

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A BIBLIOTECA ESCOLAR E OS PROFESSORES:  
TRABALHO COLABORATIVO**

**Luísa Maria Antunes**

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**2015**



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A BIBLIOTECA ESCOLAR E OS PROFESSORES:  
TRABALHO COLABORATIVO**

**Luísa Maria Antunes**

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora**

**Ana Isabel Pereira Teixeira de Vasconcelos**

**2015**



## Resumo

O modelo de Educação que emergiu a par do desenvolvimento das novas tecnologias, assente num conhecimento construído e em constante mutação, exige Hoje Aprendizagem ao Longo da Vida e atualização permanente. Deste modo, atualmente, urge uma mudança de práticas, de mentalidades por parte dos seus profissionais. O trabalho pedagógico revela-se cada vez mais exigente e pressupõe a utilização de recursos diversificados, em que o recurso à informação, e em diferentes suportes, assume um lugar de destaque no ensino e na aprendizagem. É neste contexto que a colaboração entre docentes e professor bibliotecário se revela premente. No entanto, em Portugal, esta prática ainda não é, de todo, uma realidade entre os professores em geral, e entre estes e os professores bibliotecários, em particular.

Face a este cenário das Bibliotecas Escolares Portuguesas e dos desafios que são colocados à Educação e à Sociedade de Hoje, surge este estudo de natureza empírica cujo método de investigação é o *estudo de caso*. O objeto de estudo centra-se nas práticas colaborativas desenvolvidas por um grupo de dez Professores Bibliotecários, de entre um total de dezanove docentes, no decurso do ano letivo 2014/2015 em Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira. Espera-se responder às seguintes questões de investigação: Que práticas caracterizam o trabalho colaborativo? Quais são as atividades mais realizadas? Que fatores facilitam ou impedem a colaboração? Que impacto/consequências tem o trabalho colaborativo?

Na Primeira Parte da presente dissertação é realizado o enquadramento teórico do tema, como forma de contextualizar o estudo. Na Segunda Parte, são descritos os passos da investigação, as técnicas de recolha de dados e o modo como se procede à sua análise. Na Terceira Parte, são interpretados e analisados os resultados. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo e dadas respostas às questões de investigação, que deram o mote a este estudo, sustentadas pela análise e interpretação efetuadas à luz da literatura revisitada.

**Palavras-chave:** Colaboração | Trabalho colaborativo | Biblioteca Escolar | Professor | Professor Bibliotecário



## Abstract

The model of education that emerged with the development of new technologies, based on a set up and constantly changing knowledge demands lifelong learning and permanent update. Thus, it urges a change in both practice and attitudes on the part of its employees. The pedagogical work proves to be increasingly demanding and requires a base of diversified application of resources, where the use of information and different media stands on a prominent place in teaching and learning. In this context, collaboration between teachers and librarian teacher is essential. However, in Portugal, this practice is not a reality yet among teachers in general, and between them and librarian teachers in particular.

Bearing in mind the current situation of Portuguese school libraries and the challenges that are posed to education and society today, this study of empirical nature emerges, using as investigation method the case study. The object of study focuses on the collaborative practice of a group of ten librarian teachers, from a total amount of nineteen, developed during the school year 2014/2015, in schools in the municipality of Vila Franca de Xira. It is expected to answer the questions: What practical features define collaborative work? What are the activities most commonly performed? What factors may ease or hinder collaboration? What impact/consequences has this cooperation?

In the first part of this document the theoretical framework is done as a way of shaping the study. The second part describes the steps of research, data collection techniques and how their analysis was carried out. In the third part the results are interpreted and analyzed. Finally we present the conclusions of the study and provide answers to research questions, which set the tone to this study, supported by analysis and interpretation based the review of the literature revisited.

**Keywords:** Collaboration | Collaborative work | School Library | Teacher | Teacher Librarian



## Dedicatória

Dedico este humilde trabalho a todos os que são professores e que estão nesta profissão pelo gosto de ensinar. A todos aqueles que querem Aprender e ver Crescer os seus alunos nesta caminhada da vida e de aprendizagem constante. A todos aqueles que ainda têm o sonho de poder vir a contribuir para um país melhor. Segundo Nóvoa:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda, isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem os seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.

(Nóvoa, 2007:18)

Há que fazer enfrentar as contrariedades que possam surgir no percurso docente, procurando estratégias para que da melhor forma se possam vir a suprir. No meu entender, a colaboração desempenha aqui um papel fulcral. Vamos unir esforços em prol das crianças de Hoje, dos adultos de Amanhã! «Contra os canhões marchar, marchar!»<sup>1</sup>

Termino com uma citação de Johnson, que sintetiza bastante bem a mensagem anteriormente expressa e com a qual me identifico na íntegra:

You have to mad (passionate) for stories, computers, and especial work with kids. You have to be mad (angry) about how poorly our school under-serve too many vulnerable children's. And final, you have to be mad (crazy) enough to believe that you as one little individual have the power to change your institution, your political systems, and especial the lives of your students and teachers.

(Johnson, 2002)

---

<sup>1</sup> Excerto do *Hino de Portugal* (1957) composto por Alfredo Keil, Henrique Lopes de Mendonça



## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que lecionaram no MGIBE – 7ª edição. É com apreço e admiração que retribuo as indicações e conselhos. Neste ano de dissertação o destaque recai na Professora Doutora Ana Vasconcelos que foi incansável no seu apoio e nas suas palavras de incentivo.

Às colegas de Mestrado que partilharam intensamente comigo este percurso, a Maria da Conceição Martins e a Maria do Carmo Lança, um Bem-haja muito grande por me ouvirem, por se rirem comigo por vezes em momentos que de graça pouco tinham (...) e por me ajudarem a prosseguir. Ao meu colega e amigo António Fonseca, pelo apoio e paciência que teve comigo, na colaboração do inquérito e ainda nas orientações que me prestou nos primeiros anos destas *andanças*. Aos colegas que colaboraram no inquérito também tenho uma palavra de agradecimento pois, sem a sua colaboração, este estudo não teria sido possível: Adília Real, Cristina Cruz, Elsa Oliveira, Laura Cavaleiro, Luís Pita, Maria José Paiva, Maria Matos Correia, Rui Verdial e Sandra Marques.

Imprescindíveis têm sido o apoio e os ensinamentos prestados por parte dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares, do concelho onde laboro – Vila Franca de Xira, especialmente os da Drª Conceição Matos e Victor Rodrigues, e da Coordenadora Interconcelhia Helena Brígida.

A estabilidade e crescimento profissionais tenho a agradecer ao AE de Bom Sucesso, especialmente ao Professor Carlos Reis – o Diretor.

Gratidão especial aos meus pais, Abel e Maria Antunes, que me estimularam a seguir sempre em frente e a nunca deixar nada por fazer. Hoje e Sempre sei que convosco posso contar.

*At last but not the least*, agradeço a meus filhos, Maria Beatriz e Martim, o amor, o carinho e a compreensão. É com uma dor na alma que reconheço não ter estado presente tanto quanto gostaria, e saber ser necessário, (...) nestes últimos anos das suas tenras vidas.

A todos VÓS um muito OBRIGADA!



## Índice Geral

Resumo .....	iii
<i>Abstract</i> .....	v
Dedicatória .....	vii
Agradecimentos .....	ix
Índice Geral .....	xi
Índice de gráficos .....	xiii
Índice de quadros/tabelas .....	xiv
Índice de figuras .....	xiv
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos .....	xv
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b> .....	5
<b>1– Contextualização</b> .....	7
<b>1.1.</b> Breve Retrospectiva da Educação e das Bibliotecas no século XX.....	8
<b>1.2.</b> A Biblioteca Escolar no contexto de mudança .....	15
<b>1.3.</b> Domínios de gestão/funcionamento e atuação da BE / PB atual .....	22
<b>2 – Colaboração</b> .....	33
<b>2.1</b> - Definição do conceito .....	34
<b>2.2</b> – A colaboração nos documentos orientadores das Bibliotecas Escolares: .....	40
<b>2.2.1</b> – no contexto internacional .....	40
<b>2.2.2</b> – no contexto nacional .....	41
<b>2.3</b> - Fatores facilitadores e constrangedores do trabalho colaborativo ....	43
<b>2.4</b> – Implicações do trabalho colaborativo entre docentes .....	54
<b>Parte II – Opções Metodológicas</b> .....	59

<b>1. Apresentação do objeto de estudo.....</b>	<b>61</b>
1.1. Objetivos da pesquisa .....	62
1.2. Questões de investigação.....	63
1.3. Opções metodológicas .....	63
<b>2. O processo de observação.....</b>	<b>65</b>
2.1. A amostra .....	66
2.2. Instrumento de recolha de dados.....	68
2.2.1. Elaboração do questionário .....	68
2.2.2. Aplicação do questionário.....	70
2.2.3. Processo de análise dos dados.....	71
<b>Parte III – Apresentação de resultados.....</b>	<b>73</b>
<b>1. Interpretação de resultados.....</b>	<b>75</b>
1.1. Análise e interpretação dos resultados.....	76
1.1.1. Perfil dos inquiridos .....	76
1.1.2. Relação teoria <i>versus</i> prática realizada .....	79
1.1.3. Relação variáveis descritivas <i>versus</i> prática realizada .....	83
1.1.4. Relação capacidade de liderança <i>versus</i> prática realizada ....	90
1.1.5. Relação capacidade de comunicação <i>versus</i> prática realizada	
.....	91
1.1.6. Relação satisfação profissional <i>versus</i> prática realizada .....	92
1.1.7. Relação prática realizada <i>versus</i> obstáculos .....	93
1.1.8. Relação entre perceção/ prática realizada <i>versus</i> fatores de	
sucesso .....	96
1.1.9. Relação consequência (s) do trabalho colaborativo <i>versus</i>	
sucesso educativo .....	99
1.1.10. Relação grupos de recrutamento de professores mais	
colaborantes identificados <i>versus</i> grupo de recrutamento do PB.	102
<b>Conclusões .....</b>	<b>107</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>115</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>131</b>

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. 1 – Atividades mais desenvolvidas pelos inquiridos .....	80
Gráfico 1. 2 – Atividades menos desenvolvidas pelos inquiridos.....	81
Gráfico 1. 3 – Atividades que melhor ilustram o papel do PB .....	82
Gráfico 1. 4 – Realização de atividades elencadas no estudo pelos inquiridos .....	83
Gráfico 1. 5 – Idades dos inquiridos .....	84
Gráfico 1. 6 – Habilitações dos inquiridos .....	84
Gráfico 1. 7 – Formação dos inquiridos na área das BE .....	85
Gráfico 1. 8 – Formação dos inquiridos na área das TIC .....	85
Gráfico 1. 9 – Investimento profissional dos inquiridos.....	86
Gráfico 1. 10 – Respostas dos inquiridos às seis questões mais graduadas.....	87
Gráfico 1. 11 – Capacidade de liderança dos inquiridos.....	90
Gráfico 1. 12 – Capacidade de Comunicação do valor da BE pelos inquiridos.....	91
Gráfico 1. 13 – Satisfação profissional dos inquiridos .....	92
Gráfico 1. 14 – Obstáculos ao trabalho colaborativo .....	93
Gráfico 1. 15 – Fatores de promoção do papel do PB e sucesso da sua atuação .....	96
Gráfico 1. 16 – Atividades que melhor ilustram o trabalho colaborativo .....	97
Gráfico 1. 17 – Atividades que melhor ilustram o contributo da BE para o Sucesso Escolar .....	100
Gráfico 1. 18 – Participação dos inquiridos em comunidades de prática .....	102

## Índice de Quadros/ Tabelas

### Parte I

Quadro 1. 1 - Funções da Biblioteca Escolar.....	24
Quadro 2.1 – Modelos de colaboração.....	39

### Parte II

Quadro 2.1 – Identificação do campo de análise/ amostra.....	67
--	----

### Parte III

Quadro 1. 1 – Perfil dos inquiridos .....	77
Quadro 1. 2 – Frequência das atividades desenvolvidas pelos inquiridos .....	79
Quadro 1. 3 – Colaboração entre PB e docentes .....	103

## Índice de Figuras

Figura 1.1 – Constituintes da aprendizagem .....	18
Figura 1.2 – Consequências do aparecimento da Literacia da Informação.....	20
Figura 1.3 – Fatores de mudança da biblioteca .....	21
Figura 1.4 – Crenças do desenvolvimento da biblioteca na escola .....	22
Figura 1.5 – Etapas de Gestão.....	27
Figura 2.1 – Potencialidades do trabalho colaborativo .....	37
Figura 2.2 – Fatores de Colaboração Docente .....	43
Figura 2.3 - O papel do Professor Bibliotecário .....	47

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

AE (Agrupamento de Escolas)

ATLC (*Association of Teachers Librarians of Canadá*<sup>2</sup>)

BE (Biblioteca Escolar)

CAF (*Common Assessment Framework* <sup>3</sup>)

CASL (*Canadian Association School Libraries*<sup>4</sup>)

EFQM (*European Foundation for Quality Management*<sup>5</sup> )

IFLA (*International Federation of Library Associations*)<sup>6</sup>

IASL (Associação Internacional de bibliotecas escolares)

MABE (Modelo de Avaliação de Bibliotecas Escolares)

MGIBE (Mestrado em Gestão de Bibliotecas e Gestão Escolar em Bibliotecas Escolares)

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico)

ONU (Organização das Nações Unidas)

PAA (Plano Anual de Atividades)

PB (Professor Bibliotecário)

PNL (Plano Nacional de Leitura)

RBE (Rede de Bibliotecas Escolares)

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)<sup>7</sup>

TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

---

<sup>2</sup>Tradução do investigador: Associação de Bibliotecários do Canadá

<sup>3</sup>Tradução do investigador: Estrutura Comum de Avaliação

<sup>4</sup> Tradução do investigador: Associação Canadiana de Bibliotecas Escolares

<sup>5</sup> Tradução do investigador: Fundação Europeia para a Gestão pela Qualidade

<sup>6</sup> Tradução do investigador: Federação Internacional de Associações de Bibliotecas

<sup>7</sup> Tradução do investigador: Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas



## Introdução

Os docentes, em geral, assumem um papel cada vez mais premente na preparação dos alunos, na sua formação tendo em vista a inclusão na sociedade. Nesta tarefa, os professores bibliotecários também têm um papel a desempenhar, sem dúvida. Urge, deste modo, um trabalho de colaboração efetivo entre professores, que permita otimizar o desenvolvimento de competências nos alunos e uma melhoria nas suas aprendizagens, tendo em conta a necessidade de fazer face aos desafios que se colocam à educação e à sociedade atual.

A pertinência na atualidade do tema *colaboração* motiva este estudo. Pretende-se compreender de que forma surge a colaboração, entre os professores bibliotecários e os professores intervenientes no estudo, procurando-se caracterizar as práticas colaborativas.

Escolhido o tema de investigação, segundo Fernandes há que fazer:

[...] uma sistematização *a priori*, isto é elabora-se um projecto esquemático das variáveis e dos itens sobre os quais vai incidir a pesquisa. A esquematização do âmbito da investigação a desenvolver resulta do conhecimento que se possui do tema selecionado, e não é, por isso, uma esquematização definitiva.

(Fernandes, 2002: 145)

De modo a poder-se concretizar essa sistematização, procedeu-se ao Projeto de Dissertação, que veio a revelar-se de extrema utilidade na conceção do presente documento e que se encontra organizado em três partes principais.

Na primeira parte (I – Enquadramento Teórico), procede-se ao enquadramento das problemáticas da sociedade e da escola atuais, no sentido de situar neste contexto o papel da biblioteca e das práticas de colaboração. Pretende-se clarificar conceitos e abordagens determinantes para o presente estudo.

O primeiro capítulo (contextualização) divide-se em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo procede-se a uma breve retrospectiva da educação e das bibliotecas no século XX; no segundo subcapítulo é feito o ponto da situação das bibliotecas face a época de mudança e são percecionadas as implicações decorrentes da evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); no terceiro subcapítulo, procede-se ao reconhecimento de domínios de gestão/funcionamento e procedimentos atuais da Biblioteca Escolar (BE) / Professor Bibliotecário (PB).

Em suma, este primeiro capítulo permite-nos enquadrar o objeto de estudo desta investigação: as práticas colaborativas.

O segundo capítulo encontra-se organizado em quatro subcapítulos. No primeiro, define-se o conceito «colaboração»; no segundo, evidencia-se a sua relevância pelo facto de constar em inúmeros documentos internacionais e nacionais, da autoria de teóricos de renome; no terceiro, identificam-se fatores que se revelam facilitadores e/ou constrangedores do trabalho colaborativo; no quarto e último subcapítulo, verificam-se as implicações que o trabalho colaborativo entre docentes pode adquirir, em documentos de referência.

Na segunda parte do trabalho (II – Opções Metodológicas) são descritos os passos da investigação, as técnicas de recolha de dados e o modo como se procede à sua análise.

Num primeiro capítulo são explanados os objetivos da investigação empírica, identificadas as questões que a enformam, seguindo-se o ponto em que se procede à justificação da opção metodológica: estudo de caso. Bogdan e Biklen, ao citarem Merriam (Merriam, 1988 *apud* Bogdan e Biklen, 1994: 89), salientam que um estudo desta natureza inicia-se pela recolha de dados (em locais/fontes de dados/pessoas que possam constituir objeto de estudo), que são posteriormente revistos e explorados, sendo então tomadas decisões acerca do objetivo do estudo. Os autores (*ibidem*) estabelecem a analogia entre o estudo de caso e um *funil*. No decorrer deste estudo, esta perspetiva vem a revelar-se uma mais-valia no que concerne à estruturação do trabalho: do geral para o específico.

No segundo capítulo, esclarece-se o processo de observação efetuado. As escolas pertencentes a Agrupamentos do concelho de Vila Franca de Xira constituem o campo de análise da investigação onde se insere o objeto de estudo (práticas colaborativas). O instrumento de recolha de dados é o inquérito por questionário aplicado a um grupo de professores que desempenham funções de professores bibliotecários neste concelho.

Na terceira parte (III – Apresentação de resultados) são interpretados e analisados os resultados.

No termo deste trabalho são apresentadas as conclusões sustentadas pela análise e interpretação efetuadas à luz da revisão da literatura desenvolvida. Cardoso, Alarcão & Celorico (2010: 17) salientam que tal revela-se «uma formalidade requerida como introdução aos projectos, [...] ponto de chegada da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes». Ainda neste ponto

são referidas as limitações sentidas no decorrer deste estudo e emitidas as perspectivas que o mesmo pode proporcionar a investigações futuras.

Neste estudo, de natureza empírica, são tidos em conta cinco «núcleos categoriais macro» salientados por Cardoso (2007: 141): procedimentos preparatórios, recolha de dados, processamento e organização de dados, análise de dados e procedimentos subsequentes. A mesma autora refere que estes núcleos «sintetizam a multiplicidade dos procedimentos; a sequencialidade apresentada pode ser interrompida e/ou repetida em pelo menos um momento». No decorrer de todas estas etapas investigativas são tidos em conta «os princípios que o pensamento científico postula: o princípio da objectividade, o princípio da inteligibilidade ou do determinismo e o princípio da racionalidade.» (Fernandes, 2002: 164).

Num estudo de investigação, o uso de ética é imprescindível pelo que foram tidas em conta as aptidões enunciadas por Lima, baseado na Comissão para a Avaliação da Integridade dos Ambientes de Pesquisa:

- a) Sensibilidade ética – consiste na consciência dos investigadores, do modo como afectam as outras pessoas [...]
- b) Raciocínio ético – trata-se da capacidade de desenvolver uma justificação fundamentada para uma determinada linha de acção que tenha sido escolhida. [...]
- c) Motivação e empenhamento moral, e formação da identidade – tem a ver com a concessão de prioridade aos valores profissionais, relativamente às preocupações pessoais, e com a interiorização desses valores enquanto valores pessoais.
- d) Competências de sobrevivência (survival skills) – referem-se à capacidade de desempenhar com integridade as tarefas essenciais características da atividade profissional.

(Lima & Pacheco, 2006: 152-153)

Espera-se de alguma forma poder contribuir para a reflexão da temática do trabalho colaborativo, para o enriquecimento do debate e para a caracterização das práticas das bibliotecas escolares em Portugal.

Augura-se, a um nível mais ambicioso, que com este estudo possam ser criados e introduzidos no quotidiano novos significados de trabalho colaborativo, em que o afastamento da normatividade e da mudança aparente possam ser uma realidade efetiva. Será assim pertinente proceder à divulgação dos resultados deste estudo junto da comunidade educativa local (concelho de Vila Franca de Xira).



## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1 - Contextualização**

## 1.1. Breve Retrospectiva da Educação e das Bibliotecas no século XX

Mendonça cita Karabel e Halsey, para referir:

O processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico.

(Karabel e Halsey, 1977: 551 *apud* Mendonça, *n.d.*: 21)

Remontando ao Final da II Guerra Mundial, a Humanidade caracteriza-se por uma profunda divisão em dois blocos político-militares. No entanto, foram desenvolvidos avanços ao nível da tecnologia (baseada na informação e na cibernética) e deram-se alterações significativas em diversos âmbitos: armamento nuclear, a conquista do espaço, o aparecimento e disseminação da televisão, dos computadores, das comunicações por satélite, enfim, a génese da revolução digital.

Na segunda metade da década de 50 surgem as primeiras «ferramentas científicas» de avaliação com o formato de taxonomias dos objetivos pedagógicos (Bloom, 1956, *apud* Fino, 2001: 2). Depois da grande crise curricular, sentida nos Estados Unidos em 1957, houve um decréscimo da credibilidade do paradigma fabril.

Em 1958 nos Estados Unidos da América, segundo Ribeiro (2005: 81), foi batizada a *Information Science*. A discreta evolução tecnológica desta época está na génese de um novo paradigma em que o «documento» (interpretado como «património» que representa uma etapa e por ser considerado um material detentor de informação) começa a ser substituído pela «informação» (entendida como fenómeno humano e social que em simultâneo é conhecimento e gerador de conhecimento). A mesma autora refere que a emergência da Ciência da Informação resulta:

[...] de um processo evolutivo com origens remotas na Biblioteconomia e na Documentação, cujo principal mentor foi Paul Otlet, um advogado belga que, em finais do século XIX, já aspirava a construir um centro de documentação que tornasse possível o controlo e a referenciação de toda a produção bibliográfica à escala mundial, a que dera o significativo nome de Mundaneum. O sistema de informação concebido por Paul Otlet, com a colaboração, entre outros, de Henri La Fontaine, já não era uma biblioteca tradicional onde se reuniam fisicamente documentos, maioritariamente livros e publicações periódicas, mas sim um centro acumulador e difusor de informação, em que os aspectos do acesso e da partilha de recursos eram absolutamente predominantes.

(Ribeiro, 2005: 80-81)

Em Portugal, recuando à 1ª República, implementada em 1910 e derrubada pelo golpe militar de Gomes da Costa, verificaram-se diversas mudanças que se sentiram também ao nível da Educação, especialmente no Ensino Primário (atual primeiro ciclo do ensino básico). Em 1927, estabelece-se a escolaridade obrigatória em três anos. Deixa de ser permitida a coeducação, instituindo-se a separação dos sexos nas escolas primárias. Necessariamente estas alterações repercutiram-se nas bibliotecas. A preocupação com a educação e o combate ao analfabetismo levam à criação de bibliotecas e à generalização do acesso à leitura.

Com o Estado Novo (1926-1974), retira-se toda a importância que havia sido dada na 1ª República ao Ensino Primário, não valorizando a cultura e defendendo-se que quanto mais ignorante fosse o povo mais feliz este seria. A Igreja assumiu um papel preponderante no Novo Estado, pois ajudou a consolidar o poder do Estado promovendo a formação de cidadãos «ordeiros, cristãos e conformados». À semelhança do que acontecia na Alemanha e na Itália (países sob influência do Nazismo e Fascismo, respetivamente), em Portugal foi criada uma organização de juventude de cariz Fascista denominada «Mocidade Portuguesa». No Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de maio de 1936, em cumprimento do disposto na Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de abril de 1936, refere-se que esta instituição se destina a «estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar». A restrição à liberdade de pensamento e expressão vem limitar a expansão das bibliotecas e da sua importância. No entanto, com a morte de Calouste Gulbenkian, em 1955, e com o facto de este destinar os seus bens à conceção de uma fundação (1958), dá-se início à criação de bibliotecas itinerantes e dois anos depois é iniciada a implementação de bibliotecas fixas.

Em 1970, com a denominada Reforma de Veiga Simão, verificam-se mudanças significativas na educação que vem a ser firmada pela Lei 5/ 73 de 25 de julho. O ensino passa a ser obrigatório por um período de oito anos. Procedeu-se ao alargamento da escolaridade, a todos os graus de ensino, ministrada em dois ciclos: quatro anos de Ensino Primário e outros quatro a serem lecionados nas *Escolas de Ensino Preparatório*. O sistema educativo passa a abranger a educação pré-escolar (facultativa) a educação escolar

(primário e preparatório até quatro anos cada um) e a educação permanente (asseguradas por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados). É extinto o ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes) e passa a 1º e 2º ano. A *Telescola* (sistema de ensino via televisão) surge como alternativa às *Escolas Preparatórias* nas localidades onde estas fossem inexistentes, em que os alunos são acompanhados por monitores na visualização das sessões. A Reforma assume, pela primeira vez, a preocupação com a formação do indivíduo enquanto pessoa humana; pressupõe a igualdade de oportunidades; pretende de certo modo a democratização do ensino. O currículo do ensino básico contempla, pela primeira vez, aspetos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica e tem a particularidade de abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces. A política educativa de Veiga Simão garante que, se quiserem evoluir e competir com os parceiros europeus, é necessário desenvolver a educação de massas, não apenas de elites. Reivindica que a educação deve ser planificada a longo prazo, dizendo que ela era o elemento primário dinâmico e necessário para o progresso e desenvolvimento do País.

O período que se segue à «Revolução dos Cravos» (25 de abril de 1974) reflete-se também na escola. Na segunda metade dos anos 70, a educação encontra-se associada à definição de um serviço público de educação, que respeita o princípio da igualdade de oportunidades em que são preconizados valores de liberdade de expressão. Os objetivos do sistema educativo e sobretudo os planos curriculares passam a dar algum acolhimento aos novos fenómenos sociais, e em particular aos *media*, as turmas passam a ser mistas, entre outros aspetos.

Na década de 80, na linha de uma lógica de mercado, ao binómio educação/modernização segue-se o binómio educação /democracia. Constata-se nesta década uma progressiva alteração das políticas educativas portuguesas. A educação passa a ocupar um papel preponderante na construção da democracia. A tendência é seguir o modelo dos países capitalistas, em que se assiste ao aparecimento de preocupações com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para o trabalho, progressiva autonomia dos professores e desigualdades sociais. Tendo em conta este novo contexto, implementa-

se nesta década um novo Programa Educativo e é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, firmada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que permite a reorganização do sistema educativo.

A educação escolar passa a compreender os ensinamentos básico, secundário e superior. Surge um novo modelo de escola que não se limita ao edifício escolar, e passa a ser percebida como comunidade educativa, inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo. No capítulo V, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 41, no nº2 b) a biblioteca escolar surge mencionada como um entre outros «recursos educativos privilegiados». No entanto, o aspeto destes locais nesta época apresenta-se como pouco atrativo e reduzido em espaço. Os livros encontram-se em armários fechados, com rede ou com vidro, em que o acesso está limitado e com um horário bastante irregular. Relativamente às bibliotecas públicas, a situação também não se revela favorável pelo que, em 1983, é promovido pelo Instituto Português do Livro, com a colaboração da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD), o manifesto *A leitura pública em Portugal* que pretende sensibilizar as autoridades nacionais e locais assim como a opinião pública em geral, para a inexistência de uma prática de leitura pública e escassos espaços adequados em Portugal. Neste enquadramento surge a rede nacional de bibliotecas públicas (RNBP) em 1987 e com ela a criação de bibliotecas públicas e a sua generalização. É introduzida como novidade a proposta de uma área de formação pessoal e social e previu-se a introdução de componentes regionais e locais, sem prejuízo do estabelecimento à escala nacional dos respetivos planos curriculares (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 47º). Deste modo, a Sociedade e o Estado passam a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução. As bibliotecas em Portugal, nesta época, são entendidas como um repositório de livros auxiliares nas leituras dos alunos e ainda como centro de outros recursos e equipamentos audiovisuais em que há um professor responsável.

Nos anos 90, as teorias construtivistas do conhecimento vêm influenciar a educação. O aluno passa a ocupar um papel muito mais ativo no processo de ensino aprendizagem em que foram enfatizadas estratégias e metodologias inovadoras: pesquisa, trabalho pares/ grupo e resolução de problemas. As bibliotecas públicas encontram-se ainda em fase de generalização e as bibliotecas escolares revelam-se ainda escassas, especialmente nas escolas de primeiro ciclo, e com fundos documentais que revelam nitidamente carências e restringem-se praticamente ao suporte livro. Os procedimentos ao nível da catalogação ainda não estão normalizados. O equipamento informático é insuficiente ou quase inexistente. Ao nível de recursos humanos continua a ser contemplado apenas um professor responsável por um período muito reduzido de horas a cada semana. Face a esta realidade, urge uma mudança de políticas.

No final de 1995, com a aplicação do Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, a existência de bibliotecas em estabelecimentos dos diversos níveis de ensino começa a ser uma realidade. Com o objetivo de estudar e propor medidas neste domínio é criado, em janeiro de 1996, um grupo de trabalho, constituído por vários especialistas na área do livro, da leitura e das bibliotecas, coordenado por Isabel Veiga que elabora o relatório *Lançar a rede de bibliotecas escolares* (RBE: 1996) onde é feito o diagnóstico da situação das bibliotecas escolares portuguesas e se estabelecem os princípios, as linhas de orientação e o programa de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). No documento (*ibidem*: 13) refere-se que este despacho visa promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do «desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública». O papel das bibliotecas públicas, nesta época, já uma realidade sustentável e aparecem como parceiros imprescindíveis na implementação das Bibliotecas Escolares com a criação dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), especialmente o técnico, já que a maioria dos docentes envolvidos nas bibliotecas ainda não dispõe de formação superior na área.

No que concerne à Educação, também se constata mudanças. Em 2009 é publicada a Lei nº 85/2009 de 27 de agosto que estabelece a escolaridade obrigatória de doze anos (dos 6 anos aos 18 anos de idade) e consagra também a universalidade da educação pré-

escolar aos 5 anos de idade. Relativamente às orientações curriculares também se verificam alterações.

Em 2011 o Despacho n.º 17169/2011 revoga o documento curricular para o Ensino Básico, que se encontra vigente há uma década (Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro). O despacho aponta para que o currículo deva incidir em:

[...] conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspectos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

Nóvoa (2007), na sua apresentação na palestra *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, referiu que tinha sido convidado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), conjuntamente com outros ilustres intelectuais, para proceder à discussão de possíveis cenários do futuro para a educação. Conseguiram definir seis:

- 1.º manutenção de sistemas escolares fortemente burocratizados;
- 2.º expansão de um modelo de mercado (privatização do ensino);
- 3.º a escola no centro do espaço social e comunitário;
- 4.º a escola como organização centrada na aprendizagem;
- 5.º expansão das tecnologias e das redes digitais de formação;
- 6.º desintegração e substituição da escola por outras instituições.

(Nóvoa, 2007: 19)

Após submissão dos diferentes cenários a professores de diversos países, cerca de 90% dos inquiridos consideraram os terceiro e quarto cenários como desejáveis.

Segundo o mesmo autor, a escola deve ser centrada na aprendizagem:

É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento.

(Nóvoa, 2007: 6-7)

Nas últimas décadas, as transformações que se deram na sociedade em que vivemos, a nível económico, social, e de tecnologia e de informação são tão determinantes que as bibliotecas não puderam deixar de ser afetadas por estas mudanças. Se as alterações iniciais se revelam essencialmente ao nível do desenvolvimento das tecnologias da

informação e comunicação, atualmente reportam-se também aos contextos social, cultural, político e económico. Estes fatores são de tal ordem decisivos que põem em questão a utilidade destes serviços para o futuro na sua essência tradicional. Assiste-se à substituição do paradigma da sociedade industrial pelo da sociedade pós-industrial, cujo eixo da economia é a produção, distribuição e difusão da informação e do conhecimento e necessariamente estas novas vivências influenciam o conceito de biblioteca bem como as práticas dos profissionais que nelas trabalham.

No decorrer deste subcapítulo procede-se a uma breve retrospectiva, com o intuito de permitir situar o que de alguma forma vem a precipitar o atual estado das bibliotecas escolares, já que a sua génese assenta, necessariamente, num modelo de Educação preconizado e no país em que se insere. Das, a propósito da tradição anglo americana de investigação nesta área, refere:

Sublinho que é difícil falar sobre “Escola europeia de biblioteconomia escolar”, porque as diferenças nos sistemas educativos e, por isso, nas bibliotecas escolares são enormes: não somente a nível nacional, mas também a nível regional.

(Das, 2008: [6])

Neste sentido, assim como as práticas educativas vêm a sofrer alterações, retrocessos, avanços ... assim os docentes, em geral, e o professor bibliotecário, em particular, vêm a ser atores implicados neste processo.

## 1.2. A Biblioteca Escolar no contexto de mudança

*A escola não pode, por isso, permitir-se perpetuar modos de ensino e aprendizagem magistrais que formam para ler e escrever de forma acrítica. Tem que acompanhar a mudança nos processos tecnológicos, sociais e comunicacionais. Tem que formar para a autonomia e para a criatividade, para a capacidade de interagir socialmente de forma crítica e para a competência de aprender a aprender. À biblioteca escolar cabe, neste contexto, um papel de liderança, assumindo-se como um recurso indutor de inovação, um recurso que contribua e tenha um papel activo e de resposta às mudanças que o sistema introduz, trazendo valor à escola no cumprimento da sua missão e no cumprimento dos objectivos de ensino/aprendizagem.*

Conde e Martins (2009: 1)

No contexto atual, urge uma mudança de práticas, de mentalidades por parte dos profissionais intervenientes. O trabalho pedagógico hoje é cada vez mais exigente e pressupõe uma base de utilização de recursos diversificados. A escola e os alunos oferecem novos desafios que levam a BE a redefinir a sua função e a oferecer novos serviços. A BE tem de se adaptar à nova realidade e necessariamente tem de alterar as suas conceções. Deve assumir o papel de plena articulação com o trabalho dos docentes e vice-versa. Esta articulação deve ser feita numa perspetiva de colaboração.

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação e todas as evoluções que daí emergem contribuem sem dúvida para o aparecimento de novos paradigmas de acesso, produção e comunicação. Conforme consta no documento *School Libraries Work* (2008: 1), «*We live in the information age, and because we do, Information Literacy has become universal currency*». Neste sentido, no decorrer dos últimos anos, são tomadas algumas iniciativas em Portugal: elabora-se um Plano Tecnológico da Educação (2005), efetua-se um reforço de poderes de estruturas intermédias, implementam-se sistemas de avaliação de professores (última atualização em 2011) e da biblioteca (2009 com a primeira edição do MABE e em 2013 com a segunda edição), procede-se a uma reestruturação curricular.

A integração na chamada sociedade da informação também se deve à capacitação dos indivíduos para a «aprendizagem ao longo da vida», *Learning to be*, uma vez que pressupõe que os indivíduos têm de estar em permanente atualização para poderem estar preparados para as oportunidades que lhes surjam. No «Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal», documento elaborado pela Missão para a Sociedade de Informação (organização criada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia), esta formação

sustenta-se em quatro aprendizagens (que se interligam, e que constituem para o indivíduo, pilares do conhecimento):

- aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, o que também significa, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas também competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as mais diversas situações e a trabalhar em equipa;
- aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e, finalmente,
- aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes e que permite a cada um desenvolver melhor a sua personalidade, ganhar capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade.

(Missão para a Sociedade de informação/Ministério da Ciência e Tecnologia, 1997: 43 – 44)

Em Portugal e na Europa, o «Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007/2013» é aprovado pela decisão nº 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de novembro de 2006. Este documento, a um nível mais geral, permite desenvolver e promover intercâmbios, cooperação e a mobilidade, a fim de os sistemas de ensino e formação constituírem uma referência mundial de qualidade. A um nível mais específico, permite contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mais atrativa e acessível, apoiar o desenvolvimento dos meios facultados pelas tecnologias da informação e da comunicação e assegurar o intercâmbio de boas práticas no intuito de melhorar a qualidade destas.

Assiste-se a uma preocupação crescente com o sucesso educativo dos alunos que, segundo Nóvoa, passa por um patamar comum de conhecimentos:

A ideia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso. Não se consegue isso por várias razões históricas, de resignação ou por questões de identidade da profissão. Falar de um patamar comum de conhecimentos é também falar de um compromisso ético dos professores, compromisso ético com esse sucesso.

(Nóvoa, 2007: 8)

O Ministério da Educação (1996), ao lançar um programa contínuo de criação e desenvolvimento de um Programa Rede de Bibliotecas Escolares, assume o objetivo de melhorar os resultados escolares. O lançamento do Plano Nacional de Leitura (2006) é mais uma iniciativa estatal favorável ao trabalho pedagógico entre bibliotecários e docentes no sentido de elevar os níveis de literacia dos portugueses. O Modelo de Avaliação de Bibliotecas Escolares (MABE), implementado desde 2009, após uma fase experimental,

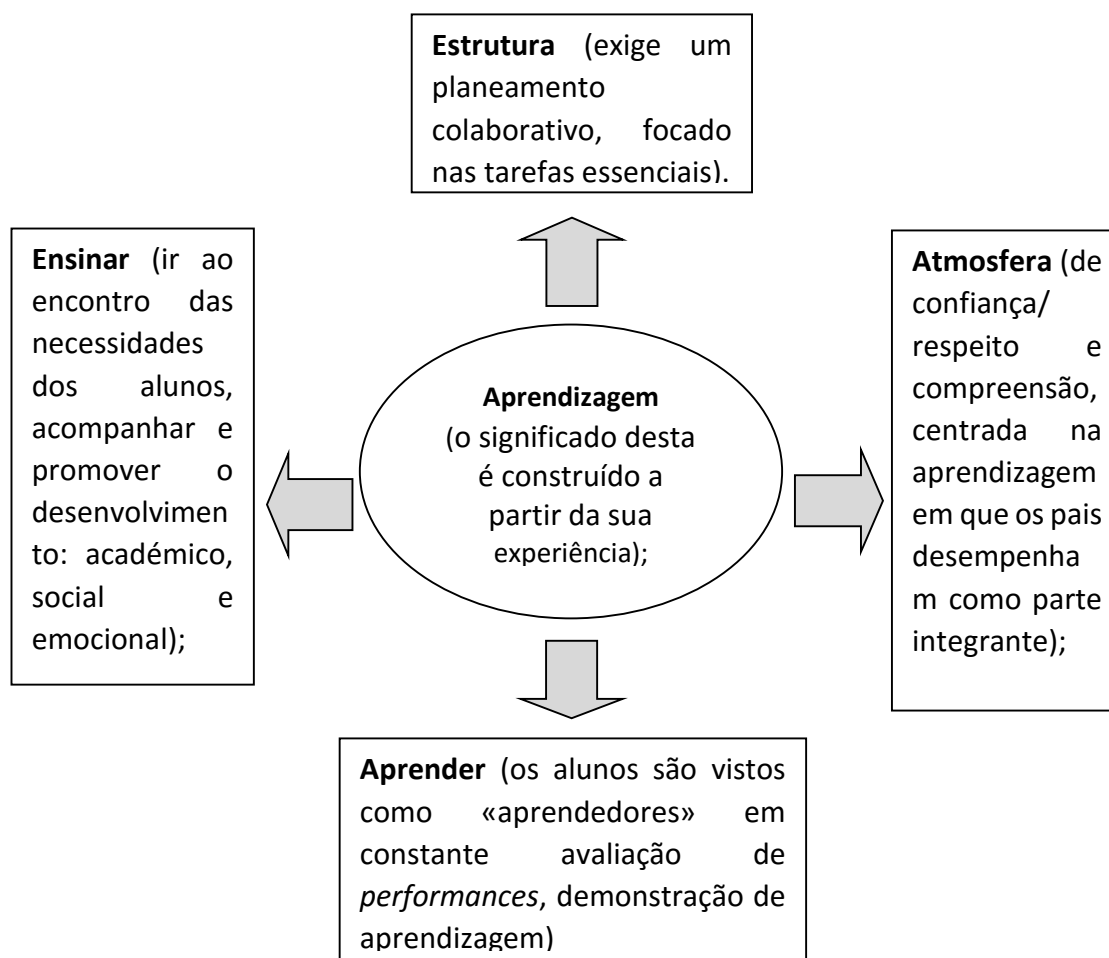
realça claramente a linha de ação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) no sentido do trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário.

Mais recentemente, *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo* (comunicação da Comissão Europeia em 3 de março de 2010) definiu objetivos a cumprir no período de 2014-2020, tendo em vista a melhoria dos níveis de Educação em cada estado membro. Esta apresentação suscitou a necessidade de definição, por parte do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, de um conjunto de treze áreas e linhas prioritárias de intervenção, que lhe permitam orientar a ação e contribuir para a concretização dos objetivos estabelecidos para Portugal neste domínio. Neste âmbito foi elaborado por esta entidade o *Quadro Estratégico 2014-2020*, tendo também como alinhamento *Portugal 2020: Programa Nacional de Reformas* (aprovado a 20 de março de 2011 pelo Conselho de Ministros).

A BE atual, perante as exigências do contexto em que vivemos, assume-se como um espaço de conhecimento e de aprendizagem, essencial como recurso para desenvolver competências tendo em vista o sucesso educativo dos alunos, elo de ligação entre intervenientes da comunidade. Apresentam-se como espaços habilitados em que se promove a leitura em diferentes suportes, colabora-se no desenvolvimento de competências de informação, tecnológicas, de estudo e de trabalho, tendo em vista a formação global dos alunos, e envolvendo a família e a comunidade. Têm um importante papel na redução das desigualdades sociais existentes entre os alunos, já que minimizam as carências familiares ao nível do acesso e posse de bens culturais e recursos de informação e de hábitos de leitura, disponibilizando a todos os alunos os mesmos materiais e oportunidades. Para dar andamento a todas estes trâmites são essenciais as diretrizes que guiam a conduta dos profissionais que desempenham funções nesta área, emanadas de documentos de orientação nacional e internacional.

No artigo *Quality in School Library Media Programs: focus on Learning Perspectives on Quality in Libraries* (Stripling, 1996), é referido que o *focus* da biblioteca atualmente é a aprendizagem. Apesar de cada comunidade construir o seu próprio Programa, de acordo com as necessidades desse contexto, há sempre elementos essenciais na sua conceção, conforme adiante se ilustra:

**Figura 1.1 – Constituintes da aprendizagem**



**Stripling (1996)**

Este autor salienta também que uma biblioteca centrada na aprendizagem deve ser um espaço flexível que pode ser usado por grupos grandes, pequenos, ou indivíduos. Cada espaço deve ser cercado por recursos, objetos reais, exposições, cores e objetos interessantes, arte, trabalhos dos alunos e tecnologia.

Nesta linha de pensamento, Castells refere:

O fundamental é trocar o conceito de aprender pelo de aprender a aprender, já que a maior parte da informação se encontra *online*, o que realmente se necessita é a habilidade para decidir o que queremos procurar, como obtê-lo, como processá-lo e como utilizá-lo para a tarefa que despoletou a procura dessa informação.

(Castells, 2004: 300)

À evolução rápida conduzida sobretudo pelo progresso ao nível da tecnologia, não corresponde um acompanhamento de toda a estrutura organizacional, económica, social, educacional. Países ditos desenvolvidos debatem-se com um novo paradoxo: elevados

níveis de alfabetização contrastam com baixos níveis de literacia em geral, com ênfase para a literacia da informação e a literacia tecnológica.

Gomes *et al*, no IV Congresso Português de Sociologia, esboçam uma definição para esta nova forma de analfabetismo:

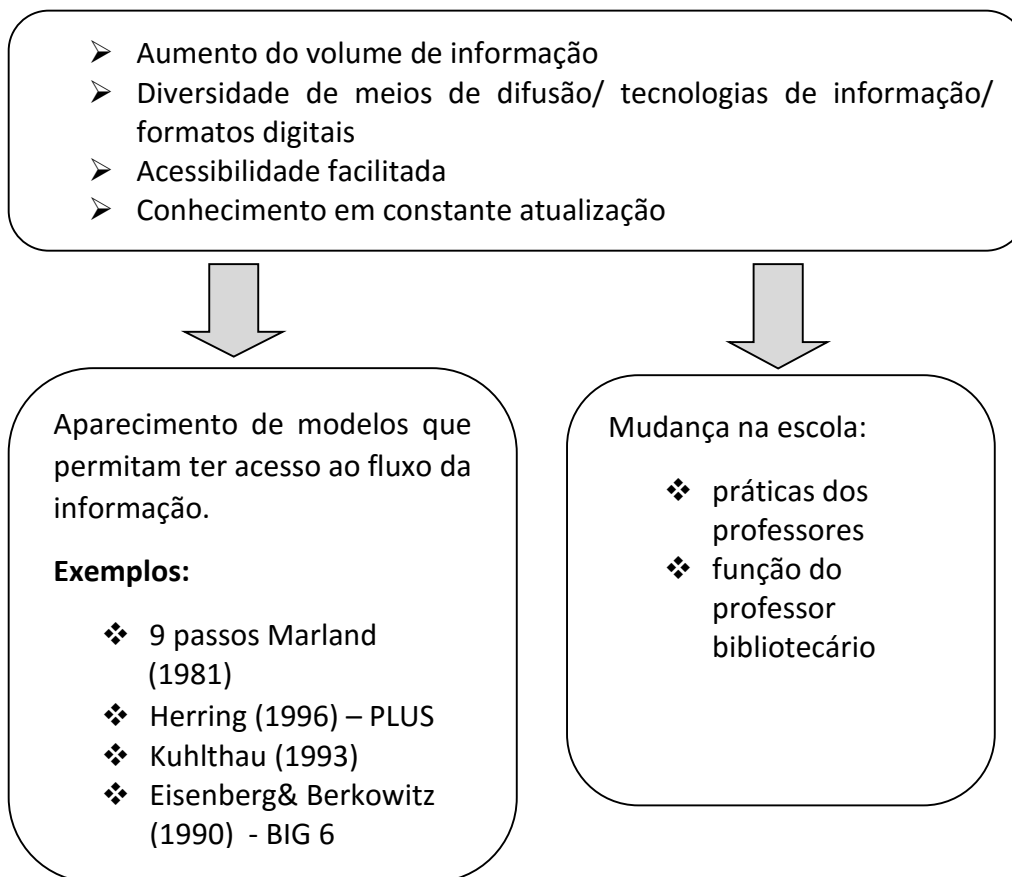
Entende-se por *literacia* a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos). Este conceito, actualmente já bastante difundido no nosso vocabulário, define-se por duas características nucleares: a) por permitir a análise da capacidade efectiva de *utilização na vida quotidiana* das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em *níveis de literacia* com graus de dificuldade distintos.

(Gomes *et al*, 2000: 1)

Segundo Bholá citado por Calixto (Bholá, 1998 *apud* Calixto, 2001: 2), a emergência e a expansão de diversos média nas últimas décadas trouxeram consigo expressões como: «literacia do audiovisual e literacia informática, entre outras. Esta é seguramente uma das razões porque cada vez mais autores usam a palavra no plural.»

O crescimento exponencial da quantidade de informação disponível bem como o predomínio crescente dos formatos digitais, a atenção dada às capacidades de estudo dos alunos e à aprendizagem ao longo da vida, são fatores decisivos para a crescente importância dada à literacia da informação nos mais diversos âmbitos: pessoal, social, empresarial, educacional... Tal vem a despoletar, em intelectuais de renome, a necessidade de conduzir práticas para adquirir conhecimento e que, por sua vez, dão o mote para o aparecimento de modelos e necessariamente geram mudanças na escola, conforme se esquematiza abaixo na figura:

**Figura 1. 2 – Causas/consequências do aparecimento da Literacia da Informação**



Nesta área da Literacia da Informação, a BE ocupa um papel fulcral, pois, desenvolvendo a literacia nos seus utilizadores, está a desenvolver cidadãos preparados para enfrentar os desafios que se lhes avizinham na sociedade atual.

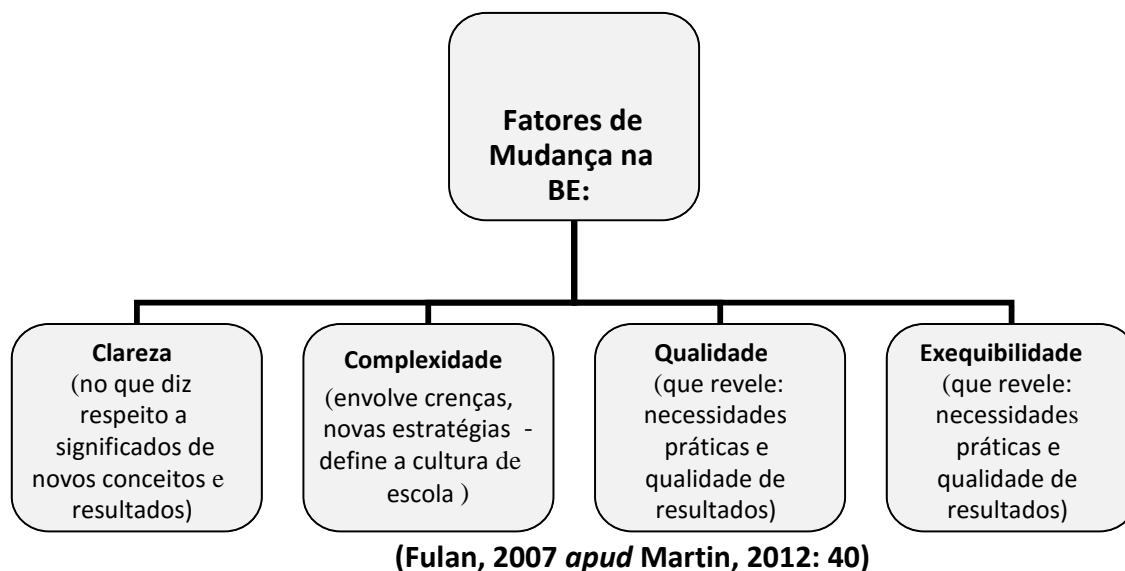
Segundo Pinheiro:

Não perdendo de vista o seu objectivo fundamental de formar leitores – seja qual for o suporte de leitura – a biblioteca escolar do século XXI deverá procurar constantemente a inovação e acompanhar as mudanças que ocorrem na comunidade, adaptando os seus serviços às novas necessidades informativas, trabalhando em articulação e colaborativamente com os professores e com os alunos na planificação e desenvolvimento de actividades educativas e de aprendizagem; deve apostar na formação de utilizadores – professores, alunos, comunidade – , e ser capaz de olhar para si própria e reflectir sobre as suas práticas, numa perspectiva de melhoria das aprendizagens e do trabalho escolar.

(Pinheiro, 2010: 23)

A BE encontra-se assim a atravessar um processo de mudança que, segundo Fulan, citado por Martin (Fulan, 2007:87 *apud* Martin, 2012: 40), pode ser influenciado por fatores: «once change is initiated need, clarity, complexity, and quality, practicality are factors that affect the implementation of change». O autor (*ibidem*) caracteriza os fatores conforme se expressa abaixo na figura:

**Figura 1. 3 – Fatores de Mudança da Biblioteca**



Quanto mais fatores envolverem este processo, maiores são as probabilidades de a mudança se vir a efetivar. O mesmo autor (2012: 40) cita de novo Fulan (2007: 87) para relevar: «*The school community will respond positively to any change that meets their personal needs and will object strongly to any change that does not*».

### 1.3. Domínios de gestão/funcionamento e atuação da BE / PB atual

*The society that invests in school libraries for its children invests in its own future.*  
(IASL, 1993)

A nível internacional referenciam-se adiante algumas organizações/ documentos de renome no que concerne à atuação das Bibliotecas.

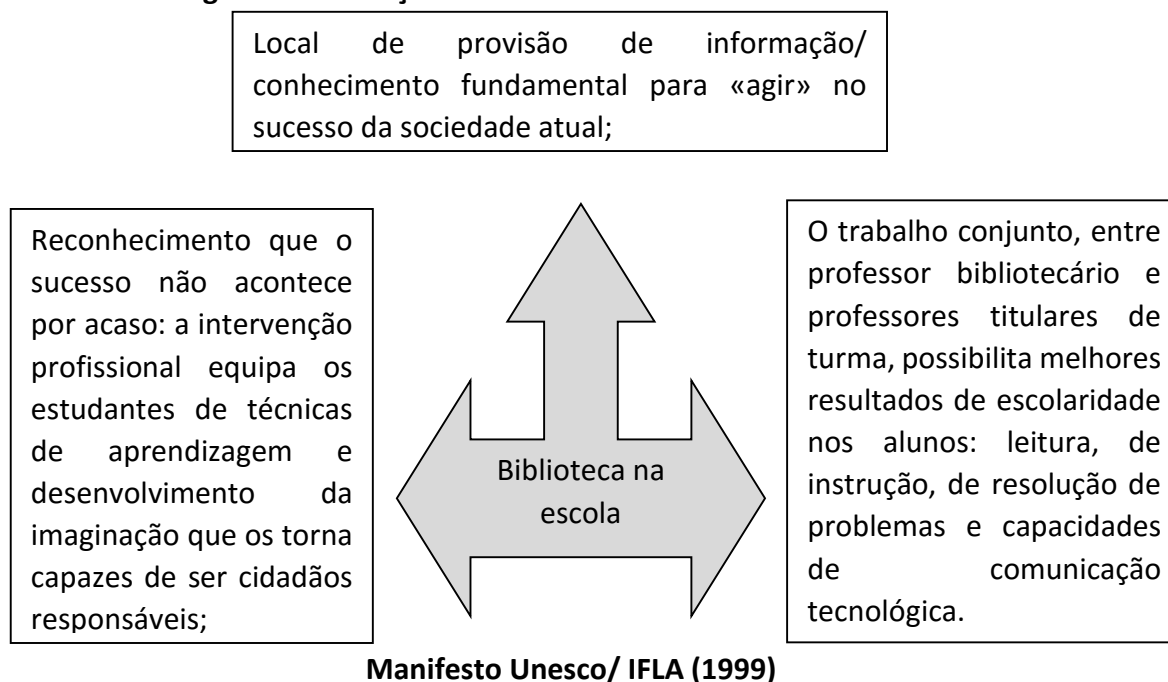
O Manifesto da UNESCO/IFLA dá-nos conta da missão da biblioteca escolar:

A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da UNESCO.

(UNESCO/ IFLA, 1999: 1)

Este documento defende que a biblioteca é essencial para o desenvolvimento dos domínios da literacia, da educação, da informação tendo em conta os desenvolvimentos económico, social e cultural. Para tal há que definir objetivos, prioridades e serviços em articulação com o *curriculum* escolar. Refere que a biblioteca é parte integrante do processo educativo. Aponta três crenças fundamentais para o desenvolvimento efetivo das bibliotecas nas escolas, como se refere na Figura 1. 4:

**Figura 1.4 - Crenças do Desenvolvimento das Bibliotecas na escola**



No Canadá, país de referência na área das bibliotecas, segundo ATLC e CASL (1997), o professor bibliotecário é reconhecido como líder que envolve toda a comunidade escolar: alunos, professores, diretor e/ou outros intervenientes, mantendo-os ao corrente da sua atividade e estreitando relações, servindo como «conselheiro». Este documento também faz referência a outras competências do PB no que concerne à gestão de pessoal: recrutamento, apoio profissional e motivação de voluntários. Para além da referência a estas tarefas, salientam-se as competências pessoais deste profissional: procurar desafios e ver novas oportunidades dentro e fora da biblioteca; criar um ambiente de respeito mútuo e confiança, visando a aprendizagem contínua e recorrendo a habilidades de comunicação, flexibilidade e atitude positiva. Os princípios sugeridos nos Estados Unidos da América, com o artigo *Information Power* (1998), cruzam-se com as competências profissionais anteriormente referidas no documento do Canadá, que são sugeridas tendo em conta os parâmetros pessoal e profissional do professor bibliotecário. Um aspeto importante também a destacar, na atuação da Biblioteca escolar nestes dois países, é a existência de «*School Library Program*», constituído por um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem elaboradas em conjunto com os docentes, baseados nos princípios do *Resource-based learning*.

A Declaração da IASL (1993) recomenda o tipo de documentos a constar numa biblioteca (tecnológicos, impressos ou não impressos tendo em conta os utilizadores) e o espaço adequado a ocupar num estabelecimento de ensino bem como o perfil dos profissionais a desempenhar funções neste local (especializados na área de biblioteconomia e em permanente articulação com a direção projetos / da escola e da comunidade local). Reforça a ideia de um local privilegiado para a aprendizagem ao longo da vida, de alfabetização e de constante atualização de conhecimento e capacidades. Salienta-se, nesta mesma Declaração, que a Biblioteca escolar é essencial ao desenvolvimento da personalidade Humana; permite o progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade; permite o cumprimento das metas e objetivos de aprendizagem da escola; é vital no processo de ensino/ aprendizagem. Ainda segundo este documento (IASL, 1993), as funções da Biblioteca escolar devem ser diversas conforme se expressa no Quadro 1. 1:

**Quadro 1. 1 - Funções da Biblioteca Escolar**

<b>Informativa</b>	<b>Educativa</b>	<b>Cultural</b>	<b>Recreativa</b>
Garante informação fiável e de acesso rápido (recuperação/transferência de informação);	Fornece meios, equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem (orientação presencial, seleção e uso de materiais formativos em competências de informação e promoção da liberdade intelectual);	Proporciona experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, estimula a criatividade e o desenvolvimento de relações humanas positivas;	Permite a ocupação dos tempos livres mediante fornecimento de materiais e programas de valor recreativo.

(IASL, 1993)

Em 1931 são publicadas as Leis de Ranganathan, pelo indiano Shiyali Ranganathan. Mantêm-se até aos nossos dias bastante atuais (ainda que se remetam apenas para documentos impressos), tendo em conta que preveem: os livros são para usar (livro como instrumento de conhecimento), todo o livro tem o seu leitor (implica divulgação do acervo), todo o leitor tem o seu livro (relação: o utilizador/acervo), poupe o tempo do seu leitor (utilidade da catalogação/arrumação/acesso livre), a biblioteca é um organismo em crescimento (prevê atualização constante).

O artigo espanhol *Marco: la biblioteca Escolar en el contexto de la reforma educativa* (MEC, 1995) salienta que a biblioteca deve aliar outros serviços de informação externos e fomentar o seu uso por parte dos alunos e professores. O ponto 4.2.3 deste documento refere também que se deve estimular para o prazer de ler e o interesse pela cultura e associar a leitura e frequência da BE à ocupação lúdica dos tempos livres.

A nível nacional, em 1996, o documento «Lançar a rede de Bibliotecas Escolares», elaborado por um grupo de trabalho que veio a integrar a Rede de Bibliotecas Escolares,

surge como uma inovação em Portugal, seguindo a linha de pensamento do que já vinha sendo tradição noutros países:

1. No final de Dezembro de 1995, os Senhores Ministros da Educação e da Cultura decidiram adoptar uma política articulada visando promover os hábitos práticas de leitura da população portuguesa, através do desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública — Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro.

2. Com o objectivo de estudar e propor medidas neste domínio foi constituído, em Janeiro de 1996, um grupo de trabalho, o qual se dispôs a apresentar um relatório onde se equacionassem problemas, se efectuasse um diagnóstico descritivo actualizado e se estabelecessem os princípios, as linhas de orientação e o programa de lançamento da rede de bibliotecas nas escolas portuguesas. [...]

(RBE,1996:13)

No mesmo documento (*ibidem*) são apontados objetivos e funções para a Biblioteca Escolar. Destaca-se o ponto 1.3 em que são identificadas as principais áreas de atuação:

Hoje, seja qual for o nome por que são designadas, as bibliotecas escolares sobre as quais nos propomos reflectir surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

(RBE, 1996:15)

No ponto 4.1, do documento «Relatório síntese», que se refere aos Recursos Humanos e Formação (RBE,1996: 19), é relevada a importância de uma equipa educativa constituída por PB, elementos da escola e um técnico-adjunto de biblioteca e documentação, que assumem a responsabilidade pela gestão, organização e dinamização.

No que diz respeito ao papel do Professor Bibliotecário, remontando à portaria 756/2009 de 14 de julho, são definidos os procedimentos relativos à designação do docente e respetivas habilitações, não sendo a especialização condição necessária para exercer o cargo. Não prevê a motivação como referência para as atividades desenvolvidas na biblioteca; não refere a biblioteca como local de promoção de um ensino efetivo e criativo; não reconhece a biblioteca como uma referência para a comunidade escolar. Quanto ao horário dos Professores Bibliotecários, segundo a portaria anteriormente referida, cabe ao professor bibliotecário optar se quer ter componente letiva ou não, embora por um período máximo de cinco horas, à exceção dos monodocentes (1º ciclo e Pré escolar). A portaria 76 de 2011 de 15 de fevereiro vem alterar esta situação, pois define

que os docentes do 1º ciclo/pré-escolar assumam 35% da carga letiva semanal prestando apoio educativo, e os docentes dos restantes ciclos e secundário assumam uma turma, empregando a carga letiva semanal respetiva da sua área disciplinar. Estas Portarias são revogadas pela Portaria 192-A/2015 de 29 de junho; no entanto, as indicações, anteriormente referidas, são similares.

Face a esta legislação, verifica-se que as condições ao desempenho do cargo do PB não são de todo as mais favoráveis. Tal situação exige um maior empenho aos profissionais que se repartem em funções diversas e uma gestão hábil, em prol das funções que lhe estão estipuladas. Outro obstáculo que acresce advém das agregações e da criação de Unidades Orgânicas. Esta medida vem provocar um aumento significativo do número de utilizadores; contudo, o número previsto de PB mantém-se a um máximo de três, num Agrupamento de Escolas (AE), conforme consta da portaria 558/2010 de 22 de julho, que por sua vez foi atualizada pela portaria 230-A/ 2013 de 19 de julho (recentemente revogadas pela Portaria 192-A/2015 de 29 de junho mas que mantém estas e outras indicações referentes a outras Portarias, como anteriormente já expresso).

O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho é o documento mais recente, até à presente data, que disponibiliza informação ao nível da organização/gestão das novas unidades orgânicas (Secção II – Organização - Artigo 7.º - Agregação de agrupamentos):

Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

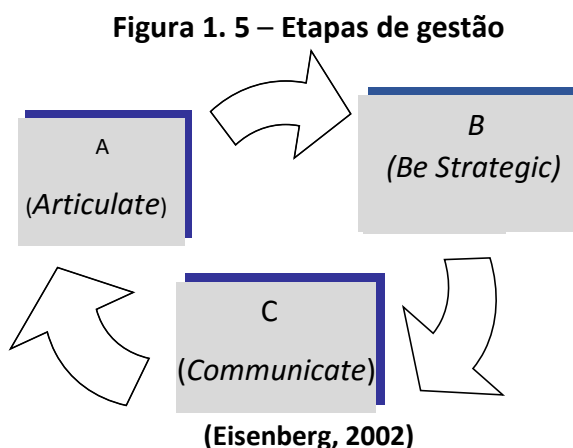
Este documento também enumera as responsabilidades e deveres por parte dos profissionais da Educação envolvidos neste processo a par com as suas funções. A biblioteca surge na SECÇÃO II – Serviços, Artigo 46.º Serviços administrativos, técnicos e técnico – pedagógicos:

- 1 — Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dispõem de serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos que funcionam na dependência do diretor [...]
- 4 — Os serviços técnico-pedagógicos podem compreender as áreas de apoio socioeducativo, orientação vocacional e biblioteca.

Face à realidade presente em que os desafios se avultam, urge a necessidade de se traçarem estratégias.

Para Teixeira (1998), gestão tem a função de interpretar objetivos propostos e transformá-los em ação mediante: planeamento, organização e controlo.

Eisenberg e Miller (2002) adiantam ter desenvolvido uma estratégia poderosa de gestão a adotar por parte dos professores bibliotecários, tendo em conta três etapas, como referido na figura abaixo:



Na primeira das etapas, o autor refere que os princípios de *Information Power* (1998) assentam na perfeição. O professor bibliotecário assume dois papéis distintos: especialista de informação, o que lhe exige liderança e perícia em adquirir e avaliar vários tipos de informação; gestor de programa, o que lhe exige trabalhar colaborativamente com os membros da comunidade, definindo regras e orientações relativas as atividades da BE. Na segunda das etapas, o autor sugere uma gestão estratégica que permita transformar a visão em realidade. Tal requer dois elementos essenciais: pensamento estratégico (centrado na atitude positiva, perspicácia, flexibilidade e bom senso) e planeamento estratégico (inclui análises, tomadas de decisão, implementação de estratégias, planeamento, gestão e comunicação). Na última das estratégias refere a comunicação contínua como essencial para o coordenador ou diretor «abraçarem» totalmente a visão de um Programa de Biblioteca comprometido e ativo.

Eisenberg e Miller, no artigo *This man Wants to Change Your Job*, sugerem ações a implementar num quadro da gestão estratégica por parte do professor bibliotecário:

1. Pensar estrategicamente;
2. Gerir estrategicamente, em função das prioridades da escola para o sucesso;
3. Promover uma cultura de avaliação;
4. Comunicar permanente;
5. Articular prioridades

(Eisenberg e Miller, 2002: 1)

Estas estratégias, sugeridas por estes autores de renome na área, fornecem diretrizes precisas, contudo nem sempre fáceis de executar. Afinal gerir o universo escolar não é o mesmo que gerir produtos. Conforme refere Estevão a propósito do Modelo de Gestão Empresarial vir a ser aplicado às escolas:

[...] talvez não; ou seja, na medida em que aquele modelo se orienta para a criação de fatores intimamente ligados ao aumento de competitividade e da produtividade, jogando com combinações de mercados e de produtos na base das margens de lucro, torna-se difícil a sua transposição para o campo da educação.

(Estevão, 1998:15)

Gerir implica também aferir a qualidade das bibliotecas, pelo que desde há muito que os teóricos se preocupam com esta questão. Para se poderem aferir os processos e os resultados, há que proceder à avaliação dos préstimos da BE e fazer uso de «ferramentas» que possibilitem a recolha de evidências que provem a sua competência. Para tal houve a necessidade de uniformizar procedimentos.

As normas ISO 9000 em 1987 vêm dotar os profissionais de instrumentos fundamentais. Em 1998, a *International Standard Organization (ISO)*, com a norma ISO 11620 (que veio completar a norma ISO 2789, 1991), dá um passo marcante na avaliação das bibliotecas, pois prevê uma uniformidade ao nível de linguagem, indicadores a ter em conta e o reconhecimento de tal como processo regular e requerente de método. Segundo Ochôa, a norma internacional ISO 11620 – *Library performance indicators*:

[...] constituiu um verdadeiro marco no desenvolvimento da investigação sobre avaliação do desempenho de bibliotecas, pois incide sobre a avaliação de bibliotecas de todos os tipos, tendo como principal finalidade sancionar o uso de indicadores de desempenho no sector das bibliotecas e difundir o conhecimento sobre como é que a medição do desempenho pode ser realizada. Ao fornecer uma terminologia normalizada e definições precisas dos indicadores de desempenho, bem como descrições concisas dos respectivos processos de recolha e análise dos dados, esta norma internacional cria condições para que no seio dos serviços de informação e conhecimento possa florescer uma cultura de avaliação.

(Ochôa, 2002: 22)

O Modelo de Avaliação de Bibliotecas Escolares (MABE), concebido pela Rede de Bibliotecas Escolares, em regime experimental no ano letivo 2008/2009 e aplicado desde 2009, passa a ocupar um lugar de destaque ao nível dos documentos de orientação nacional, para todas as escolas integradas na RBE. A primeira edição é elaborada tendo como base o Modelo de Auto avaliação das Bibliotecas Escolares Inglesas. A segunda edição, implementada em 2013, tenta aproximar-se de modelos com provas dadas nos últimos anos. A EFQM (*European Foundation for Quality Management*) é a entidade

responsável pelo *Modelo de Excelência*. Este modelo tem funcionado no decurso das últimas duas décadas como estrutura de suporte a organizações europeias e de todo o mundo no que respeita ao desenvolvimento de uma cultura de excelência de boas práticas, tendo em vista a inovação e a otimização de resultados. CAF (*Common Assessment Framework*) é um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional, especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do setor público dos países europeus a aplicar as técnicas da *Gestão da Qualidade Total*, melhorando o seu nível de desempenho e de prestação de serviços.

O MABE revela-se um instrumento extremamente útil neste processo de avaliação da qualidade das BE e leva à reflexão dos intervenientes neste processo, tendo em vista a melhoria de práticas e ações. Esta atividade não é de todo fácil já que «a qualidade é difícil de medir» (Bastos, 2012a). O documento (MABE, 2013) foi elaborado de modo a:

[...] para além de constituir um princípio de boa gestão, é também um instrumento indispensável ao desenvolvimento da biblioteca escolar, com influência no planeamento e na melhoria contínua. Contribui para o reconhecimento do seu valor e determina até que ponto a missão e os objectivos estabelecidos para a BE estão ou não a ser alcançados, identificando práticas que têm sucesso e que deverão continuar e identificar pontos fracos a requerer uma ação que inverta as disfunções e os problemas encontrados.

(MABE, 2013: 13)

No que concerne à aplicação, revela-se cíclico: avaliação, planeamento, execução, avaliação. O grupo de trabalho desta segunda edição organiza os conteúdos em cada domínio de modo diferente da primeira edição. Ajusta-os a novas dimensões do trabalho da biblioteca escolar pelo que a transição de alguns itens para domínios diferentes é uma evidência. Cada domínio é estruturado com alguns indicadores e encontra-se significativamente reduzido em relação à primeira edição. É feito um exercício de simplificação e síntese:

- A – Currículo, literacias e aprendizagens
  - A.1. Apoio ao currículo e formação para as literacias da informação e dos média.
  - A.2. Uso das tecnologias e da Internet como ferramentas de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem.
- B – Leitura e literacia
  - B.1. Criação e promoção da competência leitora e de hábitos de leitura.
  - B. 2. Atividades e projetos de treino e melhoria das capacidades associadas à leitura
- C – Projetos e parcerias
  - C.1. Desenvolvimento de atividades e serviços colaborativos com outras escolas/ bibliotecas.
  - C.2. Participação em projetos e parcerias com entidades exteriores à escola.
  - C.3. Envolvimento e mobilização dos pais, encarregados de educação e famílias
- D – Gestão da biblioteca escolar
  - D.1. Recursos humanos, materiais e financeiros adequados às necessidades de gestão, funcionamento e dinamização da biblioteca escolar.
  - D. 2. Integração e valorização da biblioteca escolar.
  - D.3. Desenvolvimento, organização, difusão e uso da coleção.

(MABE, 2013: 11)

O documento remete-nos para os responsáveis neste processo, uma vez que nos é salientado que:

A avaliação da biblioteca escolar é da responsabilidade do professor bibliotecário, com a coordenação da direção e a participação e envolvimento da comunidade educativa. É um processo de aferição do cumprimento dos objetivos e das atividades desenvolvidas pela biblioteca escolar, com vista a conhecer os impactos desta na escola e nas aprendizagens, [...]

(MABE, 2013: 14)

Bastos (2012b) salienta-nos o papel do professor bibliotecário como aquele que deve: «ser comunicador, proactivo, observador, investigativo, saber estabelecer prioridades, saber gerir e avaliar de acordo com a missão e objetivos da escola, saber gerir recursos, ser capaz de ver o todo, ser promotor dos serviços e dos recursos entre outros aspetos.»

Segundo Johnson, existem sete grandes áreas nas quais qualquer professor bibliotecário deve atuar prontamente, assumindo os desafios que se lhe colocam:

1. Tying our library program goals to the larger goals of our educational system. [...]
2. Demonstrating and publicizing our effectiveness through accountability. [...]
3. Remaining experts in helping others make meaning out of technology. [...]
4. Retaining our professional teaching status. [...]
5. Attracting the best to our field. [...]
6. Keeping our core values. [...]
7. Staying connected.

Johnson (2002)

Estes sete desafios configuram claramente um padrão de atuação que pressupõe um forte nível de motivação e criatividade tendentes ao posicionamento estratégico do professor-bibliotecário que Johnson (*ibidem*) considera «*by far the most caring, smartest (and probably best looking) group educators now working in schools*». O mesmo autor

apresenta uma visão holística da profissão do professor bibliotecário: atitude persistente e colaborativa, capacidade de evidenciar a importância e multivalência da função, competências docentes e mestrias postas ao serviço da aprendizagem na comunidade escolar, a par de uma dose de «loucura saudável». Este novo olhar sobre a profissão convoca a sair de uma zona de segurança tradicional e a adotar-se uma atitude de humildade - aprender com os alunos, os pares e outros profissionais - e de proatividade comunicacional - manter-se ligado – estabelecendo relações com os outros profissionais e outras bibliotecas escolares, participando em conferências, lutando contra o isolamento e mantendo contatos de proximidade com os colegas bibliotecários.

Em suma, o PB deve ter um papel de «interventor no percurso formativo e curricular dos alunos e no desenvolvimento curricular em cooperação com os professores» (Bastos, 2012c). Seja por meio do MABE ou outro instrumento, a avaliação deve permitir ter um conhecimento profundo da realidade que nos rodeia.

Casey (1999: 313) refere que, se não procedermos ao exercício de avaliação, pode ocorrer o seguinte: «Não sei o que é importante? Então tudo é importante; Tudo é importante? Então vou tentar fazer tudo; Tenta agradar a toda a gente? Então não vai ter tempo para encontrar aquilo que é importante». Estas indagações permitem perceber a importância da avaliação para a prática e para o desempenho de funções, neste contexto de mudança, e permitem verificar que o conceito de biblioteca se encontra em permanente ação de melhoria. Estas questões revelam importância extrema pois permitem não perder de vista o *focus* das funções a desempenhar e, desta feita, deste rentabilizar do tempo de que se dispõe, ou melhor, daquele que é permitido dispor tendo em conta a legislação vigente, em prol da BE.



## **2 – Colaboração**

## 2.1 - Definição do conceito

*Le travail en équipe offre le champs de dialogue et de réflexion nécessaire pour parvenir à telles prises de conscience, pour aider à decoller le nez de sa propre réalité [...]*

(Thurler,1996)

Esta citação de Thurler define o termo como «trabalho em equipa» que se revela como forma de tomar consciência de realidades diferenciadas e que não apenas a sua.

Perrenoud (1994) partilha desta definição e afirma que «*travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie*». Referia-se a uma loucura que todos nós carregamos dentro de nós: medos arcaicos, ansiedades, sonhos vagos inconfessáveis, preconceitos, contradições, fantasia, criatividade, para alguns a vontade de poder ou desejo de ser amado e reconhecido, o comportamento ligeiramente obsessivo, ausências, em suma, tudo o qual faz de nós seres humanos em vez de máquinas. Ora o trabalho em equipa é a parte em que se pode mostrar esta loucura, de a confrontar com o outro, levando a «*exprimer l'indicible, à négocier une part de soi-même*».

A palavra colaborar advém do verbo latino *collaborare*, que significa (*cum + laborare*), isto é trabalhar em conjunto.

Segundo Austin e Welch, citados por Montiel-Overall no artigo *Toward a Theory of Collaboration*, a nova apropriação do termo colaboração reflete a necessidade de as sociedades pensarem em conjunto, já que cada vez mais têm objetivos e preocupações semelhantes. A autora cita ainda os mesmos autores, que por sua vez referem outros, para salientar:

In education, collaboration is seen as an opportunity for school renewal (Fishbaugh 1997; National Council for Accreditation of Teacher Education 2000; Council for Exceptional Children n.d.) and an opportunity to involve many individuals in complex educational problems.

(Austin, 2000 e Welch, 1998 *apud* Patrícia Montiel Overall 2005a)

No artigo *Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration*, Montiel-Overall define o conceito socorrendo-se de Gray que por sua vez revisita outros autores:

[...] a process of joint decision-making among key stakeholders of a problem domain about the future of that domain. [...] However, it is also used in a general sense to refer "to people working together" (Niks, 2004, p. 8). Examples of this general use of the term appear among researchers (Noam, 2001; Clark et al., 1996); social service agencies (Mattessich, Murray-Close, & Monsey, 2004); psychologists (Selsky, 1991); virtual groups (Kukulka-Hulme, 2004; Roschelle & Teasley, 1995); special education practitioners (Puguch & Johnson, 1995); school-college partnerships (Creamer, 2003, 2004); and health professionals (Twilling, Sockell, & Sommers, 2000). (Kainz, 2002); corporations (Austin, 2000b; Pollard, 2005); interorganizations.

(Gray, 1989 *apud* Montiel-Overall, 2005b: 28)

Outros autores são ainda referidos pela autora, no mesmo documento, para a definição de colaboração:

Callison (1997) explains that collaboration involves "coplanning, coimplementation, and coevaluation" (p. 37). Donham (1999) states that collaboration involves "accessing, evaluating, interpreting, and applying information" (p. 21). Buzzeo (2002) states that TLC involves "equal partners who set out to create a unit of study based on content standards in one or more content areas plus information literacy standards, a unit that will be team-designed, team-taught and team-evaluated.

(Montiel-Overall, 2005b: 28-29)

Santos, na sua dissertação de mestrado, refere que:

A literatura em língua francesa refere, maioritariamente os termos: *partenariat/enseignant/documentaliste; collaboration professeur documentaliste – professeur de discipline, coopération, travail collaboratif*, e também *collaboration*. No entanto, dos textos que pudemos consultar verificamos uma incidência na expressão "cooperation" para significar o nível mais elevado de colaboração, contrariamente à tendência anglófona que se inclina mais para a expressão colaboração.

(Santos, 2010: 18)

Boavida e Ponte adiantam, no seu artigo *Investigação Colaborativa potencialidades e problemas*, uma definição para este termo:

Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos 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 objectivos que a todos beneficiem.

(Boavida e Ponte, 2002: 3)

Os mesmos autores citam Hargreaves (Hargreaves, 1998 *apud* Boa Vida e Ponte, 2002: 5) para referir dois tipos de colaboração: a «colaboração espontânea» e a «colaboração forçada». A primeira resulta da iniciativa dos respetivos intervenientes e a segunda é determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Trata-se de uma distinção importante porque, nas colaborações forçadas, por melhores que sejam os seus propósitos, o risco de não serem bem aceites/entendidas por aqueles a quem são impostas é enorme e pode vir a dar origem a fenómenos de rejeição, produzindo efeitos contrários aos pretendidos. Boavida e Ponte (2002: 8) referem também que o trabalho colaborativo envolve «uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas». Nesta linha de pensamento, as personalidades dos professores e do PB podem influir na colaboração e, como tal, devem ser tidas em conta na planificação das atividades colaborativas.

Ribeiro e Martins corroboram esta conceção, pois entendem-na como:

[...] um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objectivos comuns, sendo as experiências, e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da actividade profissional. As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes.

(Ribeiro e Martins, 2009: 3)

Num plano discursivo há convergência de definição do termo: presume a cooperação, o trabalho em conjunto, pensar junto, ter preocupações e objetivos semelhantes. Como refere Rodrigues, baseada em Montiel- Overall, colaboração é um:

[...] relacionamento de trabalho entre dois ou mais participantes iguais assentes na confiança e que, num quadro de partilha estão envolvidos na concepção, planeamento e criação de situações de ensino integrado.

(Montiel- Overall, 2005 apud Rodrigues, 2011:284)

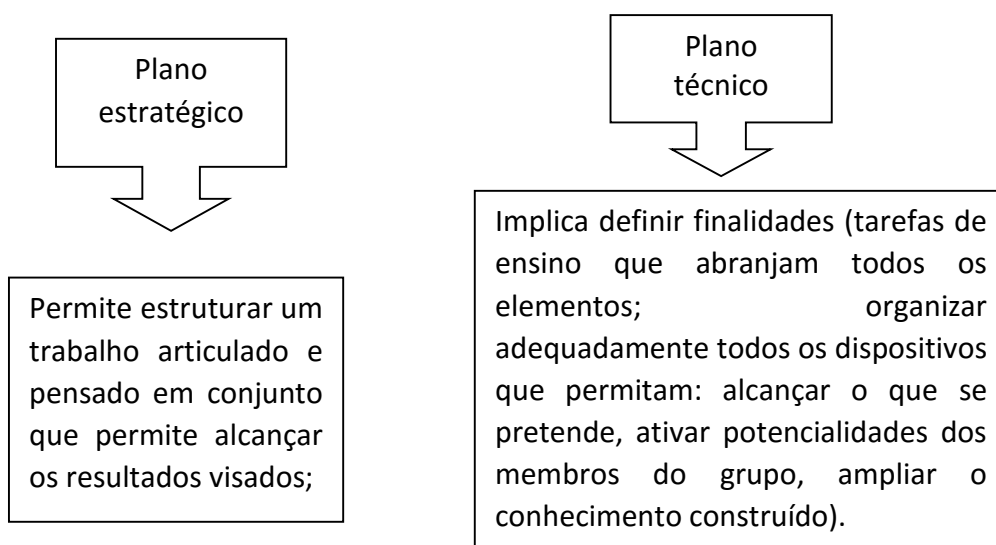
Roldão refere que o trabalho colaborativo não se confina «a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados». Para esta autora estrutura-se essencialmente como:

[...] um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.

(Roldão, 2007: 27)

A mesma autora adianta que, todavia, não são de todo fáceis as práticas que se constituam como um trabalho colaborativo efetivo. Reforça que: «O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico e operacionaliza-se no plano técnico», conforme representado na figura abaixo:

**Figura 2.1 - Potencialidades do trabalho colaborativo**



**(Roldão, 2007: 27)**

Esta autora salienta que colaborar não significa necessariamente que se trabalhe sempre coletivamente. «As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem e devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte».

É ainda Céu Roldão (2007: 26-27) quem adianta que a definição de colaboração assenta num plano «moral» pois, de certa forma, é encarada como uma forma melhor de trabalhar, menos competitiva, «julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro». Mas existem outras dimensões em que o trabalho colaborativo se manifesta positivamente.

A mesma autora (2007: 27) refere que no plano psicológico, tendo em conta as Teorias da Cognição, as interações sistemáticas e orientadas são essenciais à dinamização de processos cognitivos e à sua progressão. A dinâmica de exposição de pensamentos, a discussão de dados e ideias, a procura de consenso e a superação de conflitos, influenciam o aumento da motivação por parte dos participantes e geram um maior envolvimento na apropriação de novos conhecimentos, resolução de problemas e construção de estratégias.

Roldão (*ibidem*) salienta que, do ponto de vista da Teoria das Organizações (processos de construção de dinâmicas no interior de qualquer organização), a colaboração implica: liderança, competência colaborativa por parte dos atores, habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

No que concerne ao campo teórico, ligado ao estudo sociológico da *profissionalidade*, Roldão (*ibidem*) refere que há uma clara associação do desempenho à prática colaborativa sistemática: como forma de produção de conhecimento, realização cooperada de tarefas profissionais.

Immroth e Lukenbill (2007), no seu artigo *Teacher-School Library Media Specialist Collaboration through Social Marketing Strategies: An Information Behavior Study*, procedem à definição de termos entre os quais «colaboração social». Os mesmos autores baseados na Teoria Geral da colaboração e em Mattessich e Monsey (1992) referem que:

Social Collaboration is concerned with social rules and processes that govern, bind, and even separate people. Social collaboration involves individuals, groups, institutions, businesses, governments, and associations as they work together to meet common goals.

(Immroth e Lukenbill, 2007: 3)

Steiner, citado por Montiel- Overall, define colaboração como:

a promising mode of human engagement but in order to become more than a passing fad, a theoretical structure and framework are needed to guide individuals and groups towards successful collaboration.

(Steiner *apud* Montiel- Overall, 2005a: 1)

A colaboração implica, na sua essência, o estabelecimento de relações de interdependência, baseadas no respeito e igualdade por todos os parceiros, partilhando de forma consistente uma visão comum, para promoção de aprendizagens de qualidade.

Montiel-Overall (2005a: 35-37), na sua teoria, propõe quatro modelos, baseando-se nas taxonomias de Loertscher e em literatura sobre TLC (*Teacher Librarian Collaboration*). Cada modelo identifica um tipo ou forma de colaboração, conforme adiante referido no Quadro 2.1:

**Quadro 2.1 – Modelos de colaboração**

<b>Modelo A: Coordenação</b>
É caracterizado por um esforço colaborativo que requer níveis baixos de envolvimento entre professor e bibliotecário.
<b>O Modelo B: Cooperação</b>
O professor bibliotecário começa a trabalhar mais de perto com os professores de modo a aumentar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Professor e bibliotecário cooperaram na planificação de aulas ou unidades de estudo, dividindo tarefas. Ainda que possam ter metas e objetivos semelhantes, não significa que criem situações de aprendizagem semelhantes: o professor visa desenvolver conteúdos da sua área; o PB visa desenvolver a literacia da informação.
<b>O Modelo C: instrução integrada</b>
É caracterizado por um envolvimento mais profundo e por um compromisso assumido entre bibliotecário e professor. Obtém assim um nível mais profundo de confiança. Este modelo envolve pensar juntos, planear juntos e promove a integração de oportunidades de aprendizagem inovadoras.
<b>O Modelo D: Currículo Integrado.</b>
Envolve TLC em todo o currículo. Os professores reúnem-se regularmente com o bibliotecário para integrar a literacia da informação e de conteúdo através de esforços conjuntos que envolvem co-pensamento, co-planeamento, a co-implementação e co-avaliação em todo o currículo. Oberg, citado por Montiel-Overall (Oberg, 1996 <i>apud</i> Montiel-Overall, 2005a), refere que aqui o envolvimento do diretor é vital para assegurar o tempo disponibilizado para os professores e participação do bibliotecário e para garantir que eles sejam como co-iguais. Para este modelo ser implantado é necessário: tempo de desenvolvimento profissional e financiamento. Esta participação afeta certamente o planeamento curricular de modo positivo.

**(Montiel – Overall, 2005a)**

Todas estas definições se completam e permitem-nos fazer entender assim a importância da *colaboração*. Na verdade, trata-se de um processo que envolve diversos intervenientes (neste caso concreto da educação: docentes) com o objetivo de vir a beneficiar os próprios e ainda os seus públicos-alvo (alunos), ainda que de forma indireta. Se o docente articular, colaborar, cooperar, ou outro que tal sinónimo existir, pode vir a enriquecer com a partilha a sua atividade laboral. Desta feita a aprendizagem dos seus discentes também sai beneficiada.

## 2.2 – A colaboração nos documentos orientadores das Bibliotecas Escolares:

Dada a importância deste conceito, são vários os estudos que advogam a sua existência e disseminação no contexto educacional e fazem referência aos papéis do seu principal impulsionador no terreno: o professor bibliotecário. Adiante procede-se a uma revisão de literatura de documentos e/ou autores de renome, a nível internacional e nacional.

### 2.2.1 – no contexto internacional

Segundo Austin e Welch, citados por Montiel-Overall (2005a) no artigo *Toward a Theory of Collaboration*, a sociedade atual, em virtude de ser dotada de objetivos e preocupações semelhantes, faz com que os homens tenham cada vez mais a necessidade de pensar em conjunto. Montiel-Overall (*ibidem*) salienta-nos:

In this age of collaboration, the phenomenon is described in a variety of ways: systems (Austin 2000b; Noam 2001), dialogue (Clark et al. 1996; Senge 1990), creative problem solving (John-Steiner 1992), and interorganizational relationships involved in information technology. (Black et al. 2002)

(Montiel-Overall, 2005a)

No *Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares* é referido:

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

(UNESCO, 1999: 1)

Na Declaração da IASL também é salientado:

Esta cooperação com os professores pode dizer respeito aos seguintes *items*: 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: 3)

No documento *Scholl libraries works!* (2008) são elencadas conclusões acerca dos principais estudos realizados nos Estados Unidos da América:

An abundance of evidence strongly supports the connection between student achievement and the presence of school libraries with qualified school library media specialists. When library media specialists work with teachers to support learning opportunities with books, computer resources, and more, students learn more, get better grades [...]

(Scolastic Research, 2008: 4)

### 2.2.2 – no contexto nacional

A portaria nº 192-A/ 2015 de 29 de junho define a institucionalização do trabalho realizado nas escolas e pelos professores responsáveis pela gestão funcional e pedagógica da biblioteca, em articulação com o gabinete da RBE. Define também o procedimento de seleção e afetação de recursos humanos para a função de professor bibliotecário. O artº 3º, relativo ao conteúdo funcional, dá-nos conta das tarefas a desempenhar por parte do professor bibliotecário. As alínea b) e f) referem-se a este conceito:

- [...] b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e dos planos de turma;
- [...]
- f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, na Secção I - Estruturas de coordenação e supervisão, Artigo 42.º Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, relata-nos:

- 1 — Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

No MABE 2014-2017 (2ª edição) são-nos referidos por diversas vezes os termos «colaboração», «colabora», ou «colaborativo» ao longo do documento: no ponto 3 (descrição do modelo), no ponto 4.2 (fases do modelo) e em todos os capítulos que abordam os Domínios e ainda nos instrumentos. Destaca-se a seguinte referência:

O trabalho colaborativo e articulado com os docentes e a vivência da biblioteca como lugar de aprendizagem e de inclusão são enfatizados, constituindo fatores chave para a melhoria dos resultados, o sucesso educativo e o combate à exclusão.

(MABE, 2013: 11)

No documento «Quadro Estratégico», programa de rede de bibliotecas escolares, o termo consta nos padrões de qualidade referenciados para as bibliotecas (5 – áreas de ensino; 11 – sistemas de cooperação;) e no capítulo referente à implementação, monitorização e avaliação. Destaca-se o seguinte:

As bibliotecas escolares promovem o trabalho colaborativo com os docentes e participam em projetos e em atividades pedagógicas, contribuindo para a melhoria dos resultados dos alunos e para a resolução de problemas de aprendizagem.

(RBE, 2013: 15)

No documento «Biblioteca escolar e trabalho colaborativo» (2014), produzido por Araújo (RBE, 2014), este termo é claramente abordado.

Em suma, o trabalho colaborativo, porque possibilita a discussão de ideias, a procura de consensos e a superação de conflitos, tende a aumentar o grau de satisfação dos docentes, incentivando maior envolvimento na apropriação de novos conhecimentos e resolução de problemas, para além da construção de novas práticas pedagógicas, com impacto decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos, objetivo que vai ao encontro da missão do professor bibliotecário.

(Araújo, 2014: 4)

### 2.3 - Fatores facilitadores e constrangedores do trabalho colaborativo

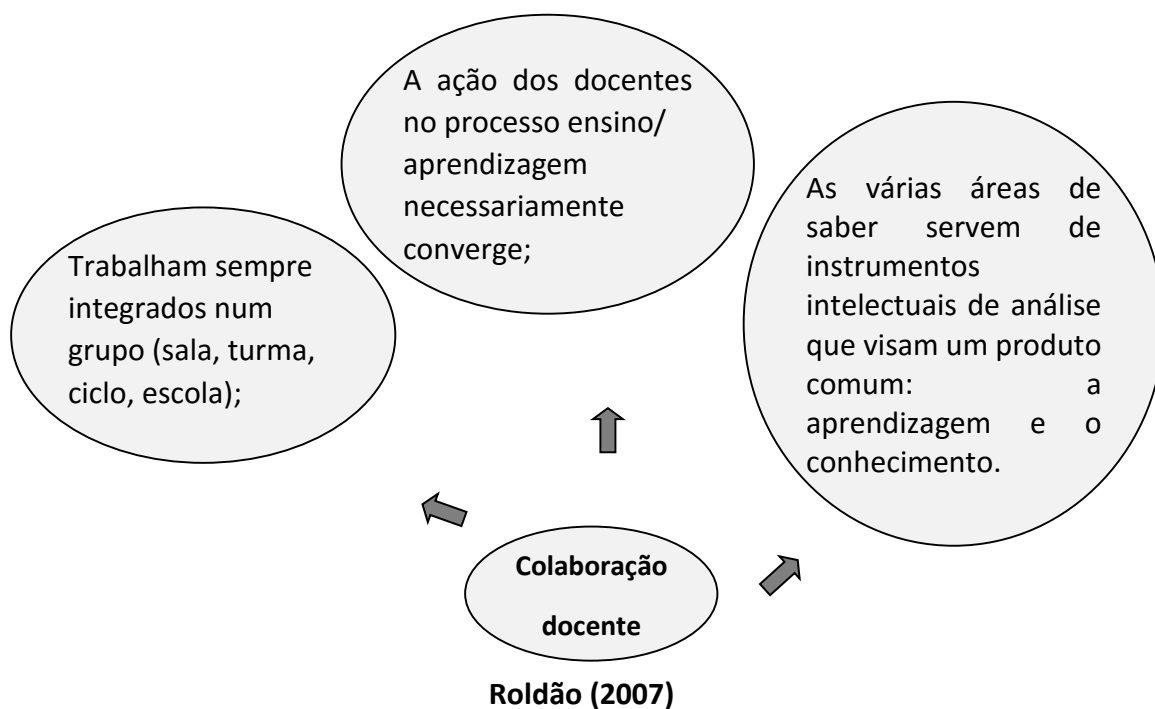
Esclarecido o termo colaboração e percebida a sua relevância, tendo em conta autores de renome e documentos de referência, há que refletir acerca dos fatores que levam os professores a colaborar (ou não): com os seus pares, com a biblioteca escolar, com as instituições.

Gray (1989), Perrenoud (1994), Thurler (1994), Callison (1992), Welch (1998), Austin (2000), Small (2002), Montiel-Overall (2005), são apenas alguns nomes de autores de renome que se têm vindo a debruçar sobre esta temática.

Freire (2007: 37) defende que a colaboração não pode ser coerciva, e o seu sucesso depende em grande parte da convicção com que o professor participa.

Para Roldão (2007) há fatores que influenciam a introdução da colaboração docente conforme se indica na Figura 2.2:

**Figura 2.2 - Fatores de colaboração docente**



A mesma autora (2007: 29) refere que, para que o trabalho colaborativo seja bem acolhido pelos professores, é necessário que «a instituição mude as regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem seja discutido na sua realização diária». Aponta ainda a normatividade (curricular, organizacional) como um fator que pode

contrariar a colaboração. Como tal, urge uma mudança de mentalidade por parte da entidade estatal que neste momento, de crise generalizada a nível nacional, se orienta por fundamentos economicistas, secundarizando os padrões de qualidade efetiva. Há que cumprir os programas, mas, em simultâneo, assegurar a eficácia do que é aprendido. Os Programas devem ser reconhecidos como instrumentos para cumprir uma aprendizagem curricular. Entre outros aspetos, para que tal se venha a verificar, há que se dar uma reestruturação ao nível dos horários dos docentes que prevejam na sua carga um momento semanal com os seus pares e/ou outros organismos e que venham a permitir essa troca efetiva de saberes e sua co planificação, co implementação e co avaliação, em prol de objetivos e preocupações similares. Para Roldão (2007: 29) é necessário haver «colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos de estratégias e a sua eficácia, a observação mútua inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos». Com esta proposta não se presume um aumento na carga horária atual dos docentes mas, ao invés, uma reorganização podendo isso dar origem a que o docente não tenha a seu cargo um número tão elevado de turmas.

O documento «Biblioteca escolar e trabalho colaborativo», produzido por Araújo, refere claramente o papel a ter por parte da escola:

[...] a escola tem de começar a compreender que para existir verdadeiro trabalho colaborativo é importante uma mudança de atitude face ao papel do professor bibliotecário e que, em colaboração, cada parceiro tem uma função e desempenha um papel específico. Por exemplo, no ensino, os professores conhecem bem os alunos, os seus interesses e as suas dificuldades. O professor bibliotecário, por seu lado, domina as competências de informação, os métodos para as integrar no currículo e as novas ferramentas *web* ao dispor da educação. Tem também uma visão mais ampla sobre as aprendizagens dos alunos, relacionando diferentes aspetos do currículo. Assim, juntos, professores e professores bibliotecários podem desenvolver unidades didáticas mais interessantes e adequadas às novas exigências da sociedade do conhecimento. Mas é necessário que a escola esteja disponível e perceba os benefícios que pode retirar desta colaboração.

(Araújo, 2014: 6)

Os Professores Bibliotecários exercerem o cargo a tempo inteiro, conferindo-lhe a real possibilidade de estabelecer parcerias efetivas e com sentido, são as condições ideais para o desempenho das suas funções. No entanto, atualmente, não é de todo o que ocorre, pois segundo a Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho o professor bibliotecário pertencente a um grupo disciplinar regido pela monodocência (ensino pré escolar ou 1º

ciclo do ensino básico) tem de prestar Apoio Educativo 35% da componente letiva semanal e o docente pertencente a outros ciclos de ensino tem carga horária semanal, tendo em conta a carga horária semanal da disciplina que leciona, conforme já anteriormente referido no subcapítulo 1.2. Domínios de gestão/funcionamento e atuação da BE / PB atual, da Parte I deste documento.

Small (2005a: 9) também refere o tempo e o diretor, entre outros fatores inibidores do trabalho colaborativo com os professores: «*These factors affect how often SLMS and teachers can meet, anticipated levels of involvement, incentives, consequences of collaboration and personal satisfaction*». O Diretor, cargo unipessoal, pode constituir-se como um facilitador preferencial do espírito colaborativo ou como um entrave. Se não existir a necessária valorização do papel da Biblioteca Escolar e da sua missão na escola, a colaboração não se efetiva.

Immroth e Lukenbill (2007: 8) referem que «*The data indicated that predictive behavior of teachers toward collaboration is tied to their available time and the responsibilities that they have as teacher*». Estes autores (*ibidem*) referem ainda que o ambiente colaborativo inclui uma história de colaboração: «*[...] the group or unit engaged in collaboration is seen by others as leaders in collaboration, and a climate that is politically and socially favorable to collaboration is developed and maintained*». A história de colaboração com o bibliotecário desempenha um papel importante na disposição dos professores em se envolverem e continuarem uma relação de continuidade.

Phillipson (1999), citado por Immroth e Lukenbill (2007: 9), refere que o bibliotecário escolar pode colaborar como agente de divulgação para a comunidade local. Um ambiente que promova a concorrência como medida de sucesso pode influenciar negativamente a colaboração, mas tal pode ser amenizado se o papel da Biblioteca escolar for gerido como uma ponte entre a escola e a comunidade.

Eisenberg e Miller, por seu turno, salientam que todas as estratégias de aproximação aos professores, para serem bem-sucedidas, devem ter por base uma transformação significativa na forma como vivemos a nossa profissionalidade; para mudar o paradigma é necessário mudar de atitude, pois «*in many ways, attitude is everything. Success starts with attitude*» (2002:2).

No caso concreto do estudo referido por Rodrigues (2011: 286), foi estabelecido um Plano de Ação, que tem como público-alvo os alunos. Este plano de promoção do trabalho colaborativo com os professores abrange estratégias: obtenção de apoio por parte dos órgãos de gestão de topo e intermédios; melhoria de informação e comunicação com a escola; liderança por parte do Professor Bibliotecário; formação de docentes; trabalho conjunto de desenvolvimento de competências de informação. A finalidade principal deste Plano consiste na promoção da reflexão junto dos professores a partir das suas práticas quotidianas. Nesta linha de pensamento, a comunicação é entendida como pilar base da colaboração, permitindo aos docentes conhecer a missão da Biblioteca Escolar e os seus recursos. Neste contexto o projeto da Biblioteca é construído em articulação com o Projeto de Escola/Agrupamento, a pensar em cumprir objetivos comuns que necessariamente passam pelo sucesso educativo. Os professores da escola têm uma imagem do Professor Bibliotecário assente na consideração que lhe têm, o que, por sua vez, exige a este que tenha perfil adequado a esse mesmo reconhecimento.

Nesse mesmo estudo, Rodrigues (2011: 290) refere ainda que «ao nível da comunicação, de entre os vários actores e estruturas da comunidade educativa, a quem cabe veicular a informação sobre o projecto de intervenção, foi a BE que exerceu uma maior influência». Refere também que «a formação, por seu turno, contribuiu para aumentar a quantidade e a qualidade do trabalho desenvolvido em conjunto».

Nesta perspetiva, segundo a autora (2011: 290-291), são atribuídos ao Professor bibliotecário papéis diversos como se adianta na Figura seguinte:

**Figura 2.3 – O Papel do professor bibliotecário**



**(Rodrigues, 2011)**

Immroth e Lukenbill (2007) destacam o Modelo Social e Colaborativo de Marketing para Professores bibliotecários. Este modelo relaciona entre si: a existência de Troca Social (envolve troca voluntária de recursos: bens, talentos, conhecimentos); interações colaborativas (implicam: comunicação, processo/estrutura, missão/objetivos, diretrizes, recursos); comportamentos pré-definidos por parte do professor bibliotecário (assente em questões psicológicas e sociológicas); Modelo de Marketing Social: AIDA. Referem que, neste modelo, as estratégias de motivação passam por diversas etapas: chamada de Atenção (A); promover o Interesse (I) de serviços ou produtos; Desejo de concretizar uma ação, movido pelo reconhecimento do valor de um produto (D); Ação propriamente dita (A). Este modelo permite educar e informar os clientes sobre as escolhas possíveis e potenciais para a melhoria do indivíduo e do grupo.

Nesta medida, o professor bibliotecário deve chamar a atenção e promover o interesse e o desejo pelo que tem para oferecer. Deve mostrar que «os seus serviços» têm um valor imediato e de longa duração para o professor. Pode usar estratégias como: a apresentação da organização como um lugar confortável e convidativo que oferece bons serviços e programas e a apresentação de uma imagem das pessoas que organizam o

pessoal como sendo eficazes e acessíveis. Esta teoria sugere também determinados processos de ação: eficiência; capacidade de negociação; benefícios sociais, profissionais e pessoais; poder para ajudar a tomar decisões; apoio social e administrativo; habilidade e experiência de ensino por parte do bibliotecário; territorialidade; autoridade de professores; início de contato.

Small, no artigo *Developing a Collaborative Culture* (2002a), adianta possíveis estratégias de sucesso, das quais se destacam: começar por estabelecer uma relação com apenas um professor no desenvolvimento efetivo de projetos colaborativos. Exemplos bem-sucedidos de colaboração podem tornar-se contagiosos. O sucesso gera sucesso; seja aberto e amigável com seus professores. «Vá procurá-los porque eles não vêm atrás de si». A pro-atividade do bibliotecário é um pré-requisito fundamental para a colaboração bem-sucedida. Ofereça-se para fazer *workshops* de desenvolvimento pessoal, por exemplo em tecnologia. Isso ajuda a estabelecer a sua credibilidade como guia numa área valiosa para potencial colaboração. Negocie com o diretor horários flexíveis que permitam favorecer encontros e reuniões. Descubra o que está a acontecer na escola e pense em maneiras de como pode colaborar.

Ana Novo também aponta algumas estratégias para facilitar a importância da visão atual sobre a Biblioteca Escolar e por sua vez da colaboração.

Neste domínio, parece que os interlocutores de "primeira linha" serão os membros da direcção e os responsáveis de departamento/grupo disciplinar. A relação colaborativa entre o responsável pela biblioteca e os restantes colegas professores é, por vezes, difícil, mas pode ser facilitada através da implementação de um conjunto de princípios expressos por quatro C's: comunicação, consideração, cooperação e compromisso.

(Novo, 2011: 5)

Dewey citado por Roldão refere que:

[...] as necessidades e os objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exatamente a ausência desta atividade comum e produtiva.

(Dewey, 2002: 24-26 *apud* Roldão, 2007: 28)

Na perspectiva de Roldão:

[...] à medida que a escolarização se amplia e generaliza, não pode ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, [...] entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional ético, e sócio-institucional da atividade de ensinar e de aprender.

(Roldão, 2007: 28)

Segundo Rodrigues (2011: 291) a transição do «ensino integrado», focalizado em projetos de âmbito restrito, deve dar lugar a um nível de «currículo integrado», através da planificação sustentada pelos departamentos e grupos de recrutamento e pela Biblioteca Escolar. Deve basear-se no diagnóstico das competências dos alunos e no mapeamento do currículo, e contemplar as responsabilidades entre professores e a Biblioteca Escolar.

O reconhecimento do valor da Biblioteca Escolar também é essencial segundo a mesma autora. Como anteriormente já se referiu, no nosso país, tal remonta a 1996 com o Relatório *Lançar a rede de Bibliotecas Escolares* onde se declara a BE como um «instrumento essencial ao do desenvolvimento do currículo» (RBE:34). Em 2009, a Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE), com o lançamento da primeira edição do Modelo de Avaliação veio «contribuir para a afirmação e reconhecimento do papel das bibliotecas Escolares» (RBE: 1) que é possível relevar o papel do professor bibliotecário no Apoio ao Desenvolvimento Curricular e o trabalho colaborativo entre este e os professores. Face a este cenário há que ser explicado aos docentes a nova função da BE e o papel renovado do PB, que se propõe como parceiro da «sua sala de aula». No entanto, Rodrigues (2011: 284) salienta que ainda assim «não abundam as provas de tal valia e tão pouco as descrições *modus operandi*, sobretudo ao nível do desenvolvimento das competências de literacia e de Informação». Urge a Escola definir estratégias, entre as quais reforçar o papel da Biblioteca no seio da escola, como recurso, de melhoria do ensino.

Small (2002: [1]), no Artigo *Developing a Collaborative Culture*, refere que os professores, para serem motivados a colaborar, devem primeiro ver algum valor pessoal na colaboração. Crê que eles têm em si o conhecimento e as habilidades necessárias para serem parceiros colaborativos bem-sucedidos. «*These are prerequisites to establishing a collaborative culture*». A mesma autora (2002b), no Artigo *Collaboration: Where does it begin? (ponto: «Some possible solutions»)*, aponta algumas soluções possíveis: não ser atribuída a responsabilidade total de sensibilização e de demonstração das possibilidades de colaboração aos professores bibliotecários. As faculdades, que preparam os professores na sua Formação inicial, também precisam fazer a sua parte: encontrar maneiras de preparar professores e outros profissionais da escola, a fim de: aumentar a consciência de que os educadores ao trabalharem juntos estão a beneficiar todos; dar oportunidades que

permitam experiências de colaboração, para que o trabalho colaborativo seja a regra e não a exceção.

Small refere que para que a construção da colaboração se efetive é necessário estarem reunidas determinadas condições:

Successful collaboration is based on common goals, a shared vision and a climate of trust and mutual respect (Muronaga & Harada, 1999). To be motivated to collaborate, all participants must first see some personal value in collaboration and believe that they have the knowledge and skills necessary to be successful collaborative partner.

(Small, 2002b: 1)

Montiel-Overall (2005a) refere a colaboração como forma de resolver problemas em educação:

Examples of these problems are: increased student needs as the number of students from diverse backgrounds who demonstrate low or failing test scores grows; diminished resources; an explosion of information through technology creating a more complex learning environment; and standards-based education requiring creative ways of meeting prescribed outcomes while engaging students in meaningful learning experiences. School library media specialists (SLMSs) play a major role in addressing these problems by collaborating with teachers. Professional guidelines identify collaboration as an essential responsibility of library media specialists that can contribute to improving learning outcomes (American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology 1998).

(Montiel-Overall, 2005a:[1-2])

A visão pouco partilhada de objetivos comuns é, muitas vezes, impeditiva da consecução de um verdadeiro trabalho colaborativo, pois muitos docentes, na sua formação de base, não encontram pontos de referência que sustentem esta prática no seu quotidiano.

Thurler (1994: 28-33), no Artigo *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme, II – la culture de l'établissement scolaire*, refere que os modelos de relações profissionais podem ser entendidos como alavancas ou freios. Baseada na experiência profissional e em trabalhos realizados no terreno (escolas da Suíça romana e arredores), define cinco modelos de relação profissional entre professores: individualismo, balcanização, «grande família», colegialidade constrangida e modelo de cooperação e interdependência.

Ao descrever o individualismo, para explicar o comportamento dos professores, cita Lortie:

[...] des salles de classes séparées protégeant les enseignants les uns des autres, comme les œufs dans leurs boîtes de carton, les empêchant de s'entrechoquer, mais aussi de voir et de com prendre ce que font leurs collègues.

(Lortie, 1975 *apud* Thurler, 1994: 26)

O Modelo de Balcanização prevê a existência de professores que se associam mais estreitamente com certos colegas, no interior de grupos distintos. Os projetos aparecem como «moisáticos».

O modelo *grande família* aparece caracterizado como «*souçon de qualité*» (a maneira de garantir o respeito e o reconhecimento do outro é obtido na condição de se submeter a uma série de regras implícitas e explícitas, evitando os conflitos e reduzindo o lado administrativo).

Para caracterizar o Modelo de colegialidade constrangida cita Hargreaves, que o define por «[...] *procédures formelles, bureaucratiques et structurelles, dont le but consiste à amener les enseignants à accorder d'avantage d'attention à la planification et à l'exécution concertée*» (Hargreaves, 1989 *apud* Thurler, 1994). Como tal, há tempo de trabalho comum e estabelecido para uma programação didática. Os problemas são minimizados e raramente explorados.

O Modelo de Cooperação e Interdependência define que o papel do professor passa pela ajuda, apoio mútuo e a franqueza. As manifestações desta cultura encontram-se no trabalho quotidiano, em pequenos detalhes da vida escolar. Cita Staessens para referir que «*Les enseignants se sentent dans de tels établissements investis d'une mission commune*» (Staessens ,1993 *apud* Thurler, 1994:32). Estabelece-se uma cooperação que se encontra nas opções que se podem pôr imediatamente em prática, excluindo as preocupações pedagógicas de longo termo. O tempo livre que dispõem, por exemplo na hora de almoço ou após as aulas, não se proporciona como obrigatório para os intervenientes. Essas situações podem levar ao desenvolvimento de uma cultura de cooperação.

Thurler (1994: 33-36) refere ainda outros entraves e aspetos favoráveis como decisivos para o sucesso colaborativo. Adianta como obstáculos: a atitude profissional muito restringida ao trabalho individualizado (muitas vezes provinda da formação de base o que favorece o isolamento. Este obstáculo também é referido por Small, 2002b); gestão que continua centralizada; ausência de estruturas que facilitem a cooperação; prioridades do diretor. Relativamente aos aspetos favoráveis refere a conservação do corpo docente; tomada de consciência da dimensão social e sistémica do trabalho do professor; a equipa enquanto recurso em que são reconhecidos talentos e conhecimentos que todos podem

aproveitar; a cooperação como fonte de autonomia de professores; implementação de um clima de aprendizagem e a relação entre a cultura escolar e eficácia.

Haycock (2004), no artigo *Colaboration: What makes it work*, refere que o sucesso da colaboração depende de vários fatores: o meio envolvente em que se inserem os intervenientes (este fator vai ao encontro da cultura da escola caracterizada por Thurler, 1994: 4); a maneira *standard* cujos membros do grupo reagem aos acontecimentos, como os interpretam e os avaliam; o modo como os membros fazem face aos problemas que lhes possam aparecer; o modo como pensam e põem em prática a mudança; as características dos intervenientes (valores que devem ter são: confiança, respeito mútuo e compreensão); o processo e estrutura em que a colaboração ocorre (todos os professores devem partilhar, participar no processo e resultado da colaboração. Todos estão envolvidos na escola em tarefas e responsabilidades claramente estabelecidas).

Em Portugal, a portaria nº 756/ 2009 de 14 de Julho, aliás como já referido na Parte I deste documento (subcapítulos 1.3. Domínios de gestão/funcionamento e atuação da BE / PB atual e 2.2. 2. [A colaboração nos documentos orientadores das Bibliotecas Escolares] no contexto nacional) define a institucionalização do trabalho realizado nas escolas e pelos professores responsáveis pela gestão funcional e pedagógica da biblioteca em articulação com o gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. É referido no mesmo documento (2009: 4488) que a biblioteca se assume como estrutura inovadora a funcionar de «dentro para fora» e que a biblioteca escolar deve ser capaz de «acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades actuais».

A esta portaria, segue-se a Portaria 192-A/2015 de 29 de junho que, ainda que revogue esta legislação (Portarias 756/2009, de 14 de julho) e ainda as Portarias 558/2010, de 22 de julho; 76/2011, de 15 de fevereiro, e 230 -A/2013, de 19 de julho, mantém as mesmas indicações relativas: ao procedimento concursal tendo em conta as diversas fases possíveis (concurso interno, externo e designação interna); às funções a cumprir pelo PB; à carga horária letiva a assumir por este profissional (1 turma ou 35% da componente letiva); ao número previsto de PB (3) num Agrupamento de Escolas (AE); à possibilidade do Coordenador interconcelhio acumular funções como PB, na sequência das agregações e da

criação de Unidades Orgânicas. Em suma, esta legislação vem aglutinar a informação que se encontrava dispersa nas Portarias anteriormente regulamentadas.

De modo a cumprir todas as funções expressas neste cenário legislativo, percebe-se de forma implícita, ser fundamental, por parte do PB, o uso de uma comunicação aberta e frequente suportada por relações pessoais, tendo em vista atingir os objetivos do «projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e dos planos de turma» trabalhando «colaborativamente com todas as estruturas» (artº 3º - Portaria 192-A/2015 de 29 de junho). No entanto, toda a ação do PB depende da anuência do Diretor. Entre outros aspetos, é ele que decide os recursos humanos a integrar a equipa e os seus horários, a verba a atribuir à biblioteca para aquisição de recursos materiais. Deste modo, o diretor assume um papel fulcral ao trabalho desenvolvido pelo PB podendo assumir-se como fator de sucesso ou como obstáculo, mediante as condições que proporcione.

## 2.4 – Implicações do trabalho colaborativo entre docentes

Todd (2002: 2), baseado nas crenças do Manifesto das Bibliotecas Escolares (IFLA/Unesco, 1999), refere que o importante e grande desafio é a transformação da informação em conhecimento sendo que a biblioteca escolar neste contexto deve ser um espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento. A visão renovada do desempenho do professor bibliotecário, as suas funções e o novo papel na biblioteca escolar são destacados pelo mesmo autor que reforça a importância do trabalho colaborativo e a liderança interventiva e atuante na formação para as literacias e para a construção do conhecimento. Esta liderança transformativa deve, segundo este mesmo autor (*idem*), ser orientada pela recolha de evidências (*evidence based practice*).

Na perspetiva de Todd a biblioteca escolar:

This is the idea of the library as a knowledge space, not information place. In order to achieve that, I believe we need to focus on three things: connections, not collections; actions, not positions; and evidence, not advocacy.

(Todd, 2001)

Montiel-Overall (2005b) consubstancia a essência do trabalho colaborativo, nas suas diversas vertentes, ilustrando algumas das suas inúmeras vantagens: o pensamento inovador, a criatividade, capacidade de negociação, a interação dinâmica entre todos os membros da comunidade escolar... Dentro da linha de pensamento de Todd, a autora também referencia o sucesso das aprendizagens dos alunos. Assim, para Montiel-Overall, a colaboração entre a biblioteca e os docentes, pelos processos que lhe são inerentes, propicia a construção de um conhecimento duradouro nos alunos, está associada ao desenvolvimento de um espírito crítico capaz de seriar informação eficazmente, traduzindo-se numa inequívoca mais-valia na realização deste tipo de trabalho. Releva:

The intellectual stimulation of thinking with someone else and the process of integrating instruction may create the nurturing environment students need to develop a better understanding of how different pieces of the curricula fit together and how to create new knowledge from these pieces. Collaboration at this deep level of thinking will have the most impact on student learning outcomes because it develops critical teaching, which results in critical thinking on the part of the students.

(Montiel-Overall, 2005a:21)

Quando é formalmente instituído o cargo de professor bibliotecário, a biblioteca escolar deixa de ser considerada unicamente um depósito de documentos e ganha um papel mais ativo no processo educativo.

Neste sentido, a RBE lançou o Modelo de Avaliação (1ª edição- em 2009; 2ª edição – 2013). Com este instrumento, em particular as hipóteses de abordagem do Domínio A do Modelo, é possível relevar o papel do professor bibliotecário no Apoio ao Desenvolvimento Curricular e o trabalho colaborativo entre este e os professores. Face a este cenário, deve ser explicada aos docentes a nova função da Biblioteca Escolar e o papel renovado do Professor-Bibliotecário que se propõe como parceiro de «sala de aula».

São diversos os estudos, a nível nacional e internacional, que apontam o trabalho colaborativo como uma das causas para o sucesso escolar e que comprovam que está associado à melhoria do conhecimento profissional.

Antes de, adiante, serem explanadas algumas dessas investigações, revela-se imprescindível a definição do termo sucesso.

Segundo a infopédia, dicionário em linha da Porto editora, o termo sucesso tem a sua origem no latim, na palavra *sucessu (m)* que quer dizer êxito, bom resultado.

Ora no contexto escolar, ressurgem a expressão *sucesso escolar* que remete necessariamente para os resultados escolares obtidos, tendo em conta os referenciais estipulados pela Escola (normalmente associados a valores quantitativos ou qualitativos normalizados), de conhecimento público e em particular pela comunidade educativa. O facto de a Escola se situar num contexto educativo remete-nos para um outro conceito mais lato do termo *sucesso*: sucesso educativo. Perrenoud no seu artigo *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!*, traduzido por Rezende, refere que:

[...] haverá tantas concepções de sucesso educativo quantas forem as famílias ou as comunidades. A sociedade ocupar-se-á então de oferecer a cada um, certos *meios* de realizar seu próprio projeto educativo, do mesmo modo que os transportes públicos facilitam os deslocamentos sem ditar o destino dos passageiros. Já que cada um viria procurar na escola o que quisesse e sairia quando julgasse oportuno, a noção de sucesso escolar não teria mais um "sentido comum"; designaria o sucesso das estratégias de escolarização de tal ou tal família [...]

(Perrenoud, 2003)

Pela sua abrangência, pelo facto de não se restringir em exclusivo aos resultados dos alunos, e ser mais lato visto abarcar também a comunidade educativa (docentes, famílias...) e a cultura adquirida, *este* sucesso é aquele que se vem a repercutir na vida futura dos jovens. É oportuno que os estudos que se efetuarem sejam neste âmbito e não se concentrem apenas no sucesso escolar. No entanto, o estudo deste conceito mais alargado de sucesso não se tem efetuado, dada a dificuldade de uma apreciação quantitativa para

além da exigência de uma investigação a realizar ao longo de vários anos. Não admira assim que os estudos existentes na área das bibliotecas escolares baseiem as suas conclusões essencialmente no sucesso escolar e, como tal, nos resultados escolares de teor quantitativo.

Boavida e Ponte (2002: 12) salientam que a colaboração ocorre como «estratégia importante para a realização de investigações sobre a prática.». Ressalvam:

A investigação colaborativa – como de resto toda a investigação – envolve várias fases de acção e reflexão, o que requer a definição de um plano geral do trabalho a realizar. Esse plano deve indicar os papéis a desempenhar pelos diversos elementos do grupo, papéis estes que devem poder ser renegociados à medida que o projecto progride.

(Boavida e Ponte, 2002: 10)

A nível nacional, como já foi referido anteriormente, a RBE com o documento «Lançar a rede de Bibliotecas Escolares» (1996), e especialmente com o MABE (que já vai na 2ª edição - 2013) tem vindo a fomentar o valor das bibliotecas em Portugal. Considera-se um instrumento pedagógico e de melhoria contínua que permite avaliar o trabalho da Biblioteca Escolar e o impacto desse trabalho no seu funcionamento global e nas aprendizagens dos alunos. Recentemente, Araújo (2014), no documento «Biblioteca escolar e o trabalho colaborativo», salientou:

Em suma, o trabalho colaborativo, porque possibilita a discussão de ideias, a procura de consensos e a superação de conflitos, tende a aumentar o grau de satisfação dos docentes, incentivando maior envolvimento na apropriação de novos conhecimentos e resolução de problemas, para além da construção de novas práticas pedagógicas, com impacto decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos, objetivo que vai ao encontro da missão do professor bibliotecário.

(Araújo, 2014: 4)

Na apresentação «Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo – Um balanço dos Projetos Fénix e Turma Mais», no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar elaborado por Barata *et al* (2013), no ponto dos resultados impacto- propriedades organizacionais, questionários a docentes, é apontada a mudança de práticas por parte destes como uma das causas de sucesso escolar:

[...] médias tendencialmente mais altas de prática pública de sala de aula (FN tendencial) (abertura dos professores a receber ajuda, feedback e colaborar com colegas, na frequência de atividades como “Convidou alguém para o/a vir ajudar a dar a sua aula”; “Recebeu de colegas sugestões úteis para a criação de materiais curriculares”; “Recebeu de colegas feedback significativo sobre o seu desempenho”)

(Barata *et al*, 2013: [38])

Haycock (2003:10) publica um relatório acerca do estado das bibliotecas escolares, com a intenção de fundamentar a necessidade da sua existência e um investimento reforçado por parte do governo. Este autor salienta que as bibliotecas têm impacto no sucesso escolar: na aprendizagem dos alunos, na leitura e na identidade cultural: «*In schools where teacher-librarians have longer hours, there tends to be greater collaboration with teaching staff, more visits by students and thus higher reading achievement.*»

O mesmo autor cita Lance & Loertscher para referir:

Recent state-wide studies of the relationship between school libraries, teacher-librarians and student achievement – sponsored by groups as diverse as the State Library in Alaska, the Department of Education in Colorado, the school library media association in Oregon, a citizens' coalition in Pennsylvania, the Area Education Agencies in Iowa, the State Library of New Mexico, the Board of Regents of New York and the State Library and Archives in Texas – have all come to the same finding: in schools with wellstocked, well-equipped school libraries, managed by qualified and motivated professional teacher-librarians working with support staff, one can expect:

- ✓ capable and avid readers;
- ✓ learners who are information literate;
- ✓ teachers who are partnering with the teacher-librarian to create high- quality learning experiences. Standardized scores tend to be 10 to 20% higher than in schools without this investment.

(Lance & Loertscher, 2003 *apud* Haycock, 2003: 10)

Elenca conclusões referindo que o sucesso implica condições: desenvolvimento da coleção, programa da biblioteca, responsáveis a trabalhar na biblioteca e financiamento.

Refere a colaboração como um dos fatores para o sucesso:

Library programs integrated with classroom instruction positively affect student achievement. Collaboration between the teacher-librarian and classroom teacher is essential to maximize student achievement and school success. This collaboration cannot occur if the role of the teacher librarian is to cover preparation periods for other teachers in the school.

(Haycock, 2003: 22)

No documento *School libraries work!* (2008) são-nos descritos estudos de investigação efetuados em diversos estabelecimentos de ensino dos EUA e disponibilizadas estatísticas, recursos e estratégias que ajudam os diretores e os bibliotecários escolares a apoiar e melhorar as bibliotecas e, como consequência, os resultados escolares. São emitidas conclusões:

A substantial body of research since 1990 shows a positive relationship between school libraries and student achievement. The research studies show that school libraries can have a positive impact on student achievement— whether such achievement is measured in terms of reading scores, literacy, or learning more generally. A school library program that is adequately staffed, resourced, and funded can lead to higher student achievement regardless of the socio-economic or educational levels of the community.

(*School libraries work!*, 2008: 10)

Nas últimas décadas Keith Curry Lance tem sido um autor de renome ao nível da investigação na área das bibliotecas escolares, em geral, e da sua relação com o sucesso dos alunos, em particular. O seu nome surge em diversos estudos, dos quais se destacam alguns.

Lance *et al* (2000), no estudo *How School Librarians Help Kids Achieve Standards - The Second Colorado Study*, chega à conclusão que:

While not having a direct effect on test scores, leadership involvement on the part of the library media specialist (LMS) has a strong impact on whether or not the LMS is working closely with teachers and students. At both elementary and middle school levels, the more the LMS is involved in school and library media professional activities, the higher the level of collaboration. Collaboration, in turn, does have a direct impact on test scores.

Lance *et al* (2000: [4])

No estudo *Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study*, elaborado por Lance *et al* (2005), conclui-se que:

The evidence produced by this study indicates that Illinois school libraries contribute measurably to the academic achievement of students, as reflected by their test scores. At all grade levels, test scores tend to be higher:

- where access to school libraries is more flexibly scheduled,
- where school libraries are staffed more fully,
- school librarians spend more time collaborating with classroom teachers,
- where larger collections are available,
- where educational technology is more widely available to augment the local collection and, generally, to extend access to online resources into the classroom,
- where school libraries are better funded, and
- where students use school libraries, both individually and in groups, to learn and practice the information literacy skills they will need to excel on tests and as lifelong learners.

(Lance *et al*, 2005: 122-123)

O mesmo autor (2012), em parceria com Schwarz, no estudo *How Pennsylvania School Libraries Pay Off: Investments in Student Achievement and Academic Standards*, chega a algumas conclusões. Destaca-se a principal:

The major conclusion to be drawn from these findings is that there is overwhelming evidence that students are more likely to succeed academically where they have school library programs that are better staffed, better funded, better equipped, better stocked, and more accessible.

(Lance & Schwarz, 2012: 161)

## **PARTE II**

### **OPÇÕES METODOLÓGICAS**



## **1. Apresentação do objeto de estudo**

### 1.1. Objetivos da pesquisa

Na Parte I (Enquadramento Teórico) procede-se a uma revisão de literatura, em que são apontados inúmeros estudos efetuados por investigadores de renome, referenciadas normativas e premissas emitidas por entidades nacionais e internacionais, que corroboram a premência do trabalho colaborativo entre docentes. No entanto, ainda que comprovada a sua premência, nas escolas de hoje a colaboração não ocorre de forma sistemática e como uma prática implementada mas, ao invés, continua-se a assistir a manifestações colaborativas de modo pontual.

Muito do corpo docente atual fez a sua formação em modelos de escola sem biblioteca escolar, ou com uma biblioteca de tipo tradicional, que corresponde a um sistema de ensino ainda fruto da era industrial, onde, naturalmente, o suporte impresso imperava e servia praticamente para proceder a consultas.

Terraseca chama a atenção para o que considera ser um «determinismo» da parte da formação e da organização das escolas que leva o professor a não estar familiarizado com uma cultura de trabalho em equipa. A autora (*ibidem*) exprime bem esta realidade ao afirmar que:

[...] os professores são formados muito disciplinarmente e sentem-se mais à vontade na "sua" matemática, na "sua" biologia, etc... Se pensarmos nas relações no interior da profissão, nos modos de organização das escolas e nos ritmos e tempos escolares, o professor é levado a afastar-se dos restantes colegas. Os seus momentos de reunião são preenchidos com tarefas de carácter burocrático, afastando-os do debate das questões centrais da sua profissão. Se houver uma aproximação será aos colegas da mesma área disciplinar. Mas também ao nível da construção dos saberes profissionais o professor é compelido a um exercício solitário da docência. É a própria formação inicial dos professores que também os "empurra" para essa atitude solitária.

(Terraseca, 2001)

Efetivamente, no contexto atual, urge uma mudança de práticas, de mentalidades por parte dos profissionais. O trabalho pedagógico hoje é cada vez mais exigente e pressupõe uma base de utilização de recursos diversificados, em que o recurso à informação, e em diferentes suportes, assume um lugar de destaque na aprendizagem. Neste contexto, a BE deve desempenhar o papel de plena articulação com o trabalho dos docentes e vice-versa. Esta articulação deve ser feita numa perspetiva de colaboração. No entanto, esta conceção da Biblioteca e da sua função no desenvolvimento do currículo, em

Portugal, ainda não é uma realidade entre os professores em geral e, nem mesmo, entre os professores bibliotecários em particular.

Entende-se, pelo exposto, que um estudo de natureza empírica cujo objeto de estudo se centra nas práticas colaborativas de um grupo de docentes (professores bibliotecários) que desenvolve a sua atividade em Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira (campo de análise) tem toda a pertinência face ao contexto atual das bibliotecas escolares portuguesas e dos desafios que se colocam à educação e à sociedade de hoje.

### **1.2. Questões de investigação**

Fundamentada a relevância do tema, considera-se importante dar resposta às seguintes questões:

- ✓ Que práticas caracterizam o trabalho colaborativo?
- ✓ Quais as atividades mais realizadas?
- ✓ Que fatores facilitam ou impedem a colaboração?
- ✓ Que impacto/ consequências tem o trabalho colaborativo?

### **1.3. Opções metodológicas**

Tendo em conta o objeto e o campo de análise deste estudo e considerando as perspetivas de autores de renome na área, o estudo de caso (múltiplo) revela-se o método de investigação mais adequado.

Yin (2004: 1) releva: «*Compared to other methods, the strength of the case study method is its ability to examine, in-depth, a “case” within its “real-life” context*».

Na perspetiva de Ponte:

[...] o investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é. Para isso apoia-se numa “descrição grossa” (*thick description*), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo. No entanto, um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo. Pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode, deste modo, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.

(Ponte, 1994: 2)

O mesmo autor refere também que este método de investigação será uma abordagem a considerar quando:

- ✓ Se pergunta “como?”, “porquê?”;
- ✓ A situação é de tal modo complexa que não permite a identificação das variáveis eventualmente relevantes;
- ✓ Se pretende descobrir interações entre fatores significativos especificamente característicos dessa entidade;
- ✓ Se pretende uma descrição ou uma análise profunda e global de um fenómeno a que se tem acesso direto;
- ✓ Se quer compreender melhor a dinâmica de um dado programa ou processo.

(Ponte, 1994: 10-11)

Cruzando esta citação de Ponte com as questões investigativas a que este estudo pretende dar resposta, referidas no ponto 1.2 da Parte II deste documento, verifica-se a pertinência deste método de investigação, já que reflete o pretendido.

O facto de este estudo ser uma primeira investigação também influi na opção por este método. Bogdan e Biklen ao citarem Merriam referem:

Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projecto, um estudo de caso. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento.

(Merriam, 1988 *apud* Bogdan e Biklen, 1994: 89)

Os mesmos autores citam Scott para justificar este facto:

Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos.

(Scott, 1965 *apud* Bogdan e Biklen, 1994: 89)

As autoras Costa e Paixão (Costa e Paixão *apud* Oliveira et al., 2004: 89) indicam ser uma «estratégia investigativa com recurso a diversas fontes de evidência». As mesmas autoras citam também Ludke e André (1983: 23) para referir as qualidades deste método:

[...] falam da possibilidade de *generalização naturalística* quando alguém ao ler descrição de um caso a sinta detentora de pontos similares com a sua própria situação, podendo a partir daí desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões.

Costa e Paixão (2004: 90)

## **2. O processo de observação**

## 2.1. A amostra

Dado o campo de análise ser constituído por Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira, em que o objeto de estudo recai nas práticas colaborativas estabelecidas pelo grupo concelhio de professores bibliotecários, os quais têm sido parceiros e com os quais se tem trabalhado nos últimos anos no que concerne às funções educativa e formativa da Biblioteca Escolar (através de um trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários), a amostragem de conveniência revela-se a técnica não probabilística mais adequada e exequível. Na perspetiva de Carmo & Ferreira (2008: 215) pode utilizar-se esta técnica de amostragem quando se utiliza «um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários».

Constituída a amostra, esta revela-se representativa pelo facto de corresponder a 50% dos professores bibliotecários a laborar no concelho de Vila Franca de Xira que se voluntariaram para participar no estudo. Perfazem um total de dez: 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Todos os docentes têm idade superior a 40 anos, uma situação profissional estável, vários anos de experiência profissional no ensino e nas BE. Quatro (4) detêm a licenciatura como habilitação literária, dois (2) detêm o grau de mestre (bibliotecas escolares), três (3) detêm a pós graduação e um (1) acumula uma pós graduação (bibliotecas escolares) e um mestrado na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (T.I.C.). Pretende-se seguir os procedimentos sugeridos por Sieber, citado por Lima & Pacheco (Sieber, 1992 *apud* Lima & Pacheco, 2006: 146), em que será mantida a confidencialidade quanto à identidade dos docentes intervenientes no estudo, utilizando para o efeito códigos de substituição (a cada docente será atribuída aleatoriamente uma letra em que o intervalo se situa entre A e J).

O Quadro 2.1 caracteriza a amostra no que concerne à faixa etária dos PB, habilitações literárias e nível de ensino dos utilizadores das BE em que desenvolvem atividade na presente data.

**Quadro 2.1 – Identificação do Campo de Análise/ Amostra**

<b>Idade do PB</b>	<b>Habilitações</b>	<b>Níveis de Ensino dos utilizadores da (s) BE</b>
56	Mestrado na área das T. I. C. Pós Graduação em BE	Pré + 1º ciclo Ensino Básico
41	Mestrado em BE	Ensino Básico (3º ciclo) + Secundário
53	Licenciatura	Pré + Ensino Básico (1º e 2º ciclos)
54	Pós graduação	Pré + 1º ciclo
41	Mestrado em BE	Pré + 1º ciclo Ensino Básico
48	Licenciatura	Ensino Básico (2º e 3º ciclos)
59	Licenciatura	Ensino Secundário
51	Licenciatura	Ensino Básico (2º e 3º ciclos)
58	Pós graduação	1º ciclo + Ensino Secundário
47	Pós graduação	Pré + Ensino Básico (1º e 3º ciclos) + secundário

## 2.2. Instrumento de recolha de dados

De entre os diversos instrumentos/ técnicas de recolha de dados, o questionário (*vide* Apêndice) revela ser o mais apropriado, tendo em conta a opção metodológica – estudo de caso múltiplo – e uma vez que permite «delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados» (Boni & Quaresma, 2005: 75).

Procede-se assim deste modo a uma Observação Não Participante com o intuito de reduzir «substancialmente a interferência do observador no observado» (Carmo & Ferreira, 2008: 120) já que tal «possibilita um grande controlo das variáveis».

Quivy & Campenhoudt referem que este instrumento visa:

O conhecimento de uma população: condições e modos de vida, comportamentos, valores ou opiniões. A análise de um fenómeno social que se julga apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.

Quivy & Campenhoudt (n.d: 21)

Os mesmos autores (*ibidem*) atribuem ao questionário como principais vantagens a «possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação.»

Segundo Fernandes (2002: 172), o questionário tem como objetivo ser «apresentado a todos os componentes da amostra» de modo a poder recolher ou produzir informação requerida pelas questões de investigação. Em suma, o questionário permite verificar as hipóteses inicialmente formuladas relativamente ao objeto de estudo (práticas colaborativas) e estabelecer as relações entre as variáveis consideradas.

### 2.2.1. Elaboração do questionário

A conceção do questionário pauta-se pela coerência e objetividade, tendo em vista o seu preenchimento sem hesitações, não suscitando dúvidas aos inquiridos. As questões foram formuladas a pensar no objeto em análise - práticas colaborativas - de modo a caracterizar a sua dimensão, aferir causas, obstáculos e consequências.

A construção deste instrumento mereceu, assim, cuidado quer ao nível do seu conteúdo quer ao nível da sua tipologia. Fez-se uso do que Fernandes refere:

Assim, a natureza das perguntas, a sua forma de redacção, a ordem da sua sucessão têm grande importância para os resultados da sondagem. Com efeito, a liberdade de resposta do entrevistado pode ser maior ou menor, e a precisão da sua resposta pode ser mais ou menos desenvolvida, conforme a natureza das perguntas adoptadas. Uma vez usam-se perguntas fechadas, prevendo-se apenas a respostas de «sim» ou «não» ou a uma ou duas alternativas [...]; outras vezes usam-se perguntas abertas, em que o interrogado pode responder sem estar sujeito a nenhuma alternativa [...]. Noutros casos, prevê-se para a pergunta uma série de respostas entre as quais o interrogado deve escolher a que corresponde à sua ideia.

(Fernandes, 2002: 172)

O questionário está estruturado em duas secções.

A secção A é constituída por treze questões.

Com onze das questões (fechadas) pretende-se conhecer o perfil dos professores bibliotecários: idade, anos de experiência nesta função (ou na função de coordenador de biblioteca escolar) e enquanto docentes antes de assumirem esta função, o nível de formação (académica ou não e número de horas de formação contínua), a situação de colocação em que se encontram e ainda caracterizar o agrupamento em que se inserem (número de alunos, docentes e docentes na equipa). É avaliada a percepção dos inquiridos relativamente à sua capacidade de liderança, à sua capacidade de comunicar o valor da biblioteca escolar e à sua satisfação profissional. São identificados os níveis de participação em comunidades de prática e de investimento no desenvolvimento profissional.

Com as duas questões finais (fechadas), que por sua vez se subdividem em questões (abertas), pretende-se: conhecer os obstáculos que os professores bibliotecários encontram na implementação prática das suas funções na escola e conhecer os fatores de sucesso que potenciam a expansão do seu papel. Com as questões fechadas, visa-se que os inquiridos, consoante o grau de importância que lhes atribuam, ordenem as opções de 1 (pouco) a 4 (muito). Com as questões abertas pretende-se que os inquiridos tenham a oportunidade de poder emitir respostas alternativas àquelas expressas nas respostas fechadas. Neste caso, é pedido o uso de tópicos de modo a facilitar o tratamento dos dados.

Na secção B são apresentadas vinte e quatro questões.

Vinte e uma (21) questões são relativas a funções inerentes ao trabalho do professor bibliotecário e é pedido aos inquiridos que as classifiquem numa escala de 1 (nunca) a 5 (diariamente) quanto à frequência em que ocorrem essas atividades.

É efetuada uma (1) questão fechada de modo a identificar o grupo de recrutamento mais colaborante e uma (1) outra questão aberta para saber qual o impacto do trabalho colaborativo. Neste caso, é pedido aos inquiridos o uso de tópicos na resposta de modo a facilitar o tratamento dos dados.

Relativamente à importância que atribuem às tarefas, é colocada uma (1) questão subdividida em três questões. É pedido aos inquiridos que enunciem atividades (cinco por cada), de entre as questões apresentadas nesta secção (B), que melhor ilustrem: o papel do professor bibliotecário, o trabalho colaborativo e que conduzam ao sucesso escolar.

Em suma, o questionário é fruto de leituras teóricas, de documentos enquadradores (MABE, 2012; Portaria 756/2009 de 14 de julho), de dissertações de mestrado no âmbito da temática (Santos, 2010; Santos, 2011) e da intuição e experiência do investigador, enquanto profissional na área das bibliotecas e, naturalmente, sempre norteado pelas questões de investigação.

### **2.2.2. Aplicação do questionário**

Tendo em conta a necessidade de validar o instrumento, procede-se a um pré-teste (aplicação prévia do questionário) a dois (2) inquiridos a trabalhar na equipa de uma BE, que não integram o grupo concelhio de professores bibliotecários de Vila Franca de Xira (campo de análise), com a finalidade de rever o processo de pesquisa e de encontrar discrepâncias, imprecisões ou fragilidades. Esta etapa permite a confirmação de que se está no caminho certo, isto é, a clareza dos itens do questionário.

Uma vez que não surgiram dúvidas na resposta às questões no âmbito do pré teste, prosseguiu-se com a aplicação do questionário. Como forma de evitar «não respostas», estabelece-se contato presencial com todos os potenciais inquiridos, aquando de uma reunião de grupo de professores bibliotecários do concelho de Vila Franca de Xira, apelando à sua disponibilidade. É explicada a garantia do anonimato das respostas e da confidencialidade dos dados, os objetivos do estudo e a estrutura do questionário, sendo esclarecidas dúvidas. Segue-se o apuramento dos elementos voluntários a participar no estudo. Mediante a preferência dos inquiridos, o questionário é fornecido em suporte

papel ou via correio eletrónico, acordando-se um prazo. Expirado o limite temporal definido, os inquiridos em falta são contactados novamente via correio eletrónico/telefone.

### 2.2.3. Processo de análise dos dados

Segundo Alves (2006: 37), o objetivo da fase de análise de dados é: «extrair informação útil dos dados recolhidos para suporte ao processo de tomada de decisão. Qualquer informação obtida tem um valor intrínseco. A chave é extrair esse valor».

Tendo em conta a linha de pensamento de Le Compte e Preissle, citados por Fortin, este estudo de natureza empírica e com uma abordagem qualitativa:

[...] concentra-se em demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno e sobre a descrição semântica, de preferência às estatísticas probabilísticas.  
(Le Compte e Preissle:1993, *apud* Fortin, 2003: 322).

Segundo os mesmos autores, neste tipo de investigação, a análise de dados é:

[...] uma fase do processo indutivo de investigação que está intimamente ligada ao processo de escolha dos informadores ou participantes e às diligências para a colheita de dados. Esta fase não é separada das outras fases da investigação, visto que se efetua, geralmente, ao mesmo tempo que a amostragem e a colheita de dados.  
(Le Compte e Preissle:1993, *apud* Fortin, 2003: 322)

Bell recomenda:

Case studies, which are generally considered to be qualitative studies, can combine a wide range of methods, including quantitative techniques. Methods are selected because they will provide the data you require to produce a complete piece of research. Decisions have to be made about which methods are best for particular purposes and then data-collecting instruments must be designed to do the job.  
(Bell, 1989:115)

Conforme fundamentado no ponto 2.2 desta parte (II), a escolha do instrumento de recolha de dados recaiu no questionário. No entanto, tendo em conta a posição de Quivy e Campenhoudt (n.d: 219), a análise estatística dos dados como método complementar à técnica do questionário também é considerada uma vez «que dá utilidade e significado aos dados recolhidos».

Procede-se assim à extração da informação, contida nos questionários respondidos pelos inquiridos. Prossegue-se com o tratamento, com a análise, com a interpretação e com a apresentação dos dados, recorrendo-se a gráficos e quadros, conforme adiante se aborda na Parte III deste documento.



**Parte III**  
**APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**



## **1. Interpretação de resultados**

## **1.1. Análise e interpretação dos resultados**

À fase de recolha de dados, segue-se uma análise de conteúdo. Procede-se à sistematização dos factos e à emissão das conclusões do estudo, dando resposta às Questões Investigativas formuladas. Tenciona-se efetuar a apresentação dos resultados do estudo de forma clara e explícita.

### **1.1.1. Perfil dos inquiridos**

Os inquiridos deste estudo desenvolvem atividade como PB em AE do distrito de Lisboa, concelho de Vila Franca de Xira, nas freguesias de: Vila Franca de Xira; União das freguesias de Alhandra, São João dos Montes e Calhandriz; União das freguesias de Alverca do Ribatejo e Sobralinho; União das freguesias de Póvoa de Santa Iria e Forte da Casa.

As BE, onde os inquiridos laboram, fazem todas as partes da RBE. Este processo de integração ocorreu no período compreendido entre 1997 e 2013.

A situação profissional dos participantes é estável uma vez que todos pertencem ao Quadro de Agrupamento (QA). A situação de colocação é que é díspar. Oito dos PB encontram-se colocados no âmbito do Concurso Interno, e dois exercem atividade num AE cujo Quadro não integram, tendo sido colocados no âmbito do Concurso Externo de PB.

Adiante, no Quadro 1.1, são elencados dados relativos aos PB intervenientes no estudo de modo a proceder à constituição do perfil destes.

### 1.1 – Perfil dos Inquiridos

P B	Nº de alunos no AE/ Escola não Agrupada	Nº de professores existentes	Nº de elementos na equipa do AE/ Escola Não agrupada	Nº de BE a cargo do PB	Anos como PB	Anos como docente aquando do início de funções como PB	Nº h de formação em BE	Nº h de Formação em TIC
A	1423	123	8	2	4-7 anos	12-15 anos	100- 300h	50- 100h
B	1520	135	4	1	4-7 anos	12-15 anos	+ 300h	50- 100h
C	1520	135	4	1	8-11 anos	8-11 anos	100- 300h	50- 100h
D	1340	135	1	3*	8-11 anos	12-15 anos	+ 300h	+300h
E	2156	138	4	5*	8-11 anos	8-11 anos	100- 300h	100- 300h
F	2156	138	4	2	4-7 anos	+15 anos	100- 300h	100- 300h
G	1449	150	3	1	+ 12 anos	+ 15 anos	+ 300h	100- 300h
H	1901	169	14	1	0-3 anos	+ 15 anos	50- 100h	50- 100h
I	1901	169	14	2	+12 anos	+ 15 anos	+300h	+300h
J	3570	200	2	2	4-7 anos	12-15 anos	+300h	100- 300h

\*Docentes que, além das bibliotecas, têm a cargo duas *bibliomanias* (espaço criado pelos SABE, neste concelho, ao local na escola composto por um *Kit* com: dois sofás, uma caixa de álbuns e duas estantes com algum fundo documental. Existem em escolas que, na impossibilidade de haver biblioteca, dadas as limitações físicas, têm este espaço. Ainda que não necessite de contato direto por parte do PB necessita da sua supervisão).

No que concerne ao número de alunos e professores existentes no AE em que desenvolvem atividade, os **PB** B e C, E e F, H e I têm dados semelhantes uma vez que exercem atividade no mesmo AE. A maioria dos agrupamentos tem entre 1400 e 2000 alunos. Apenas dois agrupamentos dispõem de alunos acima deste número. Relativamente aos docentes, a maioria dos agrupamentos ronda entre os 130 e os 170. Apenas dois diferem (123; 200).

O número de PB colocados em cada Agrupamento encontra-se de acordo com o estabelecido na Portaria 192 – A/ 2015 de 29 de junho. Contudo, relativamente ao número de bibliotecas que têm a cargo, verifica-se uma grande discrepância, uma vez que este cálculo se relaciona necessariamente com a dimensão do Agrupamento (estabelecimento (s) de ensino/ BECRE existentes). A distribuição de BECRE pelos vários PB de um Agrupamento faz-se tendo em conta um número de alunos semelhante para cada um, não se prendendo necessariamente com o número de bibliotecas a cargo. Os **PB** D e E são aqueles que têm mais BECRE a cargo: 3 e 5, respetivamente.

Os elementos existentes na equipa da biblioteca variam bastante de agrupamento para agrupamento. Tal prende-se com o facto de existirem agrupamentos como mais ou menos docentes com *horário zero* ou com horários incompletos e/ou em situação de dispensas da componente não letiva. Estes elementos limitam a sua atividade à escola onde estão afetos que, na generalidade, ocorrem nas BECRE das escolas sede dos agrupamentos e/ou 2º e 3º ciclos, como se constata com os **PB** H e I (que trabalham no mesmo agrupamento) e com o **PB** A.

Na data de início de funções como **PB**, a maioria dos inquiridos dispunha já de doze ou mais anos de ensino; apenas dois se enquadravam no período de 8 -11 anos.

Na função como **PB** também revelam experiência: cinco (5) **PB** contam com mais de 8 anos de experiência, quatro (4) revelam ter de 4-7 anos e apenas um (1) 0-3 anos.

A maioria dos participantes no estudo dispõe de mais de 300 horas de formação contínua nas áreas de BE (cinco), quatro (4) dispõem de 100-300 horas e apenas um (1) dispõe de 50-100 horas. Relativamente à formação contínua no âmbito das TIC, quatro (4) **PB** dispõem de 50-100 horas, quatro (4) de 100-300 horas e dois (2) mais de 300 horas.

### 1.1.2. Relação teoria *versus* prática realizada

Os inquiridos, no decorrer da Secção B do questionário (desde a questão 1 até à questão 21) que incide sobre funções do PB, graduaram a frequência com que desenvolvem as atividades mediante a escala de valores: 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (por vezes), 4 (frequentemente) a 5 (diariamente). Adiante no Quadro 1.1 são elencados os valores atribuídos pelos inquiridos a cada atividade:

**Quadro 1.2 – Frequência das Atividades desenvolvidas pelos inquiridos**

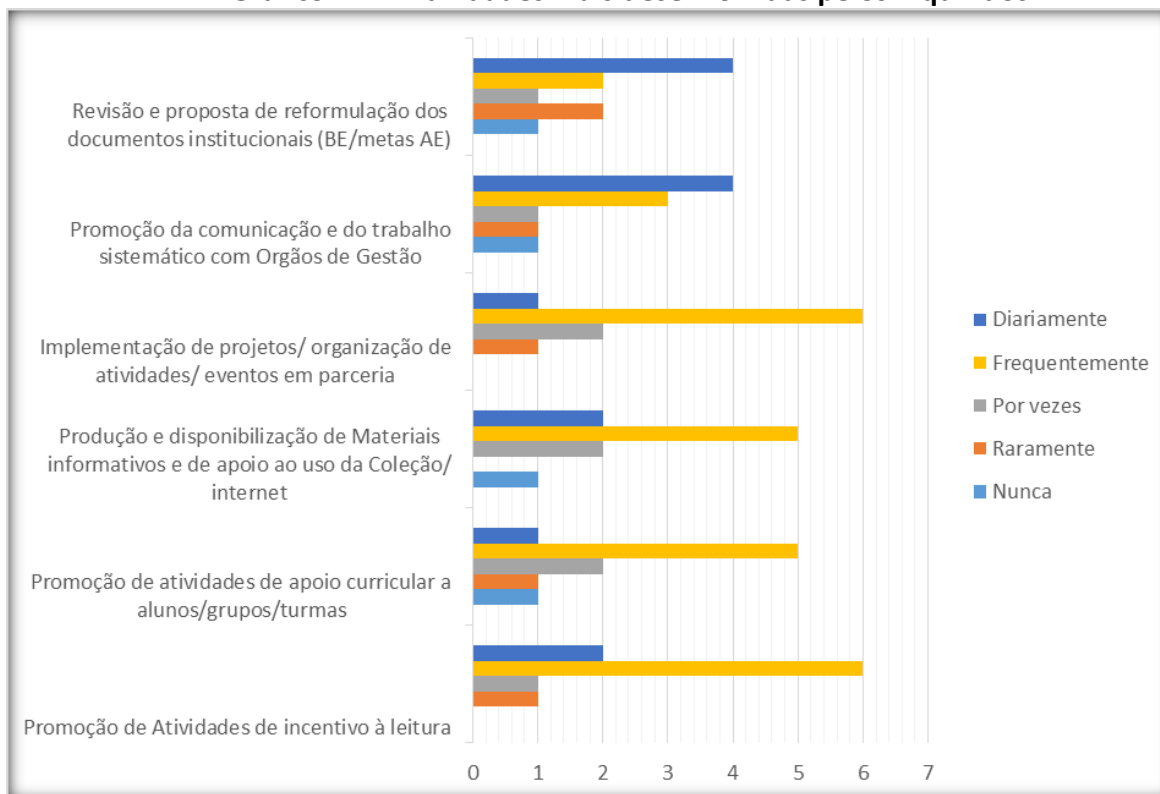
P B	Nº da Questão																				
	1*	2	3*	4	5	6	7	8*	9	10	11	12	13	14	15*	16	17*	18*	19	20	21
A	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1
B	4	4	4	2	3	3	2	4	3	1	1	2	3	3	3	2	5	4	4	4	2
C	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	5	5	1	3	4
D	4	4	4	3	4	4	3	3	5	4	3	4	3	3	4	4	5	5	3	3	3
E	4	2	2	2	3	2	1	4	3	2	1	3	4	4	4	2	4	4	4	3	2
F	5	5	4	2	5	2	2	5	2	2	2	4	5	5	3	3	4	2	4	3	2
G	3	3	3	2	2	2	3	3	2	1	1	2	2	2	4	2	3	5	3	4	2
H	4	3	3	4	5	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	4	3
I	4	3	4	4	3	2	3	5	3	2	3	4	3	3	5	2	5	2	3	3	4
J	5	5	5	1	1	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	5	2	2	2

\*atividades realizadas com uma frequência maior por parte dos inquiridos no estudo.

As atividades mais graduadas, em que a maioria dos inquiridos (cinco ou mais destes) atribui nível 4 (frequentemente) e 5 (diariamente) reportam-se: *à promoção de atividades de incentivo à leitura (PB F e J – nível 5; PB B,C,D,E,H, I-nível 4); de promoção de atividades apoio curricular a alunos/grupos/turmas (PB J – nível 5; B,C,D,F, I-nível 4); produção e disponibilização de materiais informativos e de apoio à adequada utilização da coleção e da internet (PB F e I – nível 5; PB B, C, E, H, J-nível 4); implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/ parceiros (PB I – nível 5; PB C,D,E, H, G, J-nível 4); promoção da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão (PB B, C, D e I – nível 5; PB E, F, J-nível 4);*

revisão e proposta de reformulação dos documentos institucionais, adequando os objetivos da BE às metas educativas do AE (PB C, D, G e J – nível 5; PB B e E-nível 4). Pode-se constatar tal adiante no Gráfico 1. 1:

**Gráfico 1.1 – Atividades mais desenvolvidas pelos inquiridos**

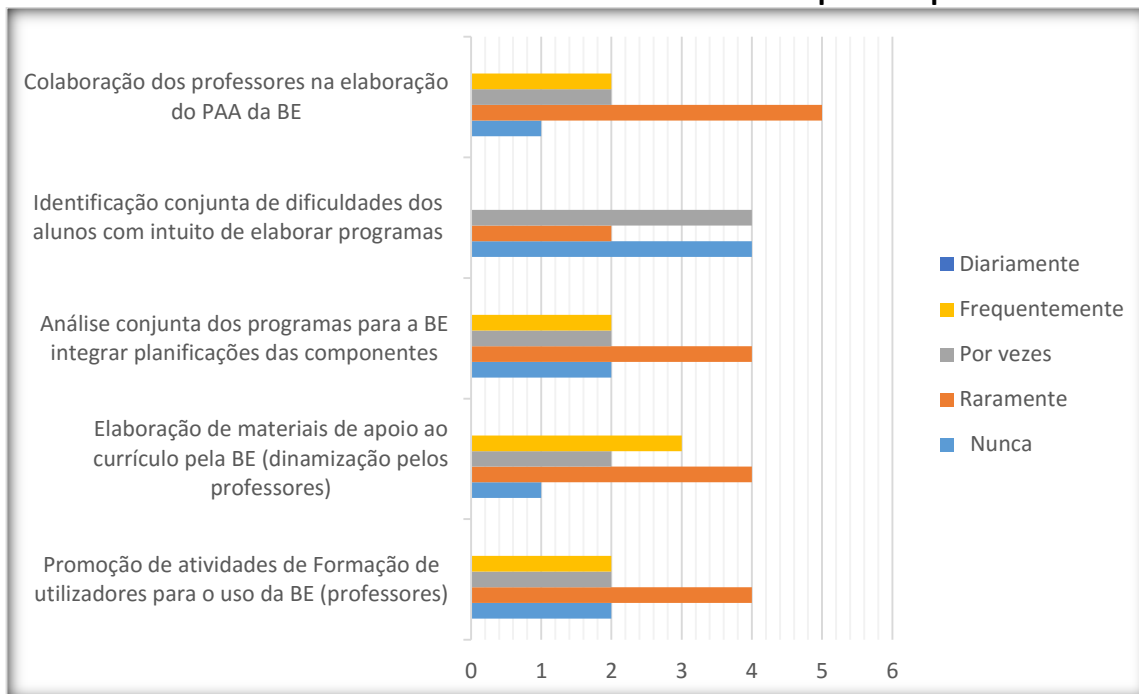


Além deste lote de atividades mais graduadas, destaca-se ainda a atividade de articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do PNL ou outros projetos/ atividades, referenciada por quatro (4) dos inquiridos (PB D, F, I e J) que admitem realizá-la frequentemente.

De entre as atividades menos graduadas, isto é, aquelas que os inquiridos realizam com menor frequência, e atribuíram na sua maioria (cinco ou mais destes) nível 1 (nunca) ou nível 2 (raramente), são identificadas aquelas que dizem respeito: à *promoção de Formação de Utilizadores para o uso da BE (Professores)*; *elaboração de Materiais de Apoio ao Currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades orientadas pela BE*; *análise conjunta dos Programas de modo a BE integrar as planificações das componentes do currículo*; *identificação conjunta (professores/PB) de dificuldades de alunos de modo a elaborar programas formativos de desenvolvimento de competências, na BE*; *colaboração*

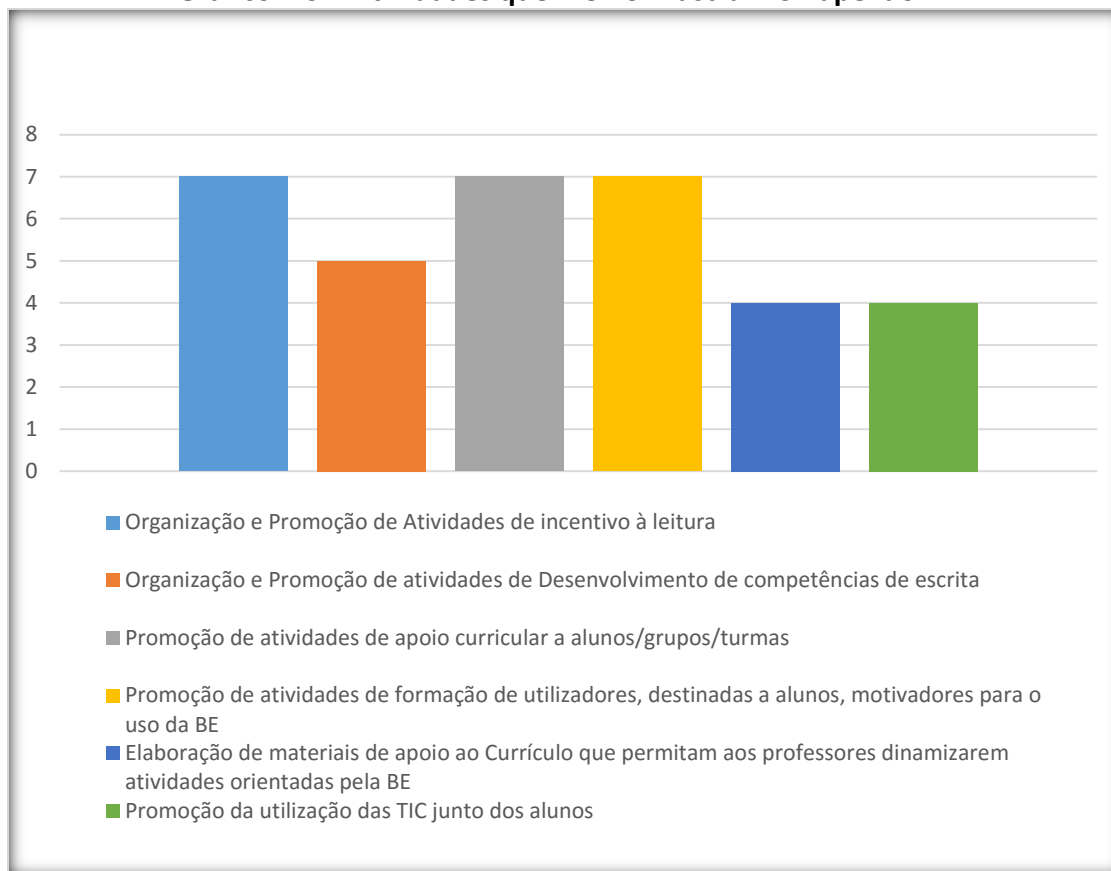
dos professores na elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA) da BE. Adiante podemos verificar tal no Gráfico 1.2:

**Gráfico 1.2 – Atividades menos desenvolvidas pelos inquiridos**



Quando solicitados no Questionário (Secção B, no âmbito da questão 22.1), para identificarem as cinco atividades que melhor ilustrem o papel do PB, de entre as que foram referenciadas, quatro (4) dos inquiridos referiram uma atividade que consta do grupo daquelas que apontaram que menos realizam na sua prática: *elaboração de materiais de apoio ao currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades orientadas pela BE*. Tal revela que têm consciência da importância da atividade mas ainda assim na sua prática não a executam com a frequência que reconhecem que deveriam. De entre as vinte e uma (21) atividades elencadas no questionário, apenas quinze (15) foram apuradas pelos inquiridos como as que melhor retratam o papel deste profissional. As que não foram escolhidas por nenhum dos inquiridos foram: *conhecimento dos programas curriculares; promoção fidedigna das TIC; envolvimento das famílias em atividades relacionadas com leitura/ literacia; participação no desenvolvimento profissional dos membros da equipa; colaboração dos docentes na seleção, aquisição e avaliação do fundo documental; colaboração dos docentes no PAA da BE*. Adiante no Gráfico 1.3 salientam-se as atividades mais referenciadas pelos dez inquiridos:

**Gráfico 1.3 – Atividades que melhor ilustram o Papel do PB**



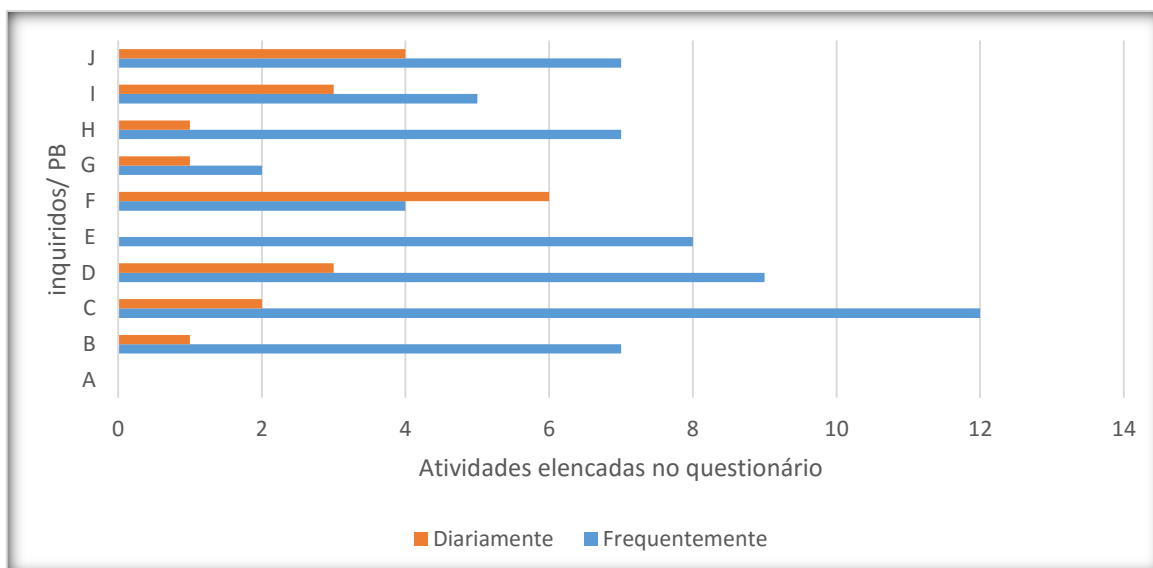
A atividade de *organização e promoção e incentivo à leitura* e a atividade de *promoção de apoio curricular a alunos/ grupos/ turmas* foram referenciadas por sete (**PB C, D, F, G, H, I e J/ PB C, D, E, F, H, I e J**, respetivamente) dos dez inquiridos como sendo as que ilustram melhor o papel do PB e em simultâneo, como já anteriormente referido e expresso no Gráfico 1.1, da Parte III, algumas das atividades expressas pelos PB como aquelas que mais desenvolvem na sua prática. Para melhor retratar a função deste profissional, sete (7) dos inquiridos referenciaram a *promoção de atividades de formação de utilizadores motivadoras para o uso da BE destinadas a alunos* (**PB A, D, E, F, G, I e J**); cinco (5) dos inquiridos referiram a *organização e promoção de atividades de desenvolvimento de competências de escrita* (**PB C, G, H, I e J**) e quatro (4) dos inquiridos a atividade de *promoção de utilização das TIC junto dos alunos* (**PB A, B, E e F**).

Tendo em conta a totalidade das atividades (21), elencadas no questionário, o **PB C** é o que revela realizar mais atividades frequentemente (a 12 atividades) e/ou diariamente (a 2 atividades). De seguida o **PB D** admite realizar atividades frequentemente (a 9

atividades) e/ou diariamente (a 3 atividades). Seguidamente o **PB J** realizando sete (7) atividades frequentemente e quatro (4) atividades diariamente. O **PB F** executando quatro (4) atividades frequentemente e seis (6) diariamente. Os **PB B, E, I e H** procedendo a atividades frequentemente (7, 8, 5 e 7, respetivamente) e diariamente (1, 3 e 1 respetivamente, com exceção do PB E que não realiza atividade alguma diariamente).

O **PB G** realiza duas (2) frequentemente e uma (1) diariamente, e o **PB A** admite não realizar nenhuma das atividades elencadas no estudo com este tipo de frequência. Adiante no gráfico 1.4 pode-se perceber esta frequência:

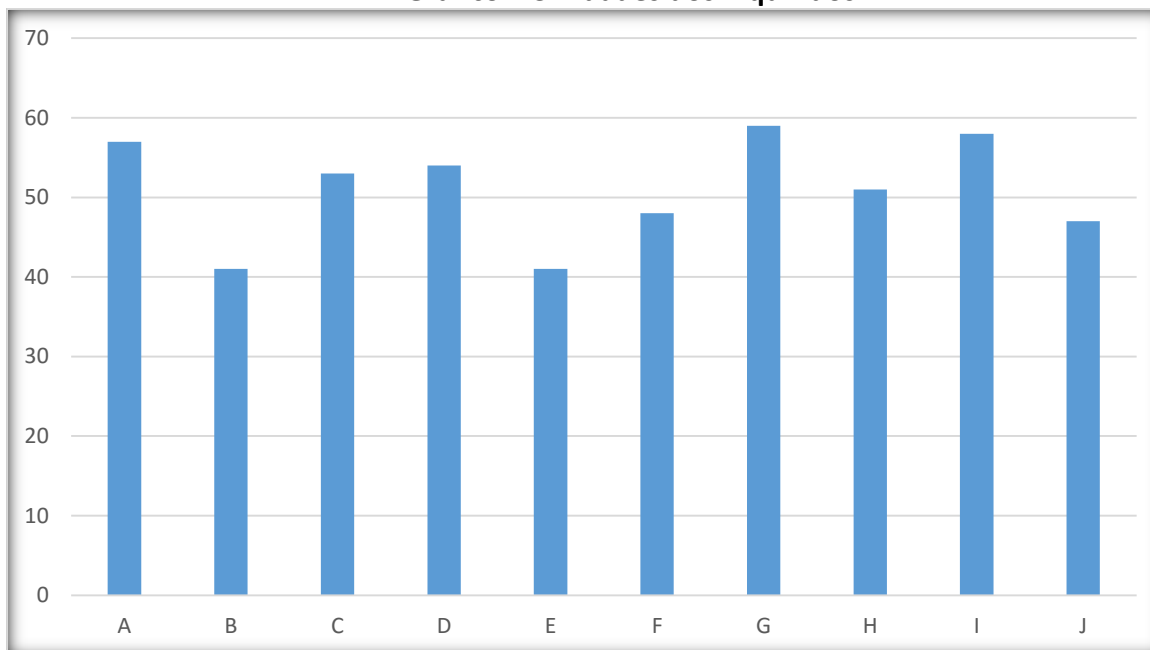
**Gráfico 1.4 – Realização de atividades elencadas no estudo pelos inquiridos**



### 1.1.3. Relação variáveis descritivas *versus* prática realizada

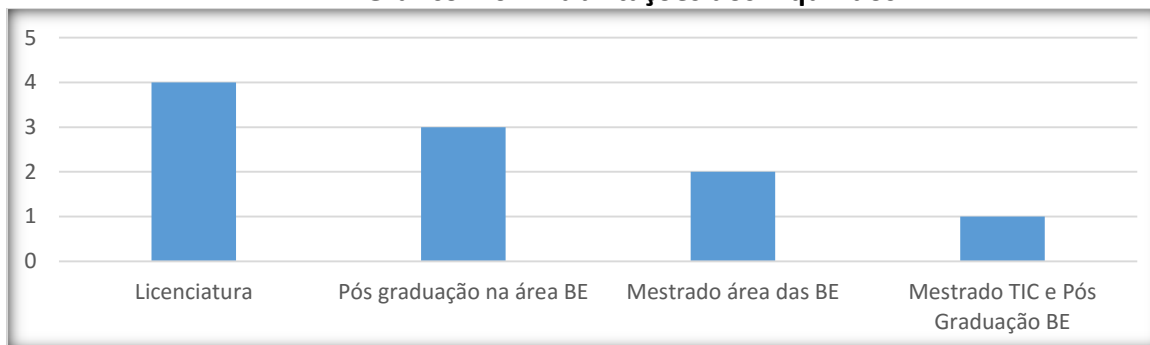
Existem quatro (4) inquiridos na casa dos quarenta anos (**PB B, E, F e J**) e seis (6) acima dos 50 anos (**PB A, C, D, G, H, I**):

**Gráfico 1.5 - Idades dos inquiridos**



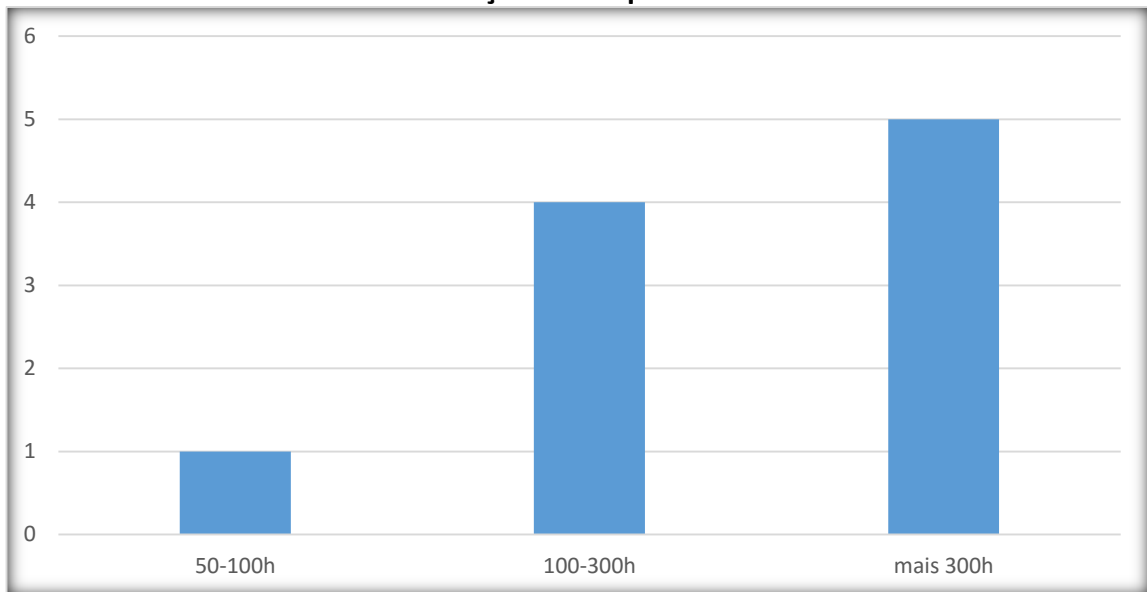
Quatro (4) dispõem de Licenciatura (**PB C, F,G e H**), três (3) de Pós graduação (**PB D, I e J**), dois (2) Mestrado na área das BE (**PB B e E**) e um (1) acumula o Mestrado na área das TIC e uma Pós graduação na área das BE (**PB A**):

**Gráfico 1.6 – Habilitações dos inquiridos**



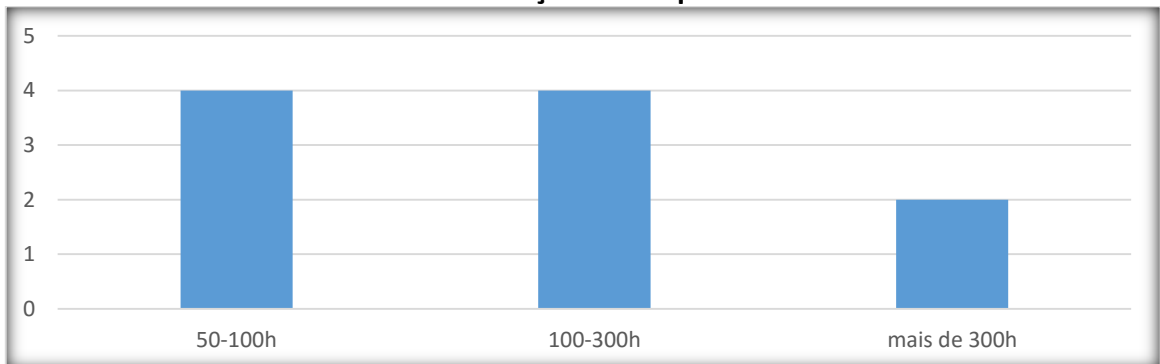
No que diz respeito à formação dos PB envolvidos no estudo na área das BE, cinco (5) dispõem de mais de 300h (**PB B, D, G, I, J**), quatro (4) dispõem de 100 -300h (**PB A, C, E, F**) e um (1) PB dispõe de 50-100h (**PB H**).

**Gráfico 1.7 - Formação dos inquiridos na área das BE**



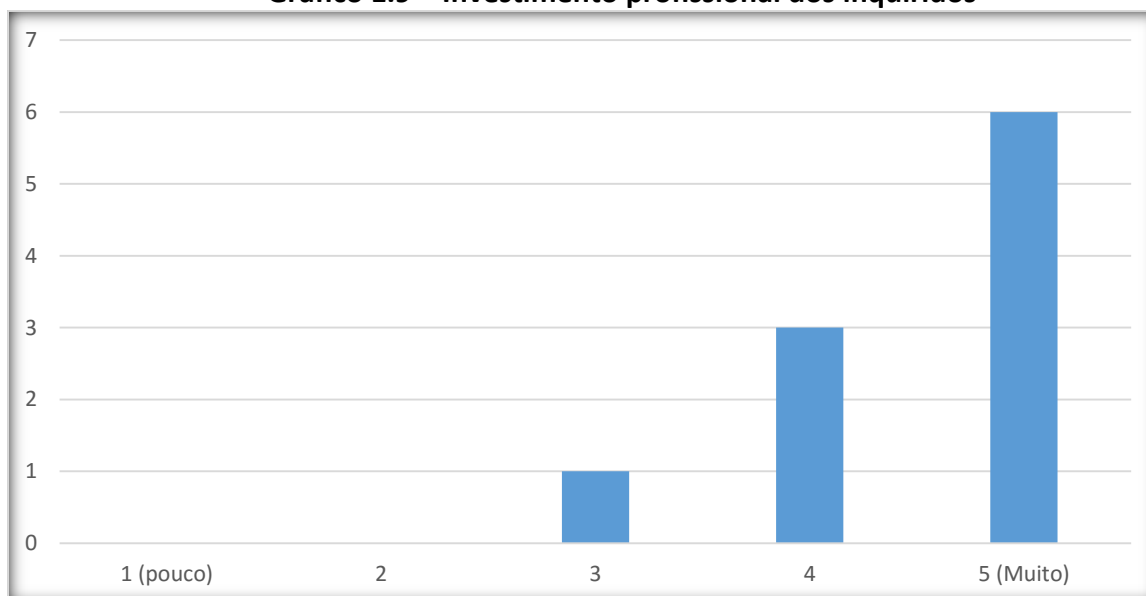
No que concerne à formação na área das TIC existem dois (2) com mais de 300h (**PB D e I**), quatro (4) com 100-300h (**PB E, F, G e J**) e quatro (4) com 50-100h (**PB A, B, C, H**).

**Gráfico 1.8 – Formação dos inquiridos na área das TIC**



Em relação ao investimento profissional, seis (6) dos inquiridos admitem investir muito ao nível profissional (**PB A, B, D, E, F e I**), dois (2) admitem investir um pouco menos (**PB C, H e J**) e um (1) atribui nível 3 ao seu investimento profissional (**PB G**).

**Gráfico 1.9 – Investimento profissional dos inquiridos**



O **PB G**, uma vez que não dispõe de habilitação superior na área das BE nem das TIC, admite não investir muito profissionalmente, ainda que tenha mais de 300 horas de formação ao nível das BE e de 100 - 300 horas, na área das TIC.

Os **PB C, F e H**, à semelhança do **PB G**, também não dispõem de habilitação superior na área das BE nem das TIC; no entanto, consideram investir um pouco mais a nível profissional, pois atribuem níveis 4 (**PB C e H**) e 5 (**PB F**). Existem discrepâncias entre si também no número de horas de formação na área das BE (100 - 300h – **PB C e F**; 50 - 100h – **PB H**) como das TIC (100 - 300h – **PB C e F**; 50 - 100h – **PB H**).

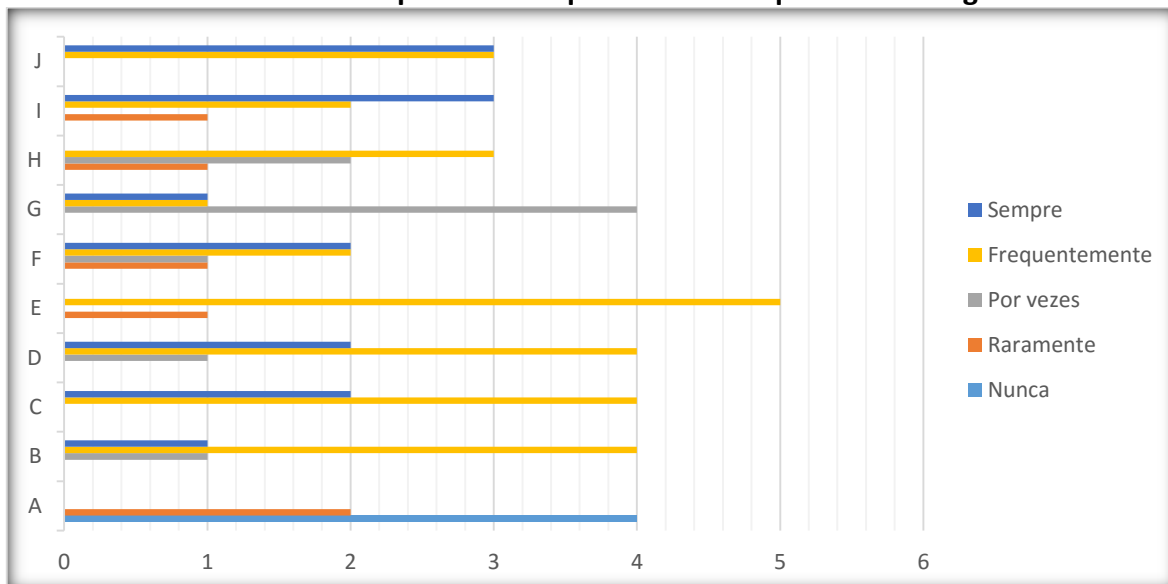
Os **PB A, B, D, E, e I**, admitem investir muito profissionalmente e fazem parte do grupo dos inquiridos com mais habilitações (todos possuem Mestrado - **PB B e E** - ou Pós graduação - **PB D e I** - e um (1) acumula estas habilitações - **PB A**). Ao nível do número de horas de formação existem discrepâncias tanto na área das BE (**PB A e E** – 100 - 300horas; **PB B, D e I** - mais de 300 horas), como das TIC (**PB A e B** -50-100; 100 -300horas - **PB E**; mais de 300horas – **PB D e I**).

O **PB J**, ainda que seja habilitado com uma pós graduação na área das BE e disponha de mais de 300horas na área das BE e de 100-300horas na área das TIC, considera que poderia investir um pouco mais profissionalmente já que atribui um nível 4.

No que concerne às atividades, elencadas no questionário (questões 1, 3, 8, 15, 17 e 18), que revelaram ser as seis (6) mais desenvolvidas pelos inquiridos no estudo, conforme

salientado no ponto 1.1.2 da Parte III, verifica-se que os PB as realizam de forma diferenciada entre si:

**Gráfico 1.10 – Resposta dos inquiridos às seis questões mais graduadas**



Verifica-se que os **PB C e J** são aqueles que realizam com mais frequência estas atividades; os **PB B, D, E e I** são os que se seguem, pois em cinco (5) das seis (6) questões respondem com os níveis 5 (*sempre*) ou 4 (*frequentemente*); a seguir, o **PB F** com duas (2) respostas *sempre* e duas (2) respostas *frequentemente*; seguidamente o **PB H** com três (3) respostas *frequentemente*; o **PB G** com uma (1) resposta *sempre* e outra *frequentemente*; por fim, o **PB A** que não atribui níveis 4 nem 5 a este lote de atividades.

Relacionando as variáveis descritivas com as respostas atribuídas pelos **PB C e J**, constata-se que ambos dispõem de idade que ronda os 50 (acima e abaixo respetivamente em três anos). O **PB C** tem mais experiência como PB; no entanto, o **PB J** tem mais habilitações na área das BE (Pós Graduação). O **PB C** tem menos horas de formação na área das BE e das TIC do que o **PB J**; contudo, só tem a seu cargo uma (1) BE, enquanto o **PB J** tem duas (2). Além das atividades mais graduadas, ambos admitem realizar *frequentemente*: *elaboração de materiais de apoio ao currículo em colaboração com os professores; conhecimento dos diferentes programas curriculares; promoção do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias*. Além destas, o **PB C** revela executar *frequentemente* também as atividades de: *elaboração de materiais de apoio ao currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades*

*orientadas pela BE; análise conjunta dos programas com o objetivo de a BE integrar as planificações das diferentes componentes do currículo; promoção da utilização segura e fidedigna das TIC, junto dos professores; promoção da utilização segura e fidedigna das TIC, junto dos alunos; colaboração dos professores no PAA da BE. A organização e promoção de atividades de desenvolvimento de competências de escrita é uma atividade que o PB J admite realizar sempre. Além desta, e daquelas mais graduadas no estudo, revela também realizar frequentemente a articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do PNL ou outros projetos e atividades e promoção do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias.*

No que concerne aos PB B,D,E, e I as idades são muito díspares bem como as BE que têm a cargo. Relativamente ao número de horas de formação, existem semelhanças na sua maioria e todos dispõem de habilitação superior em BE: dois (2) dispõem de Mestrado e dois (2) Pós Graduação.

Além das atividades mais graduadas, estes inquiridos (PB B,D,E, e I) ainda realizam outras atividades frequentemente.

O PB B estabelece *colaboração com os professores titulares de turma/ docentes na seleção, aquisição e avaliação do fundo documental*. Além desta atividade, o PB B e também o PB I dão andamento a *atividades de promoção de formação de utilizadores, destinadas a professores, motivadoras para o uso da BE*. O PB B e também o PB E procedem ao *desenvolvimento profissional dos membros da equipa da BECRE*.

O PB D admite proceder frequentemente às seguintes atividades: *organização e promoção de atividades de desenvolvimento de competências de escrita; elaboração de materiais de apoio ao currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades orientadas pela BE; análise conjunta dos programas com o objetivo de a BE integrar as planificações das diferentes componentes do currículo; promoção do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias*. Além destas, o PB D e também o PB I procedem à *articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do PNL ou outros projetos/ atividades*. Este PB reconhece proceder diariamente ao conhecimento dos diferentes programas curriculares.

O **PB E**, além das atividades mais graduadas e daquela referida anteriormente (realizada igualmente pelo **PB B**), realiza ainda *frequentemente a promoção da utilização segura e fidedigna das TIC, junto dos professores e junto dos alunos.*

O **PB I**, além das atividades mais graduadas e das anteriormente referidas (também realizadas pelos **PB B** e **D**), procede ainda à *colaboração dos professores na elaboração do PAA da BE.*

O **PB F** encontra-se na faixa etária dos 40 anos, embora já mais perto da casa dos 50, com algumas horas de formação na áreas de BE e de TIC e alguns anos de experiência na função. Não dispõe de habilitação superior na área das BE nem das TIC. A *organização e promoção de atividades de desenvolvimento de competências de escrita* é também outra atividade que revela executar *sempre*, além do lote de atividades mais graduadas no estudo. Também admite realizar *frequentemente* as atividades de: *articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do PNL ou outros projetos/ atividades; promoção da utilização segura e fidedigna das TIC junto dos professores; participação no desenvolvimento profissional dos membros da equipa da BE.*

O **PB H** encontra-se na casa dos 50 anos mas é aquele com menos experiência na função e que dispõe de menos horas de formação. As atividades que identifica como realizando com uma frequência maior (*frequentemente*) não se incluem no lote das mais graduadas no presente estudo; ao invés, uma delas *inclusivé* está elencada no lote daquelas menos realizadas no estudo: *elaboração de materiais de apoio ao Currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades orientadas pela BE.* Além desta atividade ainda admite realizar com frequência as *atividades de elaboração de materiais de apoio ao Currículo em colaboração com os professores* e de *colaboração dos professores na seleção, aquisição e avaliação do fundo documental.*

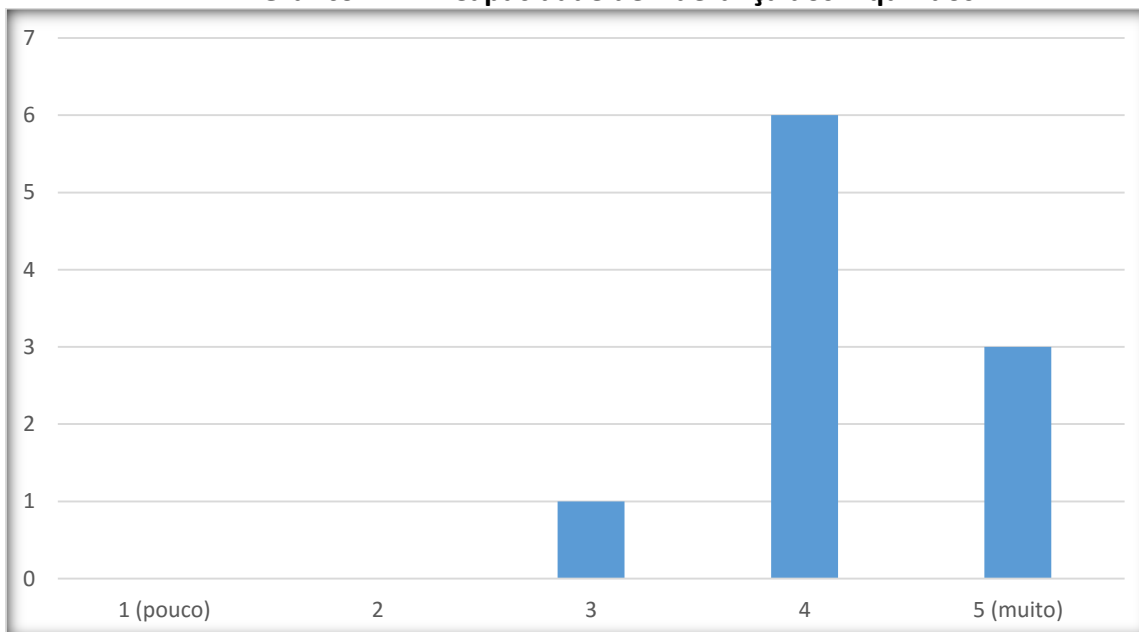
Dos inquiridos, o **PB G** é aquele que tem mais idade e, em simultâneo com o **PB I**, dispõe de mais anos na função; tem algumas horas de formação, embora não disponha de formação superior na área das BE. A atividade que realiza com uma frequência maior (*frequentemente*) não inclui o lote das mais graduadas no estudo, remetendo para *colaboração dos professores na seleção, aquisição e avaliação do fundo documental.*

O **PB A** encontra-se na casa dos 50 anos e é o mais qualificado visto possuir habilitação superior na área das BE e das TIC, além de formação contínua nestas áreas. No que concerne às atividades mais graduadas no estudo, realiza-as *raramente* (duas questões) e *nunca* (quatro questões). Além deste lote de atividades, a frequência com que realiza as restantes atividades, elencadas no estudo, varia entre *raramente* e *nunca*.

#### 1.1.4. Relação capacidade de liderança versus prática realizada

Três (3) dos inquiridos admitem ser dotados de elevada capacidade de liderança (**PB E, F e I**), pois atribuem nível 5 a esta competência; seis (6) dos participantes reconhecem ter menor capacidade de liderança (**PB A,B, C,D,G e H**), pois atribuem a esta competência nível 4; o **PB J** atribui o nível 3 à sua capacidade de liderança.

Gráfico 1.11 – Capacidade de Liderança dos inquiridos



O **PB J** admite ser aquele que tem menos capacidade de liderança do grupo de inquiridos no estudo; no entanto, tal não o inibe de realizar tarefas, reconhecendo efetuar onze (11) atividades, de entre as vinte e uma (21) elencadas no questionário, com a frequência de *frequentemente / diariamente*.

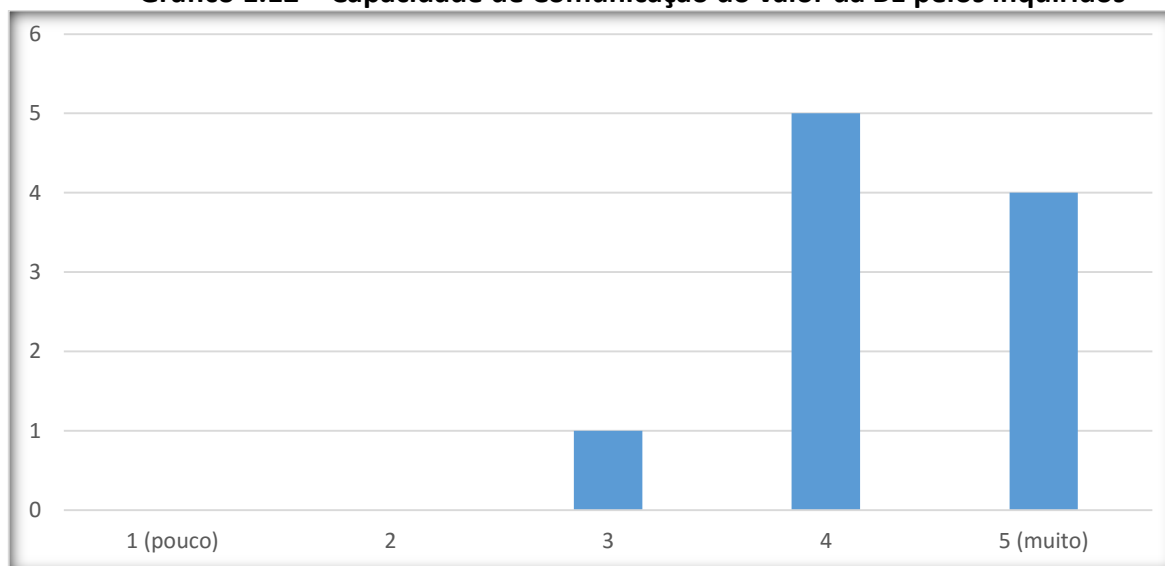
Os **PB** E, F e I fazem parte do lote de inquiridos que realizam atividades, elencadas no estudo, com as frequências de *frequentemente* e *diariamente*: 8, 10 e 8, respetivamente.

Relativamente aos **PB** A,B, C,D,G e H, ainda que tenham reconhecido igual capacidade de liderança, no que concerne à execução de atividades, elencadas no estudo, a sua situação é bem distinta. Os **PB** C e D fazem parte dos PB que mais realizam atividades elencadas no estudo (14 e 12 respetivamente, com as frequências de *frequentemente* e *diariamente*); os **PB** B e H com 8 atividades executadas (frequências de *frequentemente* e *diariamente*); e os **PB** A e G como aqueles que menos realizam atividades com as frequência de *frequentemente* e *diariamente* (3 e 0, respetivamente).

#### 1.1.5. Relação capacidade de comunicação do valor da BE versus prática realizada

Relativamente à capacidade de comunicação do valor da BE, quatro (4) PB admitem ter muita capacidade para comunicar o valor da BE (**PB** A, D, F, I) e cinco (5) um pouco menos de capacidade (**PB** B, C, E, H e J). No que concerne ao **PB** G, este avaliou a sua capacidade de comunicação do valor da BE com um nível 3.

**Gráfico 1.12 – Capacidade de Comunicação do valor da BE pelos inquiridos**



O **PB** G admite ser aquele que tem menos capacidade de comunicação do valor da BE do grupo de inquiridos no estudo, e reconhece efetuar três (3) atividades, de entre as

vinte e uma (21) elencadas no questionário, com a frequência de *frequentemente / diariamente*.

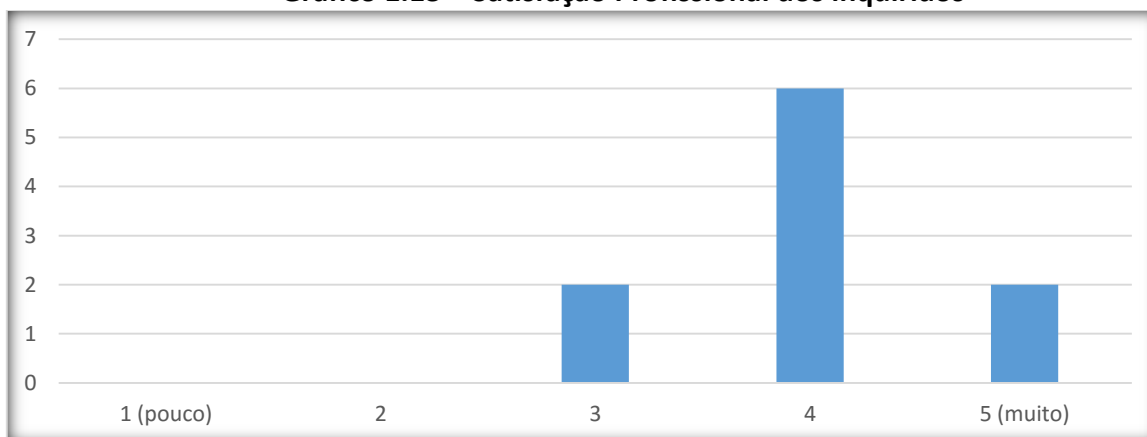
Os **PB A, D, F e I**, ainda que tenham reconhecido igual capacidade de comunicação do valor da BE, no que concerne à execução de atividades, elencadas no estudo, a situação é bem distinta. Realizam atividades, com as frequências de *frequentemente e diariamente*: 0, 12, 10 e 8, respectivamente.

Relativamente aos **PB B, C, E, H e J**, identificaram igual capacidade de comunicação do valor da BE, revelando discrepâncias ao nível da execução de atividades, elencadas no estudo. Os **PB B, E e H** admitem executar oito (8) das atividades elencadas no estudo (frequências de *frequentemente e diariamente*) revelando assim semelhanças ao nível da capacidade de comunicação e de execução. O **PB C** é o que admite realizar mais atividades elencadas no estudo (14), embora considere que ainda podia melhorar um pouco a sua capacidade de comunicação, assim como o **PB J** (11 atividades realizadas, elencadas no estudo).

#### 1.1.6. Relação satisfação profissional *versus* prática realizada

Existem dois (2) PB que revelam estar muito satisfeitos profissionalmente (**PB G e I**), seis (6) **PB** (C, D, F, H e J) que revelam estar um pouco menos, e dois (2) dos inquiridos atribuem nível 3 ao seu grau de satisfação profissional (**PB B e E**).

**Gráfico 1.13 – Satisfação Profissional dos inquiridos**



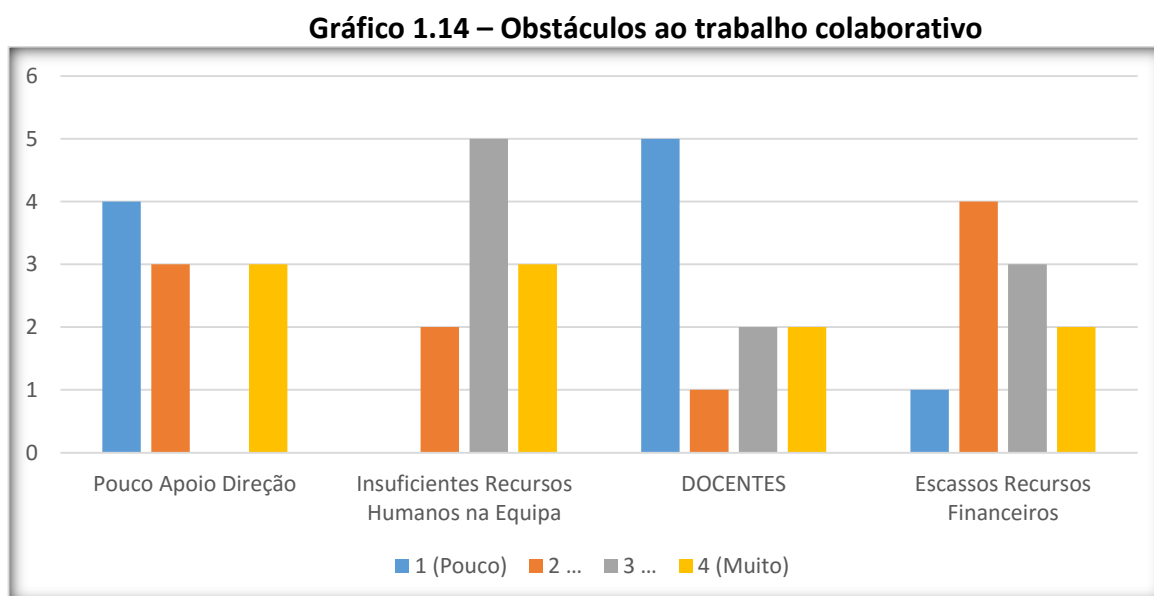
Os dois inquiridos (PB G e I) que revelam encontrar-se muito satisfeitos profissionalmente manifestam realizar as atividades, elencadas no estudo, como uma frequência distinta: 3 e 8, respetivamente.

Os PB A, C, D, F, H e J admitem realizar 0, 14, 12, 10, 8, 11 das atividades elencadas no estudo, com uma frequência de *frequentemente/ diariamente*, respetivamente, e revelam idêntica satisfação profissional pois atribuem nível 4.

O PB B e E são os que revelam menos satisfação profissional, pois atribuem nível 3, e admitem realizar com frequência *frequentemente / diariamente*, 8 das atividades elencadas no estudo.

### 1.1.7. Relação prática realizada versus obstáculos

São apresentados quatro (4) obstáculos no questionário (questão 12 – Secção A) aos inquiridos: *docente (s) da (s) escola (s) que desenvolve atividade; pouco apoio por parte da Direção; insuficientes recursos humanos na equipa; escassos recursos financeiros*. É solicitado aos participantes que graduem de 1 (pouco) a 4 (muito) os obstáculos, tendo em conta a importância que lhes atribuem. O gráfico 1.14 apresenta-nos os resultados das respostas:



Após análise verifica-se que, tendo em conta as respostas mais graduadas, isto é, em que os inquiridos atribuem nível de importância 3 ou 4, *insuficientes recursos humanos na equipa* foi o obstáculo com mais respostas por parte dos inquiridos: **PB** A, B e D (nível 4) e **PB** E, F, H, I e J (nível 3).

Segue-se *escassos recursos financeiros* com duas (2) respostas no nível 4 (**PB** F e H) e três (3) no nível 3 (**PB** A, D e G). Seguidamente *docentes da (s) escola (s) que desenvolve atividade* com duas (2) respostas no nível 4 (**PB** G e J) e duas (2) no nível 3 (**PB** B e C). Por último *pouco apoio por parte da Direção* em que nenhum dos inquiridos assinalou este obstáculo com o nível 3; no nível 4 foi assinalado por três (3) dos inquiridos: **PB** C, E e I.

Além dos obstáculos apresentados no questionário, é solicitado aos participantes que, caso se justifique, assinalem outro (s) obstáculo (s) (questão 12.1 – Secção A). Apenas dois (2) dos inquiridos se manifestaram. O **PB** D referiu que, como dispunha de muitas BE a cargo, passava pouco tempo em cada uma delas, o que justifica a atribuição de *insuficientes recursos humanos na equipa* como o seu maior obstáculo. O **PB** G atribui à localização da BE um obstáculo acrescido, visto não se encontrar no Bloco em que se encontram as salas de professores e de convívio de alunos, o que vai ao encontro do maior obstáculo que apontou: *docentes da (s) escola (s) que desenvolve atividade*.

Analisando em pormenor o obstáculo mais apontado pelos inquiridos ao trabalho colaborativo (*Insuficientes recursos humanos na equipa*), verifica-se que o número de elementos de que os participantes dispõem na equipa é díspar entre estes. Os **PB** A e H e I (os últimos dois trabalham no mesmo AE), que apontam respetivamente a este obstáculo nível 4, 3 e 3, têm 8, 14 e 14 elementos na equipa. O primeiro dos inquiridos (**PB** A) revela que os elementos da equipa cingem a sua atividade à escola sede, onde desenvolvem atividade, que não coincide com aquelas em que este PB desempenha funções (2 BE a cargo), pelo que se encontra sem apoio nesta área. Os **PB** H e I dispõem de muitos elementos na equipa no seu AE mas cada um deles com um período de tempo reduzido no seu horário, o que não permite a continuidade e o envolvimento necessários. Há a referir que o **PB** H só dispõe de uma (1) BE a cargo mas encontra-se no período de 1-3 anos de experiência como PB e o **PB** I tem a cargo duas (2) BE. Os **PB** E e F, que exercem funções no mesmo AE, atribuem nível 3 a este obstáculo e têm a cargo, respetivamente, 5 (além das

*bibliomanias*) e duas (2) BE, o que justifica as suas respostas, especialmente no que concerne ao primeiro dos inquiridos. Referem que além de si próprios, dispõem de dois (2) elementos na equipa que se encontram em situação de dispensa letiva mas, dado o seu perfil, não são uma mais-valia: faltam frequentemente e não revelam empenho/ zelo pelas tarefas. O **PB J** também atribui nível 3 a este obstáculo e dispõe de duas (2) BE a cargo, sendo o seu AE o maior do concelho, não dispõe de ninguém na equipa, além dos PB que lá exercem funções/ BE para gerir. O **PB B** atribui nível 4 a este obstáculo; contudo, de todos os inquiridos que o apontaram como o mais importante, é o que revela menor justificação uma vez que dispõe de uma (1) BE a cargo e de 1 (um) elemento na equipa.

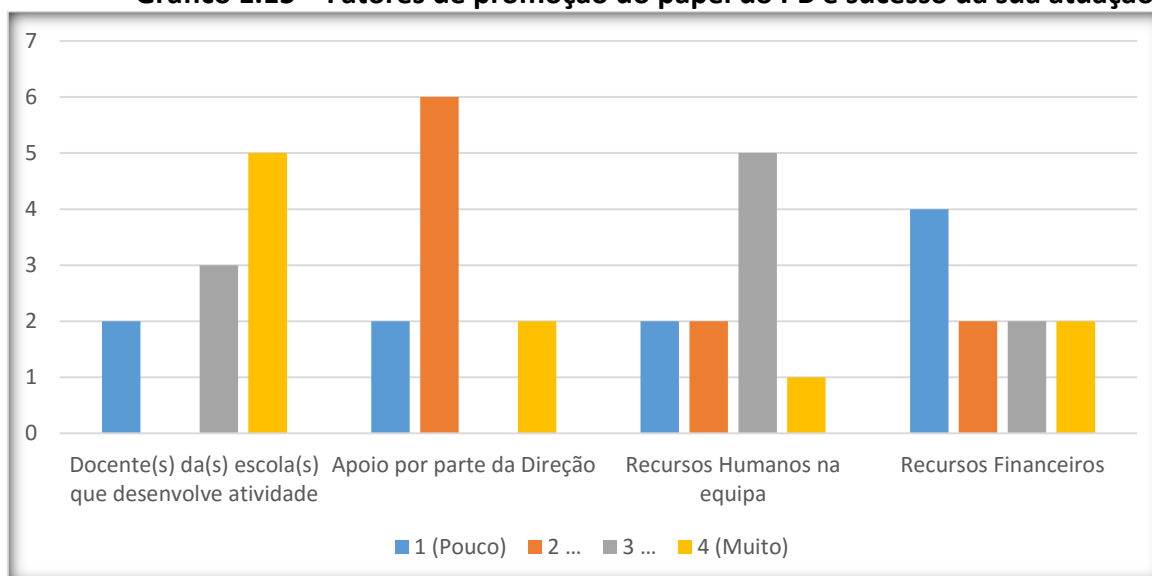
Tendo em conta as atividades, elencadas no estudo, como as menos realizadas pelos inquiridos (*promoção de Formação de Utilizadores para o uso da BE (Professores); elaboração de Materiais de Apoio ao Currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades orientadas pela BE; análise conjunta dos Programas de modo a BE integrar as planificações das componentes do currículo; identificação conjunta (professores/PB) de dificuldades de alunos de modo a elaborar programas formativos de desenvolvimento de competências, na BE; colaboração dos professores na elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA) da BE*), percebe-se que poderiam vir a aumentar a sua frequência e o trabalho colaborativo, se o obstáculo *insuficientes recursos humanos na equipa* não tivesse tanta expressão: oito (8) inquiridos - cinco (5) dos inquiridos com nível 3 e três (3) dos inquiridos com nível quatro.

O facto de os obstáculos menos apontados pelos inquiridos serem: *docentes da (s) escola (s) que desenvolve atividade* com duas (2) respostas no nível 4 (**PB G e J**) e duas (2) no nível 3 (**PB B e C**) e *pouco apoio por parte da Direção* com três (3) respostas (nível 4) por parte dos **PB C, E e I**, reflete que a maioria dos participantes se encontra em situação estável e bem integrado no seu AE, ambiente favorável ao trabalho colaborativo. O obstáculo menos apontado, também é justificado por uma das atividades, elencadas no estudo, como das mais graduadas por parte dos participantes: *promoção da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão* (**PB B, C, D e I** – nível 5; **PB E, F, J**-nível 4). Com a exceção dos **PB E e I** que, ainda que admitam realizar *sempre* e o **PB C** *frequentemente* esta tarefa, apontaram este como o maior obstáculo (nível 5).

### 1.1.8. Relação entre percepção/ prática realizada *versus* fatores de sucesso

Solicitou-se (questão 13 – Secção A), aos inquiridos, o uso da escala de valores de 1 (pouco) ... a 4 (muito), tendo em conta a importância atribuída, de modo a ordenarem fatores que promovem a expansão do papel do PB e o sucesso da sua atuação. Os resultantes foram os seguintes:

**Gráfico 1.15 – Fatores de promoção do papel do PB e sucesso da sua atuação**



Verifica-se que o fator mais graduado, isto é, que obteve a maioria de níveis 3 ou 4, foi o fator *docentes da (s) escola (s) onde desenvolve atividade* por parte de três (PB A, E e J) e cinco (PB B, D, G, H e I) dos inquiridos, respetivamente.

Segue-se *recursos humanos na equipa*, com um (1) PB a graduar com nível 4 (PB A) e cinco (5) PB com nível 3 (PB B, C, F, G e H).

De seguida, *recursos financeiros*, com dois (2) PB a graduar com nível 4 (PB C e F) e dois (2) PB com nível 3 (PB D e I).

Por último, *Apoio por parte da Direção*, com dois (2) PB a graduar com nível 4 (PB E e J) e nenhum dos inquiridos assinalou este fator com o nível 3.

Verifica-se uma semelhança, ao nível de graduação por parte dos inquiridos do estudo, entre os fatores de sucesso e os obstáculos ao trabalho colaborativo mais graduados. O último dos itens mantêm-se. Verificam-se também semelhanças nos

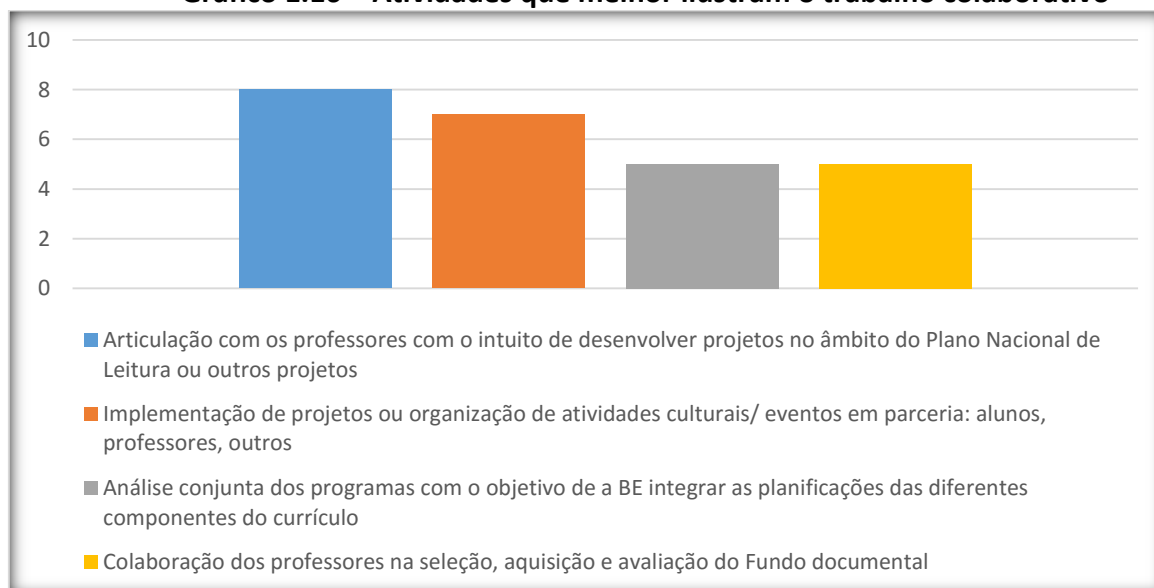
inquiridos que apontaram a equipa. Os inquiridos atribuíram níveis 3 ou 4, tanto nos fatores de sucesso como nos obstáculos, as respostas coincidem à exceção dos **PB F e G** (o primeiro consta nos obstáculos e o segundo consta nos fatores, apenas). Ao nível dos segundo e terceiro itens mais graduados, verifica-se uma alteração: nos fatores de sucesso, o segundo item mais graduado corresponde aos *recursos humanos na equipa* e o terceiro aos *recursos financeiros*; nos obstáculos há uma inversão destes itens.

Perceciona-se uma valorização dos recursos humanos (equipa/ docentes) por parte da maioria dos inquiridos como fatores de sucesso do trabalho colaborativo e por sua vez da atuação do PB.

Além dos fatores de sucesso, apresentados no questionário, é solicitado aos participantes que, caso se justifique, refiram outro (s) fator (s) (questão 13.1 – Secção A). Apenas o **PB I** se manifestou, referindo que a formação do PB, da equipa, dos professores e pais na área das BE, seria outro fator a ter em consideração para a promoção da expansão do papel do PB e o sucesso da sua atuação.

Analisando as respostas dos inquiridos (cinco por cada um) face às atividades, elencadas no questionário, que consideram que melhor ilustram a existência de trabalho colaborativo (questão 22.2 – Secção B) verifica-se o seguinte:

**Gráfico 1.16 – Atividades que melhor ilustram o trabalho colaborativo**



Verifica-se que a atividade mais escolhida pelos inquiridos para melhor ilustrar a existência do trabalho colaborativo: *articulação com os professores com o intuito de*

*desenvolver projetos no âmbito do PNL ou outros Projetos*, não faz parte das mais realizadas por estes com a frequência de *sempre* e *frequentemente*, pois apenas é realizada com esta regularidade por quatro (4) dos inquiridos (**PB** D, F, I e J), conforme se indica no ponto 1.1.2, da Parte III. No entanto, ainda que estes PB apontem que realizam esta tarefa *frequentemente*, não a referenciam como a que melhor ilustra o trabalho colaborativo, à exceção dos **PB** F e J. Já os **PB** A, B, C, E, G, H ainda que tenham atribuído a frequência desta atividade como a desenvolvendo *raramente* (à exceção dos **PB** A – *nunca* - e do **PB** E e H – *por vezes*), referenciam-na como uma das que melhor ilustra o trabalho colaborativo.

Apura-se que a segunda atividade mais graduada *implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/ parceiros* faz parte do lote de atividades, elencadas no estudo, mais desenvolvidas pelos participantes. No entanto, ainda que os PB admitam realizá-la *sempre* (**PB** I) e *frequentemente* (**PB** C,D,E, H, G, J), destes apenas os **PB** D, H, G e J fazem parte daqueles que a consideram como a que melhor ilustra o trabalho colaborativo. Além destes, os **PB** A, B e F também consideram esta atividade a melhor para reconhecer o trabalho colaborativo entre docentes e PB.

A atividade *análise conjunta dos Programas de modo a BE integrar as planificações das componentes do currículo* é considerada por cinco (5) dos inquiridos (**PB** A, B, C, G e I), fazendo contudo parte daquelas atividades, elencadas no estudo, que os participantes admitem realizar com uma frequência menor. Destes apenas o **PB** C admite realizá-la *frequentemente*. Os restantes **PB** A e I admitem realizar esta atividade *raramente* os **PB** B e G admitem *nunca* a realizar. Além destes inquiridos, esta atividade é realizada *frequentemente* pelo **PB** D, *por vezes* pelos **PB** H e J e *raramente* pelos **PB** E e F.

Relativamente à atividade *Colaboração dos professores na seleção, aquisição e avaliação do Fundo documental*, esta é considerada por cinco (5) dos inquiridos como das que melhor ilustram o trabalho colaborativo (**PB** C, D, E, F e J); no entanto, a realização desta atividade por estes inquiridos caracteriza-se pela frequência de *por vezes*, à exceção do PB J que admite realizá-la *raramente*. Os restantes PB realizam-na *frequentemente* (**PB** B, G e H), *por vezes* (**PB** I) e *raramente* (**PB** A).

### **1.1.9. Relação entre consequência (s) do trabalho colaborativo versus sucesso educativo**

No decorrer da Secção B do Questionário, numa questão aberta (questão 23), é solicitado aos inquiridos que referenciem algumas consequências do trabalho colaborativo.

O **PB A** refere que o trabalho colaborativo é um labor *mais completo porque é fruto das diversas competências dos intervenientes; gera o fim do isolamento dos diversos parceiros e permite a diversidade de formas de comunicação.*

O **PB B** salienta que permite o aumento: *da frequência da utilização da BE e dos seus recursos por parte dos alunos; do número de atividades de apoio ao currículo dinamizadas em conjunto com a BE e do número de atividades culturais dinamizadas em conjunto com a BE no âmbito do currículo.*

O **PB C** ressalva que os alunos conseguem obter *níveis mais altos de literacia, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das TIC e otimiza o potencial dos serviços da BE.*

O **PB D** evidencia a *relação de maior proximidade BE/ docentes e um maior reconhecimento da importância da missão da BE junto da comunidade escolar.*

O **PB E** menciona uma *maior procura da BE por parte dos alunos; uma melhor interação entre utilizadores e convidados (autores e outras entidades que promovam sessões nas bibliotecas); a potencialização da consciência civil e social dos alunos; reforça que a BE é um serviço potenciador das boas relações entre os elementos da comunidade educativa.*

O **PB F** indica a *Implementação de um processo de ensino/aprendizagem interdisciplinar; uma melhor articulação curricular vertical (entre níveis de ensino) e horizontal (entre disciplinas); desenvolvimento de competências na área da literacia; melhoria dos resultados dos alunos.*

O **PB G** demarca uma *maior visibilidade do trabalho desenvolvido na escola.*

O **PB H** refere que permite: *uma maior/melhor articulação entre PB e docentes das diferentes áreas curriculares e implementar atividades complementares da prática letiva normal e fazer da BE o espaço por excelência da articulação curricular e da*

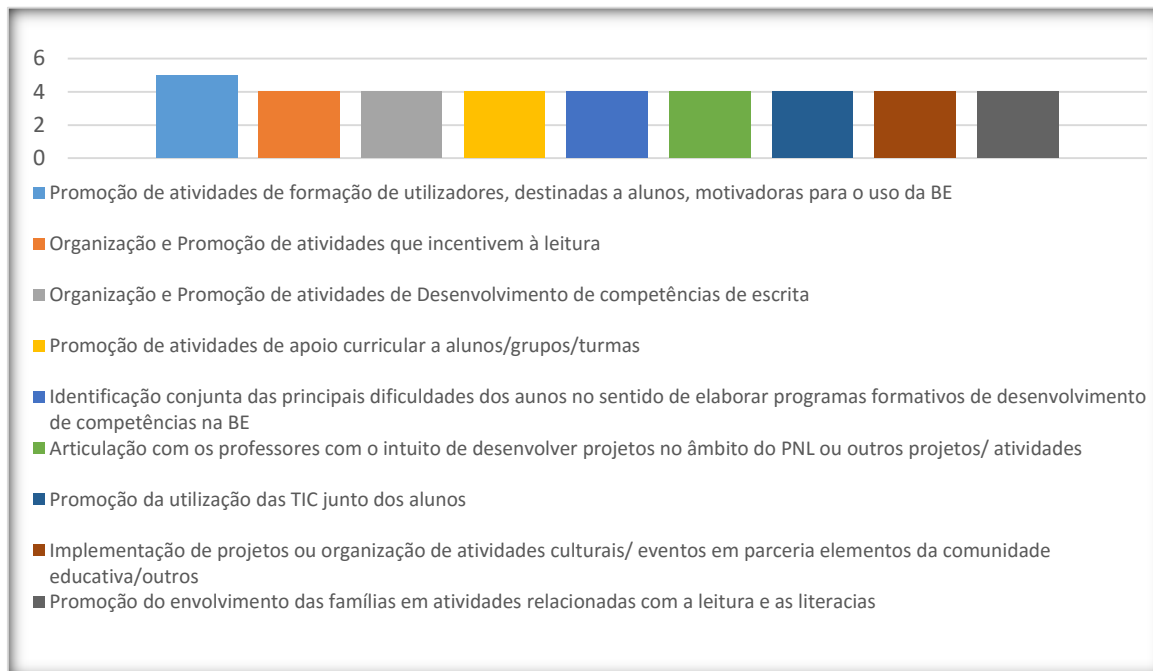
*multiculturalidade, explorando de outra forma conteúdos e saberes e desenvolvendo competências menos trabalhadas em sala de aula.*

O **PB I** salienta que promove a *transdisciplinaridade* e a *motivação ao estudo*.

O **PB J** destaca: *maior sucesso escolar* e *mais envolvimento da comunidade educativa*.

Analisando as respostas dos inquiridos, verifica-se que estas incidem essencialmente em três consequências do trabalho colaborativo: uma maior visibilidade do trabalho desenvolvido na escola (**PB G**), articulação entre docentes (**PB A, B, D, e E**) e o sucesso escolar dos alunos (**PB C**). Alguns dos inquiridos (**PB F, H, I e J**) aglutinam as últimas das consequências referidas. Constatando que a maioria dos inquiridos ressaltou o sucesso educativo é oportuno relacionar esta consequência com o solicitado, no questionário (Secção B - questão 22.3), aos inquiridos, isto é, quando se pede para referirem as cinco (5) atividades que melhor ilustram o contributo da BE para o sucesso escolar dos alunos, de entre as elencadas. Verifica-se o seguinte:

**Gráfico 1.17 – Atividades que melhor ilustram o contributo da BE para o Sucesso Escolar**



As atividades, elencadas no questionário, mais escolhidas pelos inquiridos para representar o contributo da BE para o sucesso escolar coincidem, na sua maioria, com atividades já referidas em pontos anteriores da Parte III (1.1.2 - Relação teoria *versus*

prática realizada e 1.1.8 - Relação entre percepção/ prática realizada *versus* fatores de sucesso).

*A promoção de atividades de incentivo à leitura, a promoção de atividades apoio curricular a alunos/grupos/turmas e a implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/ parceiros* (é elencada também no lote daquelas atividades que melhor ilustram a existência do trabalho colaborativo entre docentes) coincidem com o lote de atividades, elencadas no estudo, mais vezes desenvolvidas pelos inquiridos. Estas atividades fazem também parte daquelas atividades escolhidas pelos inquiridos para melhor ilustrarem o papel do PB. Conjuntamente com estas, para demonstrar o valor deste profissional e que melhor representam o contributo da BE para o sucesso escolar, elencam ainda a *Organização e Promoção de atividades de Desenvolvimento de competências de escrita, a Promoção de atividades de formação de utilizadores, destinadas a alunos, motivadores para o uso da BE e a Promoção da utilização das TIC junto dos alunos.*

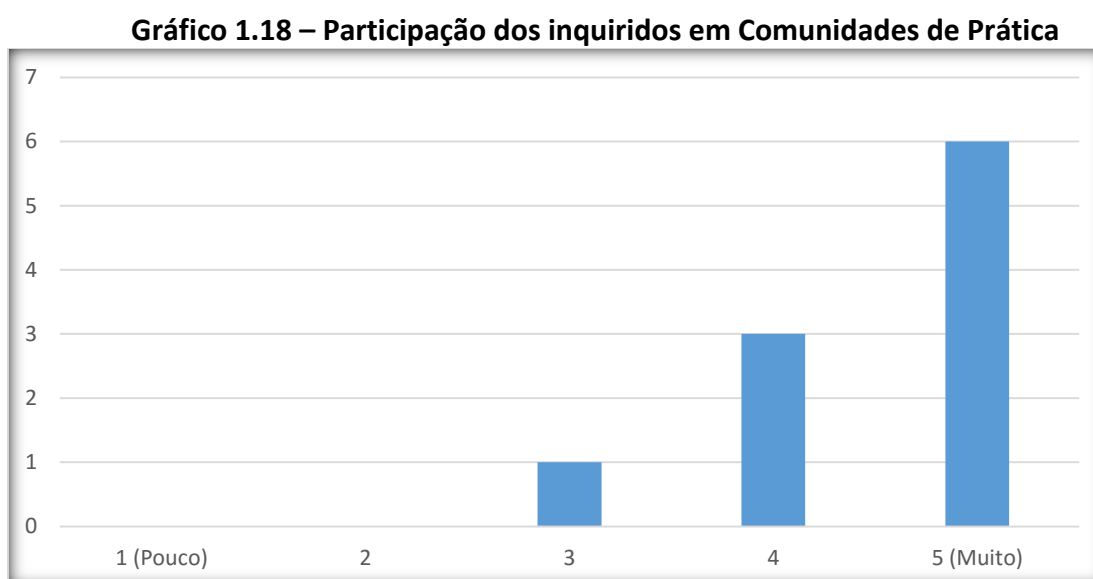
Coincidem também com a lista de atividades que melhor ilustram a existência do trabalho colaborativo entre docentes (além da anteriormente expressa), as tarefas de: *Articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do Plano Nacional de Leitura ou outros projetos e a Identificação conjunta (professores/PB) de dificuldades de alunos de modo a elaborar programas formativos de desenvolvimento de competências, na BE.* Esta última atividade, por sua vez também faz parte do lote de atividades menos desenvolvidas pelos inquiridos, o que à semelhança do referido no ponto 1.1.2. da Parte III, revela que, ainda que não seja efetuada frequentemente pelos inquiridos, é uma atividade considerada importante já que consta nas listas das atividade que melhor ilustram: a existência do trabalho colaborativo e o contributo da BE para o sucesso escolar dos alunos.

Apenas a atividade de *Promoção do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias* não consta em nenhuma lista de atividades anteriormente referidas. No entanto, pelo facto de ter sido referenciada no lote de atividades que melhor ilustram o contributo da BE para o Sucesso Escolar, é notória a importância atribuída pelos inquiridos a esta atividade.

### 1.1.10. Relação grupos de recrutamento de professores mais colaborantes identificados *versus* grupo de recrutamento do PB

Antes de elencar os grupos de recrutamento dos docentes com quem mais colaboram os inquiridos no estudo, é oportuno analisar a sua colaboração com os seus pares e/ ou outros parceiros (SABE, conferência PNL...), nomeadamente verificar a sua participação em comunidades de prática (Secção A – questão 11).

Verifica-se o seguinte:



Com estes resultados, percebe-se que a maioria dos inquiridos (**PB A, C, D, E, F e J**) participa muito, três (3) participam um pouco menos (**PB B, G e I**) e um (1) inquirido (**PB H**) admite participar menos. Nota-se que os inquiridos no estudo são empenhados, pois revelam interesse em aprender e crescer nas suas aprendizagens ao participar nestes eventos. Cruzando estes dados com os do investimento profissional, verificam-se semelhanças: os mesmos inquiridos que admitem participar nestas comunidades de prática reconhecem investir muito ao nível profissional (**PB A, D, E e F**), à exceção dos **PB B e I** que admitem investir um pouco menos tal como os **PB C, G e J**. Tanto num caso como noutro há apenas um (1) inquirido a atribuir nível 3, embora na participação em comunidades de prática seja o **PB H** e no investimento profissional o **PB G**. Constata-se que são, respetivamente, os PB com menos e mais anos de experiência na função de PB.

Perante este cenário entre os seus pares/ outros parceiros, os inquiridos admitem também a colaboração com outros docentes, como adiante se verifica:

**Quadro 1.3. – Colaboração entre PB e Docentes**  
**Grupo (s) de Recrutamento**

Grupo (s) de Recrutamento									
<b>PB A</b>	110								
<b>PB B</b>	300							530	
<b>PB C</b>	200	220	240		250				
<b>PB D</b>	110								
<b>PB E</b>	100	110	200	230			510		
<b>PB F</b>	300					400	420	520	
<b>PB G</b>	300				330		520		620
<b>PB H</b>	200		230	240	300	400	420	520	
<b>PB I</b>	300				400				
<b>PB J</b>	100	110	200		300				

**Legenda:** 100 - Pré-escolar; 110 – 1º ciclo do EB; 2º ciclo do EB: 200 (Português e Estudos Sociais/ História); 220 (Português/Inglês); 230 (Matemática e Ciências da Natureza); 240 (Educação Visual e Tecnológica); 250 (Educação Musical); 3º ciclo do EB/ E Secundário: 300 (Português); 400 (história); 420 (geografia); 510 (Física e Química); 520 (Biologia e Geologia); 530 (Educação Tecnológica); 620 (Educação Física).

Verifica-se que os **PB E** e **H** articulam com cinco (5) e seis (6) grupos de recrutamento, respetivamente; os **PB C**, **F** e **G** colaboram com quatro (4) grupos de recrutamento; os **PB B** e **I** articulam com dois (2) grupos de recrutamento; os **PB A** e **D** colaboram apenas com um (1) grupo de recrutamento e não coincidente com o seu (as escolas onde exercem a sua atividade como PB não permitem pois contemplam apenas o 1º ciclo e/ou o ensino Pré-escolar).

O **PB E** destaca-se dos restantes pelo facto de conseguir colaborar com grupos de recrutamento de diversos níveis de ensino: Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

O **PB H** destaca-se dos restantes pelo facto de ser aquele que articula com mais grupos de recrutamento, e que contempla os dois níveis de ensino em que exerce a sua atividade: 2º e 3º ciclos.

Um dos grupos, com que os **PB C**, **E**, **F**, **H**, **I** e **J** admitem articular, coincide com o grupo de recrutamento a que pertencem. Tal é possibilitado pelo facto de a (s) escola (s), onde exercem a sua atividade, terem estes grupos/ níveis de ensino. No entanto, os **PB B** e **G** ainda que se encontrem em situação semelhante, admitem não articular com os seus pares.

Constata-se que o grupo de recrutamento mais colaborante é o 300 (Português) de 3º ciclo do Ensino Básico e/ou Ensino secundário uma vez que foi apontado por seis (6) dos inquiridos (**PB B, F, G, H, I e J**) isto é, a totalidade dos inquiridos possíveis neste estudo de o apontarem, tendo em conta os níveis de ensino em que laboram. Apenas um dos PB intervenientes no estudo pertence a este grupo.

O 1º ciclo do Ensino Básico e o ensino Pré-escolar, ainda que sejam os níveis de ensino que em que a maioria dos inquiridos labora (apenas com os **PB B, G e H** tal não ocorre), não são apontados como os mais colaborantes. No que concerne ao 1º ciclo (110), em que existe um (1) PB pertencente a este nível de ensino, é apenas referido por quatro (4) dos **PB (A, D, E, J)**. Destes, os **PB A e D** não poderiam ter dado outra opção uma vez que lidam apenas com estes níveis de ensino. Relativamente ao Pré-escolar (100), é apenas referido por dois (2) dos inquiridos (**PB E, J**).

À semelhança do grupo 110 (1º ciclo do EB), o grupo 200 (Português e Estudos sociais – História) também foi referido por quatro (4) dos inquiridos (**PB C, E, H, J**).

Os grupos 400 (História- 3º ciclo do EB) e 520 (Biologia e Geologia) são referidos por três (3) dos inquiridos (**PB I; PB G**; respetivamente; o **PB F e H** acumulam estes dois grupos).

Tal como o grupo 100 (Pré-escolar), os grupos 230 (Matemática e Ciências da Natureza), 240 (Educação visual e tecnológica) e 420 (Geografia) também são referidos por dois (2) dos inquiridos, cada (**PB E e H; PB C e H; PB F e H**, respetivamente). O **PB E** acumula os dois primeiros grupos (100 e 230). O **PB H** os segundo (230), terceiro (240) e quarto (420) grupos.

Os grupos 220 (português/inglês- 2º ciclo), 250 (Educação Musical – 2º ciclo), 330 (inglês – 3º ciclo/ Ensino secundário), 510 (Física e Química – 3º ciclo/ Ensino secundário), 530 (Educação Tecnológica – 3º ciclo/ Ensino secundário) e 620 (Educação Física – 3º ciclo/ Ensino secundário) apenas são referidos uma (1) vez pelos inquiridos e, à exceção do grupo 330, não coincidem com nenhum dos grupos de recrutamento dos inquiridos no estudo.

À exceção de três (3) inquiridos pertencentes ao grupo 400 (História- 3º ciclo), não se verificam coincidências entre os grupos de recrutamento, a que os PB participantes no estudo pertencem. Além deste grupo de recrutamento, os restantes inquiridos pertencem a grupos todos diferentes entre si: 110, 200, 290, 300, 330, 430 e 550.

Dos oito (8) PB que tinham a oportunidade de poder identificar o seu grupo de recrutamento, pelo facto de exercerem atividade com este, apenas seis (PB C, E, F, H, I, J) apontaram o seu grupo de recrutamento como colaborante.

Cruzando os resultados dos grupos de recrutamento dos PB com o grupo mais colaborante (300), percebe-se que a colaboração estabelece-se mais facilmente com um público que mais necessita dos seus recursos na BE já que a Literatura, ao invés das outras áreas de conhecimento em constante evolução, não se «desatualiza» e revela-se uma mais-valia na motivação para a aprendizagem e um recurso para a prática letiva. Os docentes desta área de saber, pela sua própria formação de base, procuram naturalmente este serviço. Esta constatação vai ao encontro do fator de sucesso apurado neste estudo, expressos no ponto 1.1.8 desta Parte (III), como o mais relevante, já que foi o mais graduado pelos inquiridos: *docente (s) da (s) escola (s) onde desenvolve atividade*.

A formação de base do PB, naquela área de conhecimento ou noutra qualquer, não se verifica determinante para a colaboração já que os PB, possíveis, que apontaram este grupo como colaborante provêm dos mais diversos grupos: os 3 PB do grupo 400 (História) e os PB pertencentes aos grupos 550 (Informática), 430 (Economia) e 300 (Português). O PB, que com mais grupos de recrutamento colabora, pertence ao grupo 400. O PB que pertence ao grupo 300 situa-se na média de colaboração (4 grupos de recrutamento) embora seja o que trabalhe com mais níveis de ensino.



## Conclusões

*Any investigation, whatever the scale, will involve reading what other people have written about your area of interest, gathering information to support or refute your arguments and writing about your findings. Reading as much as time permits about your topic may give you ideas not only about the research others have done but also about their approach and methods – and this is important, because everything you do from the start of your research will be preparation for the production of the final report.*

Bell (1989: 62)

Este estudo centrou-se nas práticas colaborativas de um grupo de docentes (professores bibliotecários) que desenvolvem a sua atividade em Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira (campo de análise).

Dada a pertinência deste tema, face ao contexto atual das bibliotecas escolares portuguesas e dos desafios que se colocam à educação e à sociedade de Hoje, conforme referido na Parte II deste documento, considerou-se importante dar resposta às seguintes questões:

- ✓ Que práticas caracterizam o trabalho colaborativo?
- ✓ Quais as atividades mais realizadas?
- ✓ Que fatores facilitam ou impedem a colaboração?
- ✓ Que impacto/ consequências tem o trabalho colaborativo?

No que concerne à primeira questão de investigação (*Que práticas caracterizam o trabalho colaborativo?*), ao se proceder, na Parte III deste documento, à análise dos dados relativos às respostas dos inquiridos face à perceção que têm das atividades que melhor ilustram a existência do trabalho colaborativo (questão 22.2 – Secção B do questionário), conclui-se que as atividades que melhor caracterizam o trabalho colaborativo são:

- ❖ *Articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do PNL ou outros Projetos*
- ❖ *Implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/ parceiros*
- ❖ *Análise conjunta dos Programas de modo a BE integrar as planificações das componentes do currículo*

- ❖ *Colaboração dos professores na seleção, aquisição e avaliação do Fundo documental*

No entanto, cruzando estas atividades com o lote de atividades mais realizadas na prática dos inquiridos nenhuma coincide, à exceção de uma: *implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/ parceiros*. Adiante, em resposta à segunda questão de investigação (*Quais as atividades mais realizadas?*), são enumeradas estas atividades:

- ❖ *Promoção de atividades de incentivo à leitura;*
- ❖ *Promoção de atividades apoio curricular a alunos/grupos/turmas;*
- ❖ *Produção e disponibilização de materiais informativos e de apoio à adequada utilização da coleção e da internet;*
- ❖ *Implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/ parceiros;*
- ❖ *Promoção da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão;*
- ❖ *Revisão e proposta de reformulação dos documentos institucionais, adequando os objetivos da BE às metas educativas do AE.*

Cruzando ainda as atividades que melhor ilustram a existência do trabalho colaborativo com as que os PB mais desenvolvem na sua prática e com aquelas que consideram que melhor retratam o papel do PB, verifica-se que apenas duas coincidem:

- ❖ *Promoção de atividades de apoio curricular a alunos/grupos/turmas* (atividades mais desenvolvidas/ atividades que melhor ilustram o papel PB)
- ❖ *Organização e Promoção de atividades de incentivo à leitura* (atividades mais desenvolvidas/ atividades que melhor ilustram o papel PB)

Além destas atividades são ainda perçecionadas, como as que melhor retratam o PB, as seguintes atividades:

- ❖ *Organização e Promoção de atividades de Desenvolvimento de competências de escrita*
- ❖ *Promoção de atividades de formação de utilizadores, destinadas a alunos, motivadores para o uso da BE*
- ❖ *Elaboração de materiais de apoio ao currículo que permitam aos professores realizarem atividades orientadas pela BE*

❖ *Promoção da utilização das TIC junto dos alunos*

À partida, numa análise breve, perante estes factos, concluir-se-ia que os inquiridos «diziam uma coisa mas faziam outra», inadvertidamente.

Verifica-se que as atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor retratam a existência de trabalho colaborativo centram-se na existência de articulação entre docentes e, para que tal se venha a efetivar, são essenciais determinadas condições, e entre outras os recursos humanos como adiante se concluirá em resposta à terceira questão investigativa. No entanto, os inquiridos, aliás os PB de Portugal em geral, têm visto a sua prática cada vez mais limitada pela legislação vigente. A portaria 192-A/2015 de 29 de junho define a obrigatoriedade da carga horária letiva do professor bibliotecário (35% da carga horária semanal/1 turma para os monodocentes e restantes docentes, respetivamente); restringe o número previsto de PB a um máximo de três, num Agrupamento de Escolas, independentemente do número de alunos ou bibliotecas existentes; permite que o Coordenador interconcelhio possa acumular funções como PB. Esta legislação ocorre num cenário em que as agregações e a criação de Unidades Orgânicas são uma contante. Com estas medidas, os PB têm assistido um aumento substancial do número de alunos nos AE onde desenvolvem atividade, das BE a cargo e por sua vez do número de utilizadores. Já o número previsto de PB mantém-se, até à data, a um máximo de três num AE, conforme anteriormente expresso. Outra das consequências, desta medida é que tem vindo a provocar uma redução significativa quanto ao número de professores bibliotecários em Portugal. Atualmente estão a exercer os mais graduados; no entanto, tal não quer dizer que estes sejam necessariamente os mais dotados de perfil ou aqueles com melhor desempenho ou ainda aqueles que mais executem funções. No ponto 1.1.3 da Parte III, ao se proceder à análise das variáveis descritivas e às condições em que os PB laboram, conclui-se que estes aspetos se constituem como condicionantes de peso na motivação e no trabalho desenvolvido pelos PB, independentemente da formação académica e ou contínua que possam ser dotados. No que diz respeito à atuação do PB, ao se proceder a uma leitura atenta do artº 3, da Portaria 192-A/ 2015 de 29 de junho de 2015, relativo ao conteúdo funcional - alíneas de a) a j), facilmente se percebe que as funções enumeradas se cruzam com aquelas enunciadas pelos inquiridos como aquelas que melhor

ilustram o trabalho colaborativo e com aquelas apontadas por estes que melhor ilustram o papel do PB. Tal denota o conhecimento efetivo da legislação por parte dos PB inquiridos. Este documento contempla ainda o procedimento no que concerne à designação do PB, e também caracteriza o perfil dos elementos da equipa (artº 4º - equipa da biblioteca escolar):

Os docentes que integram a equipa da biblioteca escolar são designados pelo diretor do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada de entre os que disponham de competências nos domínios pedagógico, de gestão de projetos, de gestão da informação, das ciências documentais e das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Conclui-se com este estudo que esta indicação não está a ser de todo posta em prática, conforme o verificado na Parte II deste documento (ponto 1.1.1) ao analisar o perfil dos inquiridos e o contexto onde exercem atividade. Nem sempre existem elementos além dos próprios PB, e nos AE em que existem, aqueles cingem-se a professores com ausência de componente letiva e ou a completar horário e apenas a desempenhar funções nas bibliotecas das sedes de Agrupamento.

Constata-se que as atividades mais desenvolvidas pelos PB deste estudo se centram essencialmente na organização de documentos (de apoio ao currículo, institucionais) e na promoção de projetos e atividades (leitura, culturais) em parceria (órgão de gestão/ outros parceiros).

Confirma-se também que as atividades elencadas pelos inquiridos como as que melhor caracterizam o papel do PB resumem um pouco as atividades mais desenvolvidas por estes e as atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor retratam a existência de trabalho colaborativo, ou seja um misto de atividades de burocracia com atividades de colaboração.

A resposta à terceira questão investigativa: *Que fatores podem facilitar ou impedir a colaboração*, também vem facilitar a compreensão de tal situação se ter verificado.

Começando pelos fatores que podem facilitar a colaboração, conclui-se que os inquiridos do estudo valorizam os recursos humanos. Atribuem como maiores *fatores os docentes das escolas onde desenvolvem atividade e os recursos humanos na equipa*. No que diz respeito aos docentes, verifica-se que o conhecimento acerca do papel da BE é fundamental para o sucesso da atuação do PB, ainda que esta seja uma das suas funções. Ora, os recursos humanos na equipa são uma mais-valia neste processo, em conjunto com o PB, pois deste modo fomentam a articulação. Como consequência, o PB pode vir assim a

atuar de modo mais eficaz e célere. A este fator seguem-se os recursos financeiros, essenciais à aquisição de espólio que não só facilite o desempenho do PB como o dos docentes e o dos alunos (ex. computadores, *tablets*, quadro interativo, obras de leitura recomendada e outras, *e-books*, outros equipamentos multimédia).

O apoio da Direção ainda que assinalado pelos inquiridos (apenas por três de entre os dez inquiridos) não foi tão valorizado.

Outro fator de sucesso à colaboração apontado por um dos inquiridos no âmbito de uma questão aberta (13.1- secção A) foi a formação (do PB, dos docentes, dos professores e dos pais na área das BE). Intervenientes mais informados, são certamente intervenientes mais conscientes dos benefícios da colaboração e por sua vez do aumento desta prática bem como da sua qualidade. Esta consideração deste PB enquadra-se nas conclusões deste estudo respeitante ao grupo de recrutamento dos docentes mais colaborantes (300 – Português) como já referido no ponto 1.1.10 da Parte III. Tendo em conta a formação de base e a formação contínua destes profissionais que lhes exige recursos não suscetíveis de desatualização como outras áreas de saber, incita por si só ao uso dos serviços prestados pela BE e por sua vez a predisposição para a colaboração. O plano de ação enunciado por Rodrigues (2011: 290) também aponta a formação como forma de «aumentar a quantidade e a qualidade do trabalho desenvolvido em conjunto».

Relativamente aos fatores que impedem a colaboração, são apontados, com maior expressão por parte dos inquiridos, os insuficientes recursos na equipa e os escassos recursos financeiros. Outro fator que se cruza com estes, apontado por um PB, no âmbito da questão aberta (12.1 – secção A) no que concerne aos obstáculos ao trabalho colaborativo, são as muitas BE a cargo e por sua vez o pouco tempo em cada uma. Estes fatores retratam bem as dificuldades económicas que caracterizam a atualidade do nosso país, e por sua vez o contexto em que os PB desenvolvem a sua atividade, também já anteriormente descritos aquando da resposta à primeira questão investigativa, em que se conclui que estes se encontram limitados pelas condicionantes legislativas em vigor.

*Os docentes da escola em que desenvolve atividade e pouco apoio por parte da Direção* são outros dos fatores assinalados por parte de quatro e três dos inquiridos, respetivamente.

Outro fator ainda apontado por um PB, no âmbito da questão aberta (12.1 – secção A) no que concerne aos obstáculos ao trabalho colaborativo, é a *localização da BE*, que não se situa no mesmo bloco da sala dos professores/ sala de convívio.

No que concerne à última questão de investigação, *Que impacto tem esta articulação?*, após análise de dados da questão aberta (questão 23 - Secção B) conclui-se que as consequências do trabalho colaborativo são várias: uma maior visibilidade do trabalho desenvolvido na escola, articulação entre docentes e o sucesso escolar dos alunos. No decorrer do questionário (questão 22.3 - Secção B), também é requerido aos inquiridos que identifiquem, de entre as elencadas no estudo, atividades que melhor ilustram o contributo da BE para o sucesso escolar dos alunos. Verificou-se que as atividades mais referenciadas pelos inquiridos coincidem com outras, anteriormente já expressas. A saber:

- ❖ *Promoção de atividades de formação de utilizadores, destinados a alunos, motivadoras para o uso da BE* (pertence ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o papel do PB)
- ❖ *Promoção de atividades de incentivo à leitura* (pertence ao lote de atividades mais desenvolvidas pelos inquiridos e ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o papel do PB)
- ❖ *Promoção de atividades apoio curricular a alunos/grupos/turmas* (pertence ao lote de atividades mais desenvolvidas pelos inquiridos e ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o papel do PB)
- ❖ *Implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com elementos da comunidade educativa/outros* (pertence ao lote de atividades mais desenvolvidas pelos inquiridos)
- ❖ *Organização e Promoção de atividades de Desenvolvimento de competências de escrita*, (pertence ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o papel do PB)
- ❖ *Promoção de atividades de formação de utilizadores, destinadas a alunos, motivadores para o uso da BE* (pertence ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o papel do PB)

- ❖ *Promoção da utilização das TIC junto dos alunos* (pertence ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o papel do PB)
- ❖ *Articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do Plano Nacional de Leitura ou outros projetos* (pertence ao lote de atividades apontadas pelos inquiridos como as que melhor ilustram o trabalho colaborativo)
- ❖ *Identificação conjunta (professores/PB) de dificuldades de alunos de modo a elaborar programas formativos de desenvolvimento de competências, na BE.* (pertence do lote de atividades menos desenvolvidas pelos inquiridos e em simultâneo ao lote das atividades que melhor ilustram a existência do trabalho colaborativo).

Estas são as conclusões possíveis de um estudo desta natureza. Espera-se de alguma forma poder contribuir para a reflexão acerca da temática do trabalho colaborativo, para o enriquecimento do debate e para a caracterização das práticas das bibliotecas escolares no concelho de Vila Franca de Xira. Será assim pertinente proceder à divulgação dos resultados deste estudo junto da comunidade educativa local.

Quiçá, a um nível mais ambicioso, que de algum modo possam vir a ser criados e introduzidos no quotidiano novos significados de trabalho colaborativo, em que o afastamento da normatividade e da mudança aparente possam ser uma realidade efetiva por parte de todos os intervenientes educativos: diretores, PB, docentes, alunos, pais, parceiros da comunidade... uma vez que «*We live in the information age, and because we do, Information Literacy has become universal currency*», conforme se refere no documento *School Libraries Work* (2008: 1).

Remontando aos princípios sugeridos nos Estados Unidos da América, com o artigo *Information Power* (1998), o investigador deste estudo, que acumula funções de PB, visa procurar desafios e ver novas oportunidades dentro e fora da biblioteca recorrendo a habilidades de comunicação, flexibilidade e atitude positiva para fazer face às adversidades atuais. E nessa linha de pensamento assume a posição reiterada por Jonhson (2002): «*you have to be mad (crazy) enough to believe that you as one little individual have the power to change your institution, your political systems, and especial the lives of your students and teachers*».



## Bibliografia:

- Alves, Nisa Ávila do Couto (2006). *Investigação por Inquérito*. Trabalho apresentado no âmbito da Licenciatura em Matemática Aplicada, do Departamento de Matemática da Universidade dos Açores. Acedido em <http://www.amendes.uac.pt/monograf/tra06investglnq.pdf> [1 de junho de 2012]
- Araújo, Helena (2014). *Biblioteca Escolar e trabalho colaborativo*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf> [15 de novembro de 2014]
- ATLC & CASL (1997). *Students Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians*. Canadian Library Association. Acedido em <http://www.cla.ca/AM/Template.cfm?Section=Publications2&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=2715> [10 de fevereiro de 2012]
- AASL (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: AASL
- Barata, Maria Clara et al (2013). *Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo - Um balanço dos Projetos Fénix e Turma Mais, no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar*. 3º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar Escolas, Professores, Identidades - Transições paradigmáticas. Acedido em [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Apresentacao\\_MClaraBarata\\_PMSE\\_13Marco2013.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Apresentacao_MClaraBarata_PMSE_13Marco2013.pdf) [25 de novembro de 2014]
- Bastos, Glória (2006). *O teatro para crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- (2012a). *2-Organização do espaço e dos serviços.1-Introdução à temática*. Unidade Curricular Organização e Gestão da biblioteca Escolar. Universidade Aberta: Lisboa. Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2306551> [6 de julho de 2012]

(2012b).4- *Qualidade. Avaliação da biblioteca escolar. 1-Gerir para a qualidade.* Unidade Curricular Organização e Gestão da biblioteca Escolar. Universidade Aberta: Lisboa. Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2306731> [6 de julho de 2012]

(2012c). 4- *Qualidade. Avaliação da biblioteca escolar. Avaliação e planeamento.* Unidade Curricular Organização e Gestão da biblioteca Escolar. Universidade Aberta: Lisboa. Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2306741> [26 de maio de 2012]

Bell, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science.* Acedido em [file:///C:/Users/LA/Desktop/LIVRO Judith%20Bell%20-%20Doing Your Research Project.pdf](file:///C:/Users/LA/Desktop/LIVRO%20Judith%20Bell%20-%20Doing%20Your%20Research%20Project.pdf) [1 de abril de 2015]

Branco, Alberto *et al* (1983). A leitura pública em Portugal: Manifesto. *Cadernos Bad*, 1, pp 11-14. Acedido em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/932> [25 de janeiro de 2015]

Boavida, Ana Maria & Ponte, João Pedro da (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Acedido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069> [21 de novembro de 2012]

Bogdan, R. & Biklen, S (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Boni, Valdete & Quaresma, Sílvia Jurema (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 1 (3), pp. 68-80. Acedido em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> [19 de julho de 2012]

- Calixto, José António (2001). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*.  
Acedido em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> [10 de outubro de 2012]
- Cardoso, T. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Tese de Doutoramento. Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2302811> [3 de maio de 2012]
- Cardoso, T.; Alarcão, Isabel & Celorico, Jacinto (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casey, Susan (1999). Theory where is my reality?..In Ken Haycock (ed.). *Foundations for effective school library media programs*. Libraries Unlimited, chapter thirty eight.  
Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/66311/artigofoundations.pdf> [10 de junho de 2012]
- Castells, Manuel (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conde, Elsa & Martins, Rosa Canhoto (2009). Modelo de auto-avaliação da Biblioteca Escolar: Princípios estrutura e metodologias de operacionalização. *Rede de Bibliotecas Escolares. Newsletter* 5. Acedido em [http://www.rbe.mec.pt/newsletter/np4/?newsId=512&fileName=auto\\_avaliacao.pdf](http://www.rbe.mec.pt/newsletter/np4/?newsId=512&fileName=auto_avaliacao.pdf) [10 de agosto de 2014]

- Costa, Maria Helena Bonifácio da & Paixão, Maria de Fátima (2004). Investigar na e sobre a ação através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática Pedagógica. In Oliveira, Lúcia *et al* (org). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp 77-105). Porto: Porto Editora
- Dagge, Artur e Simão, Ana Margarida Veiga (2009). A investigação colaborativa na Biblioteca Escolar: um projecto de formação de professores bibliotecários. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp 694 -709. Acedido em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c47.pdf> [12 de março de 2012]
- Das, Lourense H. (2008). Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho. Rede de Bibliotecas Escolares. *Newsletter* 3. Acedido em [http://www.rbe.minedu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter\\_n3\\_ficheiros/page0003.htm](http://www.rbe.minedu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page0003.htm) [1 de fevereiro de 2015]
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. *Infopédia*. Acedido em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/successob25> [25 de novembro de 2012]
- Fonseca, Teresa & Skapinakis, Helena (2010). Na sala de aula – do impossível de Escher ao absurdo de Kafka. *Noesis: Dossier Bibliotecas Escolares*, 82, 40-43. Acedido em <file:///C:/Users/LA/Desktop/e63076dcd9f2442680cabb1e066fc50f.pdf> [19 de fevereiro de 2012]
- Eisenberg, Michael & Berkowitz, Bob (1990) *The Big 6*. Acedido em <http://www.big6.com/> [23 de fevereiro de 2012]
- Eisenberg, Michael & Miller, Danielle H. (2002). This man Wants to Change Your Job. *School Librarian Journal*, 1. Acedido em <http://li.libraryjournal.com/2002/09/liarchives/this-man-wants-to-change-your-job/> [9 de abril de 2012]
- Estevão, Carlos (1998). *A Gestão estratégica na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Europa (2006). Parlamento Europeu. Conselho da Europa. Decisão 1720/ 2006 de 15 de Novembro. Acedido em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=PT> [5 de outubro de 2014]
- Fernandes, António José (2002). *Métodos e Regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fino, Carlos Nogueira (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *FORUMa*.1,2. Acedido em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf> [27 de janeiro de 2012]
- Fortin, M-F (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, Adelina da Conceição (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/577/1/LC264.pdf> [10 de outubro de 2012]
- Furtado, Cássia (2009). Literacia dos Media e Biblioteca Escolar. *8º Congresso Lusocom, 1957-1970*. Acedido em [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwit657otLnJAhUKvRoKHUusBloQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fconferencias.ulusofona.pt%2Findex.php%2Flusocom%2F8lusocom09%2Fpaper%2Fview%2F133%2F108&usg=AFQjCNH6uQNI--X2wXtozFPM8\\_Pggwimhw](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwit657otLnJAhUKvRoKHUusBloQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fconferencias.ulusofona.pt%2Findex.php%2Flusocom%2F8lusocom09%2Fpaper%2Fview%2F133%2F108&usg=AFQjCNH6uQNI--X2wXtozFPM8_Pggwimhw) [30 de janeiro de 2012]
- Guerreiro, Maria das Dores & Abrantes, Pedro (2007). *Transcrições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego.

- Gomes, Maria do Carmo *et al* (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. *IV Congresso Português de Sociologia*. Acedido em 1 de fevereiro de 2012 em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de53172c7d\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF) [1 de fevereiro de 2012]
- Haycock, Ken (2004). Colaboration: What makes it work. *Teacher-Librarian*, 31, 3
- Herring, James (1996). *James Herring's Plus Model*. Acedido em <http://farrer.csu.edu.au/PLUS/index.html> [20 de fevereiro de 2012]
- IFLA /Unesco (1999). *Manifesto das Bibliotecas Escolares*. Acedido em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf> [16 de fevereiro de 2012]
- Immroth, Barbara & W. Bernard Lukenbill (2007). Teacher-School Library Media Specialist Collaboration through Social Marketing Strategies: An Information Behavior Study. *School Library Media Research*, 10. Acedido em [http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/immroth\\_teacherslmscollaboration](http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/immroth_teacherslmscollaboration) [11 de março de 2012]
- International Association of Schools Librarianship (1993). *IASL Policy Statement on Schools Libraries*. Acedido em [http://www.iasl-online.org/about/organization/sl\\_policy.html](http://www.iasl-online.org/about/organization/sl_policy.html) [9 de abril de 2012]
- Johnson, Doug (2002). Seven Most Critical Challenges That Face Our Profession. *Doug Johnson Website*. Acedido em 9 de abril de 2012 em <http://www.doug-johnson.com/dougwri/seven-most-critical-challenges-that-face-our-profession.html>
- Keil, Alfred & Mendonça, Henrique Lopes de (1957). *Hino de Portugal*. Acedido em <http://www.presidencia.pt/?idc=43> [11 de novembro de 2012]
- Kuin, Simon (1993). A Mocidade Portuguesa nos anos 3: anteprojectos e instauração de uma organização paralimitar da juventude. *Análise Social*. 28, 122, pp. 555-58

- Kuhlthau, Carol C. (1993). Implementing an Approach to Information silks: a study identifying indicators of success in Library Media Programs. *SLMQ*, 22, 1. Acedido em <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/slctkuhlthau1> [12 de fevereiro de 2012]
- Lance, Keith Curry *et al* (2000). *How School Librarians Help Kids Achieve Standards: The Second Colorado Study*. Acedido em <http://www.lrs.org/documents/lmcstudies/CO/execsumm.pdf> [14 de julho de 2014]
- Lance, Keith Curry *et al* (2005). *Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study*. Acedido em <http://www.islma.org/pdf/ILStudy2.pdf> [13 de dezembro de 2014]
- Lance, Keith Curry & Schwarz, Bill (2012). How Pennsylvania School Libraries Pay Off: Investments in Student Achievement and Academic Standards. *PA School Library Project*. HSLC, 1. Acedido em <http://paschoollibraryproject.org/research> [13 de dezembro de 2012]
- Lima, Jorge Ávila de (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila e Pacheco & José Augusto (orgs.) (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Marland, M. (ed.) (1981). *Information skills in the secondary curriculum*. London: Methuen Educational.
- Marques, Anabela Teixeira (2007). *Factores de (in) satisfação docente na escola de hoje*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Acedido em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/22/1/TME%20331.pdf> [20 de janeiro de 2012]

Martin, Ann Michael (2012). Implementing change, Seven steps to an award-winning school library program. *SLMQ*, 8, Acedido em <https://books.google.pt/books?id=ek52w8OumOkC&pg=PA40&lpg=PA40&dq=Implementing+change,+Seven+steps+to+an+award-winning+school+library+program.&source=bl&ots=gMuS3u3gOE&sig=5pqd6KJKAoxsWcWRLf8WEt7eME0&hl=pt-PT&sa=X&ei=4gPNVMYhFMuvUffJgogL&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=Implementing%20change%2C%20Seven%20steps%20to%20an%20award-winning%20school%20library%20program.&f=false> [6 de julho de 2012]

Montiel-Overall, Patrícia (2005a). Toward a Theory of Collaboration. American Association of School Libraries. *School Library Media Research*, 8. Acedido em <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory> [17 de fevereiro de 2012]

(2005b). Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Colaboration, *School Libraries Worldwide*, 11, 2, 24-48. Acedido em <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf> [17 de fevereiro de 2012]

Mendonça, Alice (n.d.). *A evolução da Política Educativa em Portugal*. Acedido em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf> [2 de julho de 2012]

Novo, Ana (2011). *Introdução: Tema 2- Problemas e desafios da BE*. Acedido em [http://www.moodle.univ\\_ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1565491](http://www.moodle.univ_ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1565491) [19 de fevereiro de 2012]

Nóvoa, António (2007) *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Acedido em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) [10 de outubro de 2014]

- Ochôa, Paula (coord.) (2002). *A qualidade para a Rede de Centros de Recursos em Conhecimento: realidades e expectativas*. Acedido em: <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=6744&img=51>. [28 de setembro de 2014]
- Pacheco, José Augusto (1991). A reforma do sistema educativo: alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 69-83. Acedido em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4\(2\),69-83\(JoseAugustoPacheco\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4(2),69-83(JoseAugustoPacheco).pdf) [3 de julho de 2012]
- Perrenoud, Philippe (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, pp. 68-71 Acedido em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_08.html) [19 de fevereiro de 2012]
- (2003). Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada mais que o Currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 7-26. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf> [25 de novembro de 2014]
- Pinheiro, Carlos (2007). *Histórias das bibliotecas no mundo ocidental*. Acedido em <http://pt.slideshare.net/ladonordeste/histria-das-bibliotecas> [30 de janeiro de 2015]
- (2010). As Bibliotecas Escolares em Portugal. *Revista digital de educación e formación del profesorado*. Acedido em [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72:bibliotecas-escolares-en-portugal&catid=7:monografico&Itemid=67](http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72:bibliotecas-escolares-en-portugal&catid=7:monografico&Itemid=67) [3 de julho de 2012]
- Pinto, Manuel (2003). Correntes da Educação para os *Media* em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 32. Acedido em <http://www.rieoei.org/rie32a06.htm> [1 de fevereiro de 2012]

- Ponte, João Pedro da (1994). O estudo de caso na investigação em Matemática. *Quadrante*, 3(1), pp 3-18. Acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29.pdf> [17 de abril de 2012]
- Portugal (1936). Ministério da Instrução Pública. Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de abril de 1936 Acedido em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-1941-1936.pdf> [4 de outubro de 2014]
- Portugal (1983). Instituto Português do Livro. *A Leitura pública em Portugal: manifesto*. Acedido em <http://www.bad.pt/noticia/wp-content/uploads/2013/02/Manifesto-da-Leitura-P%C3%BAblica-1983.pdf> [31 de janeiro de 2015]
- Portugal (1986). Ministério da Educação e da Ciência. Lei de Bases do sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*. Série I, 237. Acedido em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> [4 de julho de 2012]
- Portugal (1989). Ministério da Educação. Decreto nº 43/89 de 3 de fevereiro. Acedido em [http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd\\_igf/bd\\_legis\\_geral/Leg\\_geral\\_docs/DL\\_043\\_89.htm](http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_043_89.htm) [4 de julho de 2012]
- Portugal (1991). Ministério de Educação. Decreto-Lei 172/91 de 10 de maio de 1991. Acedido em [http://www.igf.min-financas.pt/Leggeraldocs/DL\\_172\\_91.htm](http://www.igf.min-financas.pt/Leggeraldocs/DL_172_91.htm) [12 de agosto de 2014]
- Portugal (1995). Ministério da Educação e Cultura. *Marco: La biblioteca Escolar en el contexto de la reforma educativa*. Acedido em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/45161/sintese-docmarco.pdf> [17 de fevereiro de 2012]
- Portugal (1995). Ministério da Educação e Ministério da Cultura. Despacho conjunto Nº 43/95 de 29 dezembro. *Diário da República*, 2ª Série, Nº 113, Lisboa

- Portugal (1996). Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Acedido em <http://www.rbe.mec.pt/np4/94.html#8> [3 de julho de 2012]
- Portugal (1996). Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese*. Acedido em [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/446/972\\_729\\_018\\_3.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/446/972_729_018_3.pdf) [3 de julho de 2012]
- Portugal (1997). Ministério da Ciência e Tecnologia. Missão para a Sociedade de Informação: *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Acedido em <http://www.acessibilidade.gov.pt/docs/lverde.htm> [20 de setembro de 2014]
- Portugal (2005). *Plano tecnológico*. Acedido em <http://www.presidencia.pt/archive/doc/PlanoTecnologico.pdf> [11 de novembro de 2012]
- Portugal (2006). Ministério da Educação. Ministério da Cultura. Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. *Plano nacional de Leitura: relatório síntese*. Acedido em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/relatoriosintese.pdf> [3 de julho de 2012]
- Portugal (2009). Ministério da Educação. Portaria 756/2009 de 14 de julho. Diário da república. Série I,134. Lisboa. Acedido em <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/33/portaria756.pdf> [4 de julho de 2012]
- Portugal (2009). Ministério de Educação. Diário da República. Lei nº 85 de 27 de Agosto de 2009. Série I, 166 Acedido em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf> [12 de agosto de 2014]
- Portugal (2009). Ministério da Educação. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Acedido em [http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/mod\\_auto\\_avaliacao.pdf](http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/mod_auto_avaliacao.pdf) [3 de julho de 2012]

- Portugal (2010). Ministério da Educação. Portaria 558/2010 de 22 de julho. Série I, 141. Acedido em [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5050&fileName=portaria\\_558\\_2010.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5050&fileName=portaria_558_2010.pdf) [5 de julho de 2012]
- Portugal (2011). Ministério de Educação. Diário da República, Série II, 245, Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro de 2011. Acedido em 12 de agosto de 2014 em <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2011/12/245000000/5008050080.pdf> [12 de agosto de 2014]
- Portugal (2011). Ministério da Educação. Portaria 76/2011 de 15 de fevereiro. Diário da república. Série I, 32. Acedido em [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5337&fileName=portaria\\_76\\_2011.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5337&fileName=portaria_76_2011.pdf) [4 de julho de 2012]
- Portugal (2012). Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Série I, 126. Acedido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf> [5 de julho de 2012]
- Portugal (2013) Ministério da Educação. Portaria nº 230-A/2013 de 19 de julho. Série I. nº 138. Acedido em [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/981/Portaria\\_230\\_A\\_2013.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/981/Portaria_230_A_2013.pdf) [5 de julho de 2012]
- Portugal (2013). Rede de Bibliotecas Escolares. *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020.* Acedido em em: <http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/qe.html> [12 de setembro de 2014]
- Portugal (2013). Rede de Bibliotecas Escolares. *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar: 2014-2017.* Acedido em em: [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978\\_972\\_742\\_365\\_1.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf) [12 de setembro de 2014]

- Portugal (2015). Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Portaria nº 192- A/2015 de 29 de junho. Acedido em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/1548.html> [4 de julho de 2015]
- Programa de Aprendizagem ao longo da vida 2007-2013 (2006). *Eur-Lex*. Acedido em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11082\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pt.htm) [4 de julho de 2012]
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (n.d). *O manual de investigação em ciências sociais*. Acedido em <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf> [18 de maio de 2012]
- Ranganatham, Shiyali (1931). *The Five Laws of Library Science*. Acedido em [http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b99721;view=1up;seq=13](http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b99721;view=1up;seq=13) [9 de abril de 2012]
- Ribeiro, Fernanda (2005). *Gestão da informação/preservação da memória na era pós-custodial: um equilíbrio precário*. Acedido a 30 de janeiro de 2015 em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/39365> [30 de janeiro de 2015]
- Ribeiro, C. Miguel & Martins, Cristina (2009). *O Trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos*. Acedido a em [http://www.apm.pt/files/CO\\_Ribeiro\\_Martins\\_4a4dced87f339.pdf](http://www.apm.pt/files/CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf) [12 de outubro de 2012]
- Rodrigues, Maria do Céu Gomes Dias (2010). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração. Um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1706> [18 de outubro de 2012]

Rodrigues, Maria do Céu Gomes Dias (2011). Estratégias para demonstrar o valor da Biblioteca Escolar e obter colaboração. *Congresso Nacional Literacia, Média e Cidadania*, 283-292. Acedido em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/download/470/441> [11 de março de 2012]

Roldão, Maria do Céu (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, pp. 24-29. Acedido em [http://old.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista\\_Noesis/doc\\_sumarios/sumario\\_71/dossier\\_questoeserazoes71.pdf](http://old.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/doc_sumarios/sumario_71/dossier_questoeserazoes71.pdf) [18 de fevereiro de 2012]

Santos, Maria Lucília Marques (2010). *Bibliotecas escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores, Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Acedido em <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1574/1/BEsColabora%3a7%3a3oLSantosVol.I.pdf> [18 de fevereiro de 2012]

Santos, Cláudia Susana Vieira (2011). *O papel do professor bibliotecário: percepções e práticas*. Dissertação de Mestrado. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2042> [13 de fevereiro de 2012]

School Libraries Work! - Research Foundation Paper (2008). *Scholastic*. Acedido em [http://www.scholastic.com/content/collateral\\_resources/pdf/s/slw3\\_2008.pdf](http://www.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf) [9 de abril de 2012]

Small, Ruth (2002a). Developing a Collaborative Culture. *School Library Media Research*.4. Acedido em [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR\\_CollaborativeCulture\\_V4.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR_CollaborativeCulture_V4.pdf) [18 de fevereiro de 2012]

(2002b). Collaboration: Where does it begin, *Teacher Librarian*, 29, 5, pp 8-11.

- Soares, Isabel Maria Pardal Hanemann (2011). *Contributos para a animação da colecção da Biblioteca Cândida Reis numa perspectiva de trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1825> [15 outubro de 2012]
- Sousa, J. & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I , pp. 371 – 381. Acedido em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf> [12 de setembro de 2014]
- Stoer, Stephen R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, XIX (77-78-79), 1983-3.º, 4.º, 5.º, 793-822 <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf> [12 de setembro de 2014]
- Stripling, Barbara (1996). Quality in School Library Media Programs: *Focus on Learning. Library Trends*. 44(3), 631-56. Acedido em [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015827/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827/) [9 de abril de 2012]
- Swann, Angela (2013) *The importance of collaboration between the School Library Professional and Teaching Staff: A Selective Literature Review*. Acedido em [http://www.sl.nsw.gov.au/about/awards/docs/ASWANN\\_Arnot\\_2013\\_commended.pdf](http://www.sl.nsw.gov.au/about/awards/docs/ASWANN_Arnot_2013_commended.pdf) [19 de outubro de 2014]
- Teixeira, Sebastião (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill. Acedido em <http://www.moodle.univ-b.pt/moodle/file.php/66311/funcaoGESTAO.pdf> [31 de janeiro de 2012]
- Terraseca, Manuela (2001). Manuela Terraseca em entrevista a “A página”. *A Página da Educação*, 102. Acedido em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=102&doc=8386&mid=2> [3 de julho de 2012]

Thurler, Mónica Gather (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue de Pédagogie*, 109, 1, 19-39.

Acedido em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_109\\_1\\_1244](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244) [28 de fevereiro de 2014]

(1996). Innovation et coopération: liens et limites. In M.Bonami; M.Grant (dirs.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Acedido em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html> [28 de fevereiro de 2014]

Todd, Ross. (2001). The 2001 IASL Conference Auckland. Acedido em <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html> [14 de julho de 2012]

(2002). School Librarian as Teachers: Learning outcomes and evidence-based – Practice. 68th IFLA Council and General Conference. Glasgow. Acedido em <http://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf> [14 de julho de 2012]

Yin, Robert K. (2004). Case study methods. forthcoming To appear in the 3rd edition of *Complementary Methods for Research in Education*, American Educational Research Association, Washington, DC. Acedido em <http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf> [14 de julho de 2012]

## **Apêndice**



### ***A Biblioteca Escolar e os Professores: Trabalho Colaborativo***

Este questionário insere-se no trabalho de investigação no âmbito do MGIBE - 7ª edição (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares – Universidade Aberta). Os resultados vão integrar a dissertação intitulada «A biblioteca escolar e os professores: trabalho colaborativo». Tem como objetivo efetuar uma recolha de dados de modo a conhecerem-se as práticas desenvolvidas e a reconhecerem-se aquelas que conduzem ao trabalho colaborativo entre professores e Professor Bibliotecário (PB). Está organizado em duas secções tendo em conta os propósitos a que se destinam.

A **secção A** pretende caracterizar o perfil dos professores bibliotecários do concelho de Vila Franca de Xira, que participam no estudo.

➤ As perguntas vão exigir respostas, em que deve:

- ✓ preencher com os dados solicitados;
- ✓ assinalar com cruz (x);
- ✓ sublinhar a resposta adequada considerando: 1 (pouco) ... 5 (muito)

A **secção B** pretende identificar práticas desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo.

➤ Tendo em conta a importância que atribui, deve:

- ✓ Sublinhar a resposta adequada considerando a seguinte escala:

- 1** – Nunca
- 2** - Raramente (1 a 2 vezes no ano letivo)
- 3** - Por vezes (1 a 2 vezes no período escolar)
- 4** - Frequentemente (1 a 2 vezes por semana)
- 5** - Sempre (diariamente)

Sempre que se justifique, deve assinalar a opção «outro». Neste caso deve registar preferencialmente por tópicos, no espaço destinado a este fim, o que melhor caracterize esta opção. Assegura-se o anonimato e confidencialidade das respostas. A cada docente participante será atribuída uma letra e os resultados serão divulgados deste modo. Antes de devolver o questionário, por favor assegure-se de que respondeu a todas as questões. Seja conciso e objetivo. O sucesso deste estudo depende desta colaboração! Agradece-se desde já a disponibilidade manifestada!



## Secção A - Perfil do(a) Professor(a) Bibliotecário (a)

1 - Data de Nascimento: (Utilize o formato: aaaa-mm-dd)

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

2 - Anos de experiência **como docente** quando **iniciou** funções como **coordenador(a) de biblioteca** (s) escolar (s) ou professor(a) bibliotecário (a): (Assinale a opção com um **X**):

\_\_\_\_\_ 0-3 anos

\_\_\_\_\_ 4-7 anos

\_\_\_\_\_ 8-11 anos

\_\_\_\_\_ 12- 15 anos

\_\_\_\_\_ Mais de 15 anos

3 - Anos de experiência **como coordenador(a)** de biblioteca (s) escolar (s) ou professor(a) Bibliotecário (a): (**Não contabilize o presente** ano letivo; assinale a opção com um **X**)).

\_\_\_\_\_ 0-3 anos

\_\_\_\_\_ 4-7 anos

\_\_\_\_\_ 8-11 anos

\_\_\_\_\_ mais de 12 anos

4. Está colocado na função de PB/ coordenador de Bibliotecas Escolares (BE) no âmbito do Concurso:

\_\_\_\_\_ Interno

\_\_\_\_\_ Externo

5. Caracterize o agrupamento onde exerce funções como PB/ coordenador de Bibliotecas Escolares:

Nº de alunos \_\_\_\_\_

Nº de docentes \_\_\_\_\_

Nº de elementos docentes na equipa das bibliotecas (**não se contabilize**) \_\_\_\_\_

6. Habilitações Literárias:

6.1 – Licenciatura\* / bacharelato \* em

---

---

\* Riscar o que não interessa

6.2 - Formação **académica na área da Gestão da Informação**, Ciências Documentais, Bibliotecas Escolares ou Mediação de Leitura.

(Assinale a opção com um **X**; **deixe em branco se não corresponder à sua realidade**)

\_\_\_\_\_ doutoramento

\_\_\_\_\_ mestrado

\_\_\_\_\_ pós-graduação

6.3 -Outra Formação académica.

Área de: \_\_\_\_\_ conferindo o grau de:

(Assinale a opção com um **X**; **deixe em branco se não corresponder à sua realidade**)

\_\_\_\_\_ doutoramento

\_\_\_\_\_ mestrado

\_\_\_\_\_ pós-graduação

7- Formação contínua:

7.1 -na área da Gestão da Informação/Ciências Documentais/ Bibliotecas Escolares ou Mediação de Leitura. (Assinale a opção com um **X**)

\_\_\_\_\_ 0-50 horas

\_\_\_\_\_ 50-100 horas

\_\_\_\_\_ 100-300 horas

\_\_\_\_\_ mais de 300 horas

7.2 – na área das Tecnologias da Informação e Comunicação. (Assinale a opção com um **X**)

\_\_\_\_\_ 0-50 horas

\_\_\_\_\_ 50-100 horas

\_\_\_\_\_ 100-300 horas

\_\_\_\_\_ mais de 300 horas

8 – Autoavaliação relativamente às suas competências enquanto professor bibliotecário:

8.1. Capacidade de liderança.

**Sublinhe** a opção tendo em consideração que:

1 (**pouco**) ... 5 (**muito**)

1    2    3    4    5

8.2. Capacidade de comunicar o valor da BE.

**Sublinhe** a opção tendo em consideração que:

1 (**pouco**) ... 5 (**muito**)

1    2    3    4    5

## 9. Satisfação Profissional

**Sublinhe** a opção tendo em consideração que:

1 (**pouco**) ... 5 (**muito**)

1    2    3    4    5

10. Investimento no próprio desenvolvimento profissional através da formação contínua e/ou académica.

**Sublinhe** a opção tendo em consideração que:

1 (**pouco**) ... 5 (**muito**)

1    2    3    4    5

11. Participação em comunidades de prática.

(Ex.: reuniões/encontros do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) das Bibliotecas Municipais, conferência do PNL...)

**Sublinhe** a opção tendo em consideração que:

1 (**pouco**) ... 5 (**muito**)

1    2    3    4    5

12. Ordene de **1 (pouco) ... a 4 (muito)** os obstáculos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, em função da importância que lhes atribui:

\_\_\_\_\_ docentes da (s) escola (s) que desenvolve atividade

\_\_\_\_\_ pouco apoio por parte da direção

\_\_\_\_\_ insuficientes recursos humanos na equipa

\_\_\_\_\_ escassos recursos financeiros

12.1 – em caso de se justificar, identifique outro (s) obstáculo (s); responda preferencialmente por tópicos.

---

---

---

13. Ordene de **1 (pouco) ... a 4 (muito)** os **fatores que promovem a expansão do papel do professor bibliotecário e o sucesso da sua atuação**, em função da importância que lhes atribui:

\_\_\_\_\_ docentes da (s) escola (s) que desenvolve atividade

\_\_\_\_\_ apoio por parte da direção

\_\_\_\_\_ recursos humanos na equipa

\_\_\_\_\_ recursos financeiros

13.1 – em caso de se justificar, identifique outro (s) fator (s); responda preferencialmente por tópicos.

---

---

---



## Secção B. Práticas desenvolvidas pelo (a) professor(a) bibliotecário(a)

Nesta secção, apresenta-se uma lista de atividades possíveis de desenvolver pelo professor(a) bibliotecário(a) que nos permitem perceber o trabalho colaborativo e o seu grau de implementação.

Para cada pergunta **sublinhe uma** opção tendo em consideração a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 - Raramente (**1 a 2 vezes no ano letivo**)
- 3 - Por vezes (**1 a 2 vezes por cada período escolar**)
- 4 - Frequentemente (**1 a 2 vezes por semana**)
- 5 - Sempre (**diariamente**)

1. Organização e promoção de atividades que incentivem à leitura.

1    2    3    4    5

2. Organização e promoção de atividades de desenvolvimento de competências de escrita.

1    2    3    4    5

3. Promoção de atividades de apoio curricular a alunos/grupos/turmas.

1    2    3    4    5

4. Promoção de atividades de formação de utilizadores, destinadas a **professores**, motivadoras para o uso da BE.

(Ex.: dar a conhecer a BECRE: divulgar o fundo documental e a sua forma de organização, os espaços e os serviços da biblioteca; ensinar a pesquisar no catálogo, ...)

1    2    3    4    5

5. Promoção de atividades de formação de utilizadores, destinadas **a alunos**, motivadoras para o uso da BE.

(Ex.: dar a conhecer a BECRE: divulgar o fundo documental e a sua forma de organização, os espaços e os serviços da biblioteca; ensinar a pesquisar no catálogo...)

1 2 3 4 5

6. Elaboração de materiais de apoio ao currículo que permitam aos professores dinamizarem atividades orientadas pela (s) BE.

(Ex. fichas de leitura, guião de pesquisa...)

1 2 3 4 5

7. Elaboração de materiais de apoio ao currículo em colaboração com os professores (ex. tutoriais de como fazer: pesquisa, cartaz, bibliografia (..), fichas de leitura...)

1 2 3 4 5

8. Produção e disponibilização de materiais informativos e de apoio à adequada utilização da coleção e da Internet, destinados à comunidade escolar.

(Ex.: tutoriais de apoio: à pesquisa no catálogo da biblioteca, avaliação de sites ...)

1 2 3 4 5

9. Conhecimento dos diferentes programas curriculares

1 2 3 4 5

10. Análise conjunta (professores/PB) dos programas com o objetivo de a biblioteca escolar integrar as planificações das diferentes componentes do currículo.

1 2 3 4 5

11. Identificação conjunta (professores/PB) das principais dificuldades dos alunos no sentido de elaborar programas formativos de desenvolvimento de competências na BE.

1 2 3 4 5

12. Articulação com os professores com o intuito de desenvolver projetos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), ou outros projetos/ atividades.

1 2 3 4 5

13. Promoção da utilização segura e fidedigna das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), **junto dos professores.**

(Ex.: web, plataformas de aprendizagem ou outros dispositivos da web 2.0)

1 2 3 4 5

14. Promoção da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), **junto dos alunos.**

(Ex.: web, plataformas de aprendizagem ou outros dispositivos da web 2.0)

1 2 3 4 5

15. Implementação de projetos ou organização de atividades culturais/ eventos em parceria com alunos, professores, outros elementos da comunidade educativa ou parceiros externos.

1 2 3 4 5

16. Promoção do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias.

1 2 3 4 5

17. Promoção da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão (Diretor, Conselho Pedagógico).

1 2 3 4 5

18. Revisão e proposta de reformulação dos documentos institucionais adequando os objetivos da BE às metas educativas do Agrupamento.

(Ex.: Regulamento Interno da escola, Regimento Interno da BE, Política de Desenvolvimento Documental),

1 2 3 4 5

19. Participação no desenvolvimento profissional dos membros da equipa da BE.

(Ex.: sessões de formação informais ministradas pelo professor bibliotecário aos elementos da equipa.)

1 2 3 4 5

20. Colaboração dos professores titulares de turma, docentes das várias componentes do currículo, apoio educativo, ensino especial (...) na Seleção, Aquisição e Avaliação do fundo documental.

1 2 3 4 5

21. Colaboração dos professores na elaboração do Plano Anual de Atividades da BE.

1 2 3 4 5

22. Das **atividades** enumeradas ao longo **da secção B** deste questionário enumere:

22.1. **5 (cinco)** que considera que **melhor ilustram** o papel do professor bibliotecário (refira apenas os **nºs** das atividades).

\_\_\_\_\_

22.2. **5 (cinco)** que considera que **melhor ilustram** a existência de trabalho colaborativo entre docentes e PB (refira apenas os **nºs** das atividades).

\_\_\_\_\_

22.3. **5 (cinco)** que considera que **melhor ilustram** o contributo da BE para o sucesso escolar dos alunos (refira apenas os **n<sup>os</sup>** das atividades).

\_\_\_\_\_

23. Enumere alguma (s) **consequência (s) do trabalho colaborativo** (preferencialmente por tópicos)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Indique o (s) código (s) do(s) **grupo(s) de recrutamento** que mais costuma (m) **colaborar com a BE:**

\_\_\_\_\_

O questionário terminou.

Se considerar pertinente, utilize este espaço para tecer alguma (s) consideração (s) de interesse, tendo em conta o objetivo do estudo, e omissa neste questionário.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração!