metamorfose pressupõe uma «disponibilidade pessoal e organizacional para um trabalho de cooperação» (idem, p.7) por parte do corpo docente, mas também um foco nas lideranças (de topo e intermédias) que devem ser capazes de envolver os docentes e delegar responsabilidades como forma de promover o trabalho colaborativo. Criar tempos e espaços comuns para a partilha, para a planificação e avaliação conjunta de atividades são princípios que devem nortear a ação dos órgãos de gestão das escolas.

Não obstante, estamos cientes de que o caminho a percorrer é longo e que há muitas e fortes resistências, pois o isolamento e o individualismo estão ainda muito vinculados na prática docente. Com esta investigação, quisemos compreender as razões que afastam os docentes, de uma determinada escola secundária da área metropolitana do Porto, de realizar uma prática sistematizada de trabalho colaborativo com a biblioteca escolar.

A escolha do problema a investigar surgiu, em primeiro lugar, da necessidade de refletir sobre uma problemática vivida enquanto professora bibliotecária. A outra razão (e não menos importante) prendeu-se com a possibilidade de esta investigação poder melhorar e/ou alterar as práticas enquanto responsável pelo trabalho desenvolvido na biblioteca escolar.

2. Objetivos do estudo

Tendo em mente a problemática do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes áreas curriculares, delineámos o projeto de investigação cujo objetivo geral é conhecer de que forma os docentes de uma escola secundária, pertencente à área metropolitana do Porto, percebem a biblioteca escolar e compreendem a real e efetiva relação que estabelecem com ela. Deste objetivo, derivam alguns objetivos mais específicos:

- a) Identificar os departamentos curriculares que mais incentivam o uso da biblioteca escolar e dos seus recursos junto dos alunos;
- b) Perceber a relação que os docentes estabelecem com a biblioteca escolar e com os seus recursos;
- c) Conhecer a forma como os docentes perspetivam a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas;
- d) Caracterizar o tipo de trabalho colaborativo realizado;
- e) Apurar a perceção dos professores acerca das vantagens do trabalho colaborativo.
- f) Analisar o papel do coordenador de departamento no trabalho colaborativo com a biblioteca;
- g) Conhecer a perspetiva de um elemento do órgão de gestão face ao trabalho colaborativo;
- h) Identificar fatores facilitadores e inibidores à realização do trabalho colaborativo;
- i) Identificar propostas de colaboração ao nível do currículo e da literacia da informação.

A nossa experiência profissional aponta para a não existência de um trabalho colaborativo sistemático entre a biblioteca escolar e os docentes dos diferentes departamentos curriculares. Contudo, acreditamos que os resultados do nosso estudo nos poderão ajudar a compreender e aprofundar esta problemática por forma a encontrar caminhos futuros numa lógica de integração cabal da biblioteca e dos seus recursos na construção e desenvolvimento do currículo à luz de uma mudança da gramática escolar em curso.

3. Opções metodológicas

Para a investigação do problema em causa, e após revisão da literatura, consideramos que o estudo de caso é o método mais adequado. Num estudo de caso, “o caso” é examinado «em profundidade, no seu contexto natural [com] finalidade holística» (Coutinho & Chaves, 2002 p.223). Segundo Araújo *et al* (2008), esta é a abordagem que mais se adapta à investigação em educação, quando o investigador procura respostas a questões do tipo “como”? e “porquê”? ou quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global.

Para Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é

[...] uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos [...] em que múltiplas fontes de evidência são usadas.

O enquadramento do estudo de caso dentro do plano qualitativo não é consensual entre os investigadores. É o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação que confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que muitos considerem o estudo de caso dentro desta modalidade, como é o caso de Coutinho & Chaves (2002). No mesmo sentido apontam Bodgan & Bilken (1994, p.16), quando afirmam que o estudo de caso se enquadra num paradigma de investigação qualitativo no qual, «os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico». No quadro da investigação em educação, há já muitos estudos de caso que congregam métodos qualitativos e quantitativos, pois esta combinação serve melhor o propósito da investigação que é compreender o caso em estudo. Entre os vários fatores que distinguem a investigação qualitativa da quantitativa, salientamos os apontados por Meirinhos & Osório (2010, p.51) que dizem que «a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento.» O estudo de caso pode, assim, incluir evidências qualitativas e quantitativas as quais, na perspetiva de Yin (2001), não devem ser tidas como opostas, mas como complementares.

Coutinho & Chaves (2002), tendo por base as propostas de vários autores sobre o que se entende por estudo de caso, apresentam cinco aspetos que caracterizam este método:

- 1- Possui limites temporais, de eventos e processos que nem sempre são precisos, daí que a primeira etapa do trabalho do investigador seja delinear os limites do “seu” caso, de forma inequívoca;
- 2- Há uma identificação clara do foco sobre o qual incide o caso;
- 3- Tem um carácter holístico;
- 4- Acontece em ambiente natural;
- 5- Pode ser usado um vasto leque de fontes e instrumentos de recolha de dados: questionários, entrevistas, observação indireta, diário, registos de som e imagem...

Da mesma forma, também Meirinhos & Osório (2010) referem um leque de características que enformam este método: *o carácter holístico* – a concentração no todo permite compreender o fenómeno estudado na globalidade; *a natureza* da investigação – os estudos de caso podem congregam metodologias qualitativas e quantitativas; a importância do *contexto* – que se deve revestir de mais ou menos importância quanto mais intrínseco for o caso. Yin (2001) enfatiza o contexto na medida em que este permite uma descrição exaustiva do fenómeno em estudo; a possibilidade de se fazer *generalizações*, necessitando, para isso de existir uma *teoria prévia* que, segundo Yin (2001, p.54), «não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também torna-se o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso.» Ou seja, as abordagens teóricas apresentadas na bibliografia consultada permitiram direcionar a investigação; e ainda o seu *teor interpretativo constante* – o posicionamento interpretativo do investigador face aos dados que vai recolhendo permitem-lhe, se assim o entender, reformular as questões iniciais ou a «unidade de análise» (Meirinhos & Osório, 2010 p. 56).

Na literatura encontramos diversidade na tipologia de estudos de caso. Vários autores (Lessard Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Yin, 1994; Bogdan & Bilken, 1994; Punch, 1998, *apud* Coutinho & Chaves, 2002), apresentam a divisão entre: *estudo de*

caso único e estudo de caso múltiplo. Tal como a designação sugere, um caso único foca-se no estudo de um único caso e os múltiplos em mais do que um. Yin (1993, *apud* Meirinhos & Osório, 2010) faz ainda uma subdivisão em: *estudos de caso exploratórios* que se apresentam como uma espécie de “etapa prévia” de uma investigação posterior, ou seja, funcionam como suporte para uma teorização subsequente; *estudos de caso descritivos* que, tal como o nome indica, descrevem um fenómeno inserido num contexto específico; e os *estudos de caso explanatórios* que têm como objetivo encontrar a causa que permita explicar o caso estudado.

Para tipificar a nossa investigação, tomámos como referência a divisão apontada por Meirinhos & Osório (2010) e Coutinho & Chaves (2002), a partir da proposta de Stake (1995), que categoriza os estudos de caso de acordo com os objetivos que o investigador se propõe. Segundo estes, existem três tipos diferentes de estudo de caso: (1) *estudo de caso intrínseco*, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação; (2) o *estudo de caso instrumental*, quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, ou seja, o estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s). É importante referir que a fronteira entre estes dois tipos de estudo de caso não é rígida; (3) o *estudo de caso coletivo*, quando o caso se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

Assim, tendo em conta esta tipologia e o problema que nos propomos estudar, consideramos que o nosso estudo é um *estudo de caso intrínseco* dado que se trata de uma questão unívoca e circunscrita a uma determinada realidade (a nossa escola). Nele combinaremos evidências quantitativas – o inquérito por questionário – e qualitativas – a entrevista – com o objetivo de melhor compreender o objeto de estudo da nossa investigação.

Tratando-se de um estudo de caso intrínseco, a questão da generalização das conclusões não se coloca, uma vez que «...o estudo está justificado à partida...pela [sua] unicidade» (Coutinho & Chaves, 2002, p.231). Ao estudarmos o universo de docentes da nossa escola e as suas perspetivas sobre o desenvolvimento do trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, não podemos inferir que os resultados obtidos se

aplicam a todas as escolas secundárias do país. Tal como afirmam Bodgan & Bilken (1994, p.66), «a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados». O estudo de caso tem interesse também pelo seu *caráter crítico* (Coutinho & Chaves, 2002), na medida em que vai contribuir para cimentar ou alargar o conhecimento sobre o caso que estuda, fornecendo bases para a construção de fundamentação teórica nesse campo (*idem*). Sabendo que o trabalho colaborativo é uma área de conhecimento muito debatida e que tem suscitado o interesse de muitos estudiosos (nacionais e internacionais) é nosso objetivo que os resultados recolhidos neste trabalho possam, de alguma forma, contribuir para ampliar o conhecimento nesse domínio.

3.1. Local do estudo e caracterização da amostra

O estudo foi desenvolvido numa escola secundária, sita na área metropolitana do Porto, a sul do Douro. Trata-se da sede de um Agrupamento, que se constituiu como tal no ano letivo de 2012/2013, que congrega 5 escolas EB1/ JI; 1 Escola EB 2,3 e uma escola secundária, num total de aproximadamente 1900 alunos. O Agrupamento possui 2 professores bibliotecários, que dividem responsabilidades e ações pelas várias escolas do Agrupamento, a saber: o professor bibliotecário 1 (coordenador da biblioteca) tem a seu cargo a escola secundária e 1 Escola EB1/ JI; o professor bibliotecário 2 tem a seu cargo a escola EB 2,3 e 4 escolas EB1/ JI.

A escola secundária, onde desenvolvemos o nosso estudo, recebe alunos do 3º ciclo e ensino secundário (2 cursos científico-humanísticos e 2 cursos profissionais). No ano letivo de 2016/ 2017 (quando decorreu o nosso estudo) frequentavam a escola 615 alunos e exercem funções, ali e em exclusivo, 65 docentes (existem docentes que lecionam em simultâneo na escola secundária e na escola EB2,3 e que não fazem parte da amostra).

Na metodologia qualitativa, a seleção da amostra adquire uma especial relevância. Esta seleção tem como objetivos obter o máximo de informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria. Coutinho & Chaves (2002, p.228, citando Stake, 1995) chamam a atenção para o seguinte: «o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para

compreender outros casos, mas para compreender o caso». Assim, decidimos aplicar o inquérito ao universo de professores que lecionam em exclusivo na escola sede, baseando-nos no pressuposto de que todos são servidos pela biblioteca escolar e que nos interessava conhecer a perceção de todos e não apenas daqueles com os quais já era estabelecida uma relação mais próxima.

Nesta investigação, foram intervenientes os docentes dos diferentes departamentos curriculares (existem 6 departamentos) e os respetivos coordenadores, além de um elemento do órgão de gestão (subdiretora). Embora o total de docentes em exercício de funções exclusivamente na escola secundária fosse de 65, o nosso universo de estudo foi composto por 55 inquiridos – 49 docentes e 6 coordenadores que responderam, respetivamente, ao inquérito aplicado aos docentes e aos coordenadores. Não foram inquiridos os elementos do órgão de gestão (5); o professor bibliotecário (1) e os formadores externos (4) que lecionavam disciplinas técnicas nos cursos profissionais. O quadro 2 ilustra a distribuição das respostas dos docentes por departamento curricular.

Departamento Curricular	Número de respostas
Português	8
Línguas	7
Ciências Sociais e Humanas	11
Ciências Exatas	5
Ciências Naturais e experimentais	8
Expressões	10
TOTAL	49

Quadro 2 - Número de inquiridos por departamento curricular

Por ser um universo que conhecemos bem, dado o contacto direto que temos diariamente com os sujeitos de investigação, é para nós relativamente fácil caracterizá-lo - *grosso modo* - no que diz respeito a idade, género, habilitações académicas, situação profissional, anos de serviço e tempo de serviço na escola. Assim, dos seis coordenadores de departamento, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino; têm idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos; cinco são detentores de grau de

Mestre; possuem todos mais de 20 anos de serviço e lecionam nesta escola secundária há mais de 10 anos. No que concerne aos dados pessoais dos professores inquiridos, estes encontram-se representados no Quadro 3.

Departamento Curricular	Elementos		Faixa Etária			Grau Académico		Tempo de serviço (em anos)				Nº de anos de serviço na escola			
	Masc	Fem	35-40	40-45	≥ 45	L	M	5-10	10-15	15-20	≥ 20	≤ 5	5-10	10-15	≥ 15
Português	0	8	0	1	7	7	1	0	0	0	8	3	0	0	5
Línguas	0	7	0	0	7	6	1	0	0	1	6	5	0	0	2
Ciências Sociais e Humanas	4	7	0	5	6	11	0	1	0	0	10	7	0	0	4
Ciências Exatas	0	5	0	3	2	2	3	0	1	2	2	1	2	0	2
Ciências Naturais e experimentais	1	7	0	2	6	8	0	0	1	0	7	1	2	0	5
Expressões	4	6	1	2	7	8	2	2	0	3	5	2	4	0	4
Totais	9	40	1	13	35	42	7	3	2	6	38	19	8	0	22

Quadro 3 - Caracterização profissional dos inquiridos

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados selecionados para o estudo de caso que desenvolvemos foram o inquérito por questionário e a entrevista. O inquérito por questionário apresenta como principal vantagem, no dizer de Pocinho (2011, p.95): «...a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação». A entrevista, por seu turno, caracteriza-se pelo contacto direto entre o investigador e os sujeitos da investigação, pressupondo uma «interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma» (Aires, 2011, p29).

Foi aplicado um questionário aos docentes das diferentes disciplinas (cf. Anexo I), num total de 49, e outro aos coordenadores de departamento (cf. Anexo II), num total de 6. Foi também realizada uma entrevista a um elemento do órgão de gestão do agrupamento (cf. Anexo III). Antes de darmos início à nossa investigação, apresentámos

à direção do agrupamento os objetivos do nosso estudo e solicitámos autorização formal para a realização da mesma.

Na elaboração dos questionários, foi dada especial atenção a dois aspetos: à extensão e à clareza quer nas instruções dadas quer na formulação das questões propriamente ditas. Contudo, com o objetivo de podermos melhorar e minimizar formulações pouco claras, realizámos um pré-teste com informantes não incluídos no nosso universo de estudo, numa tentativa de obter respostas inequívocas. Desta aplicação resultaram apenas pequenas alterações a nível formal.

Optámos por elaborar questionários maioritariamente com questões fechadas e apenas uma pergunta aberta, esta última com o objetivo de «obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras formas» (Hill e Hill, 2009, p.95) e permitir aos inquiridos expressar a sua opinião de forma livre. No dizer de Tuckman (2000, p.130), as questões abertas devem ser usadas «quando o investigador não conhece, ou não pode prever à partida, toda a variedade de respostas que poderiam ser dadas pelos inquiridos». No caso específico, a questão aberta solicitava aos sujeitos de investigação a apresentação de uma proposta de atividade que gostariam de desenvolver colaborativamente com a biblioteca.

Em termos formais, como referimos, a maior parte das questões fechadas são de escala (de cinco pontos), porque permitem medir as atitudes e comportamentos dos inquiridos. Uma das mais usadas em investigação, e também aqui adotada por nós, é a escala de Likert, na qual:

[...] pedem aos inquiridos que indiquem o grau de concordância ou discordância em relação a determinada afirmação ou série de afirmações, considerando uma escala de cinco ou sete pontos. As respostas são depois pontuadas, geralmente de 1 (discordância total) a 5 (concordância total) (Bell, 2010, pp. 196-197).

As questões fechadas que colocámos podem ser categorizadas tal como se apresenta no Quadro 4.

Categorias		Itens
1.	Conhecimento de documentos orientadores da biblioteca.	Questões 1 e 2
2.	Importância dada ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes.	Questão 3 (afirmações A-F)

Categorias		Itens
3.	Existência / Inexistência de colaboração entre a biblioteca e os departamentos / professores na planificação de atividades e prática letiva	Questões 4 a 7
4.	Caracterização do tipo de trabalho colaborativo	Questões 8 e 9
5.	Fatores facilitadores e inibidores de práticas de colaboração	Questão 10

Quadro 4 - Categorização das questões fechadas do inquérito por questionário (docentes e coordenadores)

Ressalvamos aqui o facto de os questionários aplicados aos coordenadores de departamento e aos docentes serem praticamente idênticos quer no tipo quer no conteúdo das questões. As diferenças na formulação das perguntas registam-se nas questões 5; 6; 7; 9 e 10 e são meramente semânticas e inerentes às funções do cargo de coordenador. Há apenas uma questão que é colocada exclusivamente aos coordenadores pelas razões já apontadas – a questão nº8 do questionário aplicado aos coordenadores.

Relembramos, ainda, que a razão pela qual não recolhemos junto dos coordenadores de departamento e dos docentes dados pessoais como idade, género ou número de anos de serviço, se deve ao facto de conhecermos diretamente os docentes em exercício, na escola em que realizámos o estudo. Optámos apenas por colocar uma questão relativa à disciplina e nível de ensino que lecionam por conveniência dos dados que nos propomos tratar.

Os questionários, de administração direta, foram colocados numa conta do *Google Docs*, entre maio e junho de 2017, para serem preenchidos *online* e o envio do *link* para preenchimento foi acompanhado de uma explicação sobre os objetivos da investigação e importância da participação de todos os docentes. A ferramenta *Google Docs* apresenta, na nossa perspetiva, inúmeras vantagens, entre as quais: permitir a inserção de respostas obrigatórias, ser seguro na receção dos questionários (nenhum será perdido, como poderia acontecer em formato papel) e constituir-se como uma mais-valia no tratamento estatístico das respostas. Os dados foram tratados de forma quantitativa, com expressão gráfica dos dados obtidos, comparando as categorias de respostas e analisando as correlações existentes. No que concerne à questão de resposta aberta, foi feita uma análise de conteúdo.

No que à entrevista diz respeito, e ao contrário do que acontece com o questionário, há, naturalmente, uma interação maior entre o investigador e os entrevistados, pelo que estivemos particularmente atentos à nossa postura e à relação estabelecida, dado que estes aspetos poderiam influenciar as respostas obtidas.

Optámos pela realização de uma entrevista semiestruturada que se caracteriza pela sua fraca diretividade, ou seja, «não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas» (Pocinho, 2011, p. 97). A flexibilidade e a fraca diretividade deste tipo de entrevista permitem recolher os depoimentos e as interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência. Este método revela-se também vantajoso na medida em que permite analisar os pontos de vista, os sistemas de valores e as leituras que estes fazem das suas experiências. De acordo com Aires (2011, p. 29), o objetivo da entrevista semiestruturada é recolher e aprofundar informação «sobre acontecimentos, dinâmicas, conceções detetadas, ou não, durante a observação». Este procedimento caracteriza-se por combinar

[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (Boni & Quaresma, 2005, p. 75).

Ainda que a entrevista que conduzimos tenha sido semiestruturada, elaborámos previamente um guião, meramente indicativo, visto podermos reformular as questões e reorganizá-las no decorrer da mesma. Nas palavras de Tuckman (2000, p. 348), o guião deve servir de base à entrevista porquanto permitirá «obter dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção.» De seguida, apresentamos o Quadro 5, estruturado em blocos, com os respetivos objetivos e questões apresentadas.

Blocos	Objetivos	Questões
0 Legitimação da entrevista e motivação	1. Informar, genericamente, sobre o trabalho de investigação; 2. Sensibilizar para a importância da participação no estudo; 3. Garantir a confidencialidade	

Blocos	Objetivos	Questões
	das informações recolhidas	
<p>A Existência de ações promotoras do trabalho colaborativo</p>	<p>Conhecer:</p> <p>1. percepções sobre a relevância do trabalho colaborativo;</p> <p>2. ações levadas a cabo para promover o trabalho colaborativo entre a biblioteca e os departamentos curriculares;</p> <p>3. a perspectiva sobre áreas que a biblioteca deve priorizar tendo em vista o desenvolvimento de trabalho colaborativo.</p>	<p>1. Considera que o trabalho colaborativo que a biblioteca desenvolve com os diferentes departamentos tem impacto no sucesso educativo dos alunos?</p> <p>2. Que medidas é que a direção tem vindo a implementar para promover o trabalho colaborativo entre a biblioteca e os diversos departamentos?</p> <p>3. Para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, quais serão as áreas que considera mais importantes a serem desenvolvidas pela biblioteca? Será ao nível dos curricula, das diversas literacias, ambas as áreas, outras? Porquê?</p>
<p>B Fatores facilitadores ou inibidores de desenvolvimento de trabalho colaborativo</p>	<p>Recolher opiniões sobre:</p> <p>Fatores que constituem entraves ao trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes.</p>	<p>4. Na sua opinião, que fatores podem ser entraves ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca?</p>
<p>C Estratégias de ação</p>	<p>Identificar soluções futuras para promover o desenvolvimento de práticas colaborativas.</p>	<p>5. Enquanto órgão de gestão, que contributos poderiam ser dados para melhorar o trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca?</p>

Quadro 5 – Categorização das questões do guião da entrevista semiestruturada

Depois de validado o guião, entrevistámos, então, em julho de 2017, a subdiretora do Agrupamento onde realizámos o nosso estudo. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita *verbatim*.

De seguida, procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos nos questionários enviados aos docentes e aos coordenadores de departamento. Dado o número coincidente de questões realizadas em ambos os questionários, como já referimos, os resultados e a análise dos itens das duas primeiras categorias são apresentados em simultâneo, sempre que se justifique, através de representação gráfica, estabelecendo relações e comparações entre os dados granjeados nos dois inquéritos, e indo ao encontro dos objetivos da nossa investigação. Salvaguardamos também o facto de nos termos socorrido do resumo das respostas fornecido pela ferramenta *google docs* que nos possibilitou ter uma perceção mais apurada das opiniões dos inquiridos, já que nos permitiu segmentá-las por departamento curricular, servindo um dos propósitos do nosso estudo: identificar os departamentos que mais desenvolvem trabalho colaborativo com a biblioteca.

No que concerne à entrevista, foi feita uma análise interpretativa de conteúdo, à luz dos pressupostos teóricos explanados no Capítulo II do nosso trabalho, procurando dados que nos permitissem conhecer de forma mais aprofundada a perspetiva do órgão de gestão face ao trabalho colaborativo.

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos dados

1. Inquérito por questionário

1.1. Conhecimento dos documentos orientadores da biblioteca

Relativamente ao conhecimento de documentos orientadores da biblioteca (questões 1 e 2), mais concretamente ao Plano Anual de Atividades da Biblioteca e Regulamento Interno, verificamos que, dos 49 docentes inquiridos, 35 afirmam conhecer o Plano Anual de Atividades da Biblioteca, conforme mostra o Gráfico 1. Através dos inquéritos aplicados aos 6 coordenadores de departamento, ficamos a saber que apenas 1 o desconhece, como vemos no Gráfico 2.



Gráfico 1. Questão 1 - Conhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca? (Docentes)

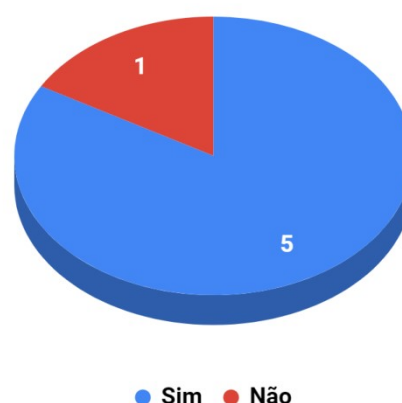


Gráfico 2. Questão 1 - Conhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca? (Coordenadores de Departamento)

Através da análise das respostas, verificamos que dos 14 docentes que responderam desconhecer este documento, 6 pertencem ao Departamento de Expressões, cujo coordenador também respondeu negativamente a esta questão. Podemos inferir, portanto, que o documento não terá sido discutido em sede de departamento, para haver articulação entre as atividades planificadas pelo departamento e biblioteca, pelo que os docentes que o conhecem o procuraram/ consultaram por iniciativa própria.

O desconhecimento do Plano Anual de Atividades da Biblioteca por parte do coordenador de departamento, no nosso entender, condiciona o seu papel e a sua função, enquanto líder intermédio com responsabilidades ao nível da cooperação e colaboração entre os docentes, no que à gestão e articulação curricular diz respeito.

Em relação ao Regulamento Interno da biblioteca escolar, os resultados dos inquéritos aplicados aos docentes não são tão expressivos. O Gráfico 3 mostra que apenas 28 professores responderam afirmativamente à questão: *Conhece o Regulamento Interno da Biblioteca?* Quanto aos coordenadores de departamento, 2 (Expressões e Línguas) afirmaram não conhecer o documento (Gráfico 4).



Gráfico 3. Questão 2 - Conhece o Regulamento Interno da Biblioteca? (Docentes)

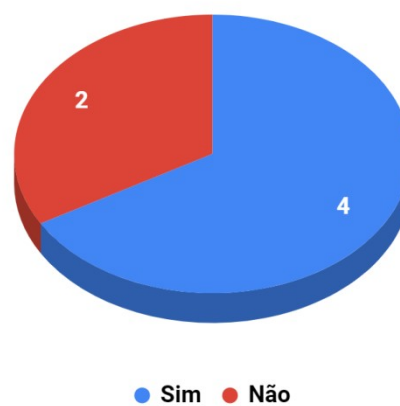


Gráfico 4. Questão 2 - Conhece o Regulamento Interno da Biblioteca? (Coordenadores de Departamento)

Sabendo que todos os regulamentos são discutidos e aprovados em sede de conselho pedagógico, onde os coordenadores de departamento têm assento, poderemos avançar com a possibilidade de, à data da sua aprovação, estes docentes não se encontrarem a exercer o cargo, já que este documento não sofre alterações desde o ano de 2012, altura em que se constituiu o Agrupamento e se procederam a reestruturações ao nível dos departamentos curriculares. No entanto, parece-nos imperativo que todos os docentes conheçam os documentos orientadores das estruturas da escola (no caso concreto da biblioteca escolar) como ponto de partida da sua atuação dentro e fora da sala de aula, isto é, no que a atividades curriculares e extracurriculares diz respeito.

1.2. Importância dada ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes

Os dados recolhidos nesta categoria permitiram “desenhar” o perfil dos intervenientes e conhecer as suas perceções face à relevância e influência da biblioteca escolar em aspetos como o sucesso académico dos alunos, o desenvolvimento de competências de literacia da informação ou os tipos de parcerias e de colaboração que consideram pertinentes desenvolver. O conjunto de proposições apresentadas pretendia

encontrar respostas para um dos objetivos da nossa investigação: apurar a percepção dos professores acerca das vantagens do trabalho colaborativo. Colocámos, então, os inquiridos perante seis afirmações (elencadas de A a F) em relação às quais queríamos conhecer o seu nível de concordância/ discordância. Às opções “*Concordo totalmente*”, “*Concordo*”, “*Discordo*” e “*Discordo totalmente*”, e para garantir a fiabilidade das respostas, acrescentámos como hipóteses “*Não concordo nem discordo*” e “*Não tenho opinião*” para que os inquiridos que não têm uma ideia formada sobre o assunto não se sentissem impelidos a apresentar uma opinião.

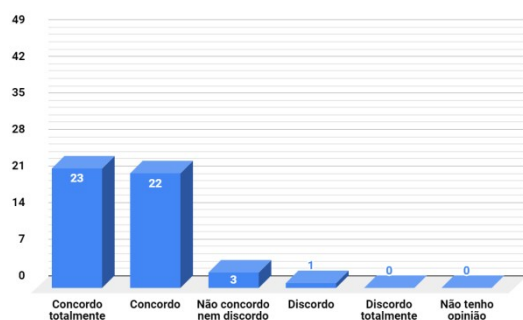


Gráfico 5. Afirmação A - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos. (Docentes)

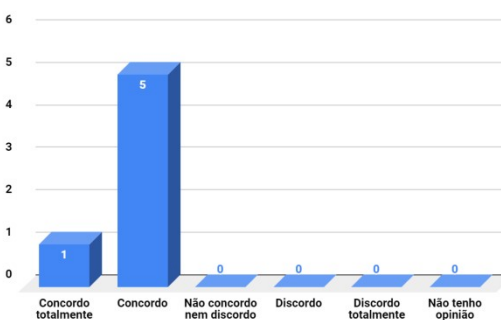


Gráfico 6. Afirmação A - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos. (Coordenadores de Departamento)

No que diz respeito à afirmação A- *O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos* – verificamos elevados níveis de concordância quer entre os docentes - 23 *concordam totalmente* e 22 *concordam* - (Gráfico 5) quer entre os coordenadores de departamento - 5 *concordam* e 1 *concorda totalmente*. (Gráfico 6). Parece, assim, ser consensual que o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a biblioteca se reveste de grande importância e tem impacto nos resultados dos alunos. Os inquiridos encontram-se, portanto, em linha com os inúmeros estudos nacionais e internacionais e com os princípios vinculados no Manifesto da UNESCO/ IFLA e na declaração da IASL, que referem como fator decisivo o nível de colaboração estabelecido entre o professor bibliotecário e os restantes docentes, nomeadamente no que concerne à «[...] identificação de recursos e no desenvolvimento de atividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno» (Conde, Martins & Bastos, 2011, p.9).

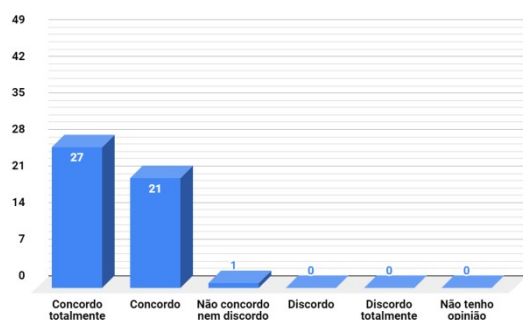


Gráfico 7. Afirmação B - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos. (Docentes)

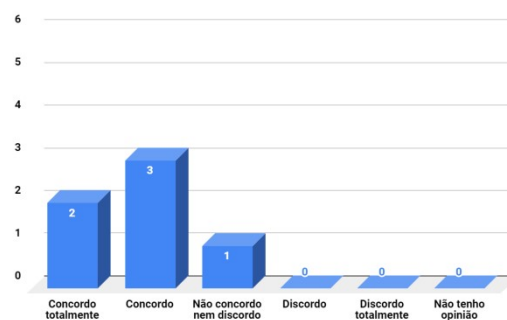


Gráfico 8. Afirmação B - O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos. (Coordenadores de Departamento)

Relativamente à afirmação B – *O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos* – constatamos, igualmente, elevados níveis de concordância. Assim, 27 dos 49 docentes inquiridos *concordam totalmente*; 21 *concordam* e apenas 1 opta pela resposta *Não concordo nem discordo* (Gráfico 7). Também os coordenadores de departamento, cujas respostas estão representadas no Gráfico 8, apontam no mesmo sentido: 2 *concordam totalmente*; 3 *concordam* e 1 *não concorda nem discorda*. Estes dados permitem-nos concluir que há um reconhecimento por parte dos docentes da importância do trabalho colaborativo ao nível da literacia da informação. Na era da sociedade da informação, esta é uma das funções mais importantes da biblioteca: dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam aceder à informação e fazer uso crítico da mesma, tendo em vista a construção de conhecimento. O relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares (Veiga,1996, p.15) aponta, entre outras, as seguintes funções da biblioteca escolar:

[...] desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: selecionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, por solicitação dos professores ou da sua própria iniciativa; produzir sínteses informáticas em diferentes suportes.

Da mesma forma, Calixto (1996, p.13) considera prioritário o desenvolvimento de competências de informação, defendendo um «currículo das habilidades da informação» transversal a todas as disciplinas. Atualmente, o Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho, no seu preâmbulo, refere, precisamente, a necessidade de «fomentar nos

alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar.» Pretende-se, portanto, a formação de cidadãos informados, conscientes e interventivos, capazes de enfrentar os desafios de um futuro sempre incerto. Vai também neste sentido o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p. 15) que, na sua visão, refere que o aluno deve ser «munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia».

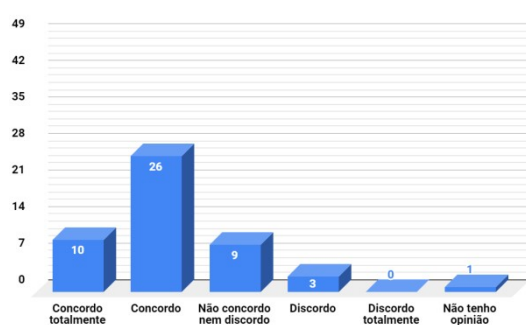


Gráfico 9. Afirmação C - O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva. (Docentes)

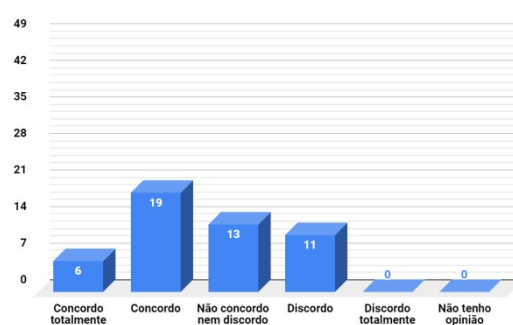


Gráfico 10. Afirmação D - O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos. (Docentes)

Os Gráficos 9 e 10 referem-se, respetivamente, às afirmações C e D - *O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva; O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos*. Da análise do Gráfico 9, e comparativamente com as afirmações anteriores (A e B) verificamos não haver tanta uniformidade nas respostas. Apesar de a maioria dos inquiridos ver vantagem na ajuda prestada pelo professor bibliotecário na procura de materiais para a prática letiva (26 concordam e 10 concordam totalmente), este posicionamento não se reflete no desenvolvimento de trabalho colaborativo no que respeita à realização de uma planificação conjunta de unidades didáticas que exijam trabalho de pesquisa por parte dos alunos – Gráfico 10 – já que 25 inquiridos manifestam concordância; 11 discordam e 13 não concordam nem discordam.

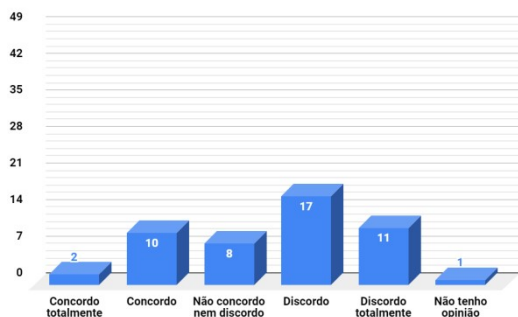


Gráfico 11. Afirmação E - O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades. (Docentes)

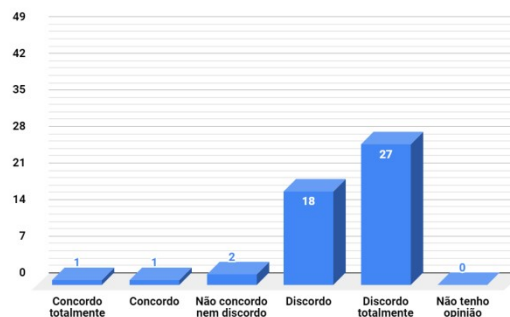


Gráfico 12. Afirmação F - O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares. (Docentes)

Do conjunto de proposições apresentadas, a afirmação E - *O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades* – foi a que registou mais disparidade de respostas, como é visível no Gráfico 11. Salientamos, contudo, que, *grosso modo*, os inquiridos se inclinam tendencialmente para discordar da afirmação, já que 28 respostas se situam no eixo da não concordância.

O Gráfico 12 refere-se aos dados registados em relação à afirmação F - *O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares*. Nele verificamos que a maioria dos inquiridos discorda (27 docentes discordam totalmente e 18 discordam) o que mostra que há, efetivamente, por parte dos docentes, a atribuição de um papel relevante à biblioteca escolar enquanto facilitadora da consecução de objetivos transversais ao currículo, embora, paradoxalmente seja vista como um recurso e apoio e não como parte integrante do currículo.

Cotejando estes resultados com os obtidos junto dos coordenadores de departamento (ilustrados infra nos Gráficos 13 a 16), verificamos que a esmagadora maioria (5 dos 6 inquiridos) concorda com a afirmação de que o professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a prática letiva, registando-se apenas a discordância total do coordenador do departamento de línguas. O posicionamento deste mantém-se em relação à planificação conjunta de unidades didáticas que envolvam pesquisa (afirmação D, Gráfico 14), matéria sobre a qual os restantes revelam alguma hesitação, já que 3 optaram pela opção *Não concordo nem discordo*. Os dados mostram, igualmente, que não existe, no seio dos coordenadores, a ideia pré-concebida de que o trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante na área das Humanidades

(afirmação E, Gráfico 15), ou de que a colaboração só faz sentido em atividades extracurriculares (afirmação F, Gráfico 16), registrando-se apenas, para cada uma das afirmações, a resposta concordante do coordenador do departamento de Português.

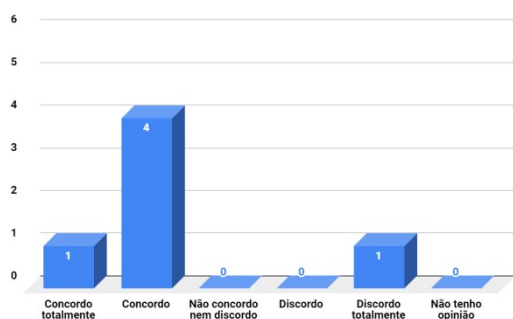


Gráfico 13. Afirmação C - O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva. (coordenadores de departamento)

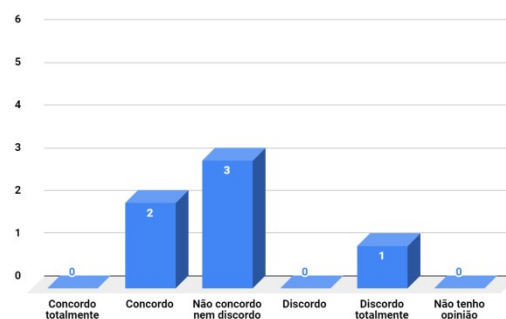


Gráfico 14. Afirmação D - O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos. (coordenadores de departamento)

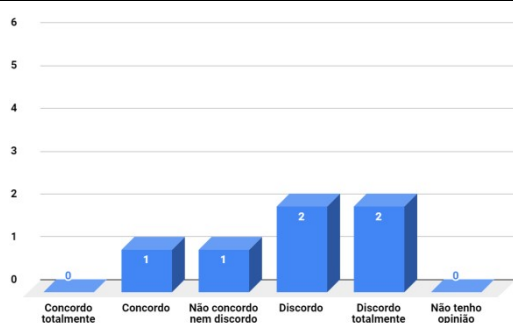


Gráfico 15. Afirmação E - O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades. (coordenadores de departamento)

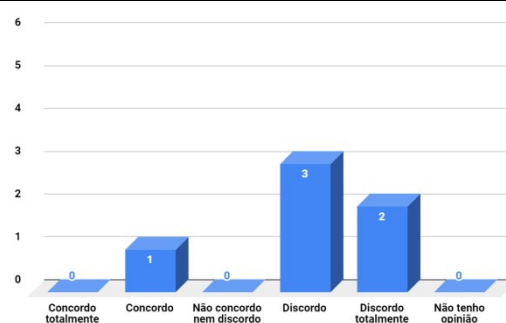


Gráfico 16. Afirmação F - O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares. (coordenadores de departamento)

Julgamos poder concluir, a partir destes dados, que a maioria dos docentes reconhece à biblioteca escolar um papel de relevo enquanto promotora e facilitadora do sucesso dos alunos e que a percebe como um importante recurso educativo. No que concerne à interação entre os professores e a biblioteca, pese embora o reconhecimento da sua relevância, denota-se alguma resistência no que diz respeito à planificação conjunta de atividades letivas. No entanto, há, no nosso entender, e com base quer nos dados que apontam para a valorização do trabalho colaborativo quer no número de inquiridos que não têm opinião formada sobre a realização de planificação conjunta, uma janela de oportunidade para o professor bibliotecário encetar, em conjunto com coordenadores e docentes, um processo de articulação e gestão curricular visando um objetivo comum: o sucesso dos alunos.

1.3. Existência/Inexistência de colaboração entre a biblioteca e os docentes na planificação da atividade letiva

1.3.1. Coordenadores de Departamento

Com as questões 4 e 5 – *A biblioteca promove o trabalho colaborativo com o seu departamento curricular* (Gráfico 17) e *A biblioteca é chamada a colaborar com o departamento que coordena* (Gráfico 18) – pretendíamos identificar os departamentos que mais interagem colaborativamente com a biblioteca e saber com que periodicidade esse trabalho é feito.

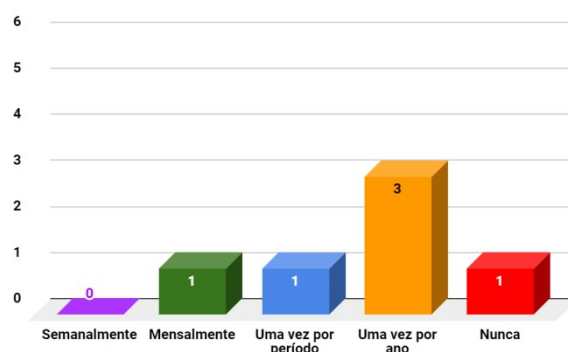


Gráfico 17. Questão 4. - Frequência com que a biblioteca promove o trabalho colaborativo com o departamento curricular

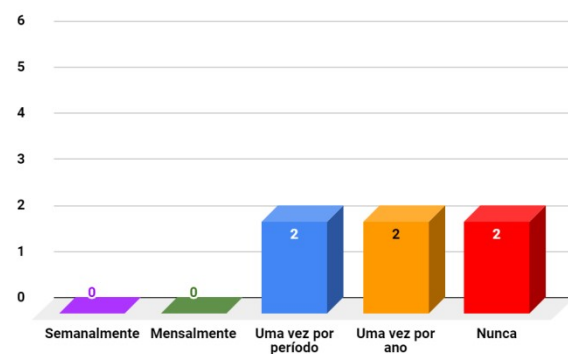


Gráfico 18. Questão 5. - Frequência com que a biblioteca é chamada a colaborar com o departamento que coordena

A análise aturada das respostas revela-nos que, segundo o coordenador do departamento de Línguas, não existe qualquer interação entre a biblioteca escolar e o seu departamento, já que este respondeu “*Nunca*” em ambas as questões. Recordamos, a este propósito, que verificámos anteriormente haver, por parte deste coordenador, um desconhecimento quer do plano anual de atividades da biblioteca, quer do seu regulamento interno, motivos que justificam, quanto a nós, esta ausência de interação.

Já com os departamentos de Ciências Exatas e Ciências Naturais e Experimentais a interação encontra-se circunscrita a “*Uma vez por ano.*” Nota-se, no entanto, maior envolvimento com os departamentos de Português e de Ciências Sociais e Humanas, cujos coordenadores chamam a biblioteca a colaborar “*Uma vez por período*”. Regista-se, ainda, a afirmação do coordenador de Português de que a biblioteca promove “*Mensalmente*” o trabalho colaborativo com o seu departamento.

De seguida, foram apresentadas três afirmações (questões 6 a 8) através das quais se pretendia conhecer a periodicidade com que os coordenadores de departamento integram a biblioteca na sua prática enquanto docentes e enquanto coordenadores não só ao nível da planificação curricular e extracurricular, mas também no âmbito de atividades promotoras de competências de literacia e leitura nos alunos.

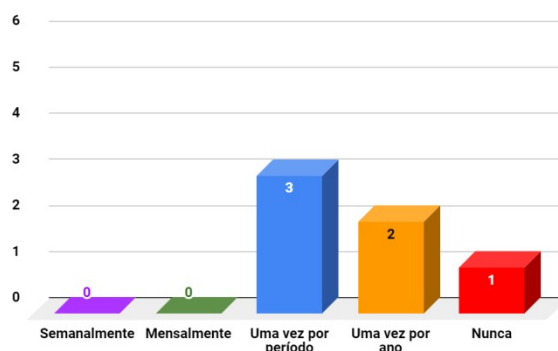


Gráfico 19. Questão 6. - Integração da biblioteca e dos seus recursos nas práticas letivas e de coordenação relacionadas com o desenvolvimento de competências de literacia e de leitura dos alunos

Relativamente ao desenvolvimento conjunto de atividades neste âmbito, o coordenador de Expressões selecionou a opção “*Nunca*” e os de Ciências Exatas e de Línguas escolheram a opção “*Uma vez por ano*”. São os responsáveis dos departamentos de Português, Ciências Naturais e Ciências Sociais e Humanas que afirmam integrar a biblioteca e os seus recursos em atividades relacionadas com o desenvolvimento destas competências “*Uma vez por período*”.

No que concerne à planificação curricular do departamento (questão 7, Gráfico 20), o número de vezes com que são previstas atividades de articulação com o Plano Anual de Atividades da biblioteca escolar é incipiente, uma vez que 3 dos 6 coordenadores selecionaram a opção “*Nunca*” (Ciências Exatas, Ciências Naturais e

Experimentais e Línguas) e 2 selecionaram “*Uma vez por ano*”. Apenas o coordenador de Português selecionou a opção “*Mensalmente.*”

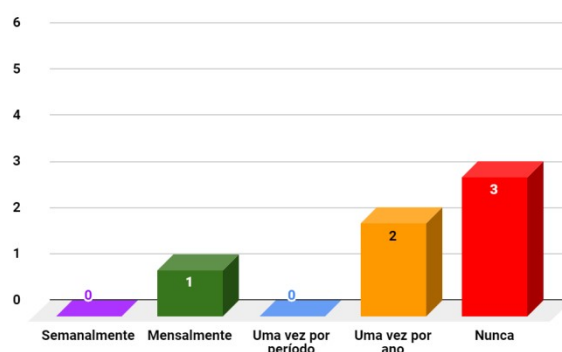


Gráfico 20. Questão 7. Articulação da planificação curricular do departamento com o PAA da biblioteca

Mantém-se, ainda, como se pode ver no Gráfico 21, o padrão de respostas no que diz respeito à planificação de atividades extracurriculares, já que 4 dos 6 coordenadores selecionaram a opção “*Uma vez por ano*” - Ciências Exatas, Ciências Naturais e Experimentais, Expressões e Ciências Sociais e Humanas - e, à semelhança do que sucedera na questão anterior, o coordenador de Línguas voltou a selecionar a opção “*Nunca*”.

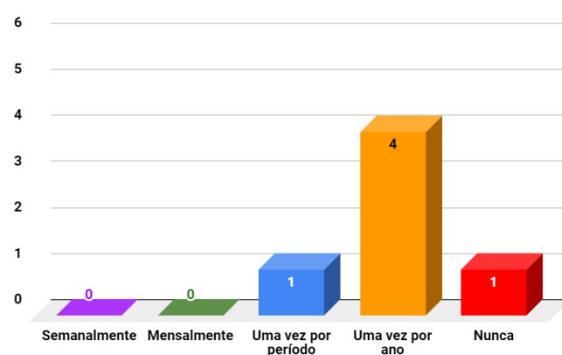


Gráfico 21. Questão 8. - Articulação entre a planificação de atividades extracurriculares do departamento e o PAA da biblioteca

Os dados recolhidos são, portanto, reveladores de uma colaboração muito circunscrita ou mesmo inexistente entre os coordenadores de departamento e a biblioteca escolar o que contraria uma das recomendações da IFLA/ UNESCO (2006, p.17) para as bibliotecas escolares: «O Chefe de Departamento deve envolver a biblioteca no desenvolvimento da planificação e dar atenção à biblioteca como uma parte essencial do contexto de aprendizagem e como um centro de recursos educativos».

1.3.2. Docentes

A percepção dos docentes sobre a frequência com que a biblioteca escolar promove trabalho colaborativo com os departamentos é muito diferente da dos coordenadores, tal como pode ser verificado no Gráfico 22.

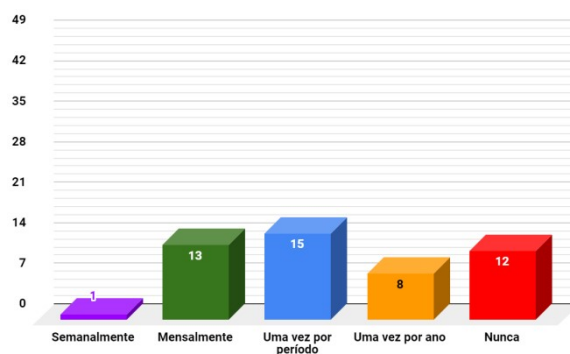


Gráfico 22. Promoção do trabalho colaborativo com os departamentos curriculares por parte da biblioteca

Da leitura dos dados, percebemos que, globalmente, a percepção dos inquiridos aponta para uma interação frequente, já que 13 referem que a biblioteca promove o trabalho colaborativo com os departamentos “*Mensalmente*” e 15 afirmam que tal acontece “*Uma vez por período*”. No entanto, quando o foco é colocado no departamento - como acontece na questão 5 “*A biblioteca é chamada a colaborar com o departamento a que pertence*” - as respostas obtidas são praticamente opostas às anteriores, verificando-se que 16 dos inquiridos selecionaram a opção “*Nunca*” e 14 a opção “*Uma vez por ano*”.

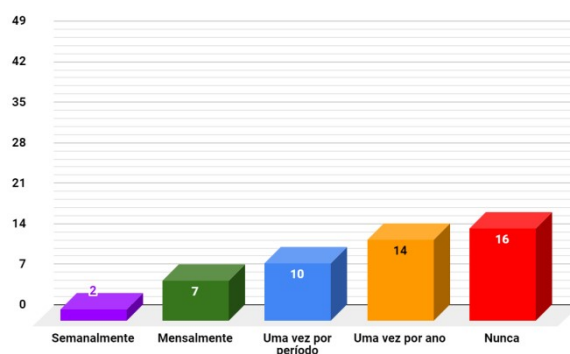


Gráfico 23. Questão 5 - A biblioteca é chamada a colaborar com o departamento a que pertence?

Os dados mostram, portanto, que é a biblioteca escolar que assume a iniciativa para desenvolver colaboração e não os docentes, corroborando, também, os resultados obtidos junto dos coordenadores de departamento, cuja maioria das respostas se situa nas opções “*Nunca*” (2) e “*Uma vez por ano*” (2), conforme já observámos no Gráfico 18.

No que diz respeito à realização de um trabalho conjunto que vise o desenvolvimento de competências de literacia e de leitura dos alunos, os docentes mostram-se ainda algo reticentes, como revela o leque de respostas à questão 6, ilustrada infra no Gráfico 24. Uma análise mais aturada mostra-nos que esta resistência se estende a todos os departamentos, já que pelo menos um elemento de cada um respondeu “*Nunca*” ou “*Uma vez por ano*” a esta questão. Parece-nos, portanto, não haver ainda a noção clara de que o professor bibliotecário é um perito na seleção e utilização de diferentes fontes de informação e que possui competências no âmbito da literacia e do uso da informação, capazes de responder às necessidades da comunidade escolar.

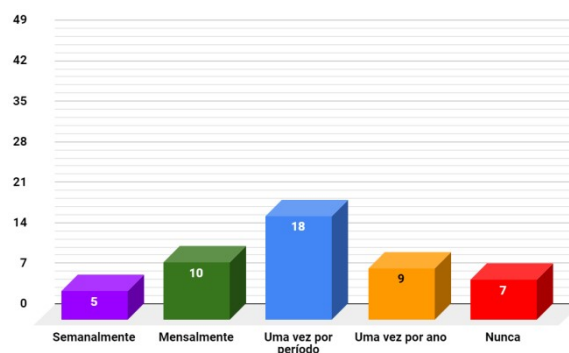


Gráfico 24. Questão 6. - Integração na prática letiva da biblioteca escolar e dos seus recursos no desenvolvimento de competências de literacia e de leitura

Relativamente à integração da biblioteca escolar na planificação da atividade letiva (questão 7, representada no Gráfico 25), percebemos que esta não é uma prática habitual e instituída entre os docentes, já que dos 49 inquiridos, 21 responderam “*Nunca*” e 5 responderam “*Uma vez por ano*” à questão – “*Na planificação da sua atividade letiva prevê a articulação com o PAA da biblioteca*”, comprovando, assim e

uma vez mais, que a biblioteca escolar é encarada como um elemento de apoio e não como um parceiro na prática pedagógica.

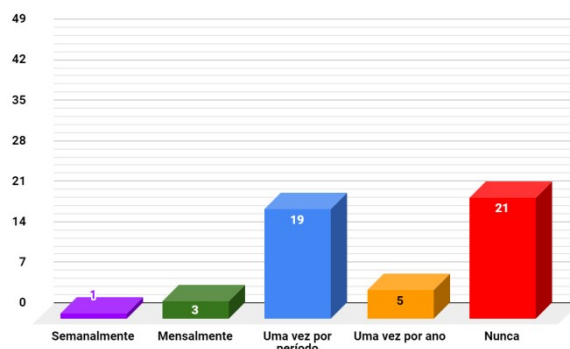


Gráfico 25. Questão 7 - Na planificação da sua atividade letiva prevê a articulação com o PAA da biblioteca?

1.4. Caracterização do tipo de trabalho colaborativo

1.4. 1. Coordenadores de Departamento

No questionário aplicado aos coordenadores de departamento, apresentámos, na pergunta 9 (gráficos 26 a 32), um conjunto de ações ligadas ao desempenho do cargo com o objetivo de conhecer o papel que estes desempenham e de que forma a sua atuação influencia o tipo de trabalho colaborativo que os departamentos que coordenam realizam com a biblioteca escolar.

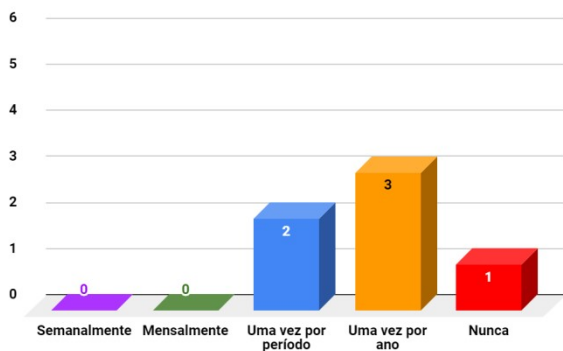


Gráfico 26. Questão 9.1. - Incentivo aos alunos para ir à biblioteca consultar e requisitar documentos relacionados com temas da disciplina.

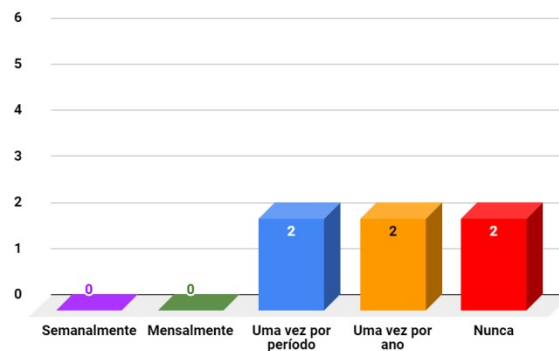


Gráfico 27. Questão 9.2. - Uso da biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação.

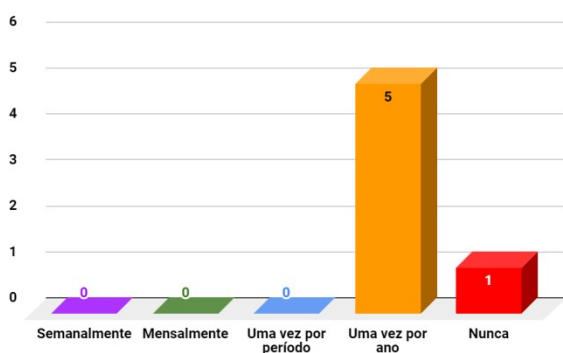


Gráfico 28. Questão 9.3. - Participação em atividades organizadas pela biblioteca.

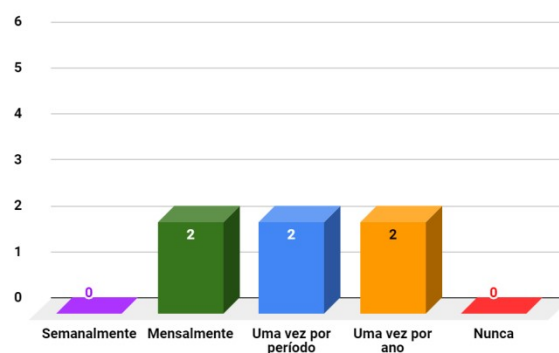


Gráfico 29. Questão 9.4. - Requisição de materiais para a sala de aula.



Gráfico 30. Questão 9.5. - Utilização dos documentos existentes na biblioteca para preparar aulas.

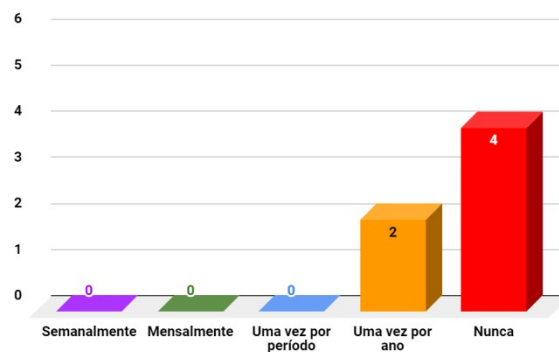


Gráfico 31. Questão 9.6. - Solicitação da colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa.

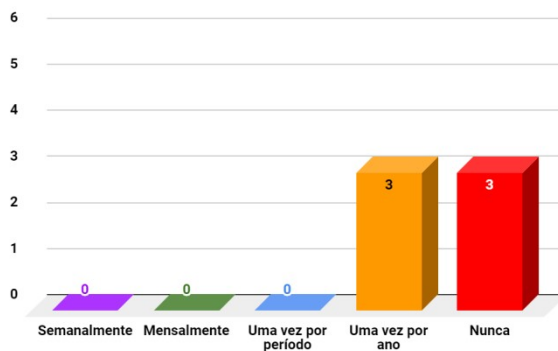


Gráfico 32. Questão 9.7. - Trabalhar em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE.

Os resultados mostram que as ações levadas a cabo com mais frequência se situam no âmbito do incentivo à utilização dos recursos materiais da biblioteca em contexto letivo (uso em sala de aula e na preparação das atividades curriculares - Gráficos 29 e 30). No polo oposto, situam-se as ações relacionadas com o desenvolvimento de trabalho em parceria ou de forma colaborativa. Destacamos “*Solicitar a colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa*” (Gráfico 31) com 4 coordenadores (Português, Ciências Exatas, Línguas e Ciências Sociais e Humanas) a selecionarem a opção “*Nunca*” e “*Trabalhar em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE*” (Gráfico 32) com 3 coordenadores (Línguas; Expressões e Ciências Sociais e Humanas) a selecionarem a opção “*Nunca*”.

A questão 10 apresentava um leque de atividades que podem ser desenvolvidas em colaboração com a biblioteca escolar. As respostas encontram-se representadas nos Gráficos 33 a 37.

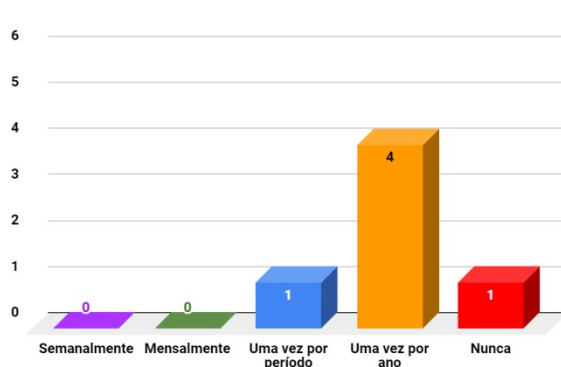


Gráfico 33. Questão 10. a) - Planificação de projetos e atividades conjuntas.

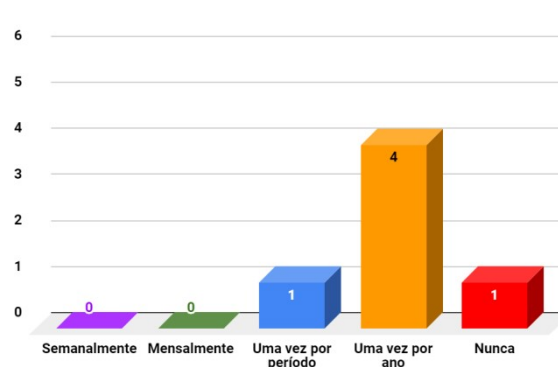


Gráfico 34. Questão 10. b) - Participação em projetos decorrentes do PEE.

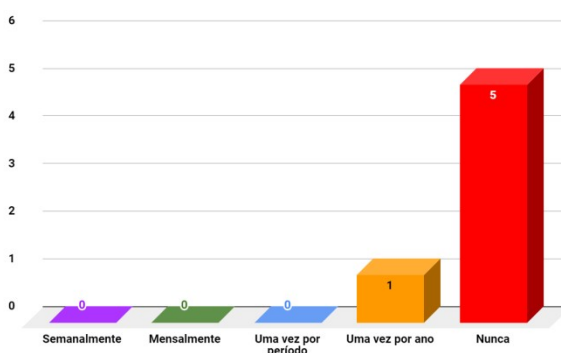


Gráfico 35. Questão 10. c) - Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências.

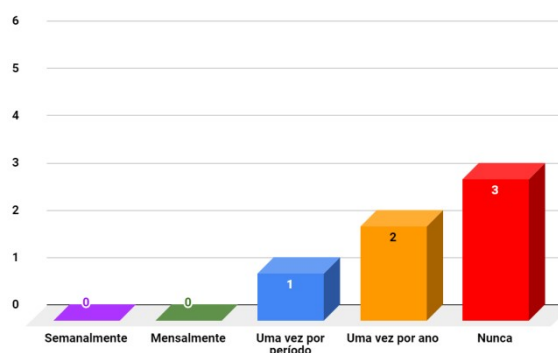


Gráfico 36. Questão 10. d) - Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias.

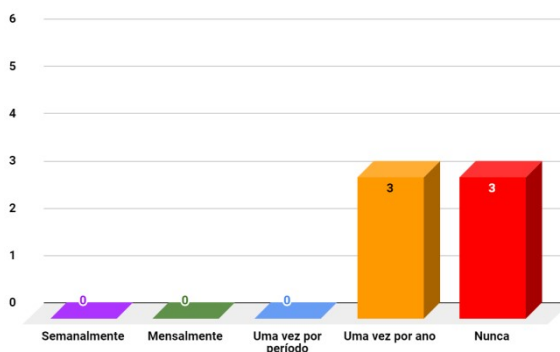


Gráfico 37. Questão 10. e) - Organização de eventos culturais.

Os resultados mostram-nos um fraco grau de envolvimento e cooperação, francamente notório, em atividades como “*criação/ exploração de materiais*” – Gráfico 35 - (5 coordenadores selecionaram a opção “*Nunca*”); atividades relacionadas com o “*desenvolvimento de competências ao nível das literacias*” – Gráfico 36 - (os coordenadores de Línguas, Expressões e Ciências Exatas selecionaram a opção “*Nunca*”) e ainda “*organização de eventos culturais*” – Gráfico 37 - em relação à qual os coordenadores de Línguas, Expressões e Ciências Sociais e Humanas selecionaram a

opção “*Nunca*”. Não há, portanto, da parte dos coordenadores, a iniciativa de chamar a biblioteca a participar em atividades desenhadas em sede dos departamentos, principalmente nas que envolvem diretamente os alunos e a prática pedagógica, denotando um nível de articulação muito baixo.

1.4.2. Docentes

O questionário realizado aos docentes, nas perguntas 8 e 9 (e respectivas alíneas) procurou recolher dados que permitissem caracterizar o tipo de trabalho colaborativo desenvolvido, indo ao encontro de um dos objetivos da nossa investigação. Assim, a questão 8 (gráficos 38 a 44) pretendia apurar a frequência com que os docentes realizam um conjunto de ações que pressupõem uma interação com a biblioteca, no que concerne ao uso dos seus recursos materiais e humanos, no âmbito da prática letiva.

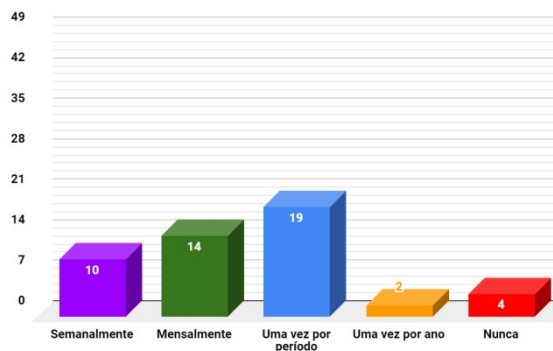


Gráfico 38. Questão 8.1. - Incentivo aos alunos para ir à biblioteca consultar e requisitar documentos relacionados com temas da disciplina

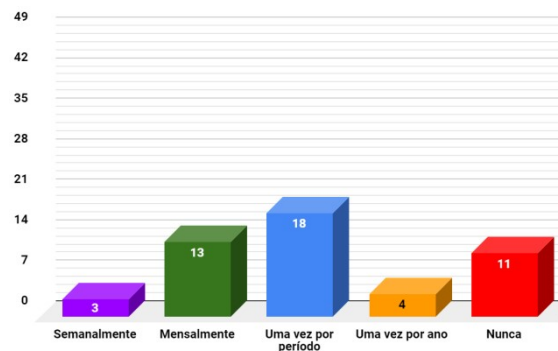


Gráfico 39. Questão 8.2. - Uso da biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação

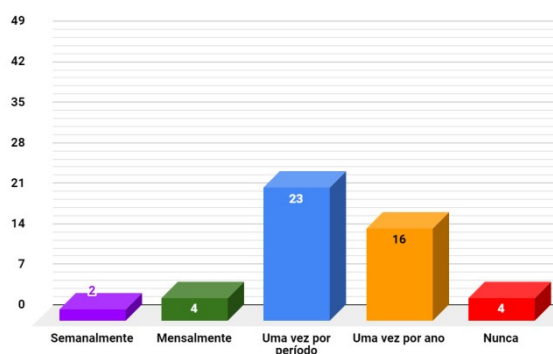


Gráfico 40. Questão 8.3. - Participação em atividades organizadas pela biblioteca

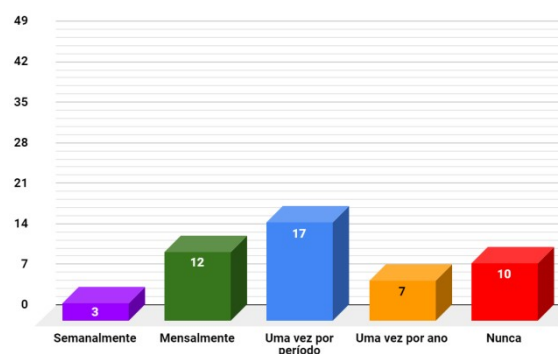


Gráfico 41. Questão 8.4. - Requisição de materiais para a sala de aula

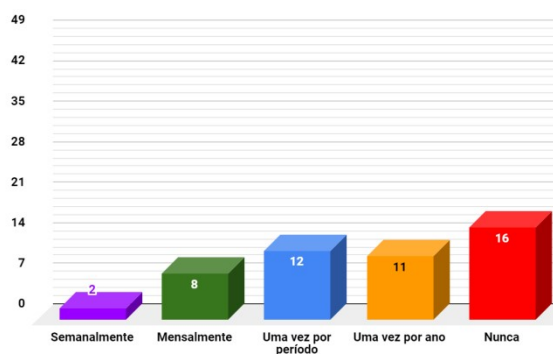


Gráfico 42. Questão 8.5. - Utilização dos documentos existentes na biblioteca para preparar aulas

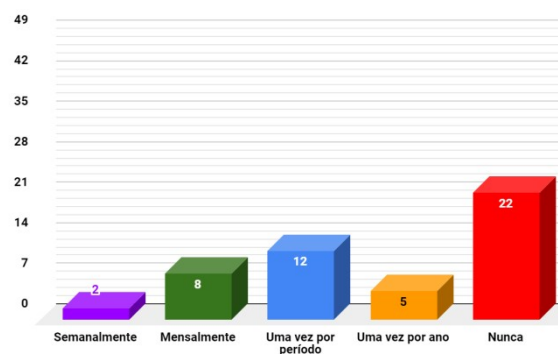


Gráfico 43. Questão 8.6. - Solicitação da colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa

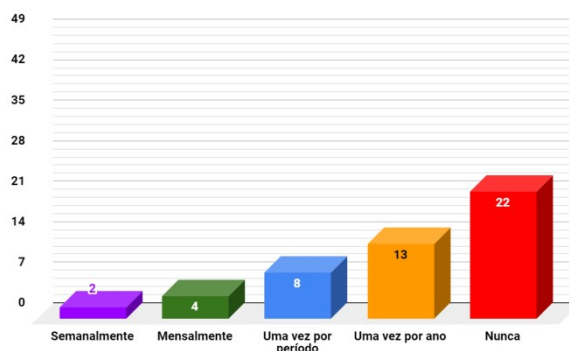


Gráfico 44. Questão 8.7. - Trabalho em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE

Verificamos que, globalmente, a maioria das respostas se situou na opção “*Uma vez por período*”, com o número de respostas a variar entre o máximo de 23 e o mínimo de 8. As ações que registam um maior grau de frequência (“*Mensalmente*”) dizem respeito a: “*Incentivar os alunos a requisitar e consultar documentos*” (Gráfico 38); “*Usar a biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação*” (Gráfico 39); e “*Requisitar materiais para a sala de aula*” (Gráfico 41). Por outro lado, registamos um baixo grau de interação no que diz respeito a “*Solicitar a colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa*” (Gráfico 43), com 22 dos inquiridos a responderem “*Nunca*”. Registamos também uma baixa procura dos recursos para preparar aulas (Gráfico 42), dado que 16 docentes respondem “*Nunca*” e 11 “*Uma vez por ano*”. Parece haver um desfasamento entre estas respostas e as escolhas anteriormente realizadas pelos docentes na questão 3, mais concretamente nas proposições da alínea c): “*O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva*” e alínea d) relacionada com a participação do professor bibliotecário na planificação de unidades didáticas que exijam trabalho de pesquisa por parte dos alunos, nas quais se registaram elevados graus de concordância.

Em suma, os dados da questão 8 mostram-nos que, de acordo com a taxonomia de Loertsher (2000), para o professor e para o professor bibliotecário, apresentada neste trabalho no capítulo II (*vd.* quadro 1), o tipo de colaboração desenvolvido se situa nos níveis 1 a 4, ou seja, há uma interação pontual, na qual o professor bibliotecário responde às solicitações e necessidades. As ações realizadas pelos docentes com mais frequência são aquelas que não envolvem diretamente o professor bibliotecário, pois

usam os recursos na sua prática letiva e aconselham os alunos a usá-los, mas não preveem, assiduamente, a participação do professor responsável pela biblioteca. No que concerne ao contributo da biblioteca escolar para o desenvolvimento de competências de informação, os dados mostram-nos que as oportunidades para levar a cabo essas ações são raras, o que parece não se coadunar com as opiniões dos docentes (francamente positivas), manifestadas anteriormente na questão 3, sobre a importância e o impacto do trabalho colaborativo no âmbito do desenvolvimento de competências de literacia da informação.

Dando continuidade à caracterização do tipo de trabalho colaborativo levado a cabo, na questão 9 (Gráficos 45 a 49), foi apresentada outra série de proposições para conhecer a periodicidade com que os docentes realizam um conjunto de atividades em articulação com a biblioteca.

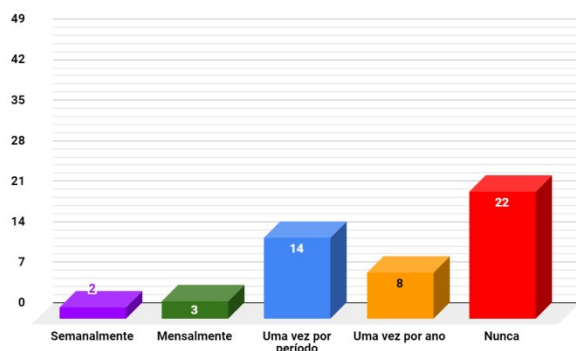


Gráfico 45. Questão 9. a) - Planificação de projetos e atividades conjuntas

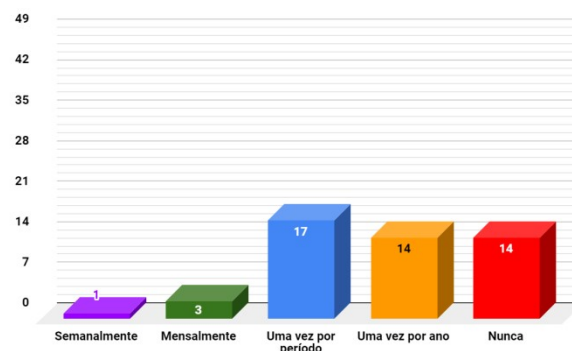


Gráfico 46. Questão 9. b) - Participação em projetos decorrentes do PEE

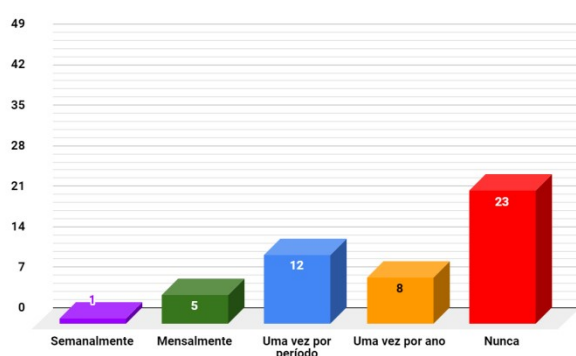


Gráfico 47. Questão 9. c) - Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências



Gráfico 48. Questão 9. d) - Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias

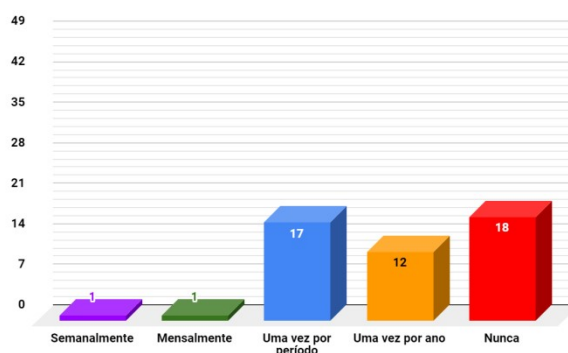


Gráfico 49. Questão 9. e) - Organização de eventos culturais

A primeira diz respeito à “*Planificação de atividades e projetos*”, prática pouco frequente entre a maioria, já que 22 dos 49 inquiridos selecionaram a opção “*Nunca*” e 8 referem fazê-lo apenas “*Uma vez por ano*”. Uma vez mais, estas repostas não parecem estar em consonância com o elevado grau de concordância que os docentes expressaram na alínea d) da questão 3 relacionada com a planificação conjunta de unidades didáticas. Parece-nos haver, portanto, um desfasamento entre as perceções e opiniões dos

professores face à importância do desenvolvimento de trabalho colaborativo e a realidade e prática letiva diária. Ou seja, são reconhecidas virtudes e vantagens no trabalho colaborativo, mas na prática são poucos os exemplos de que esta ocorre de forma estruturada e de que o professor bibliotecário e o docente desempenham papéis equitativos no que diz respeito à construção do currículo e à consecução de atividades com ele relacionadas.

Este desfasamento parece manter-se, senão reforçar-se, no que diz respeito à “*Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver um conjunto de competências*” (Gráfico 47), uma vez que 23 docentes selecionaram a opção “*Nunca*”. Também em relação à “*Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias*” (Gráfico 48), o grau de frequência é bastante baixo, com 22 inquiridos a responder “*Nunca*” e 9 “*Uma vez por ano*”. Estes resultados, reveladores de uma colaboração muito pontual e circunstanciada, divergem do elevado grau de concordância manifestado pelos docentes em relação ao impacto que o trabalho colaborativo com a biblioteca tem no desenvolvimento de competências de literacia (cf. afirmação B ilustrada no Gráfico 7).

Por outro lado, verificamos que a atividade conjunta de “*Organização de eventos Culturais*” (Gráfico 49) é realizada de forma mais assídua, pois cerca de um terço dos inquiridos (n=19) selecionou as opções que correspondem a níveis de colaboração mais frequentes (“*Semanalmente*”; “*Mensalmente*”; “*Uma vez por período*”).

1.5. Fatores facilitadores e inibidores do trabalho colaborativo

1.5.1. Coordenadores de Departamento

Na questão 11, pedimos aos coordenadores de departamento que hierarquizassem os motivos que podem dificultar ou impedir o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar. A análise das respostas, abaixo representadas nos gráficos 50 e 51, mostra-nos que as opiniões são díspares, uma vez que há fatores que são indicados simultaneamente como mais e menos importantes.



Gráfico 50 – Fatores mais impeditivos na realização de trabalho colaborativo – coordenadores de departamento

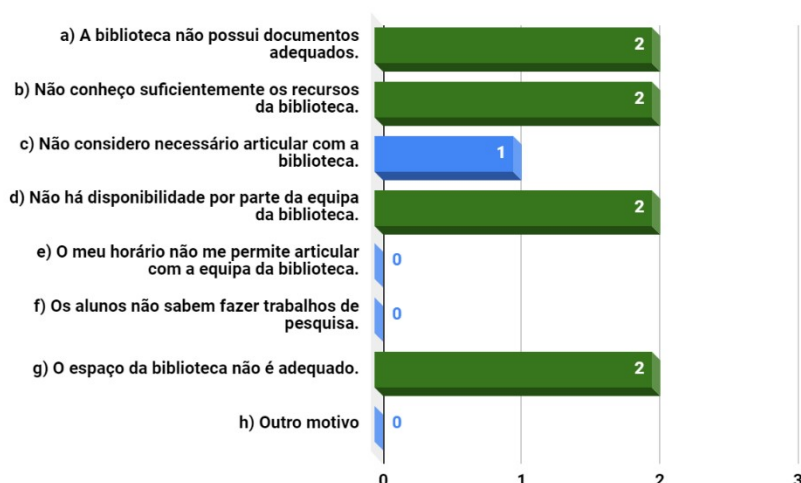


Gráfico 51 – Fatores menos impeditivos na realização de trabalho colaborativo – coordenadores de departamento

É o caso da opção “*A biblioteca não possui documentos adequados*” que é apontada como a mais importante pelo coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas e considerada a menos importante pelos responsáveis pelos departamentos de Português e de Ciências Naturais e Experimentais. Em termos globais, podemos afirmar que, segundo os coordenadores, os fatores que mais contribuem para dificultar a sua colaboração com a biblioteca são: “*Os alunos não sabem fazer trabalhos de pesquisa*”; “*O meu horário não me permite articular com a equipa da biblioteca*”; e “*Não considero necessário articular com a equipa da biblioteca*”. Na nossa opinião, esta última razão, numa primeira instância, deve ser alvo

de reflexão pelo professor bibliotecário, o qual deve assumir um papel de líder na procura de oportunidades para interagir e planificar atividades com os docentes, demonstrando-lhe as suas competências na área da literacia da informação e das novas tecnologias, assumindo-se como um mediador da informação e facilitador de aprendizagens. Uma das formas de reverter esta situação, por exemplo, é estar presente nas reuniões de departamento nas quais se planificam atividades. Poderá, neste contexto, partilhar ideias e sugerir formas de integração da biblioteca nos currículos (Russell, 2000).

No polo oposto, como é visível no gráfico 51, os coordenadores apontam como fatores menos impeditivos de realizar trabalho colaborativo; “*A biblioteca não possui documentos adequados*”; “*Não conheço suficientemente os recursos da biblioteca*” e “*Não há disponibilidade por parte da equipa da biblioteca*”.

Destacamos, ainda, que o coordenador do departamento de Ciências Naturais e Experimentais foi o único a incluir um outro fator que, na sua opinião, obstaculiza a colaboração, referindo: «*A exigência e complexidade do plano anual de atividades, que obriga a dar resposta a muitas e diversas solicitações de diferentes estruturas, pelo que não há espaço para incluir mais interação com a biblioteca*». Inferimos desta resposta que o coordenador em causa parece entender a colaboração como “suplementar” à sua prática letiva e não como um momento de partilha equitativa de responsabilidades na planificação, concretização e avaliação de atividades integradoras do currículo.

1.5.2. Docentes

Os resultados obtidos na pergunta 10 do questionário aplicado aos docentes oferecem-nos alguma dificuldade de análise linear, uma vez que, grande parte dos inquiridos não hierarquizou os motivos elencados. Foi solicitado que, usando uma escala de 1 a 8 pontos (sendo 1 o menos importante e 8 o mais importante) ordenassem os 8 motivos apresentados como mais ou menos dificultadores do trabalho colaborativo. Dado que grande parte dos inquiridos colocou na mesma posição/patamar mais do que um motivo, considerámos, na nossa análise, as opções que mais vezes foram cotadas com 7 ou 8 pontos como as que mais dificultam a colaboração. Considerámos, de igual modo, os motivos que mais vezes foram indigitados com 1 a 3 pontos como os que

menos dificultam. Assumimos, assim, ter deixado de fora desta análise as afirmações cotadas entre 4 e 6 pontos.

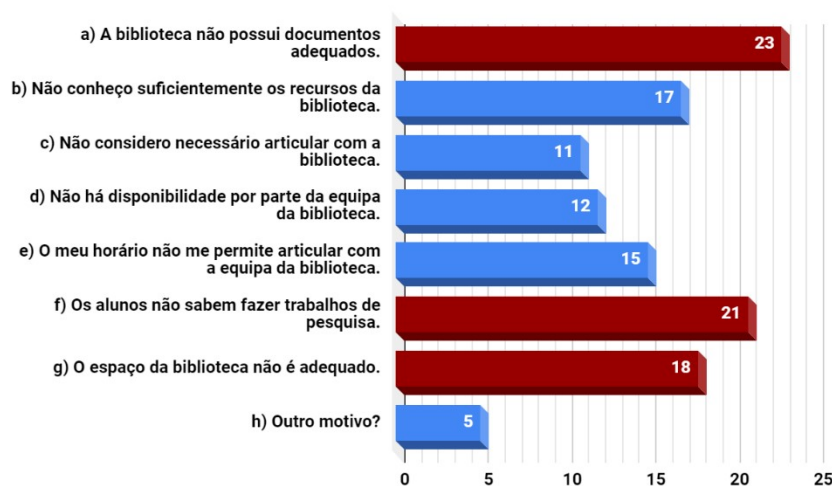


Gráfico 52 – Fatores mais impeditivos na realização de trabalho colaborativo - docentes

O gráfico 52 mostra que os fatores selecionados como mais importantes, cotados com 7 ou 8 pontos foram: “*A biblioteca não possui documentos adequados*” - 23 respostas; “*Os alunos não sabem fazer trabalhos de pesquisa*” - 21 respostas e “*O espaço da biblioteca não é adequado*” - 18 respostas. Há ainda a registar que 5 dos inquiridos apresentaram outro motivo como o mais impeditivo, sendo que 4 mencionam fatores relacionados com o número insuficiente de computadores e a fraca ligação à internet e 1 refere que o fundo documental existente em língua francesa é pouco diversificado, bem como as atividades desenvolvidas no âmbito dessa língua.

Nota-se, portanto, alguma coincidência com os motivos destacados pelos coordenadores de departamento, nomeadamente no que concerne ao tópico “*Os alunos não sabem fazer trabalhos de pesquisa*”. O facto de este motivo ser apontado no topo da lista dos fatores que podem impedir o desenvolvimento de trabalho colaborativo não deixa de nos causar estranheza, já que esta deveria ser, na nossa perspetiva, razão de força maior para haver articulação com a biblioteca, local privilegiado para o treino das competências de pesquisa, seleção e uso crítico da informação. Podemos, no entanto, estabelecer uma correlação com as respostas dos inquiridos expressas na afirmação D da questão 3 (que corresponde à planificação de unidades didáticas que exijam trabalho de pesquisa por parte dos alunos) em relação à qual 13 dos 49 inquiridos, isto é 1/3, “*não*

concorda nem discorda” e 11 “discorda”. Parece não haver uma percepção clara da forma como essa articulação se poderia desenvolver e de qual o papel do professor bibliotecário na orientação dos alunos no que à recolha e tratamento da informação diz respeito.

O gráfico 53 representa a hierarquização dos fatores menos impeditivos de realização de trabalho colaborativo.

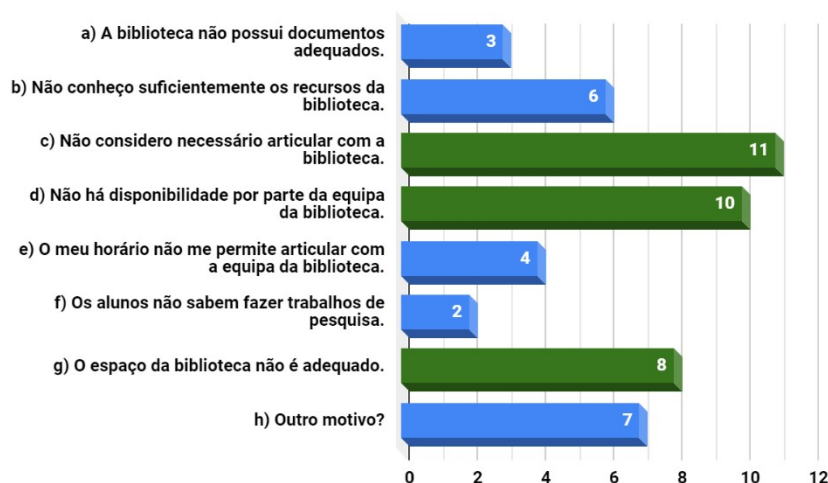


Gráfico 53 – Fatores menos impeditivos na realização de trabalho colaborativo - docentes

Verificamos que os fatores menos importantes, cotados de 1 a 3 pontos, foram: “*Não considero necessário articular com a biblioteca*” - selecionado por 11 inquiridos; “*Não há disponibilidade da parte da biblioteca escolar*” - selecionado por 10 docentes e “*O espaço da biblioteca não é adequado*” - escolhido por 8 docentes. Comparando, uma vez mais, com as razões apontadas pelos coordenadores de departamento, percebemos que elas não são coincidentes, sendo, até, opostas. Enquanto os coordenadores apontaram como fator importante “*Não considero necessário articular com a biblioteca*”, revelando uma atitude de algum distanciamento, os docentes hierarquizaram-no como menos importante. Esta posição mostra que consideram relevante o estabelecimento de relações colaborativas com a biblioteca, posição já espelhada pelo elevado grau de concordância manifestado em relação às proposições da questão 3.

1.6. Propostas de colaboração

Por fim, na questão de tipo aberto, pedimos aos inquiridos que indicassem uma atividade que gostariam de desenvolver em colaboração com a biblioteca. Não sendo uma questão de resposta obrigatória, não registámos um grau elevado de participação. No caso dos coordenadores de departamento, os responsáveis dos departamentos de Português e Expressões responderam, propondo: «Olimpíadas da leitura» e «Feira do livro», respetivamente. Salvaguardamos o facto de esta última atividade constar do Plano Anual de Atividades da Biblioteca, ser realizada em estreita colaboração com o departamento de Português e, sabemo-lo por observação direta, ter grande impacto na comunidade educativa. No entanto, como já tivemos oportunidade de referir, o coordenador do departamento de Expressões desconhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca, facto que justificará, na nossa perspetiva, a apresentação da proposta para colaborar na organização da Feira do Livro.

No caso dos docentes, dos 49 inquiridos, 18 apresentaram propostas de atividades que gostariam de desenvolver em colaboração com a biblioteca escolar, conforme mostra o Quadro 6. Salientamos, contudo, o facto de os docentes do departamento de Ciências Exatas não terem apresentado qualquer proposta.

Departamento a que pertence	Proposta apresentada
Português	Escrita criativa; Clube de Leitura; Contrato de leitura.
Línguas	«Como preparar um Bookreview para alunos do ensino secundário»; Leitura em voz alta, como contributo para melhorar a apresentação de trabalhos e exposições orais»
Ciências Sociais e Humanas	«Realização de trabalhos com conferências e exposição»; «Leitura, com os alunos, de um excerto de uma obra filosófica extracurricular»; «Guiões de pesquisa orientada»; «Tertúlias literárias - declamação de poesia de autores portugueses preferencialmente»
Ciências Exatas	

Departamento a que pertence	Proposta apresentada
Ciências Naturais e Experimentais	«Promover um autor estrangeiro em palestra. Visualização de filmes pedagógicos»; «Importância da Química na produção de medicamentos ao longo dos séculos»; «Trazer à escola o escritor português Válder Hugo Mãe»
Expressões	«Exposição temática»; «Convidar artistas plásticos que tenham publicado livros como forma de arte (ex: livros pop-up). Convidar Ilustradores portugueses e mostrar "o livro" como suporte de arte plástica. Divulgar <i>ColorAdd</i> ». «Atividade física e a saúde mental»

Quadro 6. Questão 11 - Propostas de colaboração com a biblioteca escolar

As atividades vão desde exposições temáticas, palestras e encontros com escritores e artistas plásticos a clubes de leitura, escrita criativa e tertúlias. Há ainda a sugestão de «guiões de pesquisa» e a «construção de um *bookreview*» e atividades de leitura em voz alta para treino da oralidade.

Verificamos, portanto, que os docentes colocaram a tónica em eventos culturais, nem sempre relacionados com o currículo, preterindo projetos ligados ao treino de competências nas diferentes literacias e enquadrados no contexto educativo. Desta forma, na nossa perspetiva, vemos aqui reforçada a posição dos docentes, que temos vindo a comentar, face à biblioteca e ao trabalho colaborativo que podem desenvolver com ela, percecionando-a, maioritariamente, como recurso externo e não como intrínseco ao currículo e à aprendizagem.

2. Entrevista

2.1. Perceções sobre a relevância do trabalho colaborativo

Constatámos ser atribuída grande relevância, por parte do órgão de gestão, ao trabalho colaborativo, visto que o primeiro segmento de resposta à questão - *Considera que o trabalho colaborativo que a biblioteca desenvolve com os diferentes departamentos tem impacto no sucesso educativo dos alunos?* - foi: «Sim, garantidamente que sim». Percebemos, também, que existe a perceção de que uma das

grandes vantagens deste tipo de trabalho está diretamente relacionada com os desempenhos académicos dos alunos e com o facto de ser potenciador do desenvolvimento de diferentes competências. Expressões como «*Os alunos ficam com uma visão mais abrangente da área que estão a trabalhar, pois são cruzados diferentes saberes e convocadas diferentes competências*» ou «*se os próprios docentes não a [colaboração] entendessem como primordial, de certeza que não a procurariam*» são reveladores desta tomada de posição. Além disso, foi ainda realçado pela entrevistada que a colaboração entre a biblioteca escolar e os docentes permite aos alunos «*fazer face aos desafios das TIC*», área que sabemos fundamental perante os desafios que a escola enfrenta e que a Sociedade de Informação exige.

Outro dos campos referidos na sua intervenção diz respeito à importância da leitura. Segundo a entrevistada, há várias atividades realizadas pelos departamentos em colaboração com a biblioteca:

«Estou a lembrar-me, por exemplo, da Feira do Livro que se faz anualmente e envolve todos os departamentos curriculares e que, no fundo, é um incentivo à leitura e todos nós sabemos qual é o papel da leitura na formação dos nossos alunos. Portanto, é inquestionável o impacto que a colaboração pode ter.»

A partir desta resposta, podemos perceber que o conceito de trabalho colaborativo aparece aqui muito ligado ao que Montiel-Overall (2005) chama Coordenação. Os docentes procuram o professor bibliotecário para a organização de eventos e atividades, que podem estar ou não relacionados com as aprendizagens. Como esta autora salvaguarda, neste modelo de interação, as ações são coordenadas apenas por um dos parceiros, facto corroborado pela entrevistada quando afirma - «*...muitas vezes são os próprios docentes que pedem colaboração e recorrem à biblioteca no sentido de promover uma ou outra atividade.*»

Salientamos, também, que esta perspetiva valorizadora e reconhecadora da importância do trabalho colaborativo enquanto promotor de sucesso revelada pelo elemento do órgão de gestão está em consonância com a opinião dos docentes inquiridos a que já nos referimos anteriormente.

2.2. Ações levadas a cabo para promover o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os departamentos curriculares

Segundo a subdiretora, as medidas implementadas prendem-se, sobretudo, com «a forma organizativa que a escola tem». Neste âmbito, foram apontadas duas ações: a presença do professor bibliotecário no Conselho Pedagógico, aspeto consignado na alínea j), ponto 2 do artigo 3º da portaria 756/2009 de 14 de julho que estabelece as regras de designação do professor bibliotecário; e a constituição diversificada da equipa da biblioteca. De facto, a Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho, que regulamenta o modo de designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca escolar, na redação do artigo 4º ponto 3, refere o seguinte: «Na constituição da equipa da biblioteca escolar, deve ser ponderada a titularidade de formação de base que abranja as diferentes áreas do conhecimento de modo a permitir uma efetiva complementaridade de saberes». Consideramos, indubitavelmente, que uma equipa da biblioteca escolar com elementos dos diferentes departamentos será uma mais valia para estabelecer elos com os grupos disciplinares e, sem dúvida, um aspeto importante a ter em conta aquando da construção do Plano Anual de Atividades da biblioteca escolar. Por se tratar de um documento estruturante, congregador dos diferentes domínios trabalhados pela biblioteca - currículo, leitura e literacias - deve ser construído com o contributo de todos os docentes. Desta forma, colmatar-se-iam as situações de desconhecimento deste documento, que detetamos nos dados recolhidos junto dos docentes e coordenadores.

2.3. Perspetiva sobre áreas que a biblioteca escolar deve priorizar tendo em vista o desenvolvimento de trabalho colaborativo

O ponto de vista apresentado pela subdiretora sobre as áreas (domínios) em que a biblioteca deve agir prioritariamente remete-nos para o que investigadores, como Montiel-Overall (2005), apelidam de “ensino integrado”. Vejamos o que a subdiretora afirmou:

«Na minha perspetiva, todas as áreas são válidas. Aquilo que se pretende é que haja um encontro entre todas elas. São áreas fundamentais para uma formação plena do aluno, mas, a biblioteca, na minha perspetiva, tem de ir ao encontro daquilo que são as necessidades dos próprios docentes».

Na nossa análise, existe, neste enunciado, uma noção clara de que o saber deve ser visto como um todo e que os parceiros (docentes e professor bibliotecário) estão focados em agregar os seus saberes específicos e transformá-los em aprendizagens significativas para os alunos. Segundo Doll (2005), neste nível de interação, o professor

bibliotecário é encarado como um parceiro valioso na integração das competências de literacia da informação no currículo. Na intervenção da subdiretora, percebemos que a sua visão do currículo não é linear e que tem consciência de que o professor bibliotecário possui competências que vão muito para além do saber específico da disciplina que leciona. Ou seja, o professor bibliotecário não é visto por este elemento da direção apenas como um contador de histórias ou um “fornecedor” de livros. Esta certeza é-nos dada quando refere: «...quando os professores entenderem que para um determinado conteúdo necessitam que a biblioteca trabalhe com eles, de certeza que os bibliotecários preparam...» Porém, nesta formulação, fica a dúvida se não se tratará, na prática, de uma relação unilateral, em que o professor bibliotecário é apenas solicitado para disponibilizar recursos para a lecionação de um determinado conteúdo, já que o entrevistado nunca usou termos como “trabalho em equipa” ou “*team-teaching*”. Não é claro que no trabalho desenvolvido se verifique «...uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo [os envolvidos] capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais», como protagonizam Boavida e Ponte (2002, p.6). Estes autores referem que a natureza do processo colaborativo pressupõe dois princípios fundamentais: o entendimento - propiciador do desenvolvimento de um trabalho conjunto - e a mutualidade que tem subjacente a ideia de que todos têm algo para dar e para receber num projeto de «interesse comum» (*idem*). Ou seja, todos têm um papel equilibrado que é reconhecido como importante e, portanto, todos beneficiam com a realização do projeto/ atividade. No contexto da nossa investigação, e cruzando a perceção do entrevistado com a dos docentes inquiridos a este propósito, é notório que, na prática diária, efetivamente, não há um equilíbrio de papéis, já que é a biblioteca escolar que mais vezes toma a iniciativa de promover atividades em colaboração com os docentes (cf. dados da questão 4) e que estes manifestam um grau de envolvimento muito baixo no que toca à planificação conjunta de atividades e à criação de materiais que visem o desenvolvimento das diferentes literacias (cf. dados da questão 9).

2.4. Fatores que constituem entraves ao trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os docentes

A subdiretora assumiu, nesta entrevista, existirem ainda muitas resistências ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar e,

por isso, afirma: «*estamos ainda a dar passinhos pequeninos e que aos poucos vão crescendo*». Refere a «*abertura da porta da sala de aula*» como a maior barreira a transpor. Percebemos aqui uma referência clara à cultura individualista, caracterizadora da classe docente e que é tida por vários autores, nomeadamente Lima (2003, p.41), como «um obstáculo à mudança». Muitos professores continuam focados apenas na lecionação dos conteúdos das suas disciplinas, que veem de forma estanque, preocupando-se exclusivamente com a preparação dos alunos para exame. Este fator foi também evocado pela subdiretora entrevistada ao afirmar que para esses docentes trabalhar com a biblioteca escolar é entendido como «*perder aulas*», pois pode implicar «*não cumprir o programa*». No entanto, esta postura é vivamente refutada pela entrevistada que considera que é preciso insistir, junto dos professores, porque «*...nem todos se lembram que a biblioteca lhes permite diversificar estratégias...*». Esta tomada de posição assume especial relevância quando cotejada com as opiniões recolhidas junto dos professores pelo nosso inquérito. Lembramos que um número bastante elevado de docentes revelou uma taxa de frequência muito baixa no que diz respeito a solicitar a colaboração do professor bibliotecário para apoiar os alunos nas tarefas de pesquisa (cf. questão 8.6. gráfico 13, anexo 1) e apontou o facto de os alunos não saberem pesquisar como um dos fatores mais importantes que impedem a realização de trabalho colaborativo (cf. gráfico 6, *supra*).

Havendo esta consciência, da parte do órgão de gestão, da necessidade de combater o individualismo docente e de apostar em estratégias que permitam aos alunos “aprender a aprender”, proporcionando-lhes atividades que sejam verdadeiras experiências de aprendizagem significativa e duradoura, julgamos fundamental a ação conjunta do professor bibliotecário com a direção da escola. Neste sentido, e tomando como referência as diretrizes da IFLA/ UNESCO (2006, p.17) «é importante que a biblioteca encontre o seu papel como serviço de apoio relacionado com o curriculum». Uma das formas de operacionalizar esta parceria «poderá ser promover serviços da biblioteca especialmente para os professores» (*idem*). Paralelamente, há que apostar no que Fullan & Hargreaves (2001) chamam “profissionalismo interativo” que tem subjacente a tomada de decisões conjunta. Assim, será necessário criar momentos comuns de reflexão e de partilha, que permitam que o clima de confiança entre os professores e o bibliotecário floresça, dando aos docentes a «possibilidade de utilizar

coletivamente o currículo como um instrumento eficaz e flexível nas aprendizagens dos alunos» (Lima, 2003, p.8).

2.5. Soluções futuras para promover o desenvolvimento de práticas colaborativas

Sobre os contributos que a Direção do Agrupamento pode dar para melhorar o trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca escolar, a subdiretora aponta, de entre a continuidade das ações que, segundo ela, já são realizadas, o reforço de meios materiais e humanos, porquanto considera fundamental «*renovar de forma constante o fundo documental e mesmo o equipamento informático da escola.*» Nota-se, deste modo, uma preocupação e uma consciência de que se a coleção não estiver atualizada e não responder de forma eficaz às necessidades de alunos e professores, será um entrave ao desenvolvimento de parcerias. Esta perspetiva enforma, também, nas opiniões dos docentes inquiridos que apontaram o motivo “*A biblioteca não possui documentos adequados*” como um dos fatores que mais podem impedir o trabalho colaborativo.

Registamos com agrado a intenção de disponibilizar um maior número de professores para integrar a equipa. Esta ação constituirá uma mais valia, já que, à data da recolha dos dados para a nossa investigação (junho de 2017), a equipa da biblioteca era composta apenas por 1 assistente operacional a tempo inteiro, 1 assistente operacional na hora de almoço e 2 professores: um do departamento de Português e outro do departamento de Ciências Sociais e Humanas. Tal solução constituirá, nas palavras da entrevistada, um «*reforço do papel do professor bibliotecário*», na medida em que as ações projetadas pela equipa poderão ser diretamente partilhadas nas reuniões dos departamentos a que os docentes pertencem, dando a conhecer as potencialidades da realização de um trabalho conjunto. Se estabelecermos um paralelo entre esta medida de ação futura e os dados que obtivemos nos inquéritos realizados aos docentes e aos coordenadores de departamento, concluímos que ela se reveste de grande importância, dado que verificámos que as parcerias entre os professores e a biblioteca carecem de alguma estruturação e consistência para se tornarem numa prática enraizada e rotineira.

Uma das medidas já existentes, e que também foi destacada pelo elemento da Direção, é a existência, no horário de todos os docentes, de «*uma hora semanal para trabalho de articulação, que pode concretizar-se de diferentes formas, consoante as necessidades sentidas*»: os professores de cada grupo disciplinar reúnem-se por nível de

ensino ou por departamento. Porém, chamamos a atenção de que, de acordo com os investigadores, esta estratégia pode constituir um reforço de uma «cultura balcanizada» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 96), que, por sua vez, «pode conduzir à pobreza de comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola».

Salientamos, ainda, a disponibilidade e abertura da Direção do Agrupamento que manifesta «*predisposição para apoiar e ajudar a dinamizar*» as propostas que lhe são apresentadas pela biblioteca para realizar atividades e projetos que envolvem a colaboração dos departamentos. Acima de tudo, a salutar consciência de que há ainda um longo caminho a percorrer, num percurso que já se iniciou, mas que, como a entrevistada fez questão de salientar: «*ainda tem muitos outros [passos] para dar*».

Conclusões

«Unir-se é um bom começo, manter a união é um progresso, e trabalhar em conjunto é a vitória»

Henry Ford

Analisados os resultados obtidos na recolha de dados, é agora tempo de retomarmos a nossa interrogação inicial. Começámos esta investigação com o objetivo de conhecer de que forma os docentes de uma escola secundária percebem a biblioteca escolar e compreender a real e efetiva relação que estabelecem com ela. Esta questão consubstanciou-se em alguns objetivos mais específicos para os quais apresentamos, de seguida, as nossas respostas.

a) Identificar os departamentos curriculares que mais incentivam o uso da biblioteca escolar e dos seus recursos junto dos alunos

Tendo por base o resumo de respostas fornecido pelo *google docs*, cruzámos os dados e elaborámos os quadros 7 e 8, respetivamente para os docentes e coordenadores de departamento. Tivemos em linha de conta apenas as questões que integram as categorias 3 e 4 do questionário: “Existência/Inexistência de colaboração entre a biblioteca e os docentes; “Caracterização do tipo de trabalho colaborativo”, contabilizando o número de ocorrências de cada um dos itens referentes à periodicidade com que os docentes realizam um conjunto de ações, envolvendo trabalho colaborativo.

Departamento	Semanalmente	Mensalmente	Uma vez por período	Uma vez por ano	Nunca
Expressões	0	15	37	37	71
Português	24	33	50	17	4
Ciências Sociais e Humanas	9	36	62	35	34
Ciências Exatas	0	4	21	13	42
Ciências Naturais	5	12	43	20	48
Línguas	2	13	29	23	45
Totais por periodicidade	40	113	242	145	244

Quadro 7 - Distribuição de respostas por departamento – questionário aos docentes

Departamento	Semanalmente	Mensalmente	Uma vez por período	Uma vez por ano	Nunca
Expressões	0	0	2	7	8
Português	0	2	7	4	4
Ciências Sociais e Humanas	0	2	6	5	4
Ciências Exatas	0	0	0	12	5
Ciências Naturais	0	0	1	13	3
Línguas	0	1	2	4	10
Totais por periodicidade	0	5	18	45	34

Quadro 8 - Distribuição de respostas por departamento – questionário aos coordenadores de departamento

Da leitura dos quadros, percebemos que são os departamentos de Português e de Ciências Sociais e Humanas que mais incentivam o uso da biblioteca junto dos seus alunos e também onde os docentes estabelecem uma relação mais próxima e mais frequente com a biblioteca. No polo oposto, encontramos os departamentos de Expressões, seguido de Ciências Naturais e Experimentais e de Línguas. Sabendo que o professor bibliotecário da escola onde realizámos o nosso estudo pertence ao departamento de Português, é compreensível que a colaboração se realize de forma mais frequente com o grupo com o qual tem mais afinidade e confiança. Investigadores como Doll (2005) apontam nesse sentido, referindo que a colaboração assenta em objetivos partilhados e num clima de confiança. O desenvolvimento de um trabalho colaborativo pressupõe uma rutura com o sistema tradicional de ensino, dado que assenta em práticas inovadoras como o *team - teaching*, para as quais é preciso haver um certo nível de “conforto” e à vontade entre os parceiros, o que, numa primeira fase, é mais fácil de encontrar no seio do departamento a que o professor bibliotecário pertence. No entanto, este tipo de trabalho “balcanizado” deve ser limitado no tempo, e, gradualmente, estendido a outros departamentos curriculares. Uma das formas de o fazer pode passar pelo conselho de turma de que o bibliotecário faz parte, procurando projetos pluridisciplinares que permitam aos alunos o treino de competências de pesquisa, seleção e uso crítico da informação.

Registamos com alguma preocupação o nível de interação reduzido com os departamentos de Línguas e Expressões, principalmente este último, dado que o número de elementos que os compõem representa quase 35% (n=17) do total de docentes a lecionar na escola secundária. Acresce ainda que o departamento de Expressões

congrega 4 grupos disciplinares distintos, com os quais urge incrementar ligações e dar a conhecer, por evidências, o papel central da biblioteca escolar.

b) Perceber a relação que os docentes estabelecem com a biblioteca escolar e com os seus recursos

Julgamos ter ficado claro, na apresentação dos resultados, que os docentes reconhecem ao professor bibliotecário e à biblioteca escolar um papel relevante no desenvolvimento do currículo. Veem, igualmente, o trabalho colaborativo como uma estratégia eficaz e impactante no sucesso educativo dos alunos. Porém, os dados da nossa investigação revelaram também que os professores recorrem à biblioteca, maioritariamente, para fazer uso dos seus recursos, em contexto de sala de aula, e que praticamente não há interação com o bibliotecário. São requisitados os documentos existentes e o espaço da biblioteca é usado pelo professor com a turma sem que haja lugar a uma co-planificação e/ou co-lecionação. Desta forma, podemos afirmar que não existe uma colaboração, mas sim o que Carol Doll (2005) e Patricia Montiel-Overall (2005) chamam “cooperação”. Nesta relação de trabalho, as ações de cada uma das partes não se pautam por um planeamento conjunto ou assunção de compromissos, ainda que desta relação possam resultar benefícios comuns. Termos como “apoiar” ou “auxiliar” são associados à cooperação, o que nos leva a concluir tratar-se de uma relação unilateral, que se concretiza, por exemplo, em ações como: o professor requisita documentos para usar na sala de aula ou participa em atividades organizadas pelo professor bibliotecário.

c) Conhecer a forma como os docentes perspetivam a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas

Concluímos existir alguma incongruência, por parte dos docentes, entre as perceções e opiniões sobre o papel que a biblioteca tem na sua prática pedagógica, por um lado, e, por outro lado, a planificação das atividades letivas, o uso dos recursos da biblioteca nessa preparação e a participação do bibliotecário nessas práticas. O baixo nível de interação e colaboração entre os professores e a biblioteca revela-nos uma tendência para uma cultura centrada no individualismo docente, para a qual podem contribuir vários fatores, nomeadamente, questões de personalidade, como nos alertam Fullan & Hargreaves (2001, p. 53): «O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são». Se atendermos à idade dos inquiridos, verificamos que dos 49 docentes, 35 têm mais de 45 anos de idade e mais de 20 anos de serviço, fatores, no dizer

dos autores supracitados, que «afetam o interesse e a reação das pessoas à inovação» (*idem*, p.57). Neste sentido, e numa tentativa de reverter, tanto quanto possível, este cenário de individualismo, julgamos ser imperativo, gradualmente, envolver e implicar os docentes desta escola no processo de mudança de práticas tradicionais e de abandonar o paradigma centrado num currículo compartimentado e padronizado. Monica Gather Thurler (1996) lembra que os professores não podem fugir à colaboração, porque trabalham num campo onde a sua ação é constantemente e fortemente dependente da ação dos outros. É esta a linha de ação apontada pelo DL 55/ 2018 de 6 de julho que faz referência, na alínea i) do artigo 4º à:

Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos, que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores, do conselho de turma ou do ano de escolaridade.

Está, assim, aberto o caminho para que a biblioteca escolar se assuma como um parceiro privilegiado no desenho de projetos de natureza transdisciplinar, promovendo a interseção dos conteúdos curriculares com as competências de seleção e uso da informação nas quais a biblioteca e o professor bibliotecário são peritos.

d) Caracterizar o tipo de trabalho colaborativo realizado e

e) Apurar a perceção dos professores acerca das vantagens do trabalho colaborativo

No que concerne a estes dois tópicos de investigação, podemos dizer que, embora tivéssemos registado elevados níveis de concordância em relação às vantagens da colaboração, a frequência e o carácter pontual e circunscrito em que esta ocorre mostra-nos que há disparidade entre as perceções e os comportamentos adotados. Ações como: planificar, lecionar e avaliar conjuntamente constituem os aspetos mais frágeis, porquanto ocorrem de forma muito pouco frequente ou, para muitos docentes, não ocorrem de todo. Neste sentido, julgamos lícito categorizar o tipo de colaboração desenvolvida pelos docentes inquiridos, tomando como referência o que Fullan & Hargreaves (2001, p. 100) chamam “colaboração confortável”. Segundo os autores, este tipo de colaboração «focaliza [-se] em aspetos imediatos, de curto prazo e práticos, excluindo as preocupações de planificação de mais longo termo [que] não abarca os princípios da prática reflexiva e sistemática». Ainda de acordo com a taxonomia de

Loertscher (2000), no que diz respeito aos professores e ao professor bibliotecário (que apresentámos no capítulo II), situamos o envolvimento dos docentes da nossa investigação nos primeiros 6 níveis. Neste patamar, a utilização dos materiais da biblioteca escolar pode advir de uma planificação “avulsa” ou de uma ação concertada entre o professor bibliotecário e os docentes (nível 6 do professor bibliotecário). Não existe, no entanto, o desejável modelo de “currículo integrado”.

Ainda assim, e uma vez que os docentes intervenientes neste estudo se mostraram sensíveis ao desenvolvimento de trabalho colaborativo no campo de ação da literacia da informação, consideramos pertinente, no futuro, a implementação, de modo transversal, de um programa de literacia da informação, em todo o Agrupamento a que a escola do nosso estudo pertence. A operacionalização deste programa permitirá que os alunos se tornem mais autónomos e capazes de lidar com a informação e com a resolução de problemas, contribuindo, naturalmente, para o seu sucesso académico e para a sua formação enquanto cidadãos. Concomitantemente estar-se-á a combater o facto de os alunos não saberem fazer trabalhos de pesquisa, fator que foi apontado pelos docentes como um dos mais impeditivos no desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Neste sentido, parece-nos crucial a atuação do professor bibliotecário, que deve pôr em marcha um plano de marketing que reforce o papel da biblioteca, enquanto parceiro equitativo num trabalho de mobilização de literacias diversas, junto dos alunos. Este plano, alicerçado numa boa estratégia de comunicação, deve apoiar-se em evidências do trabalho realizado, e que fazem parte da avaliação realizada na biblioteca, através do MABE (Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar), como defende Todd (2011). A realização de *workshops* ou outro tipo de formação sobre práticas colaborativas reveste-se, no nosso entender, de suma importância. Estes podem ser dinamizados pelo professor bibliotecário e constituir-se, também, como um ponto de partida para a construção (ou reforço) de parcerias com os docentes das diferentes áreas curriculares.

f) Analisar o papel do coordenador de departamento no trabalho colaborativo com a biblioteca

Parece-nos útil lembrar que os departamentos, enquanto estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, devem, de acordo com o estipulado no Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, ponto 1 do artigo 42º, «assegurar a coordenação, supervisão e

acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo...» Desta forma, e no que à colaboração diz respeito, os coordenadores assumem um papel fulcral na mobilização dos docentes para a construção de uma cultura de escola que se pretende menos tradicional e fechada. Queremos com isto afirmar que o coordenador, enquanto líder de uma estrutura intermédia tão importante, deve ele próprio ser um exemplo no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares em estreita colaboração com a biblioteca, situação que os dados que recolhemos para a nossa investigação mostra ser ainda muito incipiente, nesta escola secundária. A este propósito relembramos que os coordenadores elegeram “*Não considero necessário articular com a biblioteca*” como um dos fatores que mais podem dificultar o trabalho colaborativo.

Com efeito, os elementos recolhidos no nosso trabalho mostram-nos um grau de frequência baixo no que ao desenvolvimento de trabalho colaborativo diz respeito, verificando-se que os coordenadores que menos colaboram com a biblioteca são os responsáveis pelos departamentos de Expressões e de Línguas. Foi nestes departamentos que registámos um maior número de respostas no indicador “*Nunca*” (cf. quadro 8), havendo também uma tendência global de respostas no indicador “*Uma vez por ano*”. No mesmo sentido, apontam os resultados dos inquéritos aplicados aos docentes (cf. quadro 7), o que, na nossa opinião, pode ser revelador do grau de influência dos coordenadores. Isto é, o nível de colaboração dos docentes dos departamentos citados com a biblioteca escolar é baixo, porque os seus responsáveis não colaboram de forma assídua com ela. Esta conclusão reforça a importância do papel do coordenador de departamento enquanto motor e charneira de um processo de alteração das práticas pedagógicas, à luz da mudança do paradigma educacional.

Sabemos, por indicação do elemento do órgão de gestão entrevistado, que existe no horário de todos os docentes da escola, onde desenvolvemos o nosso estudo, um tempo semanal para articulação curricular, mas que esta é realizada intradepartamento. É nossa convicção que um dos caminhos para a mudança poderá passar pela presença do professor bibliotecário nessas reuniões para dar a conhecer o programa da biblioteca, os recursos existentes e a forma como estes poderão ser usados não só na lecionação de conteúdos, mas também no treino de determinadas competências dos alunos. Seria uma maneira de se irem redefinindo os papéis e as responsabilidades de cada um dos intervenientes para que, paulatinamente, como diz Kulthau (1993), o bibliotecário deixe

de ser apenas o que disponibiliza recursos e o professor o detentor do poder de distribuir as tarefas pelos alunos.

g) Conhecer a perspectiva de um elemento do órgão de gestão face ao trabalho colaborativo

Percebemos, pelas palavras da subdiretora que anteriormente analisámos, haver uma noção clara da importância da existência de trabalho colaborativo e da influência positiva que este tem no sucesso académico dos alunos. Porém, e tal como já tivemos oportunidade de observar, não nos parece que haja um conhecimento cabal dos pressupostos inerentes à colaboração. Ou seja, em algumas afirmações transpareceu a tendência para colocar a tónica no papel do bibliotecário como aquele que propõe atividades aos restantes parceiros. Ações como co-planificar, co-leccionar e co-avaliar, que pressupõem um forte sentido de partilha e de equidade entre os elementos, não foram nunca mencionadas durante a entrevista. Como refere Montiel-Overall (2005), é de suma importância que o diretor saiba o que é a colaboração, como pode ser apoiada e que resultados poderão ser atingidos através de uma colaboração efetiva entre os docentes e a biblioteca escolar.

Verificámos haver da parte da Direção do Agrupamento uma preocupação com os recursos materiais e humanos alocados à biblioteca. Em relação a este último aspeto, ficámos certos do esforço para afetar à equipa docentes de diferentes grupos disciplinares, procurando a constituição de um grupo estável e multidisciplinar. Entendemos também que se trata de uma estratégia de ação que visa facilitar a planificação de atividades e projetos pluridisciplinares e potenciar o trabalho colaborativo. Investigadores como Oberg (1995) referem que a atitude do diretor face à biblioteca tem influência direta na forma como o professor bibliotecário consegue (ou não) implementar o programa da biblioteca. Isto porque o apoio do diretor passa por encorajar o uso da biblioteca escolar e dos seus recursos, promovendo a sua integração no currículo.

Registámos, de igual modo, que o órgão de gestão está ciente das resistências à mudança de paradigma e à adoção de práticas colaborativas, por parte de muitos docentes, especialmente os que lecionam disciplinas sujeitas a exame. De futuro, e para mostrar que a própria biblioteca é currículo, e que em muito pode contribuir para a construção das aprendizagens que enformam o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade*

Obrigatória, torna-se imperativo que a Direção encontre mecanismos que garantam que «os bibliotecários escolares sejam envolvidos no ensino, na gestão curricular, na formação contínua do pessoal, na avaliação do programa e da aprendizagem dos alunos» (IFLA/UNESCO, 2006, p.16). Uma das formas para o conseguir é, efetivamente, dando o exemplo. Sabemos que de entre os elementos que compõem a atual Direção do Agrupamento, três têm componente letiva e uma turma atribuída, logo, poderão desenvolver trabalho colaborativo com a biblioteca, contribuindo, desta forma, para reforçar o papel desta enquanto elemento de pleno direito do processo de construção de conhecimento dos alunos.

Certamente que são necessárias ainda muitas mudanças ao nível da organização da escola que pressupõem uma redefinição de objetivos e metas por parte da Direção. Repensar o papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário será, no nosso entender uma prioridade. Esta ação requer, segundo Haycock (2007, p.31), uma «liderança qualificada». O autor afirma que «em algumas circunstâncias, a função de liderança deve ser partilhada entre o diretor e o professor bibliotecário, tendo por base uma visão partilhada» (*idem*). Também Patricia Montiel-Overall (2005) aponta a liderança e o envolvimento da parte de todo o corpo docente, como fulcrais na ação de repensar o papel da biblioteca dentro da escola.

h) Identificar fatores facilitadores e inibidores à realização do trabalho colaborativo

Como já tivemos oportunidade de referir, o facto de os docentes não terem hierarquizado os motivos que, na sua perspetiva, constituem fatores impeditivos à colaboração e terem colocado no mesmo patamar mais do que um fator constituiu um entrave à análise dos resultados e, naturalmente, condicionou as conclusões que pretendíamos retirar. Assim, e com base na análise já efetuada verificámos que os docentes elegeram como fator de maior importância o facto de os alunos não saberem fazer trabalhos de pesquisa. Esta opção é, no nosso entender, também ela, reveladora de um baixo nível de envolvimento entre os docentes e a biblioteca escolar, característico dos primeiros níveis de interação descritos na taxonomia de Loertscher (2000).

Os docentes apontaram também fatores relacionados com os recursos físicos e materiais da biblioteca, o que é revelador da forma como encaram a biblioteca: um local que disponibiliza recursos para apoiar a prática letiva. Esta postura reforça o ponto de

vista que temos vindo a assumir de que, ao invés de trabalho colaborativo, as relações que se estabelecem se situam, no que Montiel-Overall (2005) apelida de cooperação/parceria. Esta autora, apoiando-se na taxonomia de Loertscher (2000), refere que a cooperação se reflete na disponibilidade e capacidade do bibliotecário para reunir materiais e recursos de suporte à aprendizagem, ações que não implicam a partilha de objetivos ou uma planificação conjunta. Trata-se de uma relação baseada em apoiar, ajudar, contribuir, que indica uma relação unilateral, ainda que mutuamente benéfica (Montiel-Overall, 2005).

No lado oposto, os aspetos selecionados como menos impeditivos prendem-se com aspetos mais pessoais, elegendo “*Não considero necessário articular com a biblioteca*” e “*Não há disponibilidade por parte da equipa da biblioteca*”. É nosso entendimento que a escolha destes fatores mostra que os docentes reconhecem relevância no desenvolvimento de trabalho colaborativo com a biblioteca e se sentem apoiados pela equipa. Contudo, como já vimos referindo, apesar de reconhecerem a importância da colaboração, esta é ainda muito pouco frequente e circunstanciada. Há, no entanto, abertura para solidificar relações já estabelecidas com alguns docentes, promovendo uma maior interação e compromisso entre os envolvidos na realização de projetos que visem a melhoria dos resultados escolares.

i) Identificar propostas de colaboração ao nível do currículo e da literacia da informação

Decorrente do facto de a biblioteca escolar ser perspectivada, maioritariamente, como um recurso e não como um parceiro que, por direito, desempenha um papel equitativo no processo de construção de conhecimento, as propostas que os docentes apresentaram prendem-se, maioritariamente com atividades relacionadas com os currículos, mas que não implicam uma co-planificação ou lecionação e avaliação conjunta das mesmas. É o caso de palestras, tertúlias, exposições, clubes de leitura e escrita.

No que concerne à literacia da informação, foram apresentadas apenas duas propostas: construção de um *bookreview* e de um guião de pesquisa. Salientamos, novamente, que a biblioteca escolar elaborou, em anos anteriores, material de divulgação (*flyers*, expositores e publicação no blogue) do guião baseado no modelo de pesquisa *Big 6*. Percebemos, contudo, a necessidade de reforço desta informação, junto

da comunidade educativa. Aconselhamos, por isso, que a atividade “Formação de Utilizadores”, que faz parte do Plano Anual de Atividades da Biblioteca, e que é tradicionalmente realizada, no início de cada ano letivo para os alunos que vão frequentar a escola pela primeira vez (7º e 10ºano), seja, também, estendida aos docentes e que dela conste a apresentação do guião de pesquisa.

Gostaríamos, ainda, de chamar a atenção para o facto de apenas cerca de um terço dos inquiridos (18 num universo de 49) ter apresentado uma sugestão de atividade que gostaria de desenvolver em colaboração com a biblioteca. Este número diminuto de respostas vai ao encontro das palavras de Lima (2002, p. 46): «...muitas vezes os professores não têm ideias claras sobre o nível de colaboração que querem atingir». Este argumento ganha ainda mais peso se tivermos em conta que o trabalho colaborativo e os seus pressupostos são ainda conceitos pouco claros para grande parte dos docentes.

Constrangimentos e sugestões

Correndo o risco de nos aproximarmos de um clichê, indubitavelmente, o fator tempo constituiu um constrangimento no desenvolvimento do nosso estudo. O hiato entre a formulação do projeto investigativo, a recolha dos dados e o momento da sua análise condicionou, um pouco, o nosso olhar sobre os mesmos. Paralelamente, a entrada em vigor do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular em julho de 2017, que deu lugar à publicação do Decreto-lei 55/2018, e a publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* conduziram-nos a uma reflexão à luz destes pressupostos.

Estando o nosso estudo inserido na tipologia de estudo de caso, as conclusões a que chegámos, naturalmente, não nos permitem fazer generalizações e estender os resultados aos docentes a lecionar em escolas secundárias, nem era esse o nosso propósito. Porém, acreditamos que os dados e conclusões aqui registadas serão úteis para a escola onde realizámos o nosso estudo. Consideramos pertinente a sua apresentação à comunidade escolar, nomeadamente em sede de conselho pedagógico, no sentido de se poder redesenhar um caminho que conduza a uma valorização crescente da biblioteca escolar, cujos objetivos, enformados no Projeto Educativo, contribuam para a melhoria dos resultados escolares.

Optámos aqui por não fazer uma identificação concreta da escola e da BE onde realizámos o nosso estudo devido ao comprometimento em manter a confidencialidade e o anonimato da origem de toda a informação recolhida nos inquéritos e na entrevista.

Fazendo uma retrospectiva de todas as etapas que constituíram este trabalho, fica a sensação de que se principiássemos hoje a nossa investigação reformularíamos alguns dos nossos objetivos e acrescentaríamos outros, à luz dos pressupostos legislativos publicados neste intervalo de tempo. Assim, pensamos que uma das possibilidades de trabalho futuro, poderia passar pela realização de um trabalho de investigação-ação junto dos departamentos cujos docentes manifestaram maior resistência ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, elaborando um plano conducente à adoção de práticas menos individualistas e centradas na sala de aula e mais colaborativas e integradoras dos recursos da biblioteca no currículo.

Considerações finais

Chegados ao fim do nosso trabalho, fica a satisfação de termos contribuído para a reflexão sobre uma das temáticas mais importantes, no que diz respeito à cultura escolar e ao trabalho docente. De acordo com Patricia Montiel-Overall (2005), a colaboração tem o potencial de criar uma renovação na educação, ao usar a combinação de forças de dois ou mais indivíduos na construção de relacionamentos produtivos que podem influenciar de forma positiva a aprendizagem dos discentes.

A colaboração entre os professores e a biblioteca escolar não só tem um impacto muito positivo nos resultados dos alunos, mas contribui também para o fortalecimento das relações profissionais e pessoais entre os membros da comunidade escolar. O desenvolvimento de trabalho colaborativo pressupõe uma apropriação, por parte dos docentes, de novas metodologias, mais ativas e dinâmicas, das quais o trabalho de projeto é exemplo. À luz de um paradigma que coloca o foco na natureza transdisciplinar das aprendizagens e na mobilização de diversas competências, a biblioteca assume, ainda mais, o protagonismo na construção do conhecimento dos alunos e na estruturação do currículo. Cabe ao professor bibliotecário o papel importante de demonstrar o valor da biblioteca e de aumentar a interação com os docentes das diferentes áreas curriculares, com vista à integração da biblioteca e dos seus recursos nas dinâmicas pedagógicas e nas rotinas de sala de aula. O uso das TIC e o treino de competências de literacia da informação (áreas em que o professor bibliotecário deverá ser um especialista) são aspetos basilares para a construção de uma aprendizagem ao longo de vida.

Naturalmente, a existência de maior interação colaborativa entre os docentes e a biblioteca pressupõe transformações e mudanças que implicam, da parte dos líderes de topo e intermédios, a capacidade de repensar as dinâmicas organizacionais e, em alguns casos, o seu papel enquanto educadores e peritos em educação. Resta saber se os docentes se sentem confortáveis em abraçar esta nova gramática escolar, assente num modelo curricular menos compartimentado e centralizado que, de alguma forma, lhes rouba o protagonismo.

É indubitável que o tempo é de renovação e transformação, mas também sabemos que «Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de evento» (Érico Veríssimo, s.d.)

Bibliografia

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de : https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf

ALA (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago American Library Association and Association for Educational Communications and Technology. Recuperado de <http://www.ala.org/PrinterTemplate.cfm?Section=informationpower&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=19930>

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & M. Alves (Org.). *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. (pp.22-35). Porto: Universidade Católica Editora

Alves, J.M. (2015). As lideranças nas organizações escolares – uma prática essencial. Recuperado de <https://terrear.blogspot.com/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>

Alves, J.M. e Cabral, I. (2016). O Labirinto Escolar in *Promoção do Sucesso Educativo: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria*. Porto: Universidade Católica Editora. Recuperado de http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/E-Book_Promo%C3%A7%C3%A3o%20Do%20Sucesso_Final.pdf

Alves, J.M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional in *Construir a Autonomia e a flexibilização curricular - os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora Recuperado de http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf

ANPRI (2018) – “Carta Aberta ao Senhor Ministro da Educação: O que a ANPRI pretende ouvir no Fórum do Incode 2030”. Recuperado de <http://www.anpri.pt/mod/forum/discuss.php?d=6239>

Araújo *et al.* (2008). *Estudo de caso*. Trabalho realizado no Mestrado de Educação sob orientação de Coutinho, C.P. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado de http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

Araújo, H. (2014). “Biblioteca Escolar e Trabalho Colaborativo”. Recuperado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf>

Azevedo, J. M. (2018). “Lógicas de articulação, complementaridade e sinergias.” Seminário Inovar_Integrar_Desenvolver do PIICE da AMP. Porto. Recuperado de

http://portal.amp.pt/media/documents/2018/11/09/AMP_Seminario_24out_InovarIntegrarDesenvolver_JMA.pdf

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline; Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In *Trajectoria e Perspetivas da formação de educadores*. São Paulo: editora UNESP Recuperado de <http://books.scielo.org>

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Recuperado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)

Bolívar, A. (2014). La autoevaluation en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, (3), 68-80. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>

Cabral, I. & Alves, J. (2015) Gramática Escolar e (In) Sucesso - Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI in *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. pp 491-504

Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho

Calixto, J. A. (2009) *A biblioteca escolar e a literacia do século XXI*. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

Carmo, H. & Ferreira, M. Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (volume 1) *A Sociedade em Rede*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Conde, E., Martins, R., & Bastos, G. (2011). Modelo de avaliação da biblioteca escolar. Recuperado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>

Costa, J. Soares, S. & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional*, 7, (17) 164-178,

Costa, J. & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, 31, (1), 13 - 44 jan./abr.

Costa, J. (2017). visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2017-06-04-Os-alunos--precisam-de-ir-muito-para-la-do-conhecimento-enciclopedico

Coutinho, C. P. & Chaves, J. P. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.

Coutinho, C; Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII, (1), 5-22

Das, L. H. (2008). “Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho”. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter N°3. Recuperado de http://www.rbe.mec.pt/news/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page0005.htm

Dess, G. & Picken, J. (2000). Changing roles: leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics*, 28 (3), 18-34.

Doll, C. (2005). *Collaboration and the school library media specialist*. Lanham: Scarecrow.

Formosinho, J.& Machado, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31

Freire, A. (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa

Fullan, M., e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Haycock, K. (2003). *The Crisis in Canada's School Libraries: The Case for Reform and Re-Investment*. Toronto: Association of Canadian Publishers

Haycock, K. (2007). Collaboration: Critical Success Factors for Student Learning. *School Libraries Worldwide*, 13, (1) 25-35

Hartzel, G. (2002). Building Influence – Principals of success. *School Library Journal* Recuperado de <http://lj.libraryjournal.com/2002/04/ljarchives/building-influence-principals-of-success/>

- Hill, M. M. e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Inocêncio, S. & Grave-Resendes, L.C. (2014). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 3, (3)102-123
- IFLA/ UNESCO (1999). *Manifesto IFLA /UNESCO para a Biblioteca Escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>
- IFLA (2006). *Diretrizes da IFLA/ UNESCO para a Biblioteca Escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>
- Johnson, Doug (2002) The Seven Most Critical Challenges That Face Our Profession. *Teacher-Librarian*. Recuperado de <http://dougjohnson.squarespace.com/dougwri/seven-most-critical-challenges-that-face-our-profession.html?printerFriendly=true>
- Kulthau, C. (1993). Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. *SLMQ* 22, (1),11-18
Recuperado de http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/edchoice/SLMQ_ImplementingaProcessApproachtoInformationSkills_InfoPower.pdf
- Lencastre, José A. (2009). *Educação On-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a Imagem*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Lima, J. A. (1996). O papel dos professores nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, (6) 47-72. Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina6.htm>
- Lima, J. A. (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. A. (2009) “Prefácio”, in Formosinho, J.& Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 49 (2), 27-53
- Lopes, M. (2016). As lideranças na gestão de boas escolas no contexto das políticas educativas europeias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 145-160
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media research*, 8, 1-31

- Novo, A. (2008). The value of collaboration: who, how, why. *17th Annual Bobcatss Symposium*, Porto (Portugal), 28-30 jan. 2009. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12943/1/38.pdf>
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Conferência em 5 de outubro de 2006, S. Paulo, Brasil. São Paulo: SINPRO -SP.
- Nóvoa, A. (2016). “É na escola pública que se ganha ou se perde um país”. In <http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1789023-e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais>
- Oberg, D. (1995). Principal support: What does it mean to teacher-librarians? <http://www.ualberta.ca/~doberg/prcsup.htm>
- Pocinho, Margarida (2011). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa: Lidel
- PORTUGAL (2017). Ministério da Educação. Direção Geral de Educação. Portal ME: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: DGE/MEC Recuperado de dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- PORTUGAL (2018). Conselho Nacional da Educação. Miguéns, M. (coord). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: CNE Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/CNE_EE_2017.pdf
- Rebello, L. M. (2010). *A Biblioteca Escolar no Contexto de um Sistema Integrado de Gestão da Informação numa Escola: uma proposta modelar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Roldão, M.C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis*, (66), 22-23
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso- Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29
- Russell, S. (2000). *Teachers and librarians: Collaborative relationships*. ERIC Digest Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444605.pdf>
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA
- Shepherd, M. (2004). Library collaboration: what makes it work? (Keynote paper). Proceedings of the IATUL Conferences. Paper 47. Recuperado de <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2004/papers/47>
- Silva, J. C. & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. Recuperado de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200005&lng=pt&tlng=pt.

Small, R. V. (2001). Developing a Collaborative Culture. *School Library Media Research*, 4. Recuperado de http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR_CollaborativeCulture_V4.pdf

Small, R. V. (2002). Collaboration: where does it begin? *Teacher librarian magazine*, 29 (5) 8-11 Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ656151>

Schleicher, A. (2016). As Escolas Portuguesas ainda não fizeram a transição do Ensino do século XX para o século XXI. *Jornal Expresso* [online] Recuperado de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI>

Stoll, L.F., Bolam, R.J., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S.O. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Teixeira, S. (2011). *Gestão estratégica*. Lisboa: Escolar editora

Thurller, G. M. (1996). “Innovation et coopération : liens et limites”. in M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation: émergence et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck, pp. 145-168.

Todd, R. (2011). *Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares*. Biblioteca RBE. Recuperado de <https://www.rbe.mec.pt/np4/396.html#1>

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Veiga, I. (Coord.) (1996). *Lançar a rede de Bibliotecas Escolares: relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação

Yin, Robert K. (2001) *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2ª edição, Porto Alegre: Bookman.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Anexos

Anexo I - Questionário aos docentes

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta.

O objetivo é recolher informação sobre a forma como os docentes percecionam a biblioteca e o trabalho colaborativo. A sua participação é, pois, muito importante.

O que se pretende é conhecer a sua opinião, não existindo respostas certas ou erradas. Os dados obtidos permanecerão confidenciais e anónimos e serão usados apenas para este projeto de investigação.

Agradeço a sua estimada colaboração.

Grupo de Recrutamento a que pertence _____

Nível de ensino que leciona _____

1. Conhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca?

<input type="checkbox"/>	Sim
--------------------------	-----

<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----

2. Conhece o regulamento interno da Biblioteca?

<input type="checkbox"/>	Sim
--------------------------	-----

<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----

3. Considerando a escala indicada, assinale o seu grau de concordância relativamente às afirmações que se seguem:

1.	Concordo totalmente
2.	Concordo
3.	Não concordo nem discordo

4.	Discordo
5.	Discordo totalmente
6.	Não tenho opinião

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
a. O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos.						
b. O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos.						
c. O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva.						
d. O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos.						
e. O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades.						
f. O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares.						

4. A biblioteca promove o trabalho colaborativo com o seu departamento curricular?

<input type="checkbox"/>	Semanalmente
<input type="checkbox"/>	Mensalmente
<input type="checkbox"/>	Uma vez por período
<input type="checkbox"/>	Uma vez por ano
<input type="checkbox"/>	Nunca

5. A biblioteca é chamada a colaborar com o departamento a que pertence?

<input type="checkbox"/>	Semanalmente
<input type="checkbox"/>	Mensalmente
<input type="checkbox"/>	Uma vez por período
<input type="checkbox"/>	Uma vez por ano
<input type="checkbox"/>	Nunca

6. Costuma integrar a biblioteca e os seus recursos na sua prática letiva no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de literacia e de leitura dos alunos?

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

7. Na planificação da sua atividade letiva prevê a articulação com o PAA da biblioteca?

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8. Indique com que frequência realiza as seguintes situações:

8.1. Incentivar os alunos a ir à biblioteca consultar e requisitar documentos relacionados com temas da sua disciplina.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8.2. Usar a biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano

	Nunca
--	-------

8.3. Participar em atividades organizadas pela biblioteca

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8.4. Requisitar materiais para a sala de aula

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8.5. Utilizar os documentos existentes na biblioteca para preparar aulas

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8.6. Solicitar a colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8.7. Trabalhar em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9. Indique com que frequência realiza as seguintes atividades propostas ou articuladas com a biblioteca.

a) Planificação de projetos e atividades conjuntas.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

b) Participação em projetos decorrentes do PEE

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

c) Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano

	Nunca
--	-------

d) Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

e) Organização de eventos culturais

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

10. Existem diversos motivos que podem dificultar, ou mesmo impedir, o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar. Para os seguintes motivos, dê a sua opinião relativamente ao seu grau de importância, sendo que 1 corresponde a "nada importante" e 8 a "extremamente importante".

a)	A biblioteca não possui documentos adequados.	
b)	Não conheço suficientemente os recursos da biblioteca.	
c)	Não considero necessário articular com a biblioteca.	
d)	Não há disponibilidade por parte da equipa da biblioteca.	

e)	O meu horário não me permite articular com a equipa da biblioteca.	
f)	Os alunos não sabem fazer trabalhos de pesquisa.	
g)	O espaço da biblioteca não é adequado.	
h)	Outro motivo (qual?) _____ _____	

11. Indique uma atividade que gostaria de desenvolver em colaboração com a biblioteca.

Obrigada

Ana Magda Jorge

Anexo II – Questionário aos coordenadores de Departamento

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta.

O objetivo é recolher informação sobre a forma como os docentes percecionam a biblioteca e o trabalho colaborativo. A sua participação é, pois, muito importante.

O que se pretende é conhecer a sua opinião, não existindo respostas certas ou erradas.

Os dados obtidos permanecerão confidenciais e anónimos e serão usados apenas para este projeto de investigação.

Agradeço a sua estimada colaboração

Departamento a que pertence _____

1. Conhece o Plano Anual de Atividades da Biblioteca?

<input type="checkbox"/>	Sim
--------------------------	-----

<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----

2. Conhece o regulamento interno da Biblioteca?

<input type="checkbox"/>	Sim
--------------------------	-----

<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----

3. Considerando a escala indicada, assinale o seu grau de concordância relativamente às afirmações que se seguem:

1.	Concordo totalmente
2.	Concordo
3.	Não concordo nem discordo

4.	Discordo
5.	Discordo totalmente
6.	Não tenho opinião

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
a. O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas contribui para o sucesso educativo dos alunos.						
b. O trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes das diferentes disciplinas tem impacto no desenvolvimento de competências de literacia da informação dos alunos.						
c. O professor bibliotecário deve ajudar os docentes a procurar materiais para a sua prática letiva.						
d. O professor bibliotecário deve planificar com os docentes unidades didáticas que exijam um trabalho de pesquisa por parte dos alunos.						
e. O trabalho colaborativo com a biblioteca é mais importante em disciplinas da área das Humanidades.						
f. O trabalho colaborativo com a biblioteca só faz sentido em atividades extracurriculares.						

4. A biblioteca promove o trabalho colaborativo com o seu departamento curricular?

<input type="checkbox"/>	Semanalmente
<input type="checkbox"/>	Mensalmente
<input type="checkbox"/>	Uma vez por período
<input type="checkbox"/>	Uma vez por ano
<input type="checkbox"/>	Nunca

6. A biblioteca é chamada a colaborar com o departamento que coordena?

<input type="checkbox"/>	Semanalmente
<input type="checkbox"/>	Mensalmente
<input type="checkbox"/>	Uma vez por período
<input type="checkbox"/>	Uma vez por ano
<input type="checkbox"/>	Nunca

7. Costuma integrar a biblioteca e os seus recursos nas suas funções docentes e de coordenação relacionadas com o desenvolvimento de competências de literacia e de leitura dos alunos?

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

8. Na planificação curricular do departamento é prevista a articulação com o PAA da biblioteca?

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9. Na planificação das atividades extracurriculares do departamento é prevista a articulação com o PAA da biblioteca?

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

10. Aconselha os colegas que pertencem ao seu departamento, no sentido de:

9.1. Incentivar os alunos a ir à biblioteca consultar e requisitar documentos relacionados com temas da sua disciplina.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período

	Uma vez por ano
	Nunca

9.2. Usar a biblioteca com os alunos em situações de pesquisa da informação.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9.3. Participar em atividades organizadas pela biblioteca

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9.4. Requisitar materiais para a sala de aula

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9.5. Utilizar os documentos existentes na biblioteca para preparar aulas

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9.6. Solicitar a colaboração do professor bibliotecário no apoio a prestar aos alunos nas tarefas de pesquisa

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

9.7. Trabalhar em parceria com o professor bibliotecário para dinamizar atividades extracurriculares relacionadas com o PEE.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

10. Indique com que frequência envolve o seu departamento em atividades propostas ou articuladas com a biblioteca.

a) Planificação de projetos e atividades conjuntas.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

b) Participação em projetos decorrentes do PEE

	Semanalmente
	Mensalmente

	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

c) Colaboração na criação/exploração de materiais para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

d) Colaboração em atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências ao nível das literacias.

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

e) Organização de eventos culturais

	Semanalmente
	Mensalmente
	Uma vez por período
	Uma vez por ano
	Nunca

11. Existem diversos motivos que podem dificultar, ou mesmo impedir, o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar. Para os seguintes motivos, dê a sua

opinião relativamente ao seu grau de importância, sendo que 1 corresponde a "nada importante" e 8 a "extremamente importante".

a)	A biblioteca não possui documentos adequados.	
b)	Não conheço suficientemente os recursos da biblioteca.	
c)	Não considero necessário articular com a biblioteca.	
d)	Não há disponibilidade por parte da equipa da biblioteca.	
e)	O meu horário não me permite articular com a equipa da biblioteca.	
f)	Os alunos não sabem fazer trabalhos de pesquisa.	
g)	O espaço da biblioteca não é adequado.	
h)	Outro motivo (qual?) _____ _____	

12. Indique uma atividade que gostaria de desenvolver em colaboração com a biblioteca.

Obrigada

Ana Magda Jorge

Anexo III - Guião de entrevista a um elemento do órgão de gestão do agrupamento

Esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta.

O objetivo é recolher informação sobre a forma como o órgão de gestão perspetiva a biblioteca e o trabalho colaborativo. A sua participação é, pois, muito importante.

O que se pretende é conhecer a sua opinião, não existindo respostas certas ou erradas. Os dados obtidos permanecerão confidenciais e anónimos e serão usados apenas para este projeto de investigação.

Agradeço a sua estimada colaboração.

6. Considera que o trabalho colaborativo que a biblioteca desenvolve com os diferentes departamentos tem impacto no sucesso educativo dos alunos?
7. Que medidas é que a direção tem vindo a implementar para promover o trabalho colaborativo entre a biblioteca e os diversos departamentos?
8. Para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, quais serão as áreas que considera mais importantes a serem desenvolvidas pela biblioteca? Será ao nível dos currícula, das diversas literacias, ambas as áreas, outras? Porquê?
9. Na sua opinião, quais os fatores que podem ser entraves ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca?
10. Enquanto órgão de gestão, que contributos poderiam ser dados para melhorar o trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca?

Obrigada pela sua disponibilidade.