

---

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com os  
professores titulares de turma do 1º ciclo  
-um estudo sobre a realidade do distrito da Guarda -**

Ana Maria Marcos Moura Pereira

Lisboa

2013

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com os  
professores titulares de turma do 1º ciclo  
-um estudo sobre a realidade do distrito da Guarda -**

Ana Maria Marcos Moura Pereira

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

Orientadora:

Professora Doutora Susana Henriques

Lisboa

2013

## RESUMO

Com este estudo pretendeu-se conhecer o trabalho desenvolvido colaborativamente por professores bibliotecários e professores do 1º ciclo, partindo das perspetivas dos envolvidos.

O trabalho foi dividido em duas partes complementares. Uma primeira parte de enquadramento teórico, onde se esclarecem conceitos associados ao trabalho colaborativo, se aborda alguns aspetos específicos do funcionamento do 1º ciclo do ensino básico em Portugal e se apresentam alguns aspetos diretamente relacionados com o papel e o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares e pelos professores bibliotecários. Na segunda parte são apresentados e analisados os dados recolhidos a partir dos questionários aplicados a professores titulares de turma do 1º ciclo, do distrito da Guarda, das cinco entrevistas realizadas a professores bibliotecários e da análise documental.

Os dados recolhidos permitiram concluir que a colaboração entre os professores bibliotecários e os docentes do 1º ciclo existe, mas corresponde a um nível de colaboração baixo, acontece essencialmente a propósito de realização de atividades ou eventos pontuais e está centrada no domínio da promoção da leitura. Apesar das experiências de colaboração com a biblioteca escolar serem avaliadas como positivas pelos docentes do 1º ciclo, elas não correspondem ainda às expectativas dos professores bibliotecários.

Entre os fatores que facilitam a colaboração, os professores do 1º ciclo valorizam a cultura de escola, a integração docentes na equipa da biblioteca escolar e a divulgação alargada da coleção da biblioteca. Entre os constrangimentos identificados quer por docentes quer por professores bibliotecários, destacam-se o tempo e a falta de formação dos docentes na área específica das bibliotecas escolares.

**Conceitos fundamentais:** Cultura escolar, biblioteca escolar, trabalho colaborativo, níveis de colaboração

## ABSTRACT

With this study we wanted to know more about the collaborative work developed between teacher librarians and elementary school teachers, from their own points of view.

The work was divided in two complementary parts. The first part is the theoretical framework, where are clarified some concepts associated with the collaborative work, are raised some specific aspects of the elementary schools in Portugal, and are presented some aspects directly related with the role and the work of school libraries and teacher librarians. In the second part, are presented and analyzed the data collected from elementary school teacher's inquiries in the district of Guarda, from the five teacher librarians' interviews and documental analysis.

The collaboration between teacher librarians and elementary school teachers exists, but it corresponds to a low level of collaboration, it happens essentially in casual activities or events, and it's centered in the promotion of reading skills. Despite the experiences of collaboration with the school library be evaluated as positive by the teachers of the elementary schools, they do not match the expectations of teacher librarians.

Among the factors that make the collaboration easier, the elementary school teachers value the school culture, the teacher's integration in the library team and the enlarged promoting of the library collection. Among the embarrassments identified by teachers and teacher librarians, we can highlight the time and the lack of knowledge in the specific area of school libraries.

**Keywords:** School culture, school library, collaborative work, collaboration levels

## AGRADECIMENTOS

O percurso que fizemos foi repleto de obstáculos e muitos foram os momentos em que desistir parecia a melhor opção. Reconhecemos que a conclusão deste trabalho só foi possível porque contámos com o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais queremos aqui deixar o nosso sincero agradecimento:

- aos professores do 1º ciclo que participaram no estudo, pela disponibilidade;
- às professoras bibliotecárias entrevistadas, pela simpatia com que nos receberam e pelo tempo que disponibilizaram;
- à minha família, pelo apoio dado ao longo deste difícil caminho;
- à professora Susana Henriques, pelos conselhos e sugestões e sobretudo pelas palavras de incentivo nos momentos de maior incerteza.

## INDICE GERAL

<b>Resumo</b>	i
<b>Abstract</b>	ii
<b>Agradecimentos</b>	iii
<b>Indice geral</b>	iv
<b>Indice de figuras</b>	v
<b>Indice de quadros</b>	vi
<b>Indice de gráficos</b>	vii
<b>Lista de siglas</b>	viii
<b>Introdução</b>	1
<b>Parte I Enquadramento teórico</b>	5
<b>Capítulo 1</b> A organização escolar	5
1.1 A cultura da organização escolar	5
1.2 Tipologia das relações profissionais na escola	8
1.3 Conceito de colaboração	14
1.4 Colaboração e inovação	16
<b>Capítulo 2</b> O 1º ciclo do ensino básico	19
2.1 A escola do 1º ciclo e a constituição de agrupamentos	19
2.2. O Currículo	23
2.3. Práticas colaborativas no 1º ciclo	28
<b>Capítulo 3</b> A Biblioteca escolar e colaboração	31

3.1 Os documentos orientadores	31
3.2 A integração da biblioteca escolar na escola/agrupamento	33
3.3 Níveis de colaboração	34
3.4 O professor bibliotecário	37
3.4.1 Perfil de competências do professor bibliotecário	37
3.4.2 Papel do professor bibliotecário no agrupamento	42
3.4.3 O professor bibliotecário e as práticas colaborativas	44
3.5 O papel do diretor	46
3.6 Fatores favoráveis à colaboração	49
<b>Parte II Estudo empírico</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 4</b> Metodologias	<b>55</b>
4.1 Procedimentos de recolha de dados	55
4.2. O inquérito por questionário	56
4.2.1. A amostra	57
4.3. A entrevista	58
4.3.1. Caracterização dos entrevistados	60
4.4. Análise documental	61
<b>Capítulo 5</b> Estudo empírico	<b>63</b>
5.1 Caracterização dos inquiridos	63
5.2. Colaboração com a biblioteca	69
5.3 Fatores facilitadores da colaboração	83
5.4 Constrangimentos à colaboração	85
<b>6. Conclusões</b>	<b>89</b>
<b>7. Referências bibliográficas</b>	<b>97</b>
<b>8. Legislação consultada</b>	<b>104</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>105</b>
Anexo I - Questionário	106
Anexo II - Guião da entrevista	111
Anexo III - Grelha de análise documental	113

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Processo de construção da cultura organizacional em contextos escolares	8
----------	-------------------------------------------------------------------------	---

## INDICE DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre sistema educativo centralizado e sistema educativo no centro da escola	25
Quadro 2	Perfil de competências do professor bibliotecário	39
Quadro 3	Tarefas do professor bibliotecário, de acordo com a portaria 756/2009 de 14 de julho	40
Quadro 4	Caracterização dos agrupamentos de proveniência dos professores bibliotecários entrevistados	60
Quadro 5	Caracterização dos professores bibliotecários entrevistados	61

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do número de estabelecimentos de ensino públicos, do 1º ciclo. Fonte: GEPE/ME - Recenseamento Escolar	19
Gráfico 2	Número de anos de serviço dos docentes	63
Gráfico 3	Tipo de escola em que o docente presta serviço	64
Gráfico 4	Distância da escola do docente à escola sede de agrupamento	64
Gráfico 5	Escolas com/ sem biblioteca escolar	65
Gráfico 6	Comparação entre nº de docentes a lecionar na escola sede de agrupamento e nº de docentes a lecionar em escola com BE	65
Gráfico 7	Formação dos docentes na área da biblioteca escolar	66
Gráfico 8	Nº de horas de formação dos professores do 1º ciclo na área das bibliotecas escolares	67
Gráfico 9	Experiência de trabalho na biblioteca escolar	67
Gráfico 10	Desenvolvimento de atividades e colaboração com a biblioteca escolar	69
Gráfico 11	Caracterização dos docentes que não colaboram com a BE	70
Gráfico 12	Frequência das atividades desenvolvidas em colaboração com a biblioteca escolar	70
Gráfico 13	Frequência da atividade “Planificar aulas/atividades”	73
Gráfico 14	Frequência da atividade “Identificar recursos para aulas /atividades”	74
Gráfico 15	Frequência da atividade “Identificar materiais para uso pessoal”	75
Gráfico 16	Frequência da atividade “Selecionar obras para leitura orientada na sala de aula e/ou leitura autónoma	76

Gráfico 17	Frequência da atividade “Decidir sobre a aquisição de recursos para a biblioteca escolar”	77
Gráfico 18	Colaboração entre docentes e professor bibliotecário no domínio do Apoio ao currículo	78
Gráfico 19	Colaboração entre docentes e professor bibliotecário no domínio do Desenvolvimento das literacias	79
Gráfico 20	Colaboração entre docentes e professor bibliotecário no domínio da promoção da leitura	79
Gráfico 21	Avaliação da experiência de colaboração com a biblioteca escolar	81
Gráfico 22	Promoção da utilização da biblioteca escolar junto dos alunos	82
Gráfico 23	Fatores facilitadores da colaboração 1	83
Gráfico 24	Fatores facilitadores da colaboração 2	83
Gráfico 25	Constrangimentos à colaboração	83

## LISTA DE SIGLAS

AASL – American Association of School Librarians

AECT- Association for Educational Communications and Technology

ALA - American Library Association

ASLA – Australian School Library Association

ATLC – Association for Teacher-librarianship in Canada

BE – Biblioteca escolar

CLA – Canadian Library Association

DGIDC – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

IASL – International Association of School Librarians

IFLA – Federação Internacional das Associações de Bibliotecários

PB – Professor bibliotecário

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea é complexa e coloca o indivíduo perante uma quantidade de informação desmesurada, exigindo-lhe o domínio de literacias diversificadas. A colaboração nas organizações educativas emerge como a forma de responder a este desafio. Formar crianças e jovens preparados para enfrentar tal desafio exige a concertação entre todos os intervenientes no processo educativo, a mobilização dos seus conhecimentos e competências numa solução de complementaridade.

As bibliotecas escolares, pelo que são e pelo que oferecem, constituem hoje recursos essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem, em todos os ciclos de ensino. As equipas das bibliotecas escolares e, muito especialmente, o professor bibliotecário que as lidera, são intervenientes do processo educativo e cabe-lhes fazer chegar os serviços da biblioteca escolar a todos os alunos da escola/ agrupamento. Uma biblioteca escolar para todos implica a interação com os docentes de todos os ciclos de ensino abrangidos pela instituição educativa, que idealmente, seguindo os normativos nacionais e internacionais, deve tomar a forma de trabalho colaborativo.

Abandonar a tradicional conceção individualista do trabalho do professor e abrir a sala de aula ou sair desta para integrar outros na tarefa de ensinar ou, numa perspetiva mais atual, ensinar a aprender, é um processo que não está isento de entraves e dificuldades. No caso das escolas portuguesas do 1º ciclo o individualismo foi sendo alimentado pelo regime de monodocência e, em muitos casos, pelo isolamento geográfico. A agregação das escolas em agrupamentos e a constituição de centros escolares dotados de bibliotecas, criaram novas condições para alunos e docentes e podem facilitar a concretização de experiências bem-sucedidas de colaboração.

Com este estudo pretendemos saber como se concretiza colaboração entre os docentes do 1º ciclo e o professor bibliotecário, conhecer as perspetivas destes intervenientes acerca do que facilita e do que constitui entrave à colaboração.

Na primeira parte exploramos alguns conceitos associados ao trabalho colaborativo, ao funcionamento do 1º ciclo e à especificidade do trabalho das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários. O estudo empírico foi realizado com recurso a questionários aos docentes do 1º ciclo do distrito da Guarda e entrevistas realizadas a cinco professores bibliotecários. Foram ainda recolhidos dados através da análise documental de cinco planos de atividades de agrupamentos de escolas deste mesmo distrito.

Neste estudo assumimos a intenção de combinar a abordagem quantitativa e a qualitativa, implementando um estudo descritivo em que se pretende fazer utilização de técnicas diversificadas (inquérito por questionário, entrevista, análise documental). Pensamos assim ultrapassar o problema de indefinição quanto ao paradigma da investigação, através da apropriação de uma diversidade de perspetivas, que acreditamos vir a conseguir com as técnicas selecionadas.

O estudo realizado centrou-se na temática da colaboração entre o professor bibliotecário e outros atores da comunidade educativa nomeadamente os docentes titulares de turma do 1º ciclo do ensino básico. Tentámos perceber o tipo de articulação existente entre a biblioteca escolar e os docentes do 1º ciclo e captar a perceção e as expectativas destes relativamente ao serviço prestado pela biblioteca escolar. Na medida em que maioritariamente as bibliotecas escolares se encontram sediadas nas sedes de agrupamento, pretendíamos saber do impacto da distância no desenvolvimento das atividades e na imagem que os docentes têm da biblioteca escolar. Procuramos ainda, através de uma análise comparativa, averiguar da influência do fator dimensão do agrupamento. À perspetiva dos docentes quisemos juntar o entendimento do professor bibliotecário, principal responsável pela gestão da biblioteca escolar, tentando perceber que fatores são valorizados como facilitadores e/ou inibidores da colaboração.

Com este estudo cremos poder ajudar a compreender o trabalho que as bibliotecas têm desenvolvido com as escolas e os docentes do 1º ciclo e encontrar alguns dados relativos a práticas bem-sucedidas, que poderão constituir pistas para o reforço do trabalho do professor bibliotecário.

Num momento em que a reestruturação da rede escolar nacional parece caminhar no sentido da constituição de unidades com maior dimensão, queremos

saber se a dimensão das escolas e agrupamentos é um fator determinante no sucesso/insucesso das experiências de colaboração.

Acreditamos que a identificação destes elementos poderá ser útil num contexto de autoformação do Professor Bibliotecário, pelo enfoque nos aspetos que se revelam cruciais para o sucesso do trabalho colaborativo e que, como tal, devem merecer da sua parte um maior investimento. A clarificação destes elementos poderá igualmente revestir-se de utilidade no contexto da formação / coaching dirigida a professores bibliotecários, a docentes titulares de turma e a diretores/órgão de gestão, fornecendo pistas sobre aspetos que devem merecer maior atenção ou práticas reveladoras de potencial enquanto desencadeadoras do trabalho colaborativo.

Com esta investigação pretendemos responder às seguintes questões:

- Como acontece a articulação da biblioteca escolar com os docentes do 1º ciclo?
- Que fatores facilitam a colaboração entre a biblioteca e docentes do 1º ciclo?
- Quais os principais constrangimentos à colaboração?
- Em que domínio de atuação da biblioteca escolar a colaboração é mais frequente?
- Os docentes do 1º ciclo valorizam o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar?
- A dimensão da escola/ agrupamento influencia a qualidade e quantidade das relações de colaboração que se estabelecem?
- Que expectativas têm os docentes do 1º ciclo relativamente ao serviço da biblioteca escolar e ao trabalho do Professor Bibliotecário?



## CAPÍTULO 1

### 1.1. A cultura da organização escolar

O conceito de cultura é complexo e tem conhecido definições muito diversas. Schein (1990) define cultura como

*“ a pattern of basic assumptions, invented, discovered, or developed by a given group, as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore is to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.” (p.111)*

A cultura manifesta-se a três níveis: dos artefactos, das normas e valores e dos pressupostos básicos. Os artefactos são as manifestações mais visíveis e incluem aspetos tão diversos como a forma de vestir ou a linguagem. As normas e valores direccionam as expectativas de comportamento dentro do grupo. Mas, conhecer a cultura de uma organização implica aceder ao nível dos pressupostos inconscientes, o paradigma que influencia o que os elementos do grupo pensam e sentem, assim como a forma como agem. Para Schein (1990)

*“Once one understands some of these assumptions, it becomes much easier to decipher the meanings implicit in the various behavioral and artifactual phenomena one observes.” (p.112)*

As organizações escolares integram-se num contexto cultural mais amplo, uma cultura nacional, mas produzem igualmente uma cultura interna própria, uma personalidade que as diferencia umas das outras. Assim, quer pensemos num nível institucional mais alargado quer tomemos por referência um nível local e comunitário, a escola é em si mesma um fenómeno cultural (Torres, 2008).

A escola é uma organização partilhada por diferentes atores – alunos, professores, não docentes, direção/gestão – com percursos individuais únicos, representações e valores singulares que, no entanto, constituem variações de um

fundo cultural comum. Thurler (1994) define a cultura de uma organização escolar como

*“ le dénominateur commun des habitus individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent, ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en oeuvre le changement.” (p.5)*

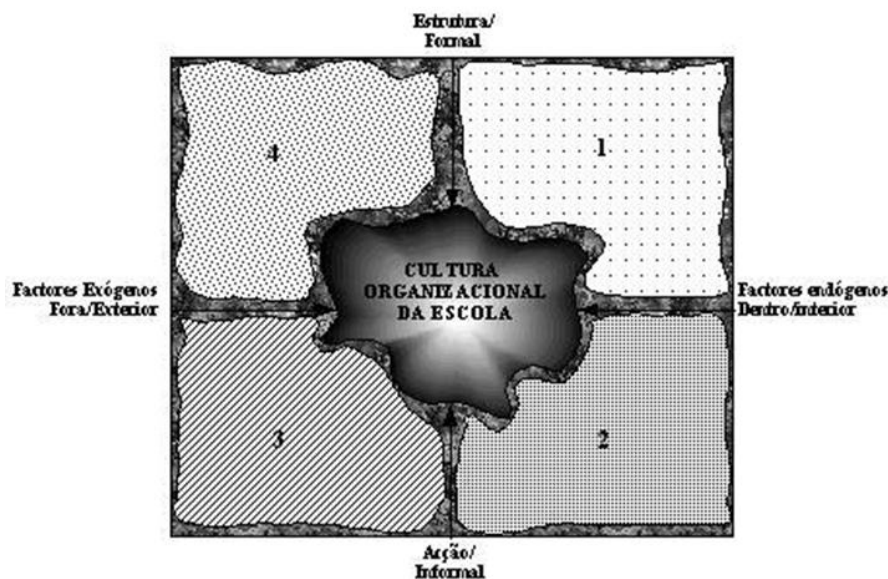
E, realçando a sua importância para a compreensão do trabalho dos docentes, afirma que

*“Si nous voulons bien comprendre ce que les enseignants font et pourquoi ils le font, il faut par conséquent commencer par mieux comprendre le fonctionnement et la culture de l'établissement dans lequel ils travaillent. » (p.7)*

Para Oberg (2009) a cultura da escola é criada

*« through the interplay of the beliefs and attitudes of those in the school and those in its environment, the norms of the school, and the relationships of those within the school. » (p.12)*

Com uma perspectiva mais complexa Torres (2008) apresenta a construção da cultura organizacional em contextos escolares a partir da interseção entre um eixo horizontal (fora/dentro) e um eixo vertical (estrutura/ ação) revelando a existência de quatro quadrantes. A articulação e interdependência entre as categorias constituintes dos referidos eixos é evidenciada na seguinte figura :



In Torres (2008: 4)

**Figura 1** – Processo de construção da cultura organizacional em contextos escolares

O *quadrante 1*, localizado na interseção estrutura/dentro, realça a centralidade da estrutura formal. O *quadrante 2*, situado na convergência entre ação e dentro, aponta para o papel fulcral do capital humano na produção da cultura da organização. O *quadrante 3*, localizado na interseção entre ação e fora, evidencia a influência da socialização extra-escolar dos indivíduos envolvidos na comunidade educativa e da cultura do meio. Por fim, o *quadrante 4*, situado na convergência entre estrutura e fora,

*« sugere-nos a prevalência dos padrões estruturais, externamente contextualizados no nível político e na esfera profissional, no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar. »* (Torres, 2008:4)

A cultura organizacional pode ser perspectivada de dois pontos de vista diferentes. Do ponto de vista de uma conceção unitária afirma-se a existência de uma cultura predominante partilhada por todos os elementos da organização. Por outro lado, do ponto de vista de uma conceção plural, aponta-se a possibilidade de encontrar culturas várias, que podem ser independentes ou até entrar em conflito entre si.

Aplicada à organização escolar esta segunda possibilidade coincide com a teoria subjetiva, exprimindo uma conceção essencialmente psicológica do modo como os professores entendem o seu papel e o seu universo profissional.

Assim, falar de cultura escolar, do ponto de vista sociológico não é falar apenas das concepções, crenças e formulações teóricas que influenciam as práticas individuais dos docentes, mas de uma realidade coletiva, complexa “...*constantly reenacted and created by our interactions with others and shaped by our own behavior.*” (Schein, 1995: 3) Esta realidade coletiva tem no seu cerne nas “*interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido.*” (Lima, 2002:17)

Para Lima (2002) as culturas dos professores deverão ser encaradas “*não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas.*” (p.20), elas deverão ser perspectivadas

“*não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho.*” (Lima, 2002:20)

## **1.2. Tipologia das relações profissionais na escola**

Quando falamos da organização escolar e da sua rede de relações é recorrente depararmos com a ideia de isolamento (Borges, 1998; Alonso, 2007) que, no entanto, não caracteriza todas as relações do professor.

As mais relevantes interações dão-se com os alunos e distinguem-se claramente das relações com outros adultos da organização/ escola, muito especialmente com os pares. Lieberman e Miller (1990) afirmam “*While relations with students tend to be immediate, direct and engaging, relations with peers may be characterized as remote, oblique and defensively protective.*” (p.160)

Os docentes têm duas missões: uma universal e cognitiva, a outra particular e afetiva. Para gerir esta contradição desenvolvem estratégias e apuram um estilo pessoal e idiossincrático, forjado no trabalho quotidiano, que se vai desenvolvendo por

tentativas e erros, que se transforma em identidade profissional e como tal é protegido e defendido.

Esta identidade assenta numa regra fundamental: a inviolabilidade da sala de aula. Os professores desenvolvem o sentido da territorialidade em relação à sala de aula numa atitude defensiva e em nome do sentimento de segurança. Para Lieberman e Miller (1990)

*“By following the privacy rule teachers forfeit the opportunity to display their successes, but they also gain. They gain the security of not having to face their failures publicly and losing face. Loneliness and isolation are high prices to pay, but teachers willingly pay them when the alternatives are seen as exposure and censure”* (p.160)

A defesa desta territorialidade tem, no entanto, um preço. Para Fullan e Hargreaves (2001) *“ tal isolamento também os impede de obterem um feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem.”* (p.73)

Os professores são colegas apenas de nome uma vez que trabalham em situação de afastamento uns dos outros, preparam sozinhos aulas e materiais de apoio e enfrentam sozinhos os diversos problemas que surgem no quotidiano da sala de aula.

Também Lortie, num estudo referenciado por Fullan e Hargreaves (2001), conclui que a partilha entre docentes se limita a alguns recursos e às histórias sobre pais e alunos sendo inexistente a discussão do trabalho, a observação de aulas, a análise e reflexão coletiva sobre o valor, o propósito e a orientação do seu trabalho.

Isolamento e individualismo são a mesma realidade? Fullan e Hargreaves (2001) não distinguem os conceitos e falam do individualismo como a cultura escolar em que o estado mais comum do professor é o de isolamento profissional.

Para Lima (2002) a expressão *‘individualismo docente’* remete para uma característica pessoal do indivíduo, própria da sua personalidade enquanto o isolamento profissional corresponde a uma situação e, como tal, pode ser influenciada por outros fatores, nomeadamente fatores externos ao indivíduo, isto é, a situação é sempre contextualmente condicionada.

Ao identificar o individualismo com uma característica individual dos docentes facilmente podemos reduzi-la a um defeito de personalidade e enveredar pelo caminho mais fácil: o da culpabilização do professor. Fullan e Hargreaves (2001) defendem não se poder reduzir o individualismo a um defeito de personalidade afirmando existirem *“aspectos específicos do trabalho dos professores que tornam o individualismo perfeitamente compreensível.”* (p.76). A mudança destas características levará à mudança do individualismo que as acompanha.

As características arquitetónicas das escolas - edifícios separados, salas de aula separadas, devidamente fechadas – estão entre as características apontadas como indutoras de individualismo, mas o seu desaparecimento não é, por si só, garantia de colegialidade. Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que

*“ nos ambientes de área aberta os docentes fazem, muitas vezes, enormes esforços para recuperar a sua privacidade, colocando biombos ou amontoando armários de modo a formar barreiras.”* (p.77)

Quais as causas deste individualismo?

Fullan e Hargreaves (2001) falam de causas baseadas nas normas e nas condições tradicionais do ensino. Uma das causas apontadas relaciona-se com as experiências de avaliação vividas pelos docentes no início de carreira. Estas experiências, muitas vezes entendidas como uma humilhação imposta pelos supervisores, fazem com que o docente associe *“[...]a ajuda com a avaliação ou a colaboração com o controlo.”* (p.77) e opte por se proteger do que entende ser um julgamento e uma intrusão. A segunda causa apontada relaciona-se com as *“expectativas excessivamente elevadas que muitos professores têm de si próprios, numa atividade profissional caracterizada por limites mal definidos.”* (p.78) Estas altas expectativas levam a que o docente não tenha tempo suficiente para colaborar e tornam a colaboração um risco, aos olhos de quem se vê como nunca fazendo o suficiente, como permanentemente distante do patamar de excelência que se auto impôs. Refugiar-se na sala de aula é a atitude de quem pretende evitar o julgamento dos outros.

Adotar comportamentos isolacionistas resulta de uma decisão pessoal que é tomada com base na percepção que os docentes vão construindo do seu contexto de trabalho e das oportunidades de interação que este oferece (Lima, 2000:2), a que não é alheio o processo inicial de socialização profissional.

É neste processo que se começa a forjar o entendimento da autonomia como individualismo/ defesa da privacidade dentro da sala de aula e se começa a absorver um código profissional informal, não escrito “...*marcado por regras de individualismo e de não ingerência*” (Alonso, 1998: 50)

Também Oberg (2009) considera que o **individualismo**, que caracteriza muitas das relações profissionais dentro da escola, tem origem na formação de base, que não promove o desenvolvimento de atitudes de colaboração e ganha força no momento da introdução na profissão uma vez que lhes são atribuídas plenas responsabilidades e “*they often work in isolation from other teachers, and they rarely have the opportunity to observe and learn from more experienced teachers.*” (p.12)

No entendimento de Lieberman e Miller (1990) muitas escolas não proporcionam “*meaningful supervision*” e a maioria dos professores a iniciar a carreira, não a solicita.

Para além do individualismo as relações profissionais nas escolas podem ainda enquadrar-se em outras quatro tipologias: balcanização, grande família, colegialidade e cooperação e interdependência.

É também comum encontrar nas escolas um ambiente fragmentado ou uma cultura docente balcanizada (**balcanização**) em que dominam os grupos, muitas vezes determinados pela área disciplinar de proveniência dos docentes, pelo ano ou ciclo em que lecionam. Fullan e Hargreaves (2001) falam de

*“uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas.”* (p. 95).

Embora exista relação entre os docentes, ela acontece dentro dos grupos e não à escala da organização levando Thomson & Holloway (1997) a afirmar que

*“Balkanisation may also lead to poor communication, indifference, or groups going their separate ways in a school.”* (p.313)

Noutras escolas, com clima profissional agradável, as relações entre os vários atores são amigáveis, mas tal não significa que o diálogo entre docentes, acerca das suas práticas pedagógicas efetivamente exista.

A **colegialidade** é uma forma de relação que se caracteriza por

*“um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto.”* (Fullan e Hargreaves, 2001:103)

Esta pode ser fomentada através de medidas administrativas como a criação de horário para a realização de trabalho em comum ou a partilha da presença na sala de aula. O seu objetivo é a criação de ambientes favoráveis à mudança e pode entender-se como fase transitória em direção a uma cooperação efetiva. Mas pode também não passar de um amontoado de ideias reformadoras embora inconsequentes pois *“imposée d’un haut, elle suscite la méfiance et des stratégies défensives, et en tout cas ne garantit pas ipso facto davantage d’efficacité, de transparence ou d’entraide.”* (Thurler, 1994: 20).

A regulação da colegialidade dá-lhe um caráter compulsório que não é favorável à mobilização dos docentes, não gera empenho sincero antes surge como mais uma forma de controlo.

A diferença de pontos de vista continua quando se analisam as origens da colaboração e se avalia a eficácia de uma colaboração mandatada ou forjada, regulada por normativos legais e imposta, em contraposição à colaboração de origem espontânea, que nasce da necessidade sentida pelos seus atores.

O fato de as culturas colaborativas estarem sujeitas a alguma dose de imprevisibilidade leva a que os gestores escolares tendam a aproximar-se de formas de colaboração controladas ou reguladas. Esta forma de colaboração que se pode designar de **colegialidade artificial**, caracteriza-se por

*“um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto.”* (Fullan e Hargreaves, 2001:103)

Numa cultura de **cooperação e interdependência** as relações entre docentes caracterizam-se pela ajuda e confiança mútua e pressupõem a existência de algum consenso acerca dos valores educativos assim como

*“ une forte cohérence entre les objectifs et les pratiques, une grande ouverture des uns envers les autres, et un contrôle permanent par rapport à la faisabilité des objectifs visés, mais elle accepte aussi le désaccord, l’encourage même dans certaines limites.”* (Thurler, 1994:23)

Mas será esta categorização adequada a um grupo profissional que se caracteriza pela diversidade? A heterogeneidade da comunidade docente tem levado a que se fale em *“multiplicidade de formas e estratégias identitárias”* (Loureiro, 2001:95), no entanto, tal não significa que

*“não se registre a ocorrência de fatores unificadores, produtores de um sentimento de “corpo” que dilua de forma consistente as clivagens e diferenciações no interior do grupo e faça realçar traços comuns e semelhanças em termos de cultura profissional, apesar das nuances pessoais.”* (Loureiro, 2001: 95)

Combater o individualismo não significa destruir a individualidade. Para Fullan e Hargreaves(2001) *“A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva.”* (p.81) Esta é a origem da discordância e do risco coletivo fundamentais para a aprendizagem dinâmica em grupo. Abolir o individualismo não significa ignorar o professor enquanto individuo, pelo contrário, as culturas colaborativas *“respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa.”* (Fullan e Hargreaves, 2001:90)

### 1.3. Conceito de colaboração

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2007) define colaboração como “*trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas*” (p.2171) e apresenta o termo cooperação como seu sinónimo. O *trabalho em comum* está na raiz do verbo **colaborar** cuja origem etimológica recua até ao vocábulo latino *collaboro*.

No processo de **colaboração** há responsabilidades e decisões partilhadas “*cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas*” (Lima, 2002:46).

Para Boavida & Ponte (2002) o termo colaboração não se adequa a toda e qualquer forma de trabalho em conjunto mas revela-se adequado nas situações em que

*“os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.”* (p. 3)

Little ,citada por Lima( 2002), reserva a palavra colaboração para a interação entre professores que assente

*“na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional.”* (Little citada por Lima, 2002, p. 52)

Embora cooperação e colaboração sejam palavras utilizadas, em dicionário e na linguagem corrente, como sinónimos, poderemos considerar cooperação e colaboração como conceitos equivalentes?

Para Lima (2002) no processo de **cooperação** os participantes acordam trabalhar em conjunto mas podem manter objetivos e planos de ação distintos, “*as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefícios mútuos.*” (p.46)

Também para Doll (2005) “*collaboration is not cooperation; it is more than that. Collaboration is a partnership and each individual brings important elements to the table.*” (p.4)

Assim, a base comum entre os participantes do processo colaborativo está nos objetivos, nas formas de trabalho e na relação que estabelecem entre si. Esta é uma relação caracterizada pela mutualidade. Uma relação que implica negociação de papéis, decisões conjuntas, comunicação real e aprendizagem mútua. A abertura na relação entre os participantes é fundamental e significa coresponsabilização na orientação do trabalho e na construção de soluções para os problemas. (Boavida & Ponte, 2002)

A mutualidade e o equilíbrio não são sinónimos de igualdade absoluta, mas do reconhecimento do papel que cada um dos participantes tem no projeto.

Esta dificuldade na clarificação dos conceitos estende-se aos docentes cujo entendimento acerca do conceito diverge de grupo para grupo, aliando-se à incerteza acerca do grau de colaboração que pretendem atingir (Lima, 2002:46) ou até acerca do modo como a colaboração se pode operacionalizar na escola.

A defesa dos benefícios da colaboração é outra ideia que não merece concordância absoluta. Se por um lado alguns exaltam os benefícios da colaboração (Inger, 1993), o seu potencial enquanto indutora de mudança, outro consideram inconsequente o impacto sobre as práticas na sala de aula e a aprendizagem dos alunos (Huberman, 1993).

Roldão (2007) defende que o essencial do potencial da colaboração *“joga-se no plano estratégico e operacionaliza-se no plano técnico.”* (p.27), não bastando a mera prescrição de uma tarefa coletiva a um grupo de pessoas. A autora afirma que o trabalho colaborativo

*“Estrutura-se essencialmente como processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.”* (p.27)

## 1.4 Colaboração e inovação

O conceito de inovação é definido por Sebarroja (2001) como

*“uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematizações, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.”* (p.16)

Assim, inovação é um conceito mais lato que modernização. Esta pode ter um carácter meramente superficial, pois

*“encher as aulas de computadores, realizar visitas ao meio envolvente, cultivar uma horta ou realizar ateliers são, com frequência, meros desenhos que adornam a paisagem escolar, mas que não modificam em absoluto as concepções sobre o ensino e a aprendizagem instaladas no mais rânco conservadorismo.”* (Sebarroja, 2001: 17)

A colaboração nas escolas deve ultrapassar o nível que Sebarroja. (2001) diz ser o das *“mudanças meramente epidérmicas”* (p.17) e constituir-se como mudança de ideias e de atitudes.

Para Fullan e Hargreaves (2001) as mudanças duradouras e bem-sucedidas só são possíveis se forem derrubados os *“muros de privatismo”* nas escolas, que institucionalizam o conservadorismo. O isolamento e o individualismo tendem a originar formas de ensino seguras, sem riscos, mas com pouco impacto no sucesso dos alunos.

*“Quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo de que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais [...]; quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar – todas estas tendências reforçam os muros do privatismo.* (Fullan e Hargreaves, 2001:75)

A prevalência de uma conceção tradicional da escola, as rotinas profissionais e as condições objetivas da escola são fatores negativos que dificultam o desenvolvimento de atitudes abertas à inovação tal como afirma Castán Lanaspá (2002)

*“el elevado número de horas lectivas, cursos, grupos y alumnos que debemos atender, la falta de recursos, de espacios y de flexibilidad de la institución t la rigidez organizativa de horarios y actividades, de modo que el resultado final es una situación muy poco proclive a la innovación” ( p.56)*

Existem processos que entram a circulação de ideias novas e a sua transformação em práticas mais adequadas e, como tal, constituem limitações ao crescimento e ao aperfeiçoamento. Sebarroja (2001) considera que

*“A principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar” (p.29)*

afirmando as redes de intercâmbio e cooperação como um dos fatores basilares na promoção da inovação.

Um estudo sobre desenvolvimento profissional e colaboração na escola, levado a cabo por Forte e Flores (2012), numa escola básica de uma zona urbana de norte de Portugal, conclui pela existência de uma relação de complementaridade entre aqueles dois aspetos e pelo impacto positivo da colaboração na mudança da cultura individualista de alguns docentes. As autoras consideram que

*“é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola.”*

(p.14)

e entendem a escola como

*“o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem” (p.14)*

A colaboração e a inovação devem estar ao serviço da melhoria da escola, trata-se de implementar a mudança não pela mudança em si, mas pelo impacto positivo que esta pode ter na escola.

“Nas culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não farão.” (Fullan e Hargreaves, 2001:91)

## **CAPÍTULO 2**

### **2. O 1º ciclo do Ensino Básico**

O sistema educativo atual tem a sua génese na **Lei de Bases do Sistema educativo** publicada em 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). Aqui aparece consignado o direito de todos os portugueses à educação e à cultura assim como a responsabilização do estado pela democratização do ensino, que deve traduzir-se na igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

O sistema de ensino organiza-se em educação pré-escolar, escolar e extraescolar, constituindo o 1º ciclo a primeira das três etapas sequenciais do ensino escolar básico (1º, 2º e 3º ciclos), que até 2009 (Lei nº85/2009 de 27 de agosto) correspondiam ao percurso regular dos quinze anos da escolaridade obrigatória.

As 10 466 escolas do 1º ciclo existentes à data da saída da Lei de Bases, em 1986 (dados da PORDATA, Base de Dados Portugal Contemporâneo) foram durante muito tempo escolas dispersas, muitas até de lugar único.

O regime de funcionamento deste ciclo - a monodocência - contribuiu para que ao isolamento geográfico se juntasse o sentimento de isolamento profissional.

Estas duas características foram determinantes na definição da identidade do professor do 1º ciclo e, aliadas à rigidez de um currículo uniforme, que poucos incentivos davam à iniciativa pessoal, foram a fonte das resistências à integração em estabelecimentos de ensino mais alargados e ao trabalho com outros.

## 2.1 A escola do 1º ciclo e a constituição de agrupamentos

Uma década após a publicação da Lei de Bases começa a tomar forma uma das alterações de maior impacto nas dinâmicas próprias do 1º ciclo de ensino: o agrupamento de escolas. O processo de constituição de agrupamentos de escolas inicia-se no ano de 1996/1997, com o Despacho 27/1997 e a preparação da constituição dos primeiros agrupamentos e é institucionalizado com a saída do DL 115-A/1998 de 4 de maio, que define o regime de autonomia e gestão das escolas.

Na sua introdução, este normativo legal assume dar uma atenção muito particular às escolas do 1º ciclo e à sua integração numa organização coerente, à luz de uma política de rede educativa a implementar através

*“do desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e de levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através das cartas escolares concelhias.”*

O próprio normativo define agrupamento como

*“uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum”*

E assume como finalidades a realizar:

*“a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos numa dada área geográfica;*

*b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;*

*c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos.”*

As dinâmicas organizacionais e pedagógicas do 1º ciclo são alteradas para ultrapassar alguns aspetos problemáticos detetados, nomeadamente o isolamento de professores e alunos, a falta de condições físicas e pobreza dos recursos oferecidos por muitas escolas e o insucesso escolar.

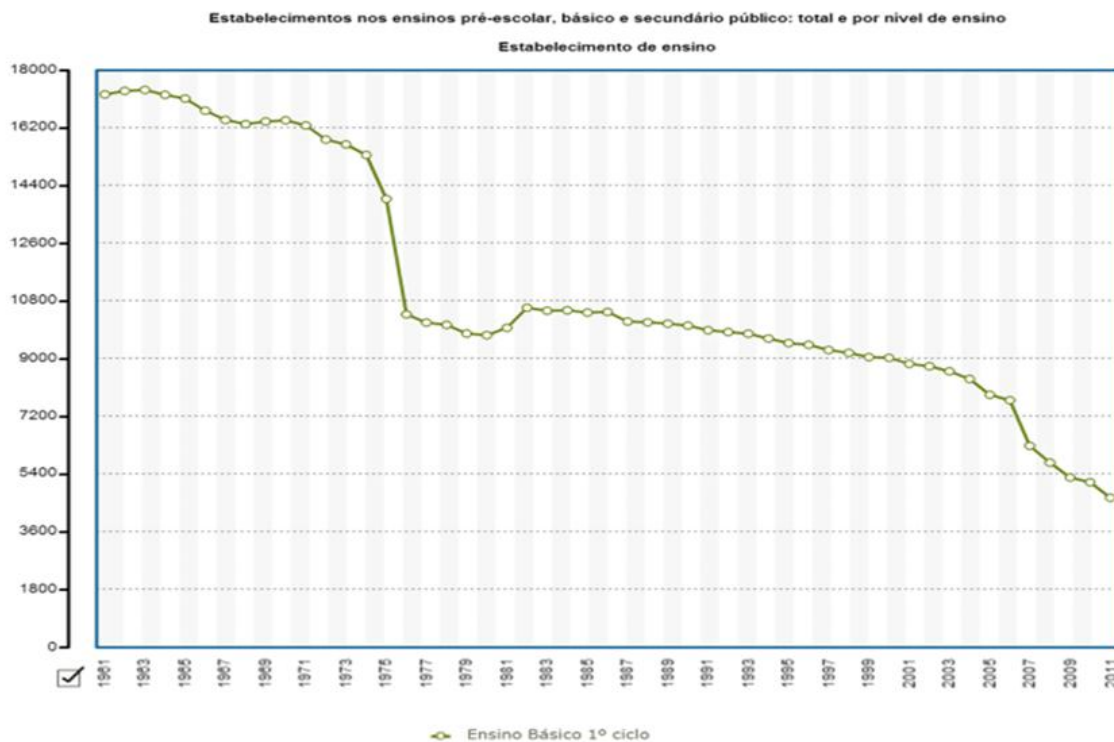
A constituição dos agrupamentos, feita após a consulta das comunidades educativas e das autarquias, nem sempre reuniu o consenso dos parceiros envolvidos ou contou com a concordância dos docentes das escolas chamadas a agrupar-se.

Esta “resistência” é reconhecida no relatório realizado no âmbito do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de escolas definido pelo DL 115-A/98 (Barroso, 2001) em que se abordam os principais obstáculos à constituição dos agrupamentos, que são situados nas escolas e se traduziam em vários tipos de manifestações:

*“receio de professores do 1º ciclo de serem absorvidos pelas escolas e professores do 2º e 3º ciclos, nos agrupamentos verticais; receio das escolas e dos professores do 2º e 3º ciclo de perderem privilégios e recursos pela necessidade de terem de os partilhar com outras escolas do 1º ciclo, mais desmunidas; receio de educadores de infância e professores do 1º ciclo pelos riscos de assumirem responsabilidades administrativas, no caso dos agrupamentos horizontais; incompatibilidades locais entre professores e escolas que não queriam integrar o mesmo agrupamento; afinidades de projeto e ação pedagógica entre escolas que eram colocadas pela Direção regional em agrupamentos diferentes; etc.” (Barroso, 2001: 64)*

Apesar das resistências que localmente se foram manifestando o processo avançou e foi progressivamente mudando a rede educativa a nível nacional.

Entre 1998 (data da saída do Decreto Lei nº 115-A) e 2011 (últimos dados recolhidos) há uma diminuição de 49% no número de estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, explicada pelo fecho de escolas com número reduzido de alunos e pela concentração destes em centros escolares.



**Gráfico 1** - Evolução do número de estabelecimentos de ensino públicos, do 1º ciclo. Fonte: GEPE/ME - Recenseamento Escolar

A lei é cautelosa quanto à participação de representantes do 1º ciclo nos órgãos de administração e gestão. É obrigatória a integração de um elemento do 1º ciclo no conselho executivo e nas listas de representantes do corpo docente na assembleia. Os docentes reúnem-se para articulação curricular e pedagógica em conselhos de docentes cujos coordenadores assumem funções de representatividade no conselho pedagógico. Mas estas garantias não parecem ter sido suficientes para acalmar o descontentamento dos docentes do 1º ciclo, nomeadamente quando a criação destas unidades organizacionais resultou da imposição da tutela.

Encontramos vários estudos em que os professores afirmam não ter sido auscultados no processo e se manifestam cétricos ou até discordantes face aos efeitos decorrentes da constituição dos agrupamentos (Afonso, 2006; Flores, 2005; Galhardo, 2007).

No estudo realizado sobre a satisfação dos professores do 1º ciclo perante a constituição de agrupamentos, Galhardo (2007) conclui existir, no geral, um sentimento de insatisfação. Entre os aspetos apontados pelos docentes como principais motivos da sua insatisfação estão:

- o desequilíbrio da sua representatividade quando comparada com a dos outros ciclos;
- a perda de autonomia;
- a mistura de realidades muito diferentes (1º ciclo e 3º ciclo)
- o aumento da burocracia;
- o controlo exercido pelo conselho executivo;
- a perda de autonomia financeira;
- a falta de partilha de recursos humanos;
- a imposição do novo modelo de gestão.

## **2.2 .O currículo**

O conceito de currículo tem sido objeto de muitas definições e outras tantas interpretações que divergem quer quanto ao seu conteúdo quer na forma como entendem a sua construção e o seu desenvolvimento.

Para Roldão (1999)

*“o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.16)*

Nesta perspetiva a interação entre o currículo e a sociedade é evidente. A sociedade, num determinado tempo, com os seus valores, ideologias, necessidades e conceção de educação, determina o desejável em termos de aprendizagem e o currículo reflete essas variações.

O currículo tem uma natureza *“histórico-social, é realidade socialmente construída e construção em permanente devir”* (Roldão, 1999:17). A sua realidade é sobretudo feita de mutabilidade constituindo-se como currículo *“aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal se institui.”* (Roldão, 1999:19)

Se tradicionalmente a autonomia do professor relativamente ao currículo era mínima e estava circunscrita às metodologias a adotar na sala de aula, a exceção está numa novidade introduzida na reforma curricular instituída pelo DL 286/89 de 29 de agosto, iniciada no ano letivo 1989/1990, para todos os anos de escolaridade: a área-escola. Esta área definida como curricular mas não disciplinar visava o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, que permitissem a mobilização e concretização de saberes, a promoção da articulação escola-meio e a formação pessoal e social dos alunos. A escola e o professor são chamados a participar na gestão curricular deste espaço, numa experiência que alguns consideram de verdadeira autonomia política, cujos limites são colocados pelos meios disponíveis

*“A escola primária, no pós 25 de abril, chegou mesmo a ter alguma autonomia política, no que respeita à área-escola. No entanto, devemos ver esta autonomia com reservas dadas as limitações financeiras e em meios.”*  
(Ferreira, 2005:503)

O Decreto-lei nº 6/2001 definiu currículo nacional como *“o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”*, devidamente enquadrados pelos objetivos da Lei de Bases e por outras orientações emanadas da administração central, nomeadamente quanto a competências consideradas essenciais, competências terminais de ciclo, desenho curricular e experiências educativas que desejavelmente devem ser proporcionadas aos alunos.

Este currículo nacional seria depois objeto de vários níveis de operacionalização, que se materializariam na construção, a nível de escola, de dois documentos: o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma. O primeiro implicaria a adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, o segundo a adequação do currículo nacional e do projeto curricular de escola às características de cada turma. Assim, gerir o currículo, isto é “ *decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...*” (Roldão,1999:18), é uma tarefa partilhada por políticos, técnicos da administração central e professores. O mesmo é dizer que

*“cada professor, inserido no seu contexto profissional e capitalizando a sua experiência, modela o currículo que põe em prática, em relação ao qual sente graus de liberdade muito variáveis.”* (Ferreira, 2010:49)

A forma como é entendido o currículo e o grau de autonomia existente nas escolas é um dos aspetos influenciadores das práticas de trabalho dos docentes. Uma gestão demasiado centralizada do currículo (sistema educativo centralizado) tende a amputar a iniciativa, a fomentar uma atitude fechada e levar a práticas individuais. Quando a autonomia é uma realidade na escola (sistema educativo centrado na escola) e são definidos campos de iniciativa e decisão locais, é incentivada a prática colaborativa.

Roldão (1999) sistematiza estas relações e compara os dois sistemas através do seguinte esquema:

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	<p>Definido apenas a nível nacional</p> <p>Uniforme</p> <p>Constituído exclusivamente por conteúdos/ tópicos</p> <p>Avaliação por</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo e burocrático</p> <p>Organização hierárquica</p> <p>Campo de iniciativa e decisão limitado</p>	<p>Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos</p> <p>Campo de iniciativa decisão limitado ao desenvolvimento e metodologias das aulas</p>

	referência ao normativo programático único	Prestação de contas perante a administração central	Prática predominantemente individual
SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO NAS ESCOLAS	<p>Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) – currículo de cada escola (projeto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional)</p> <p>Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagem</p> <p>Avaliação por referência</p> <p>a) Às avaliações nacionais externas</p> <p>b) À avaliação pela e na escola, face aos seus</p>	<p>Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis)</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias)</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e a administração</p>	<p>Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular no plano individual e coletivo</p> <p>Práticas colaborativas entre pares</p>

	objetivos		
--	-----------	--	--

In Roldão (1999:25)

### **Quadro 1 – Comparação entre Sistema Educativo Centralizado e Sistema Educativo Centrado na Escola**

Assim, o currículo e a forma como a escola o entende, constitui-se como um aspeto determinante das práticas docentes, podendo ser inibidor ou indutor da colaboração entre pares. Se é verdade que a rigidez e a centralização do currículo não oferecem muitas oportunidades de colaboração, não é menos verdade que, em Portugal, como afirma Lima (2002)

*“quando foram criadas oficialmente oportunidades para um desenvolvimento local do currículo (por exemplo, através da instituição de projetos interdisciplinares na área-escola), muitos professores reagiram defensivamente*

*e acomodaram estas oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais.” (p.181)*

O normativo legal de 2001 seria criticado e revogado pelo Despacho 17169/2011 de 23 de dezembro que afirma que o currículo deve

*“incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.”*

Em nome da redução do controlo central do sistema educativo, afirma que

*“O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva.”*

No seguimento deste normativo viriam a ser divulgadas, em 2012, metas de aprendizagem, por disciplina.

Assume-se a intenção de dar maior liberdade aos docentes e em troca promete-se uma avaliação mais rigorosa dos resultados desse trabalho, isto é, dos

conhecimentos adquiridos pelos discentes, nomeadamente através do alargamento dos exames nacionais a todos os anos finais de ciclo.

### **2.3. Práticas colaborativas no 1º ciclo**

Para os professores do 1º ciclo, com uma identidade forjada num cenário de isolamento geográfico e/ou profissional, poucas foram, até à integração das escolas do 1º ciclo em agrupamentos, as oportunidades de partilha e de desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Nos normativos legais as possibilidades de partilha de tarefas relativamente à docência aparecem pontualmente e no âmbito de atividades de complemento, exteriores ao núcleo forte da matriz curricular (língua portuguesa, matemática e estudo do meio). A monodocência prevaleceu sempre, apesar das alterações que foram introduzidas na matriz curricular deste ciclo.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo o 1º ciclo do ensino básico é definido como globalizante e da responsabilidade de um único docente mas abre-se uma possibilidade de colaboração a propósito da introdução de áreas especializadas no currículo (expressão plástica, dramática, musical e motora), prevendo-se que o professor possa nelas ser coadjuvado (Artigo 8º).

O mesmo acontece quando, através do Decreto-lei nº 6/2001, foram introduzidas as áreas curriculares não disciplinares (área projeto, estudo acompanhado e formação cívica) ou as atividades de enriquecimento curricular. No caso destas últimas, que podem ser da responsabilidade de outras entidades que não a escola (autarquia, associação de pais, outras instituições) e cuja lecionação é feita por outros

professores ou até outros profissionais, o papel do professor titular de turma é de supervisão pedagógica e acompanhamento. A supervisão implica envolvimento ao nível da programação e da avaliação e até da observação. Ao professor titular cabe a tarefa de assegurar que existe articulação entre estas atividades e as de carácter curricular.

A concentração dos docentes e dos alunos em escolas e/ou centros escolares possibilitou uma aproximação real entre docentes, que passaram a partilhar espaços com maior número de pares. Este facto favorece, *a priori*, a interação e o trabalho conjunto, mas será garantia de colaboração?

A interação e convivência num espaço comum, por si sós, não são trabalho colaborativo e podem até contribuir para a criação de um falso conceito. Ponte & Serrazina (2004:21) fala de situações em que os docentes reduzem o trabalho colaborativo à troca de experiências que acontece por altura dos intervalos entre aulas.

A articulação curricular assegurada pelos conselhos de docentes do 1º ciclo – estruturas de orientação educativa criadas pelo Decreto-lei nº 115-A/98 - visa explicitamente a promoção da cooperação entre docentes. Entre as competências dos conselhos de docentes, regulamentadas no DR 10/99, encontramos a planificação, a adequação do currículo nacional à realidade da escola, a análise de oportunidades de gestão flexível do currículo e até a análise e reflexão acerca das práticas educativas.

Mas as intenções dos normativos legais, ainda que claramente expressas, não fazem a realidade. Segundo o estudo de Serrazina (1998) referido por Ponte & Serrazina (2004), realizado com professores do 1º ciclo da região de Lisboa, apenas uma percentagem muito reduzida de docentes considerou relevante a influência dos outros professores ou do conselho de docentes no currículo que implementava (2% e 3% respetivamente).

A integração das escolas do 1º ciclo em agrupamentos, qualquer que seja a sua tipologia (vertical ou horizontal), constituiu uma oportunidade de experimentação de práticas de trabalho entre pares e de articulação entre ciclos.

As situações de mudança, talvez pela instabilidade e pelas novas exigências que criam, são um bom cenário para a mudança de atitudes.

*“O período de mudança curricular tende a favorecer o agrupamento de professores, que procuram então de modo coletivo interpretar as novas*

*orientações e encontrar formas de as concretizar na prática.” (Ponte & Serrazina, 2004: 22)*

Uma das experiências de trabalho colaborativo que envolveu professores do 1º ciclo foi a que decorreu no âmbito do Plano de Ação da Matemática. Este projeto, criado em 2005, como um desafio às escolas com 2º e 3º ciclo, visando combater o insucesso na disciplina implementou um conjunto de medidas que muitos consideram verdadeiramente incentivadoras do trabalho colaborativo. O projeto viria a ser alargado, em 2009, ao 1º ciclo, numa experiência de articulação interciclos única.

Entre as medidas implementadas estavam a inclusão, no horário semanal dos professores, de um tempo comum para reuniões. Assim, os docentes envolvidos reuniam semanalmente para planificar, elaborar matrizes de instrumentos de avaliação, aferir critérios, discutir estratégias e dificuldades, criar materiais, etc. Os docentes passaram também a trabalhar em conjunto, em contexto de sala de aula, através da implementação de coadjuvâncias ou assessorias, com um dos professores a dirigir a aula e outro fazer um acompanhamento personalizado dos alunos. O trabalho colaborativo implicado na implementação destas medidas está entre os aspetos positivos mais apontados ao projeto.

Apesar das mudanças legislativas e de alguns projetos pontuais em que se tentou promover a colaboração entre docentes, ao serviço de um maior sucesso no sistema de ensino português, não se pode dizer que ela seja uma prática consolidada nas escolas portuguesas. Ponte & Serrazina (2004) num estudo sobre práticas profissionais dos professores de Matemática conclui

*“O trabalho em colaboração, na preparação e reflexão sobre as práticas letivas e na realização de projetos de intervenção educativa, não parece fazer parte do quotidiano profissional da grande maioria dos professores (...) As atividades de colaboração, quando existem, envolvem sobretudo pares ou pequenos grupos de professores, desenvolvem-se de modo muito informal e não marcam a cultura do grupo profissional.” (p.25)*

## CAPÍTULO 3

### 3. Biblioteca escolar e colaboração

#### 3.1 Os documentos orientadores

O trabalho das bibliotecas escolares é enformado por um conjunto de documentos que definem princípios e se constituem como referenciais das suas práticas. A partir dos anos 20, nos EUA, começam a ser publicadas *guidelines* e *standards* para orientar o trabalho a desenvolver nas escolas. Mas, o primeiro documento de referência para as bibliotecas escolares, com impacto internacional, é publicado em 1988, sob a alçada da AASL e da AECT: **Information Power: guidelines for school library media programs.**

A **Declaração Política da IASL**, publicada em 1993, é explícita na referência à colaboração entre docentes e considera que a qualificação dos professores bibliotecários é a principal garantia de que os docentes que utilizam a biblioteca recebem ajuda e colaboram com profissionais conhecedores dos meandros das práticas de ensino. A colaboração entre docentes e professor bibliotecário pode acontecer a propósito de vários aspetos tais como

*“desenvolvimento do curriculum, actividades educativas proporcionadas pela escola, assim como planeamento de curto e longo prazo relativamente à utilização dos materiais, informação tecnológica e equipamento e desenvolvimento das competências de informação tendo em vista a educação da criança.”* (IASL, 1993)

Em 1996 é publicado, em Portugal, o relatório **Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares** que esteve na origem da criação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares, lançado no mesmo ano. O relatório propunha-se refletir sobre as bibliotecas escolares, partindo da análise da situação existente e propondo um conjunto de princípios e de orientações para a organização e funcionamento das bibliotecas escolares (Veiga et al., 1996).

Mais uma vez sob a chancela da AASL e da AECT é publicado, em 1998, o **Information Power – building partnerships for learning**. Nesta atualização das orientações para o trabalho das bibliotecas e dos seus profissionais, é dado relevo à colaboração entre professores e professor bibliotecário, é reconhecido o seu impacto sobre as aprendizagens dos alunos e são estabelecidos *standards* em termos de literacia da informação.

Outro documento de referência é o **Manifesto da IFLA / UNESCO**, aprovado em 1999 e publicado em 2000. Aqui se defende o trabalho conjunto do bibliotecário escolar com toda a comunidade educativa, muito especialmente com os docentes e se afirma o impacto positivo desta colaboração nas aprendizagens dos alunos:

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

Em 2003 é publicado o **Achieving Information Literacy: Standards for School Library Programs in Canada**, sob a responsabilidade da Canadian Library Association. A literacia da informação e o papel da biblioteca escolar no seu desenvolvimento é a ideia principal defendida nestas orientações.

A atualização dos standards da AASL é feita em 2009 com a edição de **Empowering learners: guidelines for school library programs**. Este novo documento vai ao encontro da mudança do paradigma do conhecimento, com a crescente importância das tecnologias da informação e pretende que a biblioteca se concentre na criação de um ambiente de aprendizagem que dote os alunos de competências nas múltiplas literacias e os prepare para as exigências desta sociedade e para a mudança.

Também em 2009 é divulgada, em Portugal, uma primeira edição do **Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares**, começa a ser feita formação aos professores bibliotecários e alarga-se a aplicação deste modelo, a título experimental, a 100 escolas de todo o país. Este modelo faz, atualmente, parte da vida das bibliotecas escolares constituindo uma referência de boas práticas. Genericamente este modelo estrutura-se em 4 domínios (Apoio ao desenvolvimento curricular, Leitura e literacias, Projetos, parcerias e atividades

livres e de abertura à comunidade e Gestão da Biblioteca Escolar) que correspondem a áreas essenciais da ação da biblioteca escolar e se subdividem em vários subdomínios, acompanhados de indicadores e de fatores críticos de sucesso que *”pretendem ser exemplos de situações, ocorrências e ações que operacionalizam o respectivo indicador.”* (Conde et al, 2011: 12)

Entre os elementos a avaliar encontramos, por exemplo, *“a colaboração da BE com os docentes na concretização das atividades curriculares desenvolvidas no espaço da BE ou tendo por base os seus recursos”* (Conde et al, 2011: 20) Ao nível dos fatores críticos de sucesso, são vários os que se relacionam com o trabalho colaborativo entre a biblioteca e os docentes, no âmbito de diferentes domínios. No domínio A (Apoio ao desenvolvimento curricular) surgem como fatores críticos de sucesso, entre outros:

*”a utilização da BE é rentabilizada pelos docentes em atividades de educação/ensino e de apoio com os alunos, desenvolvidas em parceria com a BE ou de forma autónoma.”* (p.18) e *“a equipa da BE participa com os docentes em atividades de sala de aula quando planificado”* (p. 20)

No domínio B (Leitura e literacias) surge como sugestão de operacionalização de um dos indicadores

*“A BE colabora ativamente com os docentes na construção de estratégias e em atividades que melhorem as competências dos alunos ao nível da leitura e da literacia.”* (p.32)

### **3.2 A integração da biblioteca escolar na escola/ agrupamento**

No relatório que deu origem ao programa da RBE a biblioteca escolar aparece como *“um centro de iniciativas inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local”* (”(Veiga et al., 1996:16)

As características da biblioteca escolar podem fazer dela *“um núcleo de organização pedagógica da escola”* (Veiga et al., 1996: 16), um centro de recursos disponível para toda a comunidade educativa.

A integração da biblioteca escolar começa com a sua institucionalização através da inclusão nos documentos estruturantes da vida da escola: o

regulamento interno e o projeto educativo. Mas, a sua inclusão nos documentos não é suficiente para tornar efetivo o seu uso, ganhar o reconhecimento da comunidade e causar o impacto desejado. A biblioteca só conhece a verdadeira integração quando desenvolve o seu trabalho de forma articulada com os docentes e se coloca ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento do currículo. Esta integração desenvolve-se

*“a partir de dois factores principais, por exemplo, a mudança de metodologia da educação baseada na pesquisa, como aprendizagem dos estudantes e um aumento na disponibilidade das fontes de informação que podem ser úteis no conjunto da educação” (Hannesdóttir, 1995, p.11)*

Ao nível do 1º ciclo as orientações apontam para uma gestão que deve ser o resultado de um trabalho de articulação entre os docentes e o professor bibliotecário do agrupamento, de modo a tornar a biblioteca num instrumento indispensável no processo formativo global dos alunos, quer ao nível das áreas curriculares quer ao nível das literacias.

### **3.3 Níveis de colaboração**

A utilização da palavra colaboração para categorizar uma atividade não é o suficiente para se inferir do tipo de atividade realizada ou das práticas nela envolvida.

Para Doll (2005), a colaboração significa

*“that the school library media specialist and teachers in the school will work together to plan for, design, teach, and evaluate instructional events for students. This involves a long-term commitment and time spent together to develop both instruction and a collaborative relationship among the professionals involved.” (p.4)*

Ela supõe uma relação, que se prolonga no tempo e se traduz no desenvolvimento conjunto de ações (planificação, desenvolvimento da atividade e avaliação) que terão efeitos na aprendizagem dos alunos. Esta é uma relação

entre iguais – professores e professor bibliotecário – definida por Montiel-Overall como “*a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning, and shared creation of innovative instruction.*” (2005:32)

Na verdade, sob esta categoria podemos encontrar atividades que constituem verdadeiras experiências de partilha de objetivos e responsabilidades, enquadrando-se na definição apresentada, mas também encontramos outras que só tangencialmente se poderão considerar experiências colaborativas. No contexto da avaliação feita pelos envolvidos, esta diferença poderá ter origem na subjetividade do juízo. Outra perspetiva é a de estarmos perante a existência de diferentes níveis de colaboração.

Webb e Doll (1999) falam-nos de níveis diferentes de colaboração, que não estando hierarquicamente organizados, se distinguem segundo o objetivo e o papel que têm na escola, constituindo-se como diferentes formas de responder às necessidades dos alunos. São 5 os níveis apresentados:

- **Awareness** – professor bibliotecário e professores conhecem as atividades de cada um;
- **Parallel** - professor bibliotecário e professores desenvolvem atividades em comum mas cada um no seu espaço próprio;
- **Coordinated** - professor bibliotecário e professores desenvolvem atividades conjuntas dividindo trabalho e responsabilidades;
- **Interactive** - professor bibliotecário e professores cooperam entre si assumindo responsabilidades iguais na planificação e no desenvolvimento das atividades;
- **Shared** - professor bibliotecário e professores partilham responsabilidades quer quanto à sua própria formação quer quanto à formação dos alunos, o que corresponde à criação de uma comunidade de aprendizagem.

Os objetivos que estão na origem de uma atividade colaborativa podem ser muito diversos e são eles que determinam a forma e o grau que a colaboração vai assumir.

Hughes-Hassell & Wheelock (2001) distinguem cooperação, coordenação e colaboração. Para haver cooperação deve existir comunicação entre professor bibliotecário e professores acerca do trabalho a desenvolver mas esse trabalho é desenvolvido de forma independente, sem que seja definido um objetivo comum ou que ambos partilhem as atividades de ensino e de apoio aos alunos. O professor bibliotecário disponibiliza recursos mas ainda não é visto como *“a planing or teaching partner who can offer specialized knowledge in information literacy.”* (p.37)

Ao nível da coordenação há mais planeamento conjunto, mais comunicação e os docentes tendem a considerar o professor bibliotecário

*“as a colleague who can process requests for time in the library media center and play a minor teaching role- a role specifically oriented to research and use of school library media resources.”* (Hughes-Hassell & Wheelock, 2001:37)

Mas, a este nível não há ainda envolvimento do professor bibliotecário no processo de ensino e no apoio ao trabalho dos alunos.

O nível da verdadeira colaboração é o único em que professores e professor bibliotecário partilham objetivos relativamente à aprendizagem dos alunos assim como partilham *“leadership, resources, and responsibility for student learning, including joint assessment of student work.”*. (Hughes-Hassell & Wheelock, 2001: 38)

Montiel-Overall (2005), inspirada nas taxonomias de Loertscher, propõe 4 modelos para a descrição das relações profissionais entre professor bibliotecário e docentes:

- coordenação (modelo A),
- cooperação (modelo B),
- ensino integrado (modelo C)
- currículo integrado (modelo D)

Os primeiros dois modelos (A e B) apontam para níveis de interação baixos. A **coordenação** acontece essencialmente a propósito da organização de eventos/atividades e os níveis de comunicação e confiança requeridos são mínimos.

Nas atividades de **cooperação** os objetivos de docente e professor bibliotecário mantêm-se separados, à semelhança do que acontece com as tarefas desempenhadas por cada um. Os modelos C e D representam níveis de colaboração significativamente mais elevados. O **ensino integrado** implica um alto nível de confiança e concretiza-se na planificação conjunta, para a qual contribuem as áreas de especialização de ambos, professor bibliotecário e docente. O **currículo integrado** representa o nível mais elevado de colaboração e acontece quando

*“ teachers meet regularly with the librarian to integrate information literacy na content thought joint efforts that involve co-thinking, co-planing, co-implementation, and co-evaluation across the curriculum” (Montiel -Overall, 2005:38).*

Este grau mais elevado de colaboração requer confiança mútua, partilha, respeito, reconhecimento do outro como igual, nos seus saberes e competências e sobretudo comunicação frequente.

### **3.4 O professor bibliotecário**

#### **3.4.1 Perfil de competências do professor bibliotecário**

O *Students information literacy needs in the 21century: competencies for teacher librarians* (ATLC, 1997) apresenta o professor bibliotecário como

*“a highly skilled teacher, with competencies provided by a combination of teacher education, classroom experience and courses in teacher librarianship and information studies. The teacher librarian should be in the forefront of curriculum and staff development, familiar with the full range of instructional strategies and learning styles, able to organize time and resources, and active in professional concerns within the school and district.”*

Neste perfil aliam-se a formação base do professor, a prática de ensino e a preparação na área das bibliotecas escolares e da gestão da informação. O professor bibliotecário é primeiro um professor e carece, por isso, de uma formação de base científica e pedagógica que o habilitem para a docência num grupo disciplinar. Tal formação, no entanto, não é o suficiente para o preparar para as exigências da função e o habilitar com os saberes técnicos e especializados envolvidos nas tarefas que é chamado a desempenhar. A formação especializada numa ou várias das áreas específicas, que lhe permita aprofundar conhecimentos e competências e a formação contínua, que permita fazer a atualização destes conhecimentos, são fundamentais.

As funções do professor bibliotecário cruzam domínios muito diversificados do conhecimento e implicam a relação com toda a comunidade educativa, o que se traduz num conjunto de competências exigente e abrangente, que podemos agrupar em duas categorias principais: as competências profissionais e as competências pessoais. As primeiras estão associadas ao conhecimento e a capacidades em domínios como a liderança, o currículo, as práticas de ensino, os recursos da informação, as tecnologias, a gestão, a colaboração e a capacidade para colocar estes saberes ao serviço da biblioteca e dos que recorrem aos seus serviços. As segundas constituem o conjunto de valores e atitudes que suportam a ação do professor bibliotecário e o tornam atento à necessidade de um constante investimento na formação/ atualização.

Montiel-Overall (2005) fala de atributos que afetam positivamente a colaboração dando como *exemplo* “ *being friendly and collegial, mutually respectful and trustworthy, and being prepared to follow through on responsibilities or commitments*”. (p.40)

Estas competências podem organizar-se da seguinte forma:

PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO	
<b>COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS</b>	<p>Gere a biblioteca (espaço, serviços, coleção, recursos humanos) em função dos objetivos da escola/ agrupamento</p> <p>Assegura o acesso à informação a toda a comunidade educativa</p> <p>Promove a leitura e as literacias</p> <p>Colabora com professores e direção</p> <p>Conhece os programas curriculares</p> <p>Identifica as necessidades dos alunos</p> <p>Avalia recursos de aprendizagem em diversos formatos</p> <p>Avalia do serviço da biblioteca escolar</p>
<b>COMPETÊNCIAS PESSOAIS</b>	<p>Cria um ambiente de respeito mútuo e confiança</p> <p>Trabalha em equipa</p> <p>Comunica de forma eficaz</p> <p>Planifica, estabelece prioridades e focaliza-se no que é crítico para o cumprimento da missão e objetivos da biblioteca escolar</p> <p>Procura parcerias e alianças</p> <p>Orienta a sua ação para a melhoria do programa da biblioteca/ procura a excelência</p> <p>É líder</p> <p>Entende a aprendizagem como processo em permanente construção</p>

**Quadro 2:** Perfil de competências do professor bibliotecário (elaborado a partir das fontes consultadas).

Eisenberg & Miller (2002) colocam ênfase nas competências pessoais ao defender que o pensamento estratégico exigido ao professor bibliotecário e o sucesso do seu desempenho se baseia na atitude

*“A positive attitude breeds positive results, a negative one breeds failure. If you think you can't make something happen, chances are you won't. If you think you can, at least you have a fighting chance. Attributes of a positive attitude include passion, enthusiasm, optimism, and energy.” (p.2)*

Em Portugal, a figura do professor bibliotecário só teoricamente se pode dizer que é contemporânea do nascimento das bibliotecas escolares. Embora o relatório Lançar a Rede (1996) utilize esta designação, ela não tem, à época, qualquer aplicação nas escolas portuguesas ou visibilidade na legislação em vigor. As bibliotecas, mesmo que integradas na rede de bibliotecas escolares, são geridas por um coordenador, que não desempenha funções a tempo inteiro.

A figura do professor bibliotecário viria a ser institucionalizada apenas em 2009, com a saída da Portaria 756/2009 de 14 de julho, que assume a importância da função, ao consagrar a figura do professor bibliotecário totalmente dedicado ao desenvolvimento do programa da biblioteca. Esta aposta foi essencial para a reorientação da ação das bibliotecas e focalização dos seus responsáveis nos aspetos essenciais/ críticos para o seu sucesso.

O conteúdo funcional do professor bibliotecário, definido pela Portaria 756/2009, prevê grande diversidade de tarefas, mas o destaque vai para aquelas que remetem para a articulação com a prática letiva e as aprendizagens dos alunos:

DOMÍNIOS	TAREFAS DO PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO
GESTÃO FUNCIONAL	<p><i>“Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada”</i></p> <p><i>“Assegurar a gestão dos recursos humanos afectos à(s) biblioteca(s)”</i></p> <p><i>“Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afectos à biblioteca”</i></p> <p><i>“Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico”</i></p> <p><i>“Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto -avaliação “</i></p>

GESTÃO PEDAGÓGICA	<p><i>“Promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma”</i></p> <p><i>“Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos”</i></p> <p><i>“Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada”</i></p> <p><i>“Apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada”</i></p> <p><i>“ Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projectos de parceria com entidades locais”</i></p>
-------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro 3:** Tarefas do professor bibliotecário de acordo com Portaria 756/2009 de 14 de julho

O perfil de competências do professor bibliotecário é visto como um elemento relevante para o sucesso do projeto da biblioteca. A relação entre as competências do professor bibliotecário e o impacto da biblioteca ao nível das redes colaborativas na escola e dos resultados dos alunos é defendida por muitos e assumida em vários documentos orientadores. No *Students information literacy needs in the 21st century: competencies for teacher librarians* é afirmada desta forma:

*“In approving this document, school boards, agencies and professional associations affirm the research evidence that indicates that integrated library programs impact positively on collaboration, leadership and student achievement when the teacher-librarian has experience as a classroom teacher, qualifications in teacher-librarianship, information studies and learning resources management, preferably at the graduate level, and works collaboratively with teachers in flexibly scheduled programs to integrate information problem-solving skills and strategies in the ongoing instructional program.” (ATLC, 1997)*

### 3.4.2 Papel do professor bibliotecário no agrupamento

O papel e a imagem do responsável pela biblioteca escolar sofreram grandes mudanças desde os anos 80, mudanças que decorrem da evolução das tecnologias, do advento da sociedade da informação e do seu impacto nas escolas. Todd, citado por Miller (2004) anuncia a mudança de uma *“perceived image of the role of the teacher-librarian from that of keeper of the books to that of a learning-centered curriculum expert.”* (p.39)

As incertezas acerca do papel do professor bibliotecário parecem brotar, em certa medida, da própria natureza da função uma vez que *“The changing nature of the job, due to the information technology, seems to be partially responsible for this lack of definition.”* (Miller, 2004:13)

No ***Information Power – building partnerships for learning*** (1998) são quatro os papéis atribuídos ao professor bibliotecário: “Professor”, “Instructional partner”, “Program administrator” e “Information specialist”. Enquanto professor deve apoiar alunos e docentes na localização e utilização dos recursos e na apropriação da informação. Como “instructional partner” cabe-lhe promover a articulação entre currículo e recursos da coleção da biblioteca. Enquanto “Program administrator” define as orientações do projeto e gere os recursos humanos e os serviços. Como especialista da informação deve avaliar recursos de informação em todos os suportes e promover e acompanhar a sua utilização pelos alunos.

No mesmo sentido se situam as orientações presentes no documento orientador das bibliotecas canadianas, que focaliza o papel do professor bibliotecário num conjunto de competências profissionais. O professor bibliotecário

*“provides leadership in collaborative program planning and teaching, manages library programs, services and staff, provides appropriate information, resources or instruction to satisfy the needs of individuals and groups.”* (CLA, 2003)

A questão que se coloca, aquela onde reside o âmago da integração do professor bibliotecário na escola, é a de saber como os restantes professores veem esse papel. Que imagens têm do professor bibliotecário e das competências profissionais associadas ao seu papel?

Estamos perante a questão da identidade do professor bibliotecário. Uma identidade que é institucional, na medida em que há um conteúdo funcional associado à figura do professor bibliotecário e se espera dele o cumprimento de um determinado conjunto de tarefas. Mas, por outro lado, trata-se de uma identidade negociada no quotidiano, na interação com professores, alunos, diretor e outros elementos da comunidade educativa. Estas identidades *“are “discursive” identities that require interaction through talk or discursive as well as recognition.”* (Kimmel, 2011:3)

O reconhecimento da identidade e do papel do professor bibliotecário depende das representações dos professores acerca do que é uma biblioteca e das suas potencialidades enquanto centro de recursos ao serviço das aprendizagens dos alunos. Estas representações, construídas com base na experiência pessoal, nem sempre são favoráveis à colaboração constituindo verdadeiros desafios ao professor bibliotecário.

*“The work of gaining wide recognition for the identity and roles of a school librarian that are promoted in our professional standards remains an ongoing struggle played out moment-by-moment in the language of our interactions.”* (Kimmel, 2011:17)

O professor bibliotecário assume um papel particularmente importante no estabelecimento de relações de colaboração dentro da escola, que podem ter impacto nas práticas letivas e nas aprendizagens dos alunos. No estudo conduzido por Kimmel (2012) é realçado o papel do professor bibliotecário na atividade *“making connections”* e conclui-se que ele é *“particularly key in connecting resources to unit objectives”* mas *“the librarian also made connection with other grade levels or with schoolwide events such as assemblies, author visits to the school, or Poetry Day.”* (p.11)

Muitas parecem ser ainda as dúvidas dos docentes neste campo, quer quanto ao papel e função do professor bibliotecário quer até quanto à sua importância e relação com a aprendizagem dos alunos. (Moore, referido por Miller, 2004)

Haycock (2002) defende que o entendimento que os professores fazem do papel do professor bibliotecário se baseia essencialmente na sua experiência direta de trabalho com um ou vários professores bibliotecários. A mesma conclusão é partilhada por Church (2006), que baseia nessa convicção a afirmação da necessidade da introdução, nas atividades da biblioteca, de

estratégias de marketing e relações públicas. A inexistência de um referencial quanto ao papel do professor bibliotecário, que tenha sido objeto de reflexão e assimilação por parte dos docentes, leva a uma perceção centrada na experiência individual que, para o bem e para o mal, fica refém do exemplo concreto.

### 3.4.3 O professor bibliotecário e as práticas colaborativas

O desafio da colaboração pode considerar-se simultaneamente o aspeto mais problemático e crucial do trabalho do professor bibliotecário (Lindsay, 2005). Esta ideia está igualmente presente no documento orientador *Information Power: building partnerships for learning* (ALA, 1998) em que a colaboração aparece descrita como um tema omnipresente, que influencia o impacto dos vários papéis desempenhados pelo professor bibliotecário (professor, parceiro no ensino, especialista de informação e gestor).

Enquanto **docente** o professor bibliotecário colabora com alunos e outros elementos da comunidade educativa

*“to analyze learning and information needs, to locate and use resources that will meet those needs, and to understand and communicate the information the resources provide.”* (ALA, 1998:p.4)

Enquanto **parceiro** no processo de ensino

*“joins with teachers and others to identify links across student information needs, curricular content, learning outcomes, and a wide variety of print, nonprint, and electronic resources.”* (ALA, 1998:p.4).

Como **especialista da informação** ele proporciona liderança e conhecimento especializado quanto à aquisição e avaliação de recursos da informação em todos os suportes “ [...] *in bringing an awareness of information issues into collaborative relationships with teachers, administrators, students, and others.*” (ALA,1998:p.4).

Como **gestor** do programa da biblioteca escolar, ele deverá trabalhar colaborativamente com os vários elementos da comunidade educativa “ *to define*

*the policies of the library media program and to guide and direct all the activities related to it.” (ALA,1998:p.5).*

Também a Australian School Library Association (ASLA), nos seus **Standards of professional excellence for teachers librarians** considera como padrão de desempenho de excelência, para o professor bibliotecário, a colaboração com os professores “ *to plan and implement information literacy and literature programs that result in positive student learning outcomes.*” (ASLA, 2004)

Na aplicação destes padrões, o professor bibliotecário depara-se com as dificuldades decorrentes de uma escola com poucos hábitos de trabalho colaborativo. É frequente nos estudos e relatórios que contemplam esta temática, encontrar referências às dúvidas dos docentes ou às dificuldades em encetar práticas de trabalho envolvendo partilha de responsabilidades.

No Library Power Executive Summary, uma síntese do relatório de avaliação do programa de bibliotecas, é reportada essa realidade quando se afirma “*At first teachers in many schools were skeptical about collaborating with the librarian and did not see what the librarian had to offer them.*” (Wheelock, 1999:12)

Em Portugal um estudo de Dagge (2008) refere a avaliação muito positiva que os professores bibliotecários fazem das parcerias que estabelecem e dos seus impactos. Mas, apesar de regulares, estas práticas não estão isentas de *dificuldades* “*every school librarian emphasized the problems h/she has to deal when he/she tries to work together.*” (p.9)

No relatório de avaliação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (Costa et al., 2009) os dados relativos à integração das atividades e dos recursos da BE com as áreas curriculares são animadores. A maioria das bibliotecas avalia com Bom ou Muito Bom esse item. O relatório conclui que são desenvolvidas atividades no entanto “*parece ainda existir alguma resistência a uma prática efetiva de trabalho articulado e cooperativo entre professores e especificamente com o professor bibliotecário.*” (Costa et al.,2009:97) E a opinião de alguns dos coordenadores de biblioteca entrevistados é a de que

*“os próprios professores não sentem a necessidade de recorrer à BE, não estão sensibilizados para o recurso a outras fontes de informação e para as potencialidades que os recursos da BE podem trazer ao seu trabalho. Segundo alguns interlocutores, isto faz com que alguns professores frequentem pouco a BE, independentemente das idas a esse espaço com os alunos.” (Costa et al., 2009:97)*

A sociedade atual coloca desafios aos sistemas educativos que o isolamento dos docentes não permite resolver pois *“teachers alone cannot import to students all the necessary competencies that the information age requires.”* (Mokhtar & Majid, 2006: 266) A biblioteca escolar e o professor bibliotecário podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento destas competências e do próprio currículo pelo que *“there is a need for teachers and school librarians to forge a collaborative relationship so as to build on each other’s strengths and expertise for mutual benefit.”* (Mokhtar & Majid, 2006: 266)

A relevância atribuída à colaboração nos normativos de desempenho do professor bibliotecário não significa que as práticas colaborativas integrem efetivamente as rotinas de trabalho de todas as bibliotecas escolares, ou que elas se processem de acordo com os padrões de excelência, em todas as escolas e em todas as situações. A realidade revela, como já vimos, que são diversas as formas e os graus de colaboração que acontecem nas escolas.

### **3.5 O papel do diretor**

O diretor tem um papel chave no desenvolvimento e na manutenção da qualidade do trabalho nas bibliotecas escolares. O apoio do diretor à biblioteca escolar e ao trabalho do seu professor bibliotecário não é algo de exterior ao seu próprio papel antes se inscreve em várias das vertentes deste:

*“That as a supervisor working directly with teachers, that as a model demonstrating personal commitment, that as a manager enabling the program, and that as a mentor providing visibility and importance.” (Oberg, 2006: 14)*

A responsabilidade dos diretores é particularmente importante na criação de um clima favorável à interação entre os professores. É seu o poder de *“fomentar ou reduzir as oportunidades de interação no interior das suas organizações.”* (Lima, 2002:183) São também suas as decisões relativamente à gestão de recursos humanos e materiais o que faz com que

*“the key actor at the school level in initiating and facilitating collaboration is the principal, who must provide the support – time, resources and encouragement – necessary to sustain teacher’s collegial interaction.”* (Smith & Scott, 1990: 52)

Apesar disso, é manifestamente insuficiente a formação destes líderes nesta área. As práticas colaborativas não acontecem ao acaso mas resultam de um esforço refletido e carecem da reunião de condições para a sua concretização. Relativamente a esta questão os órgãos de gestão, nomeadamente o diretor, têm grandes responsabilidades e nem sempre estão sensibilizados para tal. A realidade é que é grande o desconhecimento, entre a comunidade escolar, acerca das potencialidades destas parcerias e verifica-se que

*“Many administrators and classroom teachers simply do not know what skills and training the school library media specialist possesses and how that training could contribute to student education”* (Doll, 2005:10)

O apoio e o comprometimento do diretor é determinante mas será o bastante para a disseminação destas práticas? Oberg defende que

*“the encouragement of principals and the nature of curriculum requirements are supporting factors for teachers using libraries in their teaching, but these factors are not sufficient in many cases to influence teachers to collaborate with teacher-librarian. The culture of the school, as played out in classroom teaching is often a more potent factor.”* (Oberg, 2009:19)

Um estudo realizado nas escolas elementares da Virgínia por Church (2006) revela que os diretores (principals) concebem o papel do professor bibliotecário a partir de duas vertentes, a de professor e a de *“instructional partner”* e tendem a considerar que destes deve partir a iniciativa da colaboração. Em síntese, o estudo de Church permite concluir que

*“elementary library media specialist should take a proactive role, initiating collaboration with classroom teachers, teaching information literacy skills, and raising principal awareness of the library’s contribution to student learning.” (p.16)*

Embora alguns considerem que a colaboração determinada pelo diretor não se pode considerar verdadeira colaboração (Haargreaves, 1994), pois não acontece espontaneamente nem constitui um ato voluntário, outros (Jarzabkowski, 1999) afirmam a coexistência de *colaboração forjada* (contrived collegiality) e *colaboração espontânea* nas escolas. A colaboração mandatada pode até ser o embrião de formas mais significativas de colaboração. Em sistemas mais centralizados, a prescrição de tarefas

*“tais como a planificação conjunta das aulas, a produção coletiva de instrumentos de avaliação (...) ou o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ao nível do estabelecimento de ensino (...)” (Lima, 2002:183)*

podem constituir *“trampolins para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas.” (Lima, 2002:183)*

Do ponto de vista dos professores bibliotecários, é clara a certeza da vantagem de contar com o apoio do diretor e da necessidade de assegurar esse apoio, mas segundo Oberg (1995)

*“They appear to have, particularly when they enter into professional practice, less knowledge of the strategies that they might employ to gain principal support and less assertiveness in using the strategies of which they are aware.” (p.24)*

### 3.6 Fatores favoráveis à colaboração.

Howard (2010) levou a cabo um estudo em 4 escolas americanas, com bibliotecas escolares com trabalho reconhecido, destinado a perceber que elementos da cultura escolar fazem dela terreno fértil para a implementação de uma biblioteca escolar bem-sucedida. As conclusões apontam para a existência de três elementos comuns às diferentes escolas: cultura colaborativa, estilo de liderança colaborativo do diretor e expectativas altas para estudantes e pessoal.

Existem nas escolas condicionalismos que colocam alguns constrangimentos ao trabalho colaborativo e cremos que, combater esses contextos, poderá significar uma mudança efetiva nas práticas dos docentes, nomeadamente no campo específico da colaboração a desenvolver com o professor bibliotecário.

Uma arquitetura escolar que tende a isolar espaços, os horários rígidos, as rotinas escolares organizadas de modo inflexível e a sobrecarga de trabalho dos docentes (Gomes, 2008) são elementos que têm contribuído para o isolamento. Combater as raízes do isolamento dos professores poderá ajudar a criar um contexto mais favorável à colaboração.

Às exigências do trabalho colaborativo quanto ao planeamento, à execução e à avaliação só se pode corresponder com tempo para trabalho conjunto de professores e professor bibliotecário. A organização de horários menos sobrecarregados, que incluam tempos próprios, comuns, para realizar essas tarefas poderá ser um incentivo para os docentes.

Howard (2010) identifica alguns elementos presentes nas escolas estudadas que constituem evidências de uma cultura colaborativa:

- “-Grade-level teams meeting weekly*
- Cooperative curriculum planning and decision-making*
- Cross-curriculum collaborative projects that involve the librarian*
- Vertical planning to facilitate student skill development*
- District departmental in-service days to discuss curriculum planning*
- School events to foster interaction*

*-School reform initiatives that support collaboration*

*Scheduling that supports collaborative planning*

*-Staff development regarding technology and mentoring for new faculty to further a collaborative culture". (p.85)*

Hughes-Hassell & Wheelock (2001) consideram existir ingredientes que ajudam a transformar a colaboração ocasional numa prática comum do quotidiano das escolas:

*"- a supportive administrator who fosters a collaborative school culture*

*-an initiator*

*-a disposition toward team work among the faculty and school library media specialist*

*-professional development*

*- time to collaborate*

*- flexible scheduling*

*- adequate resources." (p.39)*

A criação do clima favorável às práticas colaborativas deve ser uma preocupação da direção da escola/agrupamento. Para além de poder criar condições de trabalho mais favoráveis (horários, recursos humanos e financeiros) pode ter uma ação sensibilizadora junto de toda a comunidade educativa e mostrar que valoriza o papel da biblioteca e o trabalho dos seus profissionais.

Ao nível das condições oferecidas pela biblioteca há também aspetos que têm influência direta na sua relação com os utilizadores. A colaboração não acontecerá se a biblioteca não dispuser de uma coleção adequada, em quantidade e qualidade, às necessidades de alunos e professores e que responda às exigências do currículo. A disseminação de informação acerca da coleção, a publicitação dos recursos existentes e dos serviços disponibilizados é também crucial. Ninguém desejará utilizar os recursos cuja existência desconhece. Idealmente o responsável pela biblioteca deveria ter como uma das suas prioridades a definição de uma estratégia de marketing, pois como afirma Pinto (2009)

*"a utilização de uma gestão integrada de marketing nas bibliotecas escolares contribuirá, muito, para que a comunidade educativa viva a biblioteca de forma diferente, se aproprie deste recurso tirando partido de todas as potencialidades que nos pode oferecer tanto a nível profissional, como pessoal." (p.154)*

Neste âmbito é reconhecida a utilidade do recurso às tecnologias da informação (página web, blogue...), que se assumem como “*veículos preferenciais de transmissão de informação e de divulgação da biblioteca.*” (Pinto, 2009:156)

A utilização pela comunidade educativa dependerá também da prática de um horário flexível, indexado às necessidades e não à matriz horária semanal.

O conhecimento dos documentos da biblioteca escolar, nomeadamente no que concerne aos seus objetivos e missão, pode também ser um fator favorável ao trabalho colaborativo. No estudo levado a cabo por Balça & Fonseca (2012) conclui-se que

*“se são divulgados em reuniões ou grupos de trabalho, pela professora bibliotecária, existe um reconhecimento mais expressivo dos mesmos, do que simplesmente se forem divulgados e disponibilizados na página Web ou na Biblioteca Escolar. Associando este dado a um maior conhecimento dos documentos pelos membros da equipa, que são convidados a participar na sua própria elaboração, leva a concluir da necessidade de, futuramente, se envolver cada vez mais outros docentes também na elaboração destes documentos, fazendo convites para integrar a equipa de trabalho, solicitando opiniões e sugestões e utilizando as suas propostas.” (p.76)*

Também Bastos (2006) afirma que

*“Communication also links to leadership and to the capacity of transmitting the purpose of the programme. To share the mission and the goals of the school library is the first step for the integration of the school library in the school culture but it fails in many schools.” (p.3)*

A divulgação alargada dos documentos internos da biblioteca escolar pode promover um envolvimento maior dos docentes nas atividades da biblioteca escolar.

Balças & Fonseca (2012) concluem que os docentes não fazem uma utilização plena da biblioteca escolar, não fazem uma utilização consentânea com os pressupostos dos vários documentos de referência, nacionais e internacionais, adequada ao contexto de uma sociedade de informação e às exigências que esta coloca. Esta realidade

*“remete para a necessidade de se repensar a formação nesta área, a qual, seja qual for a sua modalidade, deve ser dirigida não só aos professores bibliotecários mas também a todos os docentes, independentemente do seu grupo de recrutamento.” (Balça & Fonseca (2012:77)*

Esta necessidade é confirmada pelo estudo conduzido por Montiel-Overall & Hernández (2012), onde se conclui que

*“one way to encourage effective collaboration is to provide professional development on what it means for teachers and school librarian to collaborate and to improve knowledge of and desire for collaborative partnerships between teachers and school librarians. Neither profession can expect teachers and school librarians to become collaborative partners without adequate preparation.” (p.17)*

A formação deve sensibilizar para a importância da colaboração, mostrar como ela pode ser operacionalizada, clarificar as competências do professor bibliotecário e mostrar as potencialidades do seu envolvimento nas atividades a desenvolver com os alunos. Os docentes devem conhecer formas de colocar a biblioteca escolar e o que esta tem para oferecer (os seus recursos humanos, com as suas competências específicas, a sua coleção) ao serviço dos alunos e do enriquecimento das suas aprendizagens. Esta formação pode fornecer os elementos cognitivos de base para a mudança da atitude dos docentes e a emergência de um clima favorável à colaboração. O estudo referido conclui também que

*“Changed perceptions by teachers in particular about the type of collaborative instructional and curricular planning activities in which they could engage with school librarian indicates that teachers are open to collaboration.”*

(Montiel-Overall & Hernández, 2012: 17)

Esta formação deve igualmente ser alargada aos diretores e garantir que todos os setores da comunidade educativa conhecem as potencialidades da biblioteca e estão conscientes do impacto que esta pode ter na melhoria das aprendizagens dos alunos. O relatório de avaliação do programa RBE afirma que

*“ Apesar de o trabalho colaborativo e de a articulação da BE com as estruturas pedagógicas depender bastante da comunidade escolar, os coordenadores das BE têm um papel decisivo a esse nível.” (Costa et al., 2009:98)*

A formação e o conhecimento da coleção colocam o professor bibliotecário em situação privilegiada porque está consciente do que deve ser o uso efetivo da

biblioteca, assim como do seu papel e do contributo que pode dar para o cumprimento dos objetivos da biblioteca, sabe que

*“Research has proved that close collaboration between classroom teachers and teacher librarian is essential for the success of the library programme, providing the effective library use. So, particularly in Portuguese schools, we need school-librarians with a strong presence to ensure an equal status to other teachers and to emphasise that they are partners in the educational enterprise.” (Bastos, 2006:4)*



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4**

#### **4. Metodologias**

Para a realização deste estudo optámos por estudar os agrupamentos de escolas do distrito da Guarda que lecionam 1º ciclo, com biblioteca(s) escolar(es) instalada(s), integrada na Rede de Bibliotecas Escolares e que têm Professor Bibliotecário a tempo inteiro, num total de 16 unidades. O universo é constituído por 262 docentes titulares de turma do 1º ciclo, a lecionar no distrito da Guarda, no ano letivo 2011/2012.

#### **4.1. Procedimentos de recolha de dados**

Na recolha de informação para o presente estudo foram utilizadas as seguintes técnicas:

- a) Inquérito por questionário a docentes do 1º ciclo (Anexo I)
- b) Entrevista a professores bibliotecários (Anexo II)
- c) Análise documental

O recurso a diferentes metodologias teve por objetivo a articulação dos dados recolhidos, numa perspetiva de complementaridade.

De seguida detemo-nos, com mais detalhe, em cada uma das técnicas utilizadas.

## 4.2. O inquérito por questionário

A elaboração de um instrumento de recolha de dados deve orientar-se por um princípio fundamental: a adequação aos objetivos do estudo e à informação pretendida. É importante garantir “*A pertinência dos instrumentos de pesquisa em relação à informação desejada e dos dados procurados quanto aos objetivos do inquérito.*” (Lima, 2000:39).

Tendo por base este princípio, o questionário elaborado (Anexo I) dividiu-se em três partes. Numa primeira parte as questões apresentadas foram perguntas de identificação (Carmo & Ferreira, 2008), objetivas e permitindo a recolha de dados pessoais (experiência profissional, local onde o docente exerce funções, distância relativamente à escola sede de agrupamento, existência de Biblioteca escolar), a recolha de dados relativos à formação dos respondentes na área das bibliotecas escolares e à experiência de trabalho na biblioteca escolar. A integração destas últimas questões assentou na crença de que o conhecimento relativamente ao quotidiano da biblioteca escolar e das suas potencialidades é gerador de uma disponibilidade para a colaboração. Esta ideia está patente nas conclusões do estudo levado a cabo por Mokhtar & Mayid (2006), nas escolas de Singapura, que afirma relativamente aos docentes que “*Their involvement in library work helped improve their awareness about library resources and services, resulting in more active collaboration.*”, constata-se, assim que a percentagem de docentes com experiência na biblioteca escolar, que colabora com o professor bibliotecário, é bastante maior (50%) do que a dos docentes sem esse tipo de experiência (15%).

Na segunda parte do questionário, direcionada para as experiências de colaboração, passamos às perguntas de informação (Carmo & Ferreira, 2008) e pretendeu-se saber da frequência com que a colaboração acontece, determinar a sua tipologia e perceber a impressão deixada nos docentes. Recordemos que através deste estudo se pretendia saber como acontece a articulação entre a biblioteca escolar e os docentes do 1º ciclo e em que domínio esta é acontece com mais frequência.

Numa terceira parte, com o recurso a questões subjetivas, recolheu-se a opinião dos docentes, com ou sem experiência de colaboração com a biblioteca escolar, acerca do que pode facilitar ou constituir entrave à colaboração. Relativamente aos constrangimentos à colaboração, procurámos abarcar, nas

possibilidades de resposta sugeridas, diferentes tipos de fatores. São contemplados fatores externos como o tempo, a distância ou a mobilidade, fatores associados ao funcionamento da biblioteca como a divulgação dos seus objetivos, do plano de atividades ou a qualidade da coleção e fatores associados a características pessoais de docentes e professor bibliotecário. De entre as várias possibilidades colocadas a do tempo ou da falta deste é, sem dúvida, a que tem mais expressão na literatura consultada. Alonso (1998) num estudo sobre a inovação curricular salienta o individualismo que caracteriza os docentes do 1º ciclo, que se traduz no evitar da colaboração com os colegas, apontando o tempo e as demandas curriculares como obstáculos ao trabalho e à planificação em equipa. Também em Santos (2010), na dissertação que faz sobre trabalho colaborativo no contexto das bibliotecas escolares, se aponta a falta de tempo como obstáculo à colaboração. A falta de apoio do órgão de gestão da escola e a falta de motivação dos docentes são igualmente consideradas relevantes. Quanto aos aspetos facilitadores, os estudos apontam, entre outros, as características pessoais do professor bibliotecário (empatia, diplomacia, capacidade de gestão de conflitos, disponibilidade...) e dos docentes (gosto pelo trabalho em conjunto, não ser individualista, capacidade de partilha, disponibilidade...).

Foram cumpridos os procedimentos para aplicação de inquéritos/realização de estudos em meio escolar e obtida a autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O questionário foi testado junto de 4 docentes do 1º ciclo que fizeram o seu preenchimento sem, no entanto, terem sido reportadas dificuldades ou sido sugeridas alterações. Após o que, numa primeira fase, os inquéritos foram distribuídos por via eletrónica, através do envio às direções das escolas. Face à escassa taxa de resposta, foi feita distribuição direta, com autorização dos diretores dos agrupamentos e o apoio dos professores bibliotecários. Acabaram por ser recolhidos 73 questionários.

#### 4.2.1. A amostra

A amostra foi formada a partir de um processo de *amostragem de casos típicos* (Carmo & Ferreira, 2008), que resulta de uma seleção intencional dos docentes que participam no estudo com base em duas categorias, a saber, os que lecionam na escola sede do agrupamento e os que lecionam em escolas afastadas da escola sede (exemplo: num agrupamento com 10 docentes do 1º ciclo, que tenha o seu funcionamento distribuído por diversos espaços, deverá ser aplicado o questionário a 1 docente que desenvolve a sua atividade na escola sede e a 1 docente que desenvolva a sua atividade fora da escola sede).

A amostra final foi constituída pelos 73 questionários recolhidos, que representam 28% da população em estudo. Carmo & Ferreira (2008) defendem que 10% é a dimensão mínima da amostra a considerar para um estudo descritivo aconselhando, no entanto, nos casos em que a população é pequena, a utilização de uma amostra de 20%.

#### 4.3. A entrevista

No estudo que nos propusemos realizar, o recurso à entrevista não constituiu a estratégia dominante para a recolha de dados, mas uma estratégia complementar que acresceu ao inquérito por questionário e à análise documental, no intuito de esclarecer questões cuja resposta se não encontra na documentação disponível (Carmo e Ferreira, 2008) e enriquecer a análise do assunto em estudo com a perspetiva de outros intervenientes qualificados. A entrevista foi, neste contexto, utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam as- petos do mundo.” (Bogdan & Bilken, 1994:134)

As entrevistas realizadas podem classificar-se como semiestruturadas, com uma estrutura básica pré estabelecida, que permitiu a obtenção de dados comparáveis entre os sujeitos, mas flexível face ao encaminhamento das respostas do entrevistado, na tentativa de minimizar o risco de “perder a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. (Bogdan & Bilken, 1994)

Seguimos as orientações de Carmo & Ferreira (2008) quanto aos aspetos a ter em conta na utilização da técnica da entrevista, estabelecendo os procedimentos prévios à entrevista, a ter em conta durante a sua realização e a observar após a sua conclusão.

A preparação prévia passou ainda pela construção do guião da entrevista (Anexo II), com a definição das diferentes áreas de abordagem e identificação das questões básicas, comuns às várias entrevistas. Este guião, à semelhança do que aconteceu com o questionário, foi submetido à apreciação da DGIDC, tendo sido a sua aplicação devidamente autorizada.

A escolha dos professores bibliotecários a entrevistar regeu-se pelo critério da diversidade, isto é, tentámos ter representadas as várias tipologias de agrupamento, as várias realidades geográficas e territoriais de modo a abranger as diferentes realidades que compõem o distrito.

Escolhidos os entrevistados foram realizados os contactos e marcadas a data e hora assim como o local de realização das entrevistas. Num primeiro momento da realização da entrevista começámos por explicar os seus objetivos, solicitar autorização para a gravação e garantir a confidencialidade de todo o processo. Após a realização da entrevista foi feito o registo de algumas observações consideradas pertinentes sobre a expressão não-verbal dos entrevistados e procedeu-se à transcrição das mesmas.

No tratamento das entrevistas combinámos dois níveis de análise: a análise entrevista a entrevista e a análise horizontal. O primeiro processo corresponde ao que Bardin (2011) designa por “*processo de decifração estrutural*” (p.92) de cada entrevista, que permite percebê-las na sua unicidade. O segundo nível de análise situa-se no plano da síntese e permite mostrar “*as constâncias, as semelhanças, as regularidades.*” (Bardin, 2011: 91). Apesar das dificuldades colocadas pela complexidade e multidimensionalidade do material em análise, optámos por estabelecer uma grelha categorial única para análise das 5 entrevistas realizadas.

### 4.3.1 Caracterização dos entrevistados

A escolha dos entrevistados recaiu sobre cinco professoras bibliotecárias de agrupamentos que integram primeiro ciclo, de diferentes dimensões, com diferentes implantações geográficas e diferentes condições de funcionamento.

AGRUPAMENTO	Nº SALAS	Nº BIBLIOTECAS	Nº PB	TIPOLOGIA AGRUP.	CARACTERIZAÇÃO DO MEIO
AZUL	8	1	1	VERTICAL Pré/1º/2º/3º/ S	Cidade de pequena dimensão/ centro escolar
AMARELO	12	2	1	VERTICAL Pré/1º/2º/3º/ S	Cidade de pequena dimensão/ centro escolar + 1 escola
VERDE	17	2	2	VERTICAL Pré/1º/2º/3º	Cidade de média dimensão/ escolas dispersas
VERMELHO	10	2	1	VERTICAL Pré/1º/2º/3º/ S	Cidade de pequena dimensão/ salas na escola sede + 3 escolas
LARANJA	30	3	2	VERTICAL Pré/1º/2º/3º	Cidade de maior dimensão /escolas no tecido urbano e fora dele

**QUADRO 4** – Caracterização dos agrupamentos de proveniência dos professores bibliotecários entrevistados

A maioria das professoras bibliotecárias entrevistadas desempenha a função em resultado de concurso interno, pertencendo ao quadro do agrupamento, à exceção de duas delas, colocadas por concurso externo. Este conjunto de professoras bibliotecárias tem experiência na função, que é, na maioria dos casos, anterior à criação da categoria de professor bibliotecário, pela Portaria 756/2009. Apenas uma das entrevistadas desempenha a função há apenas 2 anos, isto é, iniciou funções após a saída da portaria. Todas as entrevistadas fizeram formação contínua na área das bibliotecas escolares e três delas possuem formação especializada ao nível da pós-graduação ou de mestrado.

AGRUPAMENTO	Nº ANOS EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO ESPECIALIZADA	FORMAÇÃO CONTÍNUA	TIPO DE VÍNCULO DO PB <sup>11</sup>
AZUL	5		X	CONCURSO EXTERNO
AMARELO	5		X	CONCURSO INTERNO
VERDE	9	X	X	CONCURSO INTERNO
VERMELHO	6	X	X	CONCURSO INTERNO
LARANJA	2	X	X	CONCURSO EXTERNO

#### QUADRO 5 – Caracterização dos professores bibliotecários entrevistados

<sup>11</sup> O professor bibliotecário colocado por concurso interno pertence ao quadro do agrupamento e preenche os requisitos de formação previstos na portaria 756/2009, o professor bibliotecário colocado por concurso externo encontra-se colocado na função pelo período de 1 ano, usualmente em situação de destacamento.

#### 4.4 Análise documental

Como complemento da perspectiva dos docentes, recolhida através dos questionários aplicados a docentes do 1º ciclo e das entrevistas realizadas a 5 professoras bibliotecárias, pensámos ser pertinente observar a visibilidade da colaboração nos documentos de referência dos agrupamentos.

Segundo Bardin (2011) a análise documental é uma operação de tratamento de informação “*que permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)*” (p.47) condensando a informação.

Assim, a nossa primeira tarefa foi a da *constituição de um corpus*. Começámos por fazer a escolha dos documentos seguindo uma regra de pertinência, isto é, os documentos a analisar foram escolhidos por serem “*adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.*” (Bardin, 2011:124) Dado que as atividades desenvolvidas nas escolas, pelos seus vários setores, são habitualmente reunidas num plano de atividades, elaborado anualmente, considerámos tal documento adequado enquanto fonte de informação.

A escolha dos planos anuais de atividades analisados foi baseada apenas no critério da disponibilidade. Foram escolhidos 5 planos anuais de atividades, de agrupamentos de escolas do distrito da Guarda, em acesso livre a partir das respetivas páginas eletrónicas.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo deve organizar-se em várias fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

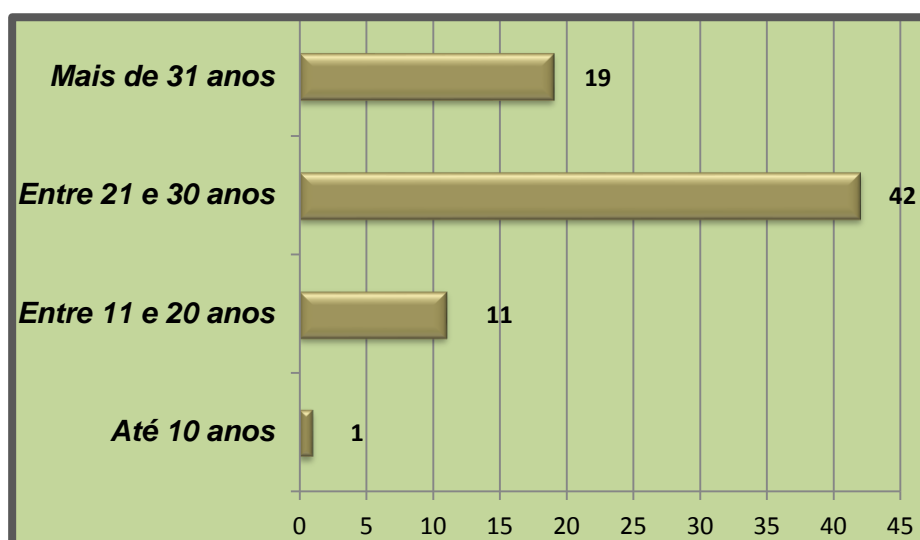
Ainda no âmbito da pré-análise começámos por fazer uma leitura de todos os planos de atividades para estabelecer contacto com os documentos e definir os indicadores. Posteriormente, na fase de exploração do material, procedemos à sua codificação, ao recorte de unidades de registo e unidades de contexto pertinentes. O critério da frequência serviu de base à recolha da informação, que foi organizada numa grelha síntese (Anexo III).

## CAPÍTULO V

### 5. Estudo empírico

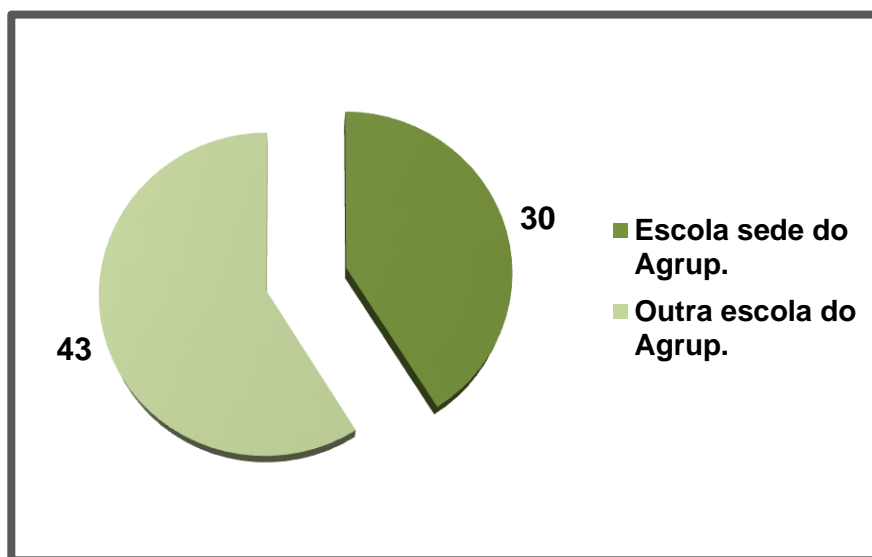
#### 5.1 Caracterização dos inquiridos

Os inquiridos são maioritariamente docentes com bastantes anos de carreira, com mais de 20 anos de serviço.



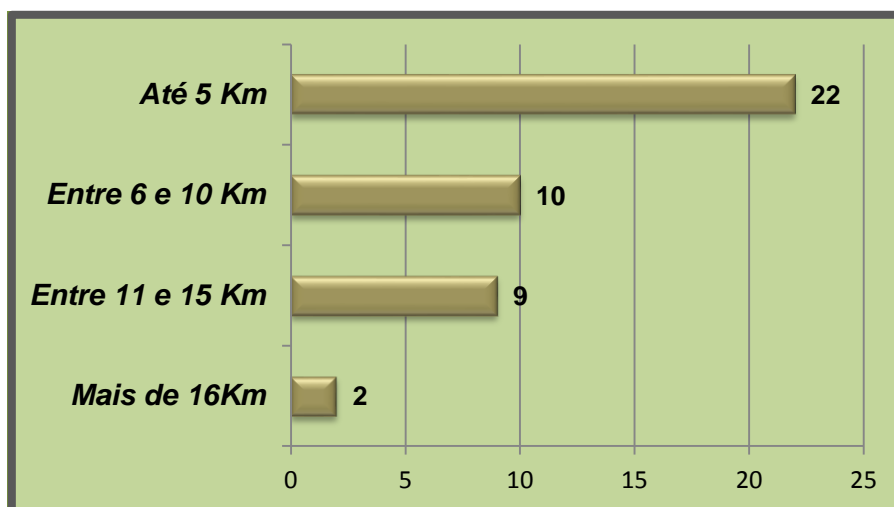
**Gráfico 2** – Número de anos de serviço dos docentes

Como se pode verificar, é pouco representativo o número de docentes com experiência inferior a 20 anos de serviço. Em contrapartida, o número de docentes que se aproxima do final da carreira e conta com mais de 30 anos de experiência profissional, é significativo.



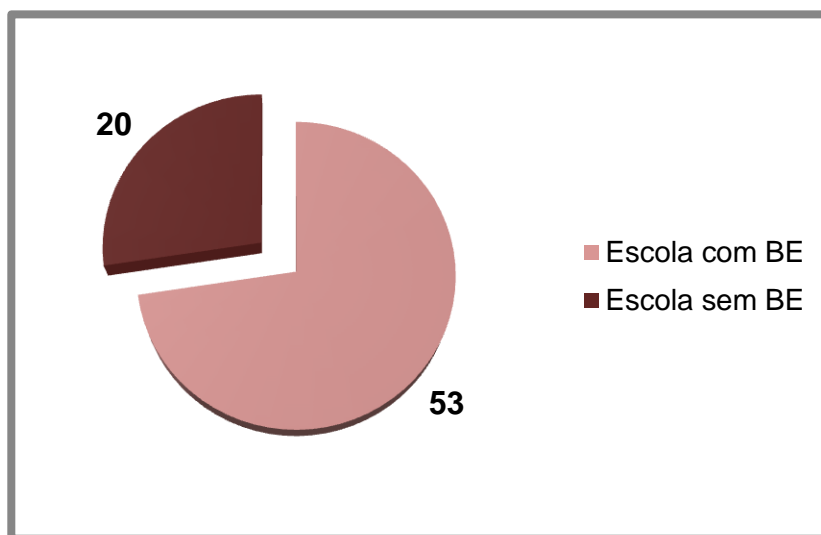
**Gráfico 3** - Tipo de escola em que o docente presta serviço

A amostra estudada divide-se, de forma equilibrada, entre docentes que lecionam na escola sede do agrupamento e docentes que lecionam em outras escolas do agrupamento. Este aspeto da caracterização da amostra é importante na medida em que as escolas sede de agrupamento são habitualmente as que concentram mais recursos, nomeadamente biblioteca escolar, pelo que uma amostra que contemplasse apenas docentes a lecionar neste tipo de escola poderia não ser representativa da realidade do distrito em estudo e da diversidade de escolas existente.



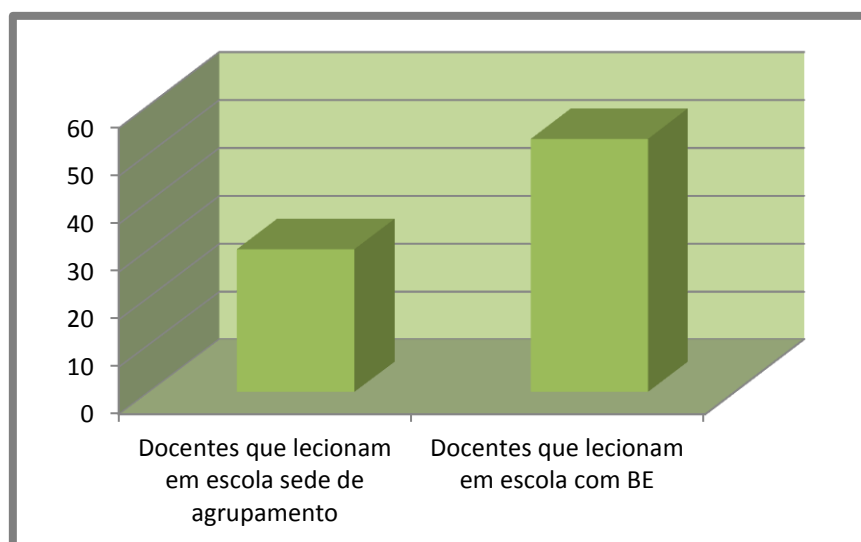
**Gráfico 4** - Distância da escola do docente à escola sede de agrupamento.

De entre os docentes que não lecionam na escola sede de agrupamento (43 docentes), a maioria leciona em escolas que se situam a uma distância inferior a 5 km. Esta realidade é conforme com a evolução da rede escolar no distrito e no país, que tem apostado na construção de centros escolares, muitos dos quais construídos em locais próximos ou até adjacentes às instalações de outras escolas, muitas agora a funcionar como sede de agrupamento.



**Gráfico 5 – Escolas com/ sem Biblioteca Escolar**

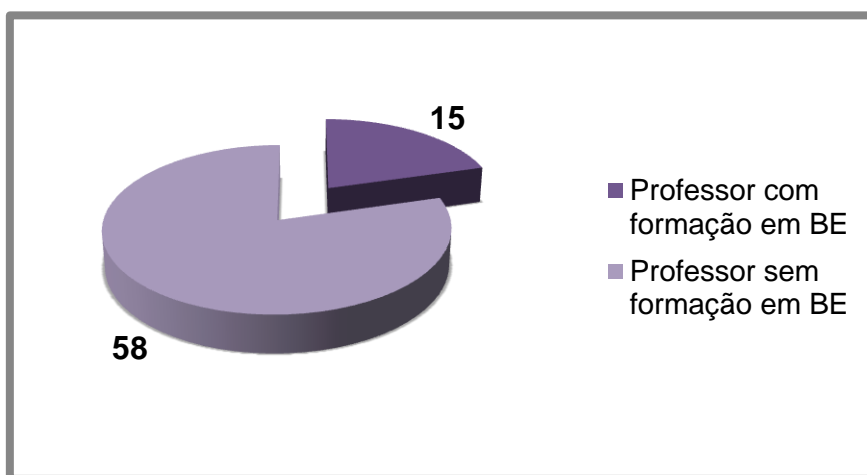
Constata-se que a maioria dos docentes (53) leciona em escolas com biblioteca escolar instalada.



**Gráfico 6 – Comparação entre N° de docentes a lecionar na escola sede e N° de docentes a lecionar em escola com BE**

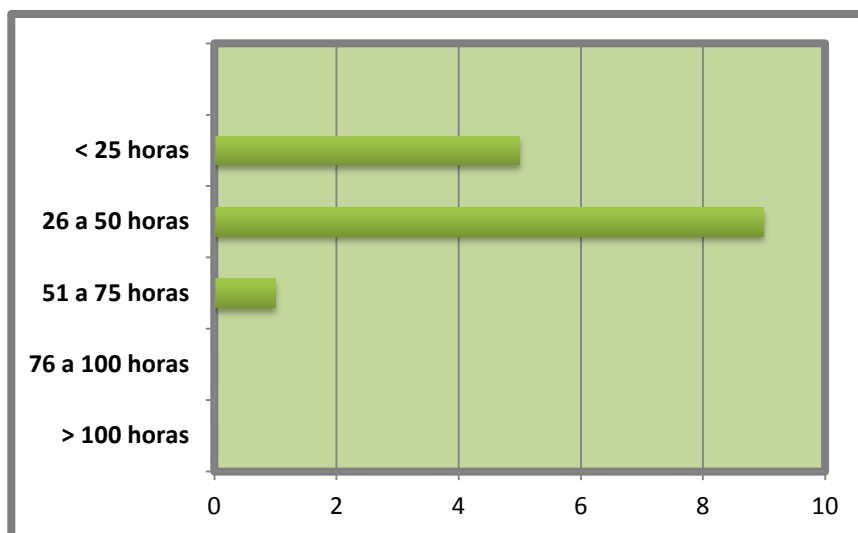
Se estabelecermos a comparação entre o número de docentes que lecionam na escola sede de agrupamento (30) e o número de docentes que lecionam em escolas com biblioteca escolar instalada (53), constatamos que o número destes últimos é superior. Este facto permite-nos constatar que a existência de bibliotecas escolares já não é uma realidade apenas das escolas EB 2,3 e/ou das escolas secundárias, mas se alarga hoje também a muitas das escolas frequentadas por alunos do 1º ciclo.

De entre os docentes que afirmam lecionar em escolas sem biblioteca escolar, a maioria diz ter uma biblioteca escolar a menos de 5km de distância, repetindo os dados relativos à distância da escola sede de agrupamento.



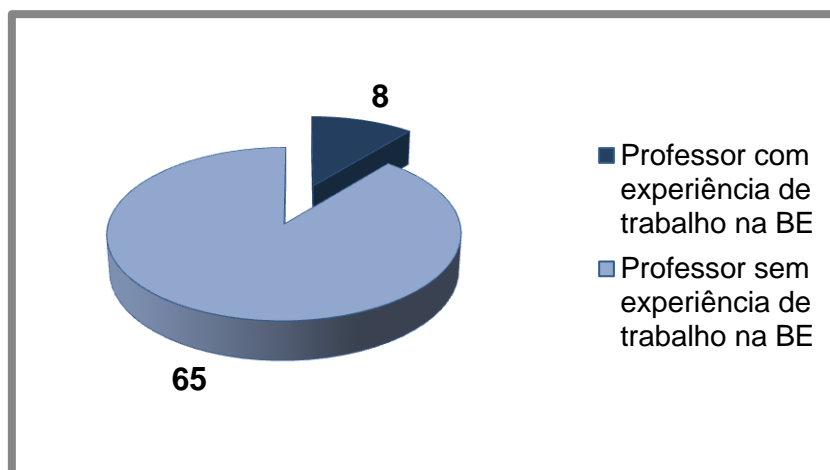
**Gráfico 7** – Formação dos docentes na área das bibliotecas escolares

Em relação à ligação dos docentes do 1º ciclo inquiridos com a área das bibliotecas escolares, constata-se que a maioria dos docentes (58) não possui qualquer tipo de formação na área.



**Gráfico 8** – N° de horas de formação dos professores do 1º ciclo na área das Bibliotecas Escolares

De entre os que possuem formação (15), a maioria (9) frequentou ações com uma duração entre as 26 e as 50 horas. Esta situação contrasta com a das professoras bibliotecárias entrevistadas, com frequência de múltiplas ações de formação contínua e, no caso de 3 das entrevistadas, formação especializada na área, ao nível da pós-graduação e mestrado.



**Gráfico 9** – Experiência de trabalho em bibliotecas escolares.

Para além da falta de formação destes docentes na área das bibliotecas escolares, constata-se que também é muito reduzida a percentagem de docentes que já teve a experiência de trabalhar numa biblioteca escolar. Esta situação explica-se em parte pela especificidade do horário dos docentes do 1º ciclo, que funcionando em regime de monodocência, não inclui a prestação de outros tipos de serviço. Usualmente o desempenho de outras funções, neste ciclo de ensino, corresponde a situações excecionais de dispensa ou ausência de componente letiva. Uma experiência positiva de trabalho na biblioteca permite conhecer os recursos e os serviços oferecidos e pode predispor os docentes para a colaboração com o professor bibliotecário.

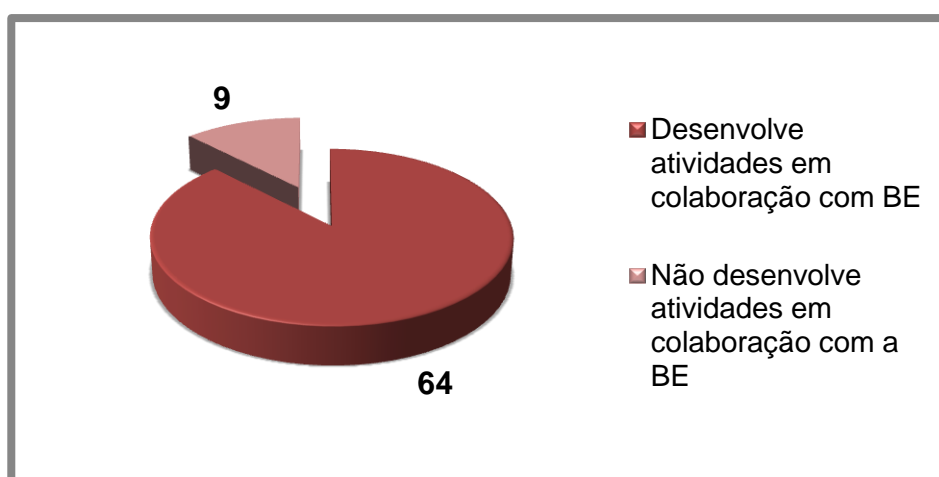
A inclusão de docentes do 1º ciclo na equipa da biblioteca escolar é valorizada pela Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde que diz ser habitual, no seu agrupamento, a inclusão do coordenador do conselho de docentes na equipa da biblioteca. Esta inclusão é entendida como facilitadora do trabalho

*“por exemplo, se vai haver uma atividade na biblioteca, tudo é preparado por mim e pelo coordenador”.* (Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde)

Esta valorização resulta não apenas do fato de se partilharem responsabilidades, mas também porque é facilitada a ligação e a comunicação com os outros professores do mesmo ciclo.

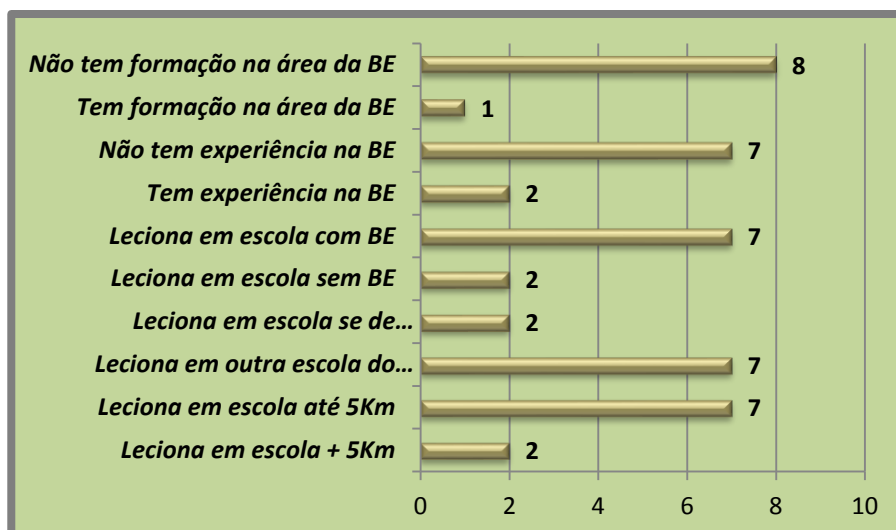
## 5.2 Colaboração com a biblioteca escolar

Um dos aspetos mais relevantes a considerar, nos questionários realizados, foi a ligação dos docentes e das suas atividades com a biblioteca escolar.



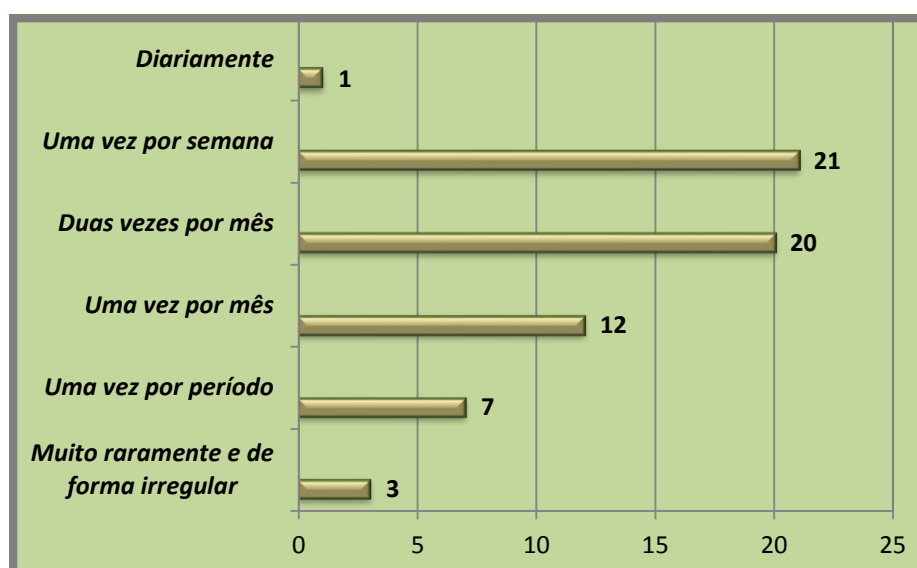
**Gráfico 10** – Desenvolvimento de atividades em colaboração com a Biblioteca escolar

Quando questionados acerca do envolvimento em atividades de colaboração com a biblioteca escolar, os docentes respondem maioritariamente de forma afirmativa, registando-se que 64 dos 73 docentes inquiridos (88%) afirmam desenvolver atividades em colaboração com a biblioteca escolar. Os docentes que não colaboram com a BE são 9 (12%) e apresentam as seguintes características:



**Gráfico 11-** Caracterização dos docentes que não colaboram com a BE

Assim, constata-se que os docentes que não colaboram com a BE são, na sua maioria, docentes que não lecionam na escola sede de agrupamento, mas em escola situada a menos de 5Km desta e com biblioteca escolar instalada. A existência de BE na escola não é um fator que garanta, por si só, a colaboração. A maioria destes docentes não tem experiência de trabalho na equipa da BE e não tem qualquer tipo de formação nesta área. Esta última característica está presente em 8 dos 9 docentes considerados.



**Gráfico 12 –** Frequência das atividades desenvolvidas em colaboração com a biblioteca escolar

As atividades desenvolvidas em colaboração com a biblioteca escolar acontecem, maioritariamente, com frequência semanal ou quinzenal, sendo residual quer a referência a atividades diárias quer, no outro extremo, a referência a atividades apenas pontuais ou com frequência muito irregular.

Os dados retirados dos questionários, relativos à existência e à frequência com que acontece a colaboração com a biblioteca escolar, fazem-nos acreditar que os docentes incluem nesta categoria toda a utilização da biblioteca escolar feita pela turma ou individualmente pelos alunos.

As professoras bibliotecárias entrevistadas são mais seletivas no enquadramento das atividades na categoria da colaboração.

A Professora Bibliotecária do Agrupamento Amarelo defende que a colaboração

*“está associada à cooperação. Cooperar é ajudar, trabalhar em comum com outrem, para a obtenção de determinados objetivos/resultados. A colaboração pressupõe a elaboração de uma planificação conjunta de atividades, onde constem, entre outros elementos, os intervenientes, para que cada um assuma aquilo para o qual está mais habilitado.”*

A Professora Bibliotecária do Agrupamento Vermelho afirma que

*“Colaboração é a partilha de experiências e de materiais. É ainda a realização de um trabalho conjunto entre os vários membros da comunidade educativa, sempre com vista ao sucesso educativo.”*

Para a Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde a colaboração *“tem de envolver as duas partes: a equipa da biblioteca escolar e os professores e alunos”*

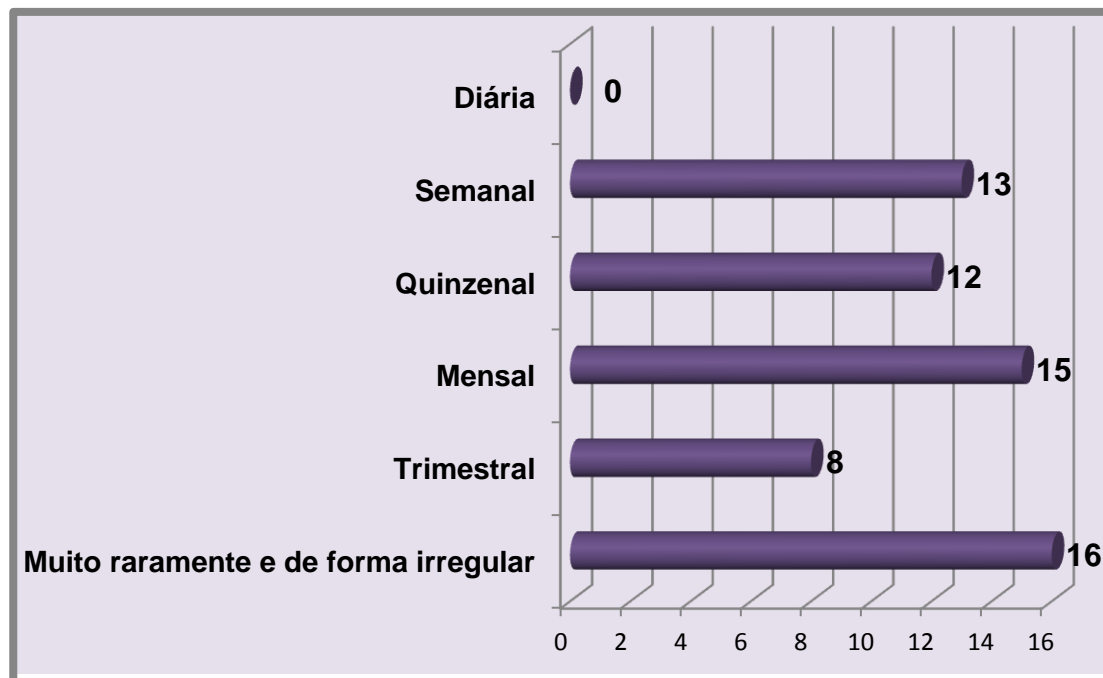
Assim, as professoras bibliotecárias salientam o envolvimento de ambas as partes (PB e docentes), num trabalho desenvolvido em comum. O critério parece estar mais na forma como o trabalho é planeado e na responsabilização de ambas as partes do que no fato de este implicar a utilização da biblioteca. É neste planeamento que a partilha e a interação acontecem.

*“Nós temos muito para dar mas necessitamos também de saber o que os colegas precisam da nossa parte.”* (Professora bibliotecária do Agrupamento Verde)

A colaboração que os docentes dizem acontecer não tem visibilidade nos documentos orientadores dos agrupamentos. Analisada a frequência das referências à biblioteca escolar (Quadro Síntese – Anexo III) constata-se que apenas num dos cinco planos de atividades há atividades cuja dinamização é da responsabilidade dos docentes do 1º ciclo e que incluem referência à biblioteca escolar ou à utilização dos seus recursos. As atividades que envolvem a biblioteca escolar e os alunos do 1º ciclo são na sua maioria atividades cuja organização é da responsabilidade da biblioteca escolar (13 atividades). Destas, 5 eram dirigidas a todos os alunos da comunidade e não realizadas exclusivamente para o 1º ciclo e 2 dirigiam-se apenas a alunos do 4º ano. Há ainda 2 atividades que aparecem no plano de atividades mas com a indicação de que se realizam apenas sob solicitação das turmas. Em nenhum dos planos há identificação do professor bibliotecário ou da equipa da biblioteca escolar como recurso.

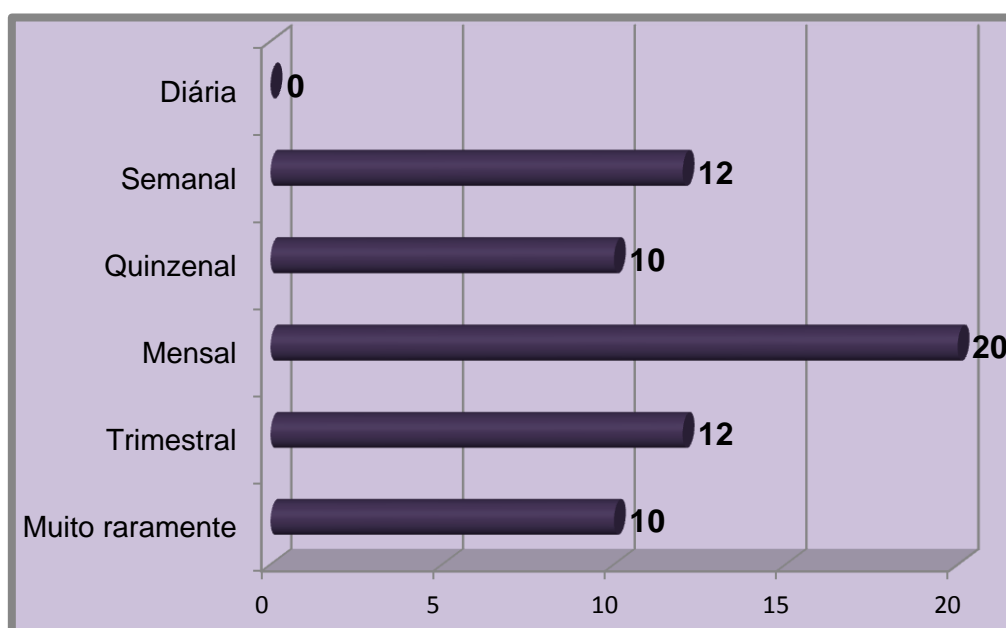
Corroborando as afirmações das professoras bibliotecárias, a tipologia das atividades que aparecem nos planos de atividades é maioritariamente de evento/atividade pontual (visita à BE, Feira do Livro, Dia do Livro Infantil...) e centrada essencialmente no domínio da leitura. A referência ao Plano Nacional de Leitura acontece em todos os planos de atividades, mas não é explícita a forma como se organizam as leituras ou as atividades com elas relacionadas e apenas em 2 dos planos de atividades analisados essa referência aparece associada à biblioteca escolar.

Os docentes que afirmaram desenvolver atividades em colaboração com a biblioteca escolar foram solicitados a indicar a frequência com que realizam algumas atividades selecionadas (planificação de aulas/atividades, identificação de recursos para aulas/atividades, identificação de materiais para uso pessoal, seleção de obras para leitura orientada e autónoma) tendo sido deixada em aberto a possibilidade de indicar outras atividades desenvolvidas mas não incluídas na seleção anterior.



**Gráfico 13** – Frequência da atividade "*Planificar aulas/atividades*"

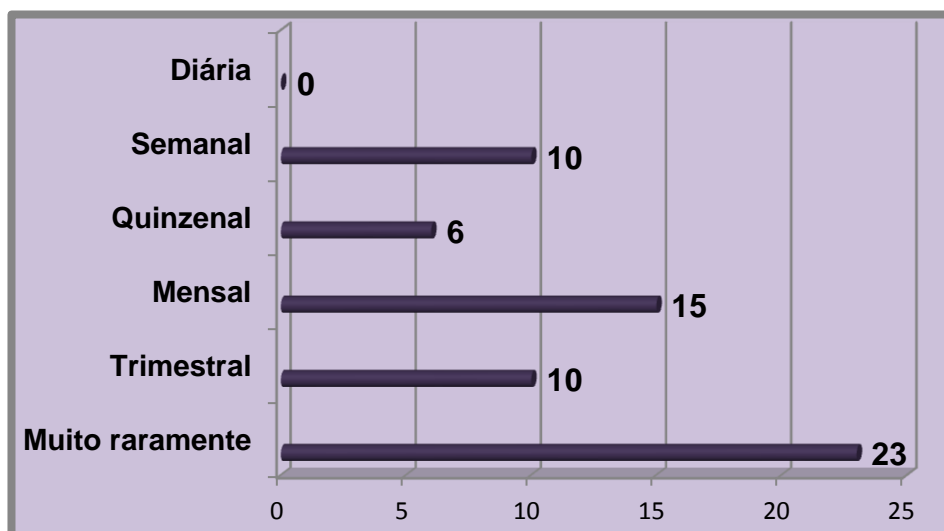
Da leitura do gráfico constata-se a existência de situações muito diversas. O valor mais significativo é o dos docentes que afirmam fazer a planificação muito raramente, mas este número não está muito distante dos que o afirmam fazer mensalmente. Muito idêntico é também o número dos que o fazem semanalmente e quinzenalmente.



**Gráfico 14–** Frequência da atividade "**Identificar recursos para aulas/atividades**"

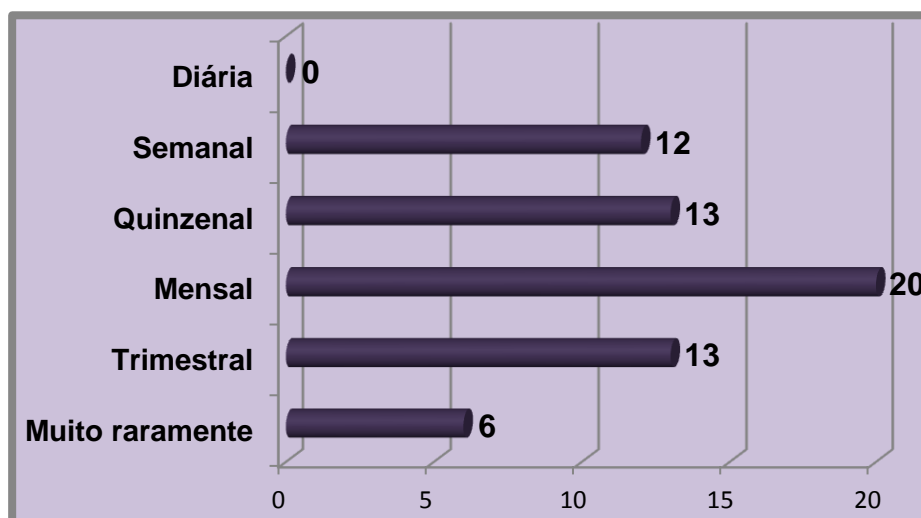
Relativamente à identificação de recursos, os docentes inquiridos revelam ser uma tarefa que muitos realizam mensalmente (20 dos inquiridos), embora seja também significativo o número dos que afirmam fazê-lo semanal ou trimestralmente. Estes dados não são confirmados nas entrevistas dos professores bibliotecários. A Professora Bibliotecária do Agrupamento Azul diz

*"No ano passado o 1º ciclo funcionava aqui, na escola sede, em virtude das obras, mas não havia, mesmo assim, contacto com os colegas dos outros ciclos, nem usavam a sala de professores. A distância não explica tudo. Houve professores do 1º ciclo que nunca foram à biblioteca escolar. Os alunos iam, mas eles nem entravam, nem com alunos nem sem alunos. Os alunos eram acompanhados pelas auxiliares."*



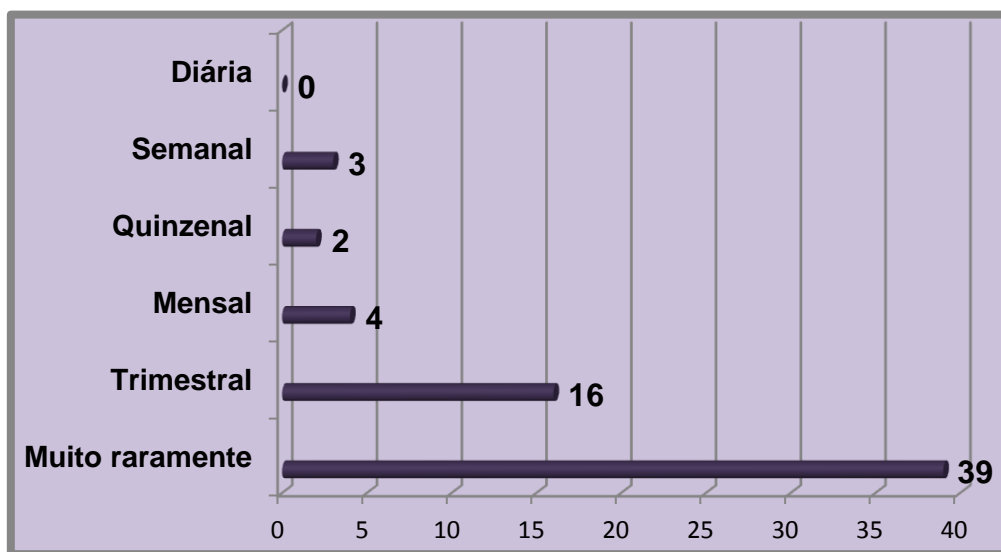
**Gráfico 15** – Frequência da atividade *"Identificar materiais para uso pessoal"*

Constata-se que os docentes que dizem realizar atividades em colaboração com a biblioteca escolar afirmam, na sua maioria, fazer identificação de materiais para uso pessoal apenas com frequência mensal ou muito raramente. Estes dados não surpreendem sobretudo se pensarmos que a BE de uma escola do 1º ciclo serve um público infantil e centra o desenvolvimento da coleção neste nível etário específico. Assim se explica a falta de oferta para outros níveis etários e a falta de resposta para o uso pessoal dos docentes.



**Gráfico 16** – Frequência da atividade “**Selecionar obras para leitura orientada na sala de aula e/ou leitura autónoma**”

Relativamente à seleção de obras para leitura orientada ou autónoma o número mais representativo é o que corresponde a uma frequência mensal. Apenas 6 dos inquiridos (9%) diz fazê-lo muito raramente. Esta dinâmica relaciona-se diretamente com a implementação do Plano Nacional de Leitura, cuja base documental integra, habitualmente, a coleção das bibliotecas escolares. Estes dados deixam antever uma conceção de biblioteca ainda dominada pela relação com a leitura.



**Gráfico 17 – Frequência da atividade “Decidir sobre aquisição de recursos para a biblioteca escolar”**

De todas as atividades selecionadas, a que refere a participação dos docentes numa tarefa de gestão da biblioteca escolar é aquela em que o número de respostas correspondentes à frequência mais fraca – Muito raramente – é mais significativo.

Este dado leva-nos a concluir que existe um fraco envolvimento dos docentes do 1º ciclo nos aspetos associados à gestão do fundo documental da biblioteca.

Estes dados são confirmados nas entrevistas realizadas. De entre as professoras bibliotecárias entrevistadas só uma refere o envolvimento dos docentes do 1º ciclo na “*planificação das aquisições de fundo documental*” (Professora Bibliotecária do Agrupamento Vermelho).

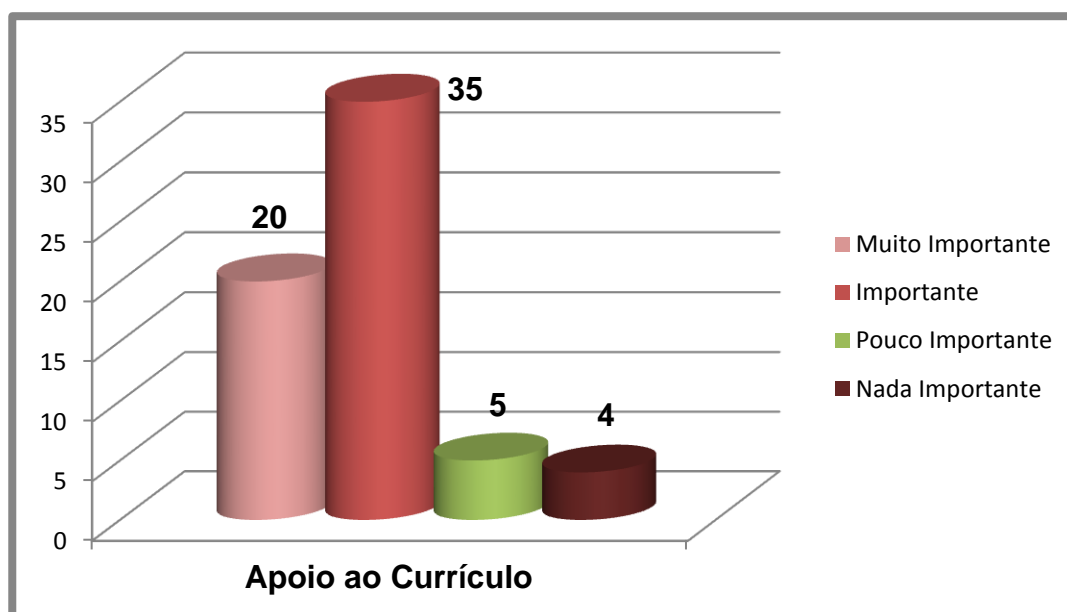
A Professora Bibliotecária do Agrupamento Azul refere os seus esforços para conseguir a participação dos docentes afirmando que a única atividade que envolveu a colaboração com os professores do 1º ciclo

*“que no ano passado resultou e este ano já não, foi ir à reunião do conselho de docentes, pedir sugestões, dizer que estamos disponíveis, levar as listas do PNL*

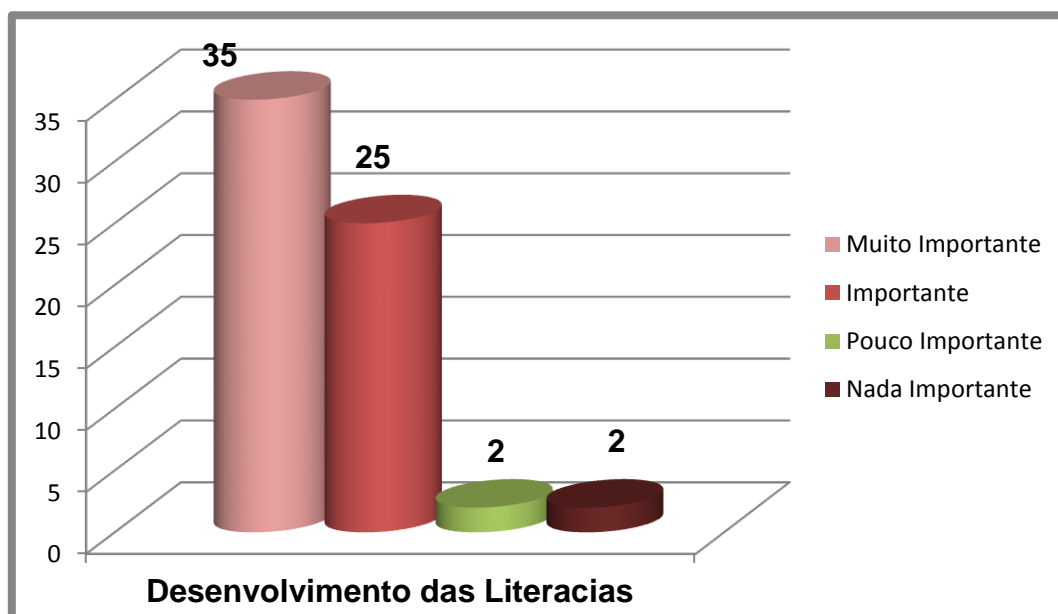
*e pedir sugestões para aquisição. Neste ano fui mas disseram-me para deixar o email que depois me enviavam as sugestões e até hoje, nada.”*

(Professora Bibliotecária do Agrupamento Azul)

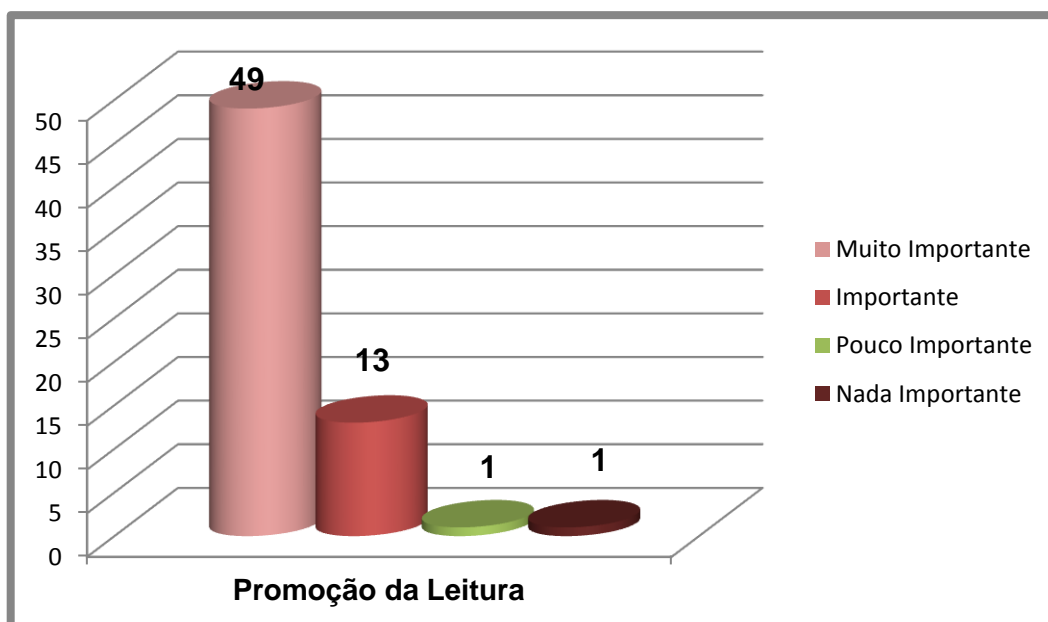
Quando questionados acerca da importância da colaboração entre docentes e biblioteca escolar, nos três principais domínios de atuação das bibliotecas, os docentes reconhecem claramente a importância desta colaboração mas valorizam-na de formas distintas nos diferentes domínios.



**Gráfico 18** – Colaboração entre docentes e professor bibliotecário no domínio do **Apoio ao currículo**



**Gráfico 19** – Colaboração entre docentes e professor bibliotecário no domínio do **Desenvolvimento das literacias**



**Gráfico 20** – Colaboração entre docentes e professor bibliotecário no domínio da **Promoção da leitura**

Os domínios do desenvolvimento das literacias e da promoção da leitura são aqueles em que um maior número de docentes opta por considerar muito importante a colaboração com o professor bibliotecário. O domínio do apoio ao currículo é o que recolhe mais respostas nos itens Nada Importante e Pouco Importante. Por outro lado, o domínio da promoção da leitura é aquele em que mais docentes optam pela resposta Muito Importante.

Nesta questão as opiniões recolhidas junto das professoras bibliotecárias não são muito diferentes. A maioria das professoras bibliotecárias elege, à semelhança dos docentes, o domínio da leitura e literacias

*“Se pensar nos domínios da autoavaliação da biblioteca é o da leitura e literacia, aquele que mais temos desenvolvido e aquele em que a adesão dos colegas é maior.”*

(Professora Bibliotecária do Agrupamento Laranja)

*“Julgo que a colaboração é mais relevante ao nível do domínio da promoção da leitura”*

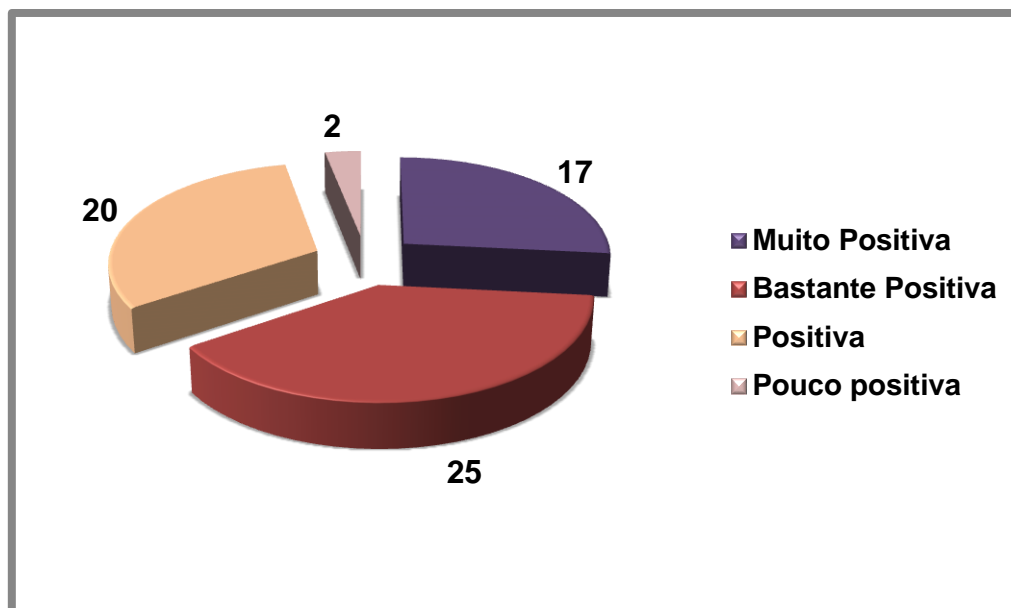
(Professora Bibliotecária do Agrupamento Amarelo)

Estes dados são confirmados quando as professoras bibliotecárias são convidadas a identificar uma atividade do seu Plano Anual de Atividades que se baseie na colaboração. Três das entrevistadas referem o encontro com um escritor e uma identifica uma sessão de leitura.

Algumas das professoras bibliotecárias apresentam uma perspetiva mais alargada. A professora bibliotecária do Agrupamento Azul faz referência ao domínio da leitura, mas elege o domínio da articulação curricular como aquele em que a colaboração é mais importante. Para a Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde

*“qualquer um deles tem a ver com colaboração. Um dos mais importantes é naturalmente o da leitura e literacia, mas no das parcerias também é importante. Mesmo no domínio da articulação curricular esta colaboração é essencial.”*

(Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde)



**Gráfico 21** – Avaliação da experiência de colaboração com a biblioteca escolar

Quando chamados a avaliar a sua própria experiência de colaboração, as respostas dos docentes são expressivamente positivas. A maioria considera-a bastante positiva ou muito positiva (66%). Apenas 2 dos inquiridos (3%) fazem uma avaliação pouco positiva.

Entre as professoras bibliotecárias as avaliações são igualmente diversificadas, mas maioritariamente positivas. A professora bibliotecária do Agrupamento Laranja classifica a experiência como *“muito positiva”* e afirma que correspondeu *“sem dúvida”* às suas expectativas, salientando igualmente a diferença *“relativamente a outros ciclos”* com os quais também já trabalhou. A Professora Bibliotecária do Agrupamento Vermelho utiliza as palavras *“muito frutífera e enriquecedora”*. A Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde classifica a experiência como *“ótima”* dizendo até que *“no 1º ciclo a colaboração é mais visível que nos outros ciclos”*. Embora fazendo esta avaliação positiva, quando questionada sobre se a experiência corresponde às suas expectativas afirma que enquanto professora bibliotecária *“quer sempre mais.”* Também a Professora Bibliotecária do Agrupamento Amarelo diz que a experiência ainda não corresponde às suas expectativas.

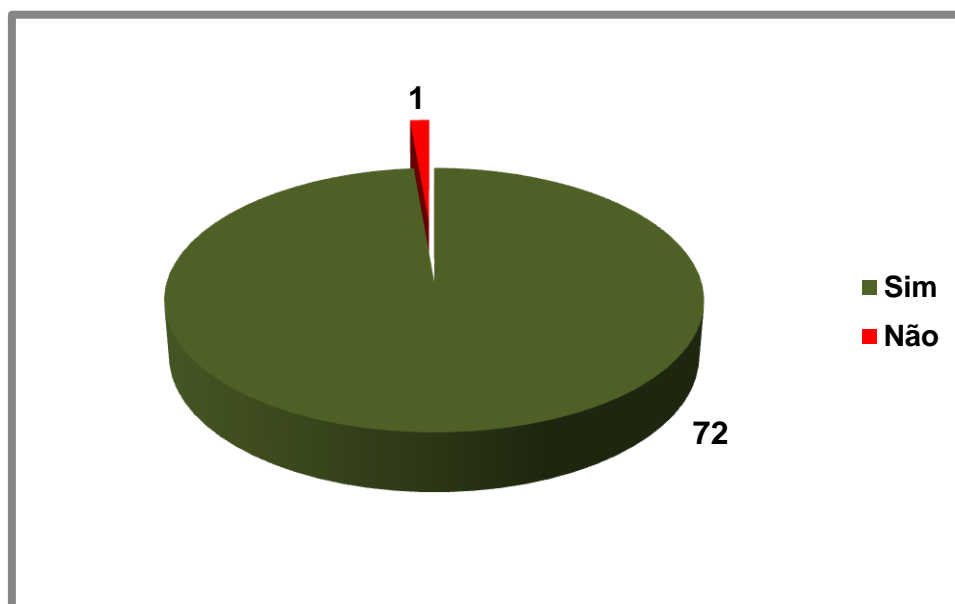
*“Não. Neste domínio as minhas expectativas são maiores, mas por enquanto não se pode exigir muito mais (...) pouco a pouco vai-se conseguindo, a colaboração está em expansão, o que significa que há cada vez mais consciência de que é esse o caminho e de que sozinhos não vamos a lado nenhum.”*

Ambas consideram haver ainda margem para a melhoria da qualidade e quantidade das situações de colaboração.

Apenas uma das entrevistadas tem uma visão menos positiva da experiência que classifica desta forma:

*“Desanimadora é a palavra que descreve o meu sentimento.”*

(Professora Bibliotecária do Agrupamento Azul)



**Gráfico 22** – Promoção da utilização da biblioteca escolar junto dos alunos

A avaliação positiva que os docentes do 1º ciclo fazem da colaboração com a biblioteca escolar confirma-se quando se indaga acerca da promoção da utilização da biblioteca escolar, verificando-se que a esmagadora maioria dos docentes afirma fazê-la junto dos seus alunos.

### 5.3 Fatores facilitadores da colaboração entre docentes e biblioteca escolar

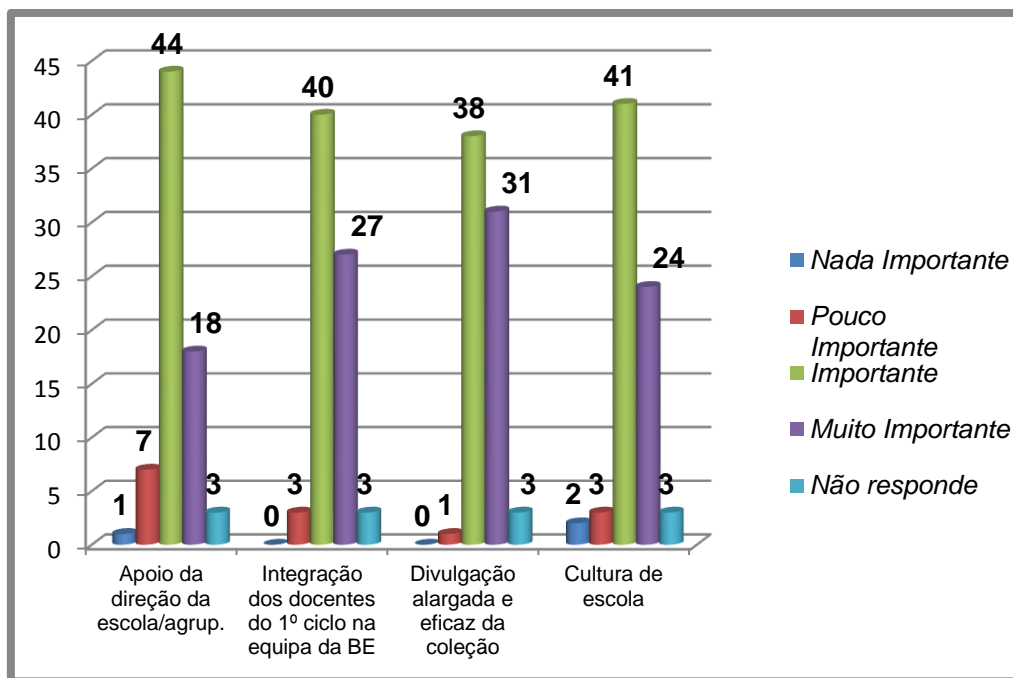


Gráfico 23 – Fatores facilitadores da colaboração

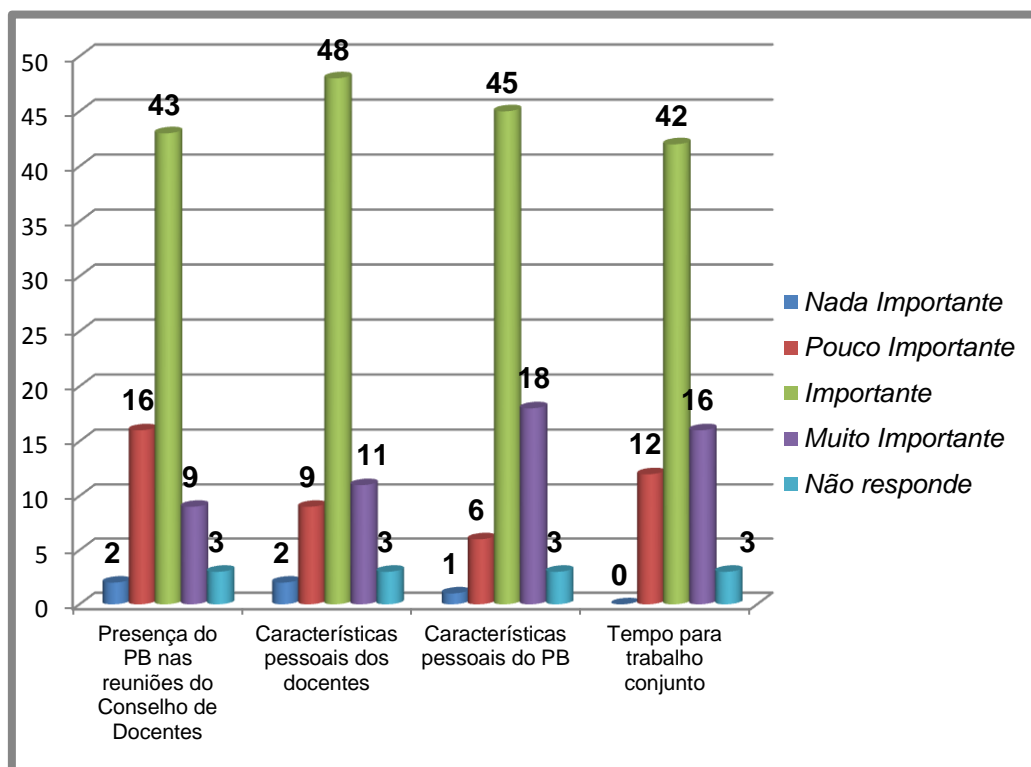


Gráfico 24 – Fatores facilitadores da colaboração

Quando olhamos para os dados relativos à opinião dos docentes sobre os fatores que facilitam a colaboração, verificamos que é no item **“Presença do PB nas reuniões do Conselho de Docentes”** que os valores das categorias *Nada Importante* e *Pouco Importante* são mais altos. Enquanto os docentes parecem ver alternativas para a comunicação com o professor bibliotecário, a entrevista da Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde, pelo contrário, valoriza esta presença.

*“Vou várias vezes às reuniões do conselho de docentes ou, quando não vou, procuro que ele [coordenador do conselho de docentes] transmita o que se pretende. Inclusivamente ele envia-me a convocatória e pergunta sempre se desejamos incluir algum assunto na reunião.”*

Por outro lado, os itens **Divulgação alargada e eficaz da coleção da BE, Cultura da escola e Integração de docentes do 1º ciclo na equipa da BE** são os que reúnem maior número de classificações de *Muito Importante*. Esta participação dos docentes na equipa da BE proporciona aos docentes um conhecimento dos serviços, documentos e coleção que favorece a iniciativa e a colaboração (Balça & Fonseca, 2012).

Relativamente às características pessoais de docentes e de professor bibliotecário são consideradas importantes. Mas são em maior número os docentes que consideram nada ou pouco importantes as características pessoais dos docentes do que os docentes que avaliam da mesma forma as características do professor bibliotecário. A importância das características pessoais dos intervenientes é salientada pelas professoras bibliotecárias entrevistadas:

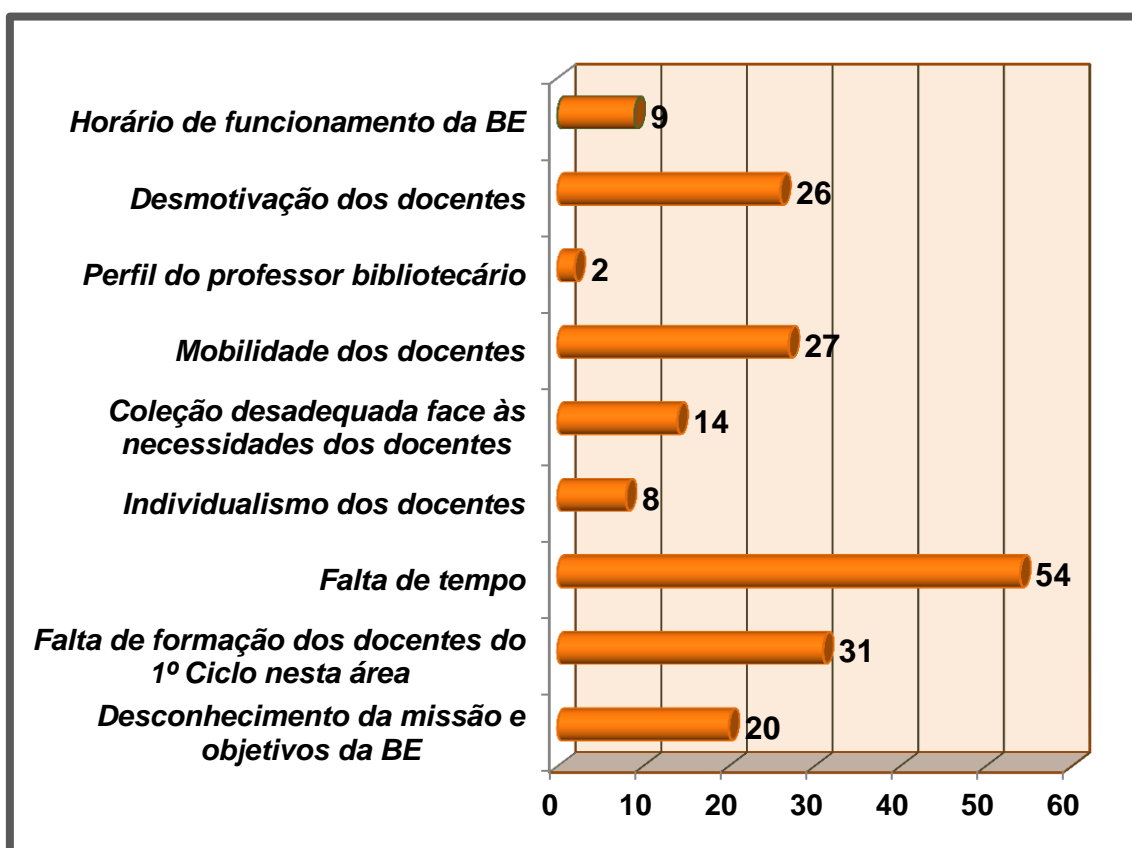
*“Deve haver bom entendimento entre todos. É necessário saber ouvir, estar aberto a todas as propostas. (...) É preciso alguma persistência. Estar sempre a bater à porta. Saber respeitar.”* (Professora Bibliotecária do Agrupamento Verde)

*“Eu acho que o fator principal é o bom relacionamento com os colegas. Há colegas que não querem trabalhar em conjunto e respeita-se”* (Professora Bibliotecária do Agrupamento Laranja)

*“Os fatores que considero facilitadores da colaboração entre docentes do 1º ciclo e professor bibliotecário são vários, mas destacaria um ou outro que me parecem essenciais: manter uma comunicação frequente, o respeito pelo trabalho de cada um, manter boas relações interpessoais e criar alguma dose de empatia, também ajuda ...e muito.”* (Professora Bibliotecária do Agrupamento Amarelo)

Ganham significado as exigências do perfil profissional do professor bibliotecário em relação às competências pessoais: comunicar, criar ambiente de respeito mútuo e confiança. Trata-se de criar condições para que a colaboração aconteça, um clima de confiança e empatia gerador da vontade de trabalhar em equipa.

#### 5.4 Constrangimentos à colaboração



**Gráfico 25** – Constrangimentos à colaboração (o inquérito previa a identificação de 3 constrangimentos ordenados de acordo com o grau de importância atribuído pelo docente)

A *falta de tempo* é, de longe, o constrangimento mais identificado (74%) mas têm ainda considerável nível de respostas a *falta de formação dos docentes do 1º ciclo* nesta área (42%), a *mobilidade* (37%) e a *desmotivação dos docentes* (36%).

A questão do tempo para trabalhar em conjunto, do tempo que falta nos horários inflexíveis e muitas vezes ainda sobrecarregados com reuniões das diferentes estruturas intermédias das escolas, é das mais relevantes. Esta falta de tempo é igualmente sentida pelos professores bibliotecários que se veem enredados numa multiplicidade de tarefas difícil de gerir.

*“O meu principal problema é o tempo, a falta de tempo dificulta o trabalho, muito especialmente nesta biblioteca em que não temos assistente operacional. Este ano, por exemplo, fizemos muita promoção da leitura e as tarefas mais administrativas, registo e catalogação, ficaram para trás.”* (Professora Bibliotecária do Agrupamento Laranja)

*“a falta de tempo para se investir em algumas reuniões/encontros de trabalho”*

*“Os professores estão com muitas tarefas para fazer, nomeadamente de carácter burocrático, o que rouba algum tempo ao trabalho do verdadeiro professor.”*

(Professora Bibliotecária do Agrupamento Amarelo)

Mokhtar & Majid (2006) também identificam o tempo como uma barreira à colaboração e afirmam que

*“This factor goes beyond the teacher level; in fact, it goes up to the school management. If teachers claim that they do not have the time to establish collaborative partnerships with their school librarian, then the school management needs to step in and take over the reins. Some things within the school system, such as class schedules or teacher’s workload, need to be looked into.”* (p.276)

A falta de formação na área das bibliotecas é também assinalada por um número representativo de docentes do 1º ciclo e pode explicar, em parte, o facto de a iniciativa das atividades realizadas em parceria com a biblioteca partir quase sempre do professor bibliotecário.

*“Normalmente sou eu que vou ter com os colegas”*

*“O mais importante é o professor bibliotecário, somos nós. O professor bibliotecário deve preocupar-se em ter um bom relacionamento com os docentes do 1º ciclo, sugerir atividades, sem impor. Eu por exemplo aproveito a reunião semanal para fazer as sugestões. O professor bibliotecário tem um papel fundamental.”*  
(Professora Bibliotecária do Agrupamento Laranja)

*“A iniciativa tem partido sempre de nós, da biblioteca” “Mesmo as atividades de promoção da leitura sou eu que faço e quantas vezes não me aconteceu chegar à sala e a docente dizer que os meninos ainda estavam a acabar a ficha.”*  
(Professora Bibliotecária do Agrupamento Azul)

*“Normalmente (a iniciativa) é do professor bibliotecário.”* (Professora Bibliotecária do Agrupamento Vermelho)

Um dos efeitos desta falta de formação é o desconhecimento da missão e objetivos da biblioteca escolar, identificado como constrangimento por 20 docentes (27%) e referido também por Balça & Fonseca (2012).

As preocupações dos docentes com as condições atuais de trabalho, a forma como descrevem a sua postura face à profissão e os seus receios relativamente ao seu posto de trabalho parecem ter aqui eco. Este mesmo estado de espírito é percecionado pela professora bibliotecária do Agrupamento Verde que considera que

*“As pessoas andam cansadas, há um grande desânimo, as condições são péssimas, as mudanças são muitas. Há pessoas que vão ter de concorrer a DACL e não sabem como vai ser para o próximo ano.”*

O fecho de escolas e a concentração de alunos em centros escolares teve como efeito a redução drástica do número de lugares disponíveis e a instabilidade profissional de muitos docentes. Em docentes com carreiras de mais de 20 anos (cerca de 85% dos docentes questionados tem mais de 20 anos de serviço docente) seria de esperar uma maior estabilidade mas, persiste a mobilidade, a incerteza em relação ao ano seguinte e a conseqüente desmotivação que em nada favorece o estabelecimento de relações de colaboração com outros docentes ou profissionais.

A cultura individualista dos docentes é referida apenas por uma minoria de docentes do 1º ciclo (11%), mas é salientada em algumas das entrevistas

*“Eu acho que falta aos colegas do primeiro ciclo perceberem melhor o que a biblioteca escolar pode oferecer mas isso só acontecerá quando saírem da sua sala. Não querem, será cultural? Talvez com mais formação. A monodocência fá-los criar um universo próprio.” (Professora Bibliotecária do Agrupamento Azul)*

Também a professora bibliotecária do Agrupamento Laranja considera relevante o aspeto cultural afirmando que *“as pessoas que não querem, que não estão disponíveis”* constituem um entrave à colaboração.

## **6. CONCLUSÕES**

O trabalho que realizámos começou pelo enquadramento teórico da temática em estudo, que dividimos em três partes: a organização escolar, o 1º ciclo do ensino básico e a Biblioteca Escolar e a colaboração. Na primeira parte abordámos o conceito de cultura aplicado à organização escolar, que determina a qualidade e o sucesso da escola e enforma as práticas dos seus profissionais. É no seu seio que se constrói a identidade profissional dos docentes e se criam as suas redes de relações. A circunstância de muitos professores pode definir-se como individualismo, que uma formação de base que não promove a colaboração e o contexto de trabalho ajudam a cristalizar. Balcanização, colegialidade e cooperação são outras formas de relacionamento entre pares, no contexto escolar. A colaboração enquanto relação aberta, com negociação de papéis e coresponsabilização na orientação e execução do trabalho, é considerada indutora da mudança e inovação.

Na segunda parte abordámos a especificidade do 1º ciclo no contexto do sistema de ensino português, nomeadamente a sua integração em agrupamentos, geradora de descontentamento e insatisfação entre os docentes. O trabalho dos docentes é determinado pelo currículo e pela forma como a escola o entende, que pode ser inibidora ou indutora da colaboração entre pares. A integração em agrupamento constitui, neste âmbito, uma oportunidade.

Na terceira parte analisámos os documentos orientadores do trabalho das bibliotecas escolares, a nível nacional e internacional, claramente defensores dos benefícios das práticas colaborativas. Neste contexto específico a colaboração pode apresentar-se em diferentes níveis, que vão da mera coordenação para a realização de eventos ao currículo integrado, em que professor bibliotecário e docentes se juntam para integrar a literacia da informação no currículo, planificando, implementando e avaliando em conjunto. O perfil de competências do professor bibliotecário é exigente e o conjunto de tarefas multifacetado. Ele é professor, parceiro, especialista da informação e gestor. A sua liderança na implementação das práticas colaborativas é determinante. As práticas colaborativas carecem de um conjunto de condições cuja criação depende da direção das escolas. O diretor tem um papel igualmente

determinante quer na criação destas condições quer na sensibilização da comunidade escolar. As condições básicas (horários, tempo, recursos humanos e financeiros) aliadas a uma estratégia de marketing aplicada à divulgação da coleção e à formação de todos os profissionais constituem fatores que favorecem a colaboração entre o professor bibliotecário e os docentes dos vários níveis de ensino.

No decurso deste trabalho foram várias as dificuldades com que nos deparámos e várias as limitações reconhecidas. A primeira das limitações deste estudo foi a falta de experiência na condução de trabalhos de investigação. Estamos conscientes de que se iniciássemos agora o estudo muita coisa seria feita de modo diferente.

Outra das dificuldades com que nos deparámos foi o tempo. A diversidade de metodologias implicou um grande dispêndio de tempo quer na preparação quer na aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Outra dificuldade com que nos deparámos foi a da garantia de retorno dos questionários, que tentámos resolver com a clarificação dos objetivos do estudo junto dos participantes e com contactos persistentes. Ainda no campo das metodologias, a dimensão da amostra e o facto de esta estar confinada a um só distrito invalidam qualquer pretensão de generalização dos resultados.

No momento da análise dos dados relativos às entrevistas, foi tida em atenção a possibilidade de interferência da subjetividade da própria investigadora, que embora impossível de anular, se tentou minimizar através da adoção de uma estratégia de análise rigorosa, na certeza, embora, da inevitabilidade da interferência do investigador presente “ *em qualquer paradigma, sistema, estratégia, método e técnica de recolha de dados, na medida em que não existe a investigação conceptual e metodologicamente neutra.*” (Pacheco, 2006)

Relativamente ao estudo empírico realizado junto dos docentes do 1º ciclo e de professores bibliotecários são várias as conclusões a que chegámos, que agora importa sintetizar.

Apesar de concordarem quanto à importância da colaboração, professores do 1º ciclo e professores bibliotecários revelam um entendimento diferente da extensividade do conceito. Os professores titulares de turma tendem a considerar qualquer contato dos seus alunos com a biblioteca como trabalho colaborativo, mesmo quando este acontece na ausência de planificação conjunta ou da partilha de

responsabilidades na atividade desenvolvida, tal como se pode depreender dos dados relativos à frequência com que afirmam desenvolver colaboração com a biblioteca escolar. Os professores bibliotecários revelam um conceito mais restrito de colaboração e uma exigência maior quanto aos critérios que definem trabalho colaborativo. A colaboração, enquanto conceito, é identificada com a partilha de responsabilidades e a reciprocidade quer ao nível da planificação quer da execução das atividades. Verifica-se, tal como é referido por Santos (2010), que a prática fica aquém do que as conceções poderiam fazer prever. Na verdade as situações identificadas como exemplos de trabalho colaborativo não se identificam com todos os critérios apontados e a partilha de responsabilidades não é ainda plena. Esta consciência leva-os a distinguir diferentes níveis de colaboração.

A consciência da importância das relações colaborativas aliada ao conhecimento das dificuldades reais na sua implementação coloca aos professores bibliotecários um desafio permanente, se por lado valorizam as atividades colaborativas que vão realizando, por outro não deixam de manifestar alguma insatisfação e estabelecer comparações com padrões de exigência mais altos. Por outras palavras, cada atividade realizada é entendida como mais um passo dado no caminho para níveis de colaboração mais elevados ou para a efetiva colaboração. As atividades que são apontadas, pelas professoras bibliotecárias, como exemplos de trabalho colaborativo, tal como as atividades que se encontram inscritas nos planos de atividades analisados correspondem a níveis de colaboração baixos. Se pensarmos nos níveis apresentados por Hughes-Hasell & Wheelock (2001) as atividades referidas podem classificar-se como casos de cooperação, em que os recursos da biblioteca escolar são utilizados mas o professor bibliotecário não é considerado um *“teacher partner”*. De acordo com os níveis identificados por Montiel-Overall (2005), estamos perante situações de *coordenação* (relações que se estabelecem com o objetivo de levar a cabo eventos como feiras do livro ou comemorações de dias temáticos) ou de *cooperação* (professor bibliotecário e docentes partilham um objetivo e desenvolvem individualmente esforços para o atingir), como acontece nas situações em que o professor aborda um tema e o professor bibliotecário fornece os recursos. O trabalho colaborativo no âmbito do desenvolvimento do currículo, com responsabilidades partilhadas no apoio prestado aos alunos e na avaliação das atividades, indício de um nível de colaboração mais aprofundado, não faz ainda parte das práticas habituais das

bibliotecas escolares. Este é, sem dúvida, um aspeto em que professores e professores bibliotecários beneficiariam da existência de orientações/ sugestões de trabalho concretas de ligação ao currículo, em cada ciclo de ensino.

Entre os fatores que facilitam a colaboração, os docentes valorizam a divulgação alargada e eficaz da coleção, a integração dos docentes na equipa da biblioteca escolar e a cultura de escola. Estes dados parecem apontar para a existência de um sentimento, nos docentes do 1º ciclo, de afastamento ou de falta de envolvimento na gestão da biblioteca escolar. Esta falta de envolvimento está igualmente patente nos dados recolhidos da frequência da atividade *“Decidir sobre aquisição de recursos para a biblioteca escolar”*, em que a maioria dos inquiridos (39) responde Muito Raramente. A presença do Professor Bibliotecário nas reuniões do conselho de docentes é o fator menos valorizado, aquele que é considerado pouco ou nada importante por maior número de inquiridos.

As condições de funcionamento dos agrupamentos e a forma como estes se organizam internamente são muito diversas e têm implicações no modo como se faz a articulação da biblioteca escolar e da sua equipa pedagógica com os diferentes setores do agrupamento. Entre as condições dos agrupamentos destaca-se a sua dimensão. Maior dimensão corresponde a maior número de escolas, de alunos, de docentes e, num distrito como o que serviu de base ao estudo, a Guarda, com a população distribuída por localidades de pequena dimensão, pode ainda significar distância. Os testemunhos recolhidos permitem-nos concluir que os constrangimentos colocados pela distância são ultrapassáveis e professores bibliotecários e docentes socorrem-se de estratégias várias para o fazer (baús, deslocação dos alunos, deslocação dos professores, deslocação dos professores bibliotecários às escolas...). As dificuldades apontadas relacionam-se com os meios que se conseguem mobilizar. Os transportes permitem resolver as distâncias mas é necessário que esteja garantida a sua disponibilidade. A distância é sentida como constrangimento essencialmente aquando da realização de eventos (visitas à feira do livro, encontro com escritor...) em que há necessidade de concentrar os alunos num único espaço, ao mesmo tempo. Agrupamentos com maior dimensão são também agrupamentos com maior número de bibliotecas e com equipas maiores, que incluem mais do que um professor bibliotecário. A existência de mais bibliotecas escolares significa que a biblioteca está mais próxima dos docentes, mas por si só não é garantia da existência de colaboração. Os dados permitem-nos constatar que a maioria dos docentes que não

desenvolve atividades em colaboração com a biblioteca escolar pertence a escolas com biblioteca escolar. É nos agrupamentos de maior dimensão (agrupamento laranja e agrupamento verde) que as professoras bibliotecárias são mais otimistas relativamente à colaboração com os docentes do 1º ciclo. A conclusão que pensamos poder tirar da análise dos dados, é a de que a dimensão do agrupamento não é um fator que inviabilize a colaboração embora coloque desafios aos professores bibliotecários no momento de ultrapassar os constrangimentos colocados pela necessidade de efetuar deslocações.

Entre os fatores que dificultam a colaboração o mais referenciado é o tempo. O tempo aparece nos testemunhos recolhidos entendido em três perspetivas: o tempo nos horários individuais de professores e professor bibliotecário, o tempo enquanto condição para o cumprimento de programas curriculares e o tempo comum para o trabalho colaborativo. Os horários individuais, que incluem atividade letiva e não letiva, não são generosos no tempo destinado ao trabalho individual que tem de ser repartido por tarefas várias, planificação e avaliação, deixando pouca margem para a pesquisa ou identificação e exploração de recursos. O tempo é também entendido como limitador no quadro do cumprimento dos programas curriculares, preocupação primeira do professor. As atividades colaborativas, pela diversificação de metodologias, são muitas das vezes vistas como implicando um gasto acrescido de tempo, quando comparadas com abordagens mais tradicionalistas dos temas. Por fim, falta o tempo comum a professores e professor bibliotecário para o trabalho conjunto de planificar, organizar e avaliar atividades a desenvolver em parceria. Mokhtar & Majid (2006) defendem que

*“teachers could be given two or three teaching periods less a week so that they could use that time instead to meet with the school librarian or other teacher librarians to synergize and develop comprehensive, interesting, and dynamic lessons and other academic activities.” (p.276)*

Um aspeto que ressalta deste estudo é, por um lado, a importância da formação de docentes e de diretores na área das bibliotecas escolares e, por outro, a carência que se verifica a este nível. A falta de formação é reconhecida pelos docentes como um constrangimento ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. A implementação de práticas colaborativas, à semelhança do que

acontece com outros aspetos da prática pedagógica, implica conhecimento quer da utilidade quer de possibilidades concretas de atuação. Esta limitação, reconhecida pelos docentes, pode ser a origem da falta de iniciativa e de reciprocidade referenciada pelas professoras bibliotecárias. Uma das formas de incentivar a colaboração é, segundo Montiel-Overall & Hernandez (2012) “ *to provide professional development on what it means for teacher and school librarian to collaborate* (p.17)

Os constrangimentos associados às regras de gestão das escolas (tempo, mobilidade docente) ou decorrentes da sua aplicação (desmotivação) são identificados por maior número de docentes se comparados com aqueles que estão diretamente associados a características próprias ou individuais dos intervenientes (individualismo, perfil do professor bibliotecário).

O diretor tem, neste contexto, um valor instrumental, cabendo-lhe a criação de um clima favorável e das condições necessárias à colaboração, em todos os setores da escola. O seu papel é fulcral dado que, como afirma Montiel-Overall “*The principal provides resources (time, professional development, and funding) for this model to be implemented*” (2005:38). O conhecimento das potencialidades da colaboração e das possibilidades de atuação que a promovam, implica formação.

O domínio da leitura é aquele que está na origem da maioria das atividades de ligação à biblioteca escolar e é aquele em que os docentes valorizam mais o papel da biblioteca escolar. A existência do Plano Nacional de Leitura (PNL), desde 2006, tem contribuído para este facto. A referência a este programa e às atividades realizadas no seu âmbito, é comum às várias entrevistas. Na maioria dos agrupamentos as bibliotecas escolares gerem o fundo documental adquirido e incluem, no seu plano de atividades, eventos orientados para a promoção da leitura (feiras do livro, encontro com escritores e ilustradores, dinamização da hora do conto...). Menos comuns são as situações de colaboração na área do apoio ao currículo ou até da literacia da informação. Nas entrevistas há referências a atividades colaborativas nestas áreas mas a relevância dada à promoção da leitura é manifesta. Estes dados mostram-nos que ainda existe, entre os docentes, uma conceção limitada da biblioteca escolar e das suas potencialidades enquanto centro de aprendizagem.

A colaboração que acontece entre os professores bibliotecários e os docentes do 1º ciclo não parece constituir um problema com contornos específicos, que decorram do ciclo de ensino em questão, antes partilha dos problemas e das

dificuldades da colaboração com os docentes em geral. Contrariando a ideia de que os professores do 1º ciclo constituem uma classe marcada pelo isolamento, persistindo em atitudes individualistas e fechadas, distintas das que caracterizam os docentes de outros ciclos de ensino, os dados mostram que o nível de colaboração entre professor bibliotecário e professores do 1º ciclo é avaliado como positivo pelos primeiros, mesmo quando comparado com a que estabelecem com os docentes de outros ciclos. Há testemunhos de professoras bibliotecárias que afirmam que a colaboração acontece mais facilmente e com maior frequência precisamente com os professores do 1º ciclo.

Para o desenvolvimento futuro da investigação sugerimos o alargamento do estudo com a constituição de uma amostra de maior dimensão e geograficamente mais diversificada. Partindo da ideia que se retira deste estudo, de que existe vontade dos parceiros (PB e professores do 1º ciclo) de desenvolver trabalho colaborativo e que é positiva a perceção acerca da colaboração em si mesma e dos seus benefícios para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento das suas competências, seria interessante aprofundar o alcance destes benefícios através de dados objetivos e consistentes, relacionados com cada um dos domínios de intervenção das bibliotecas escolares: literacia da informação, promoção da leitura e apoio ao currículo. O estudo de casos realizado a partir de experiências de colaboração nestes domínios, nas diversas áreas curriculares disciplinares e/ou nas áreas não disciplinares do currículo do 1º ciclo (área de projeto, estudo acompanhado, educação para a cidadania) e até nas áreas de enriquecimento curricular é, assim, uma das pistas para o desenvolvimento futuro da investigação. A aplicação do referencial elaborado recentemente pela RBE e o trabalho com os diversos instrumentos nele incluído constitui uma possibilidade de trabalho interessante e pertinente no âmbito da temática aqui abordada.

A colaboração pode ser entendida à luz da analogia com uma planta sensível cujo crescimento só acontece num terreno com características adequadas (cultura de escola), condições climáticas favoráveis (tempo, espaço) e alguém que a ela se dedique e dela cuide (docentes e PB). Se é certo que os PB estão conscientes da sua importância, também é verdade que as medidas de contenção da despesa aplicadas nas escolas (diminuição dos recursos humanos, aumento do número de alunos por turma, horários sobrecarregados) constituem sérias ameaças ao seu desenvolvimento e sucesso.

Em suma, a colaboração com os docentes dos vários ciclos de ensino constitui hoje uma preocupação para os professores bibliotecários, conscientes que estão do impacto que esta pode ter nas aprendizagens dos alunos. Os dados recolhidos permitem-nos concluir que o contacto dos alunos do 1º ciclo com a biblioteca escolar existe e realiza-se com regularidade, mas acontece essencialmente no domínio da leitura e não se enquadra na categoria de verdadeira colaboração entre docente e professor bibliotecário.

Os anos que decorreram desde a institucionalização da figura do professor bibliotecário permitiram iniciar o caminho mas, claramente, não foram ainda suficientes para solidificar as práticas colaborativas entre docentes do 1º ciclo e biblioteca escolar e para transformar experiências positivas de colaboração em colaboração efetiva.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AFONSO, J. (2006). A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os benefícios e o grau de participação da comunidade educativa. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto

ALONSO, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de professores e Melhoria da Escola*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de Conhecimento de Currículo e Metodologia. Braga: Universidade do Minho.

AUSTRALIAN SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION – ASLA (2004) Standards of professional excellence for teacher librarian [Em linha] disponível em <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm>. (Acedido a 11/10/2010)

BALÇA & FONSECA (2012). *Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária* In Revista Lusófona de Educação, 20pp.65-80

BARROSO, J. (2011). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.RDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 4ªedição.Lisboa: Edições 70

BARROSO, J. (2001).*Relatório Global da primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade de Lisboa

BASTOS, G.(2006).Challenging school libraries in Portugal: compromise, consideration, communication and collaboration [Em linha] disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1981> (Acedido a 11/10/2010)

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.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

BORGES, M. (2007). *Professores: imagens e auto imagens*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa [Em linha] Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/1700> ((Acedido em em 10-10-2011))

CARMO, H. & FERREIRA, M. (2008) *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTAN LANASPA, G. (2002) "Concepciones curriculares y bibliotecas escolares: reflexiones para la elaboración de un modelo". In *Bibliotecas escolares y calidad de la educación*. Ponencias del Seminario organizado por ANELE. Madrid, pp. 53-68

CHURCH, A.(2007) *Elementary school principal's perceptions of the instructional role of the school librarian media specialist*. [Em linha] Disponível em [http://digarchive.library.vcu.edu/dspace/bitstream/10156/1760/1/churchap\\_phd.pdf](http://digarchive.library.vcu.edu/dspace/bitstream/10156/1760/1/churchap_phd.pdf) (Acedido a 11/11/2010)

Canadian Library Association- CLA (2003) *Achieving information literacy: standard for school library progress in Canada*

CONDE, E., MARTINS, R., & Bastos, G. (2011). Modelo de avaliação da biblioteca escolar.[Em linha] Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf> (Acedido em em 10-10-2011)

CORREIA, J.A. E MATOS. M. (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA

COSTA, J.(1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA

COSTA et al. (2009). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares [Em linha] disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/31/978\\_972\\_742\\_3194.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/31/978_972_742_3194.pdf) Acedido a a 11/11/2010)

DAGGE, A. (2009 ). *Learning experiences involving school librarians, teachers, public libraries and parents: a state of art in Portugal* [Em linha] disponível em [iasl2009.educazione.unipd.it](http://iasl2009.educazione.unipd.it) (Acedido a 11/11/2010)

DOLL, C.(2005). *Collaboration and the school librarian media specialist*. USA: Scarecrow Press

EISENBERG, M. & MILLER, D. (2002) *This man wants to change your job*. In *School Library Journal* [Em linha] disponível em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html> (Acedido a 20/11/2010)

ESTEVES, M. (2006) *Análise de conteúdo* In PACHECO, J., LIMA, J. Coord. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

FERREIRA, S. (2005) *A estrutura díptica da gramática das regras do agrupamento de escolas como organização*. Tese de mestrado. Universidade do Minho [Em linha] disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2985> (Acedido a 20/11/2010)

FLORES, M. (2005). *Agrupamentos de escolas: indução política e participação*. Coimbra: Almedina

FORTE, A. & FLORES, M. (2012) *Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola* In *Cadernos de Pesquisa* Vol.42 [Em linha] disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/50100-15742012000300014> (Acedido a 01/02/2013)

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001) *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora

GALHARDO, N. (2007). *A (in)satisfação dos docentes do 1º Ciclo perante a constituição do agrupamento de escolas: Estudo de caso no Concelho de Vila Franca de Xira*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta [Em linha]. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/655> (Acedido a 11/11/2010)

GOMES, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia

HANNESDÓTTIR, S. (1995). *Bibliotecas escolares: linhas de orientação para os requisitos de competência*. IFLA

HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. New York: Continuum

HARTZEL, G. (2002) *The principal's perceptions of school libraries and teacher librarians* In *School Libraries Worldwide* Vol.8 nº1 pp.92-110

HERDEIRO, R.& SILVA, A.(2009). *Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB*. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 489-506.

HOUAISS, A. & Villar, M. (2002) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Circulo de Leitores

HOWARD, J.K. (2010). *The relationship between school culture and the school library program: four case studies* In *School Library Research*, Vol13 70- [Em linha] Disponível em [www.ala.org/aasl/slr/volume15/overall-hernandez](http://www.ala.org/aasl/slr/volume15/overall-hernandez) (Acedido a 01/02/2013)

HUGHES-HASSELL, S. & WHEELOCK, A. (Eds.) (2001). *The Information- Powered School*. American Library Association.

IASL. (1993). *Declaração Política da IASL sobre bibliotecas escolares*. [Em linha]. Disponível em [www.rbe.min-edu.pt](http://www.rbe.min-edu.pt) (Acedido em 11/10/2010)

IFLA/ UNESCO . (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar. A biblioteca escolar no contexto do ensino- aprendizagem para todos*. [Em linha]. Disponível em [www.rbe.min-edu.pt](http://www.rbe.min-edu.pt) (Acedido a 11/10/2010).

JARZABKOWSKI , L.(1999). *The social dimensions of teacher collegiality* In *Journal of Educational Enquiry* Vol.3 nº2

KIMMEL, S.(2012). *Collaboration as school reform: are there patterns in the chaos of planning with teachers?* In *School Library Research* Vol.15

LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1990). *The social realities of teaching in School as collaborative cultures: crating the future now* pp153-165 Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED333064.pdf> ( Acedido a 11/10/2010)

LIMA, J. (2000). *Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese da bibliografia* In Educação, Sociedade & Culturas nº13. pp.59-103

LIMA, J. (2002) *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora

LIMA, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada In Revista Portuguesa de Educação. Vol.17n2 pp.7-47

LINDSAY, K. (2005) *Teacher/ teacher librarian collaboration: a study of instructional choices made by frequent, moderate and non-users of school library service*. Tese de doutoramento. [Em linha] disponível em <http://tldl.pbworks.com/f/Lindsay.pdf> (Acedido a 17/11/2010)

LOUREIRO, CARLOS (2001). *A docência como profissão*. Porto: ASA

MILLER, K. (2004) *Novice teacher's perception of the role of the teacher librarian in information literacy* In School Libraries of Canada Vol.24 pp.13-36

MOKHTAR, I.A. E MAJID, S. (2006) *An exploratory study of the collaborative relationship teachers and librarians in Singapore primary and secondary schools*. In Library & Information Science Research n28 p265-280 [Em linha] disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). (Acedido a 17/11/2010)

MONTIEL-OVERALL, P. (2005) *A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration* in School Libraries Worldwide vol.11, nº2 24-48 [Em linha] Disponível em <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf> (Acedido a 11/11/2010)

MONTIEL-OVERALL, P. e HERNÁNDEZ, A.( 2012)*The Effect of Professional Development on Teacher and Librarian Collaboration: Preliminary Findings Using a Revised Instrument, TLC-III*. In School Library Research nº15 . [Em linha] Disponível em [www.ala.org/aasl/slr/volume15/overall-hernandez](http://www.ala.org/aasl/slr/volume15/overall-hernandez)> (Acedido a 01/02/2013)

BERG, D. (1995) . Principal Support: What Does It Mean to Teacher-Librarians? [Em linha] disponível em <http://www.ualberta.ca/~doberg/prcsup.htm>. (Acedido a 11/11/2010)

----- (2006) Developing the respect and support of school administrators. In *Teacher Librarian*, 33(3), 13-19.

----- (2009) *Libraries in schools: essencial contexts for studying organizational change and culture* in *Library Trends* nº 58 (1)pp.9-25 [Em linha] disponível em [http://130.102.44.245/journals/library\\_trends/v058/58.1.oberg.pdf](http://130.102.44.245/journals/library_trends/v058/58.1.oberg.pdf) (Acedido a 10/11/2010)

PACHECO, J. (2006) *Um olhar global sobre o processo de investigação* In PACHECO, J. , LIMA, J. Coord. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

PEREIRA, A. (2004) *Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação* In OLIVEIRA L., PEREIRA, A., SANTIAGO, R. Org. *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora

PINTO, P. (2009). *Marketing em gestão da informação e bibliotecas escolares* Dissertação de mestrado. Universidade Aberta. Lisboa [Em linha] disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1453> (Acedido a 01/02/2013)

PIRES, E. (1987) *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: ASA

PONTE, J.P. & SERRAZINA, L. (2004) *Práticas profissionais dos professores de Matemática*. *Quadrante*, 13( 2), 51-74.

ROLDÃO, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da educação.

ROLDÃO, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores* In *Noesis* nº71pp.24-29

SANTOS, L. (2010). *Biblioteca escolar: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores*. *Estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta. Lisboa

SCHEIN, E. (1990). *Organizational culture* In *American Psychologist* . Vol .45 109-119

SEBARROJA, J.C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora

SMALL, R. (2000.) *Developing collaborative culture*. Disponível em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/bestoferic/bestoferic.cfm> (Acedido em 15/03/2010)

SMITH, S.& SCOTT, J. (1990). *The collaborative school: a work environment for effective instruction* In *Education Management*[Em linha] disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED316918.pdf> (Acedido em 15/03/2010)

THOMSON, J. & HOLLOWAY, D. (1997): *Staff development procedures and a culture of collaboration in a primary school* In *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 1:2, 309-326[Em linha] disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13664539700200017> (Acedido a 15/03/2010)

THURLER, M. (1994) *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme?* In *Revue française de pédagogie*, nº 109, 19-39 [Em linha] disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html>. Acedido a 11/11/2010 ( Acedido em 15/03/2010)

TORRES, L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola* In *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1) pp58-81

VEIGA, I. et al. (1996). *Relatório Síntese: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação

WHEELOCK, A. (1999). *Library Power Executive Summary: findings from the evaluation of the national library power program*.[Em linha] Disponível em [www.wallacefoundation.org](http://www.wallacefoundation.org) (Acedido a 15/03/2010)

WEBB, N. & DOLL, C. (1999). *Contributions of library power to collaborations between librarians and teachers* In *School Libraries Worldwide* Nº5

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto

Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio

Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro

Decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de julho

Despacho regulamentar 17169/2011 de 23 de dezembro

Portaria 756/2008 de 14 de julho

## **ANEXOS**

---

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO

## Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com o professor titular de turma do 1º ciclo.

Este questionário integra o estudo *Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com os professores titulares de turma do 1º ciclo*, que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

\* Required

3. Escolha a situação da escola onde exerce funções \*

1. Indique o número de anos que tem de experiência profissional, como docente, até 30 de

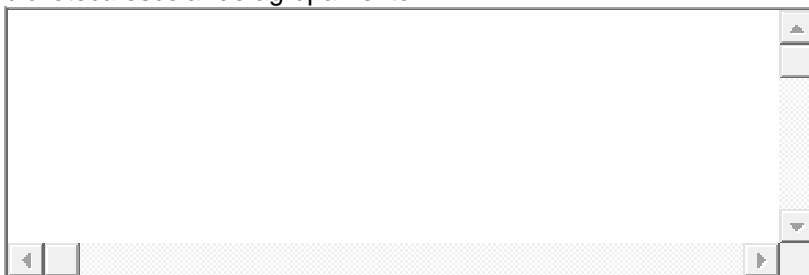
agosto de 2011. \*

2. Selecione o tipo de estabelecimento de ensino onde exerce funções. \*

2.1 Se respondeu Outra escola do agrupamento, indique a distancia da sua escola à escola

sede

3.1 Se respondeu Escola sem biblioteca Escolar, indique a que distância se encontra a biblioteca escolar do agrupamento.



4. Possui formação (de base, contínua ou outra) na área das bibliotecas escolares? \*

4.1 Se respondeu Sim, assinale com X o numero de horas de formação que frequentou

- < 25 horas
- 26 a 50 horas
- 51 a 75 horas
- 76 a 100 horas
- > 100 horas

5. Tem experiência de trabalho como coordenador ou elemento da equipa da biblioteca escolar? \*

6. Desenvolve atividades em colaboração com a biblioteca escolar? \* Se respondeu NÃO passe à questão 12

7. Indique a frequência com que desenvolve atividades em colaboração com a biblioteca escolar.

- Diariamente
- Uma vez por semana
- Duas vezes por mês
- Uma vez por mês
- Uma vez por período
- Muito raramente e de forma irregular

8. Com que frequência realiza as atividades indicadas?

	Semanalment e	Quinzenalment e	Mensalment e	Trimestralment e	Muito raramente e de forma irregular
Planificar aulas/atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar recursos para aulas/atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decidir sobre aquisição de recursos para a biblioteca escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar materiais para uso pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecionar obras para leitura orientada na sala de aula e/ou leitura autónoma de forma irregular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Em que domínio de atuação da biblioteca escolar considera mais importante a colaboração entre professor bibliotecário e docentes?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Apoio ao currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento das literacias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção da leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Como avalia a sua experiência de colaboração com a biblioteca escolar?

- Pouco positiva
- Positiva
- Bastante positiva
- Muito positiva

11. Na sua prática pedagógica promove a utilização da biblioteca escolar pelos seus alunos?

12. Que fatores considera facilitadores da colaboração entre docentes e biblioteca escolar?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Apoio da direção da escola/ agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração de docentes do 1º ciclo na equipa da biblioteca escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divulgação alargada e eficaz da coleção da biblioteca escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Presença do professor bibliotecário nas reuniões de conselho de docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caraterísticas pessoais dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caraterísticas pessoais do professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo específico para o trabalho conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Quais os principais constrangimentos à colaboração? Assinale apenas 3. \*

- Desconhecimento da missão e objetivos da biblioteca escolar
- Falta de formação dos docentes do 1º ciclo nesta área
- Falta de tempo
- Individualismo dos docentes
- Coleção desadequada face às necessidades dos docentes
- Mobilidade dos docentes
- Perfil do professor bibliotecário
- Desmotivação dos docentes
- Horário de funcionamento da biblioteca escolar

Submit

## ANEXO II

### GUIÃO DA ENTREVISTA

As entrevistas a realizar no âmbito do estudo *Biblioteca escolar para todos: a colaboração com os professores titulares de turma do 1º ciclo* destinam-se a complementar e enriquecer a análise da questão em estudo com a perspetiva de alguns professores bibliotecários, responsáveis pelas bibliotecas escolares e intervenientes no trabalho colaborativo.

<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Complementar os dados recolhidos através do questionário dirigido aos docentes do 1º ciclo.</p> <p>Conhecer a perspetiva do Professor Bibliotecário acerca do conceito de colaboração, da sua operacionalização e dos fatores que a influenciam.</p>	
<p><b>A. Legitimação da entrevista</b></p>	<p>Explicação sumária dos objetivos do estudo e da entrevista;</p> <p>Garantia de confidencialidade<sup>1</sup>;</p> <p>Solicitação de autorização para o registo áudio da entrevista<sup>2</sup>.</p>
<p><b>B. Perfil do entrevistado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tempo de serviço como PB</li> <li>- formação</li> </ul>	<p>B1. Há quantos anos desempenha as funções de PB / coordenador da Biblioteca Escolar?</p> <p>B2. A sua formação na área da Biblioteca Escolar é de que tipo? (inicial, especializada, contínua...)</p> <p>B3. O trabalho colaborativo foi tema abordado ao longo do seu percurso formativo?</p>
<p><b>C. Perfil do agrupamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dimensões</li> <li>- bibliotecas</li> </ul>	<p>C1. Quantas escolas constituem o agrupamento?</p> <p>C2. Quantas as escolas/salas de 1º ciclo?</p>

	C3. Quantas são as Bibliotecas Escolares do agrupamento?
<b>D. Conceito de colaboração</b>	<p>D1. Tomando por referência a área da Biblioteca Escolar, como definiria colaboração?</p> <p>D2. Como é que o trabalho colaborativo se relaciona com a missão da Biblioteca Escolar?</p> <p>D3. Em que domínio de atuação da biblioteca considera que a colaboração é mais relevante?</p> <p>D4. Dê o exemplo de uma atividade, de entre as que integram o Plano Anual de Atividades da sua biblioteca, que se baseie na colaboração com os docentes titulares de turma do 1º ciclo.</p> <p>D5. A iniciativa, nas atividades desenvolvidas em colaboração com os docentes do 1º ciclo, parte de quem?</p>
<b>E. Fatores que influenciam a colaboração</b>	<p>E1. Que fatores considera facilitadores da colaboração entre docentes do 1º ciclo e Professor Bibliotecário?</p> <p>E2. Quais os principais entraves à colaboração?</p> <p>E3. A colaboração que existe, no trabalho da sua biblioteca, corresponde às suas expectativas?</p> <p>E4. Como avalia a sua experiência de colaboração com os docentes do 1º ciclo?</p> <p>E5. O que pensa que poderia ser feito (pelo PB, pelos docentes, pela direção...) para melhorar/ incentivar a colaboração?</p>

**QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL/ PLANOS ANUAIS DE ATIVIDADES**

TEMA	CATEGORIAS	PAA1	PAA2	PAA3	PAA4	PAA5	TOTAL UR
Colaboração entre professores titulares do 1º ciclo e professor bibliotecário	Atividades organizadas pelos docentes do 1º ciclo que implicam a BE	0	0	0	0	6	6
	Atividades com identificação do PB ou da equipa da BE como recurso	0	0	0	0	0	0
	Atividades organizadas pela BE dirigidas aos alunos do 1º ciclo	4	2	2	2	3	13
	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTO	4	2	2	2	9	19