

BIBLIOTECAS ESCOLARES: QUE COLABORAÇÃO?

O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores

Estudo de Caso

VOLUME I

Maria Lucília Marques dos Santos

Lisboa, Março de 2010

**MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E
BIBLIOTECAS ESCOLARES**

BIBLIOTECAS ESCOLARES: QUE COLABORAÇÃO?

**O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores
Estudo de Caso**

VOLUME I

Maria Lucília Marques dos Santos

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

Orientadora:

Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, Março de 2010

Resumo

O trabalho colaborativo apresenta-se cada vez mais como um imperativo nas práticas pedagógicas actuais, à medida que aumentam as exigências do sistema educativo, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação se mantém acelerado e o conhecimento é cada vez mais uma construção e actualização constantes. Estes reptos são cada vez mais impossíveis de ultrapassar de forma individualizada, quando acresce o facto de a democratização do ensino e a escola inclusiva, colocar na escola estudantes com um grau elevado de diversidade a vários níveis. O trabalho colaborativo, não sendo uma panaceia, é uma das soluções que dispomos para enfrentar esta realidade. As bibliotecas escolares desempenham, neste contexto, um papel fulcral, respondendo aos desafios de preparar os alunos para as exigências do século XXI, desafios esses que um manual escolar, um ou mais computadores, um quadro interactivo e um professor, fechados com uma turma, numa sala de aula, não conseguem atingir.

A colaboração entre o professor bibliotecário e os professores é, portanto, o tema principal deste estudo, que explana, numa primeira parte, um conjunto de aspectos relacionados com as perspectivas nacionais e internacionais sobre o trabalho colaborativo. Pretendemos também, com o nosso estudo identificar que conceito de trabalho colaborativo que possuem os professores bibliotecários sobre os quais incide a investigação e compreender de que forma acontece a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores nas escolas estudadas, procurando definir a sua tipologia.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso de três coordenadores de biblioteca escolar em Portugal, pertencentes a escolas sede de agrupamento. A investigação teve o seu trabalho de campo no ano lectivo de 2007/2008, tendo sido utilizados como instrumentos o inquérito por entrevista, a observação directa e notas de campo

Conclui-se no final deste trabalho, que os coordenadores de biblioteca estudados divergem ao nível do conceito de trabalho colaborativo que possuem, bem como ao nível das práticas que executam. No entanto, verifica-se uma coerência global, com algumas *nuanças*, entre os conceitos que definem e as respectivas práticas observadas. **Palavras-chave** colaboração, trabalho colaborativo, biblioteca escolar, professor bibliotecário.

Abstract

The collaborative work is presented more and more as an imperative in the current teaching practices, as the demands of the education system grow higher, the development of information and communication technologies is highly maintained and the knowledge is even more a construction and a continuously updating. These challenges are increasingly impossible to overcome individually, when added the fact that democratic education and inclusive school put students in the schools with a high degree of diversity at different levels. The collaborative work, not being a panacea, is one of the solutions we have to face this reality. The school libraries play in this context a crucial role, giving answers to the challenges of preparing the students for the demands of the twenty-first century. Those challenges are such that a textbook, one or more computers, a whiteboard and a teacher closed with a class in a classroom can not reach.

The collaboration between the teacher-librarian and the teachers is therefore the main theme of this study which explains, in the first part, a number of aspects about the national and international prospects for the collaborative work. With our study we also intend to identify which concept of collaborative work teacher-librarians do have on which the research focuses and to understand the collaboration between teacher-librarians and teachers in the studied schools and trying to define its type.

The methodology used was a case study of three coordinators of school libraries in Portugal, belonging to different groups of schools. The field work investigation was carried out during the school year 2007/2008 and the tools used were the survey interview, the direct observation and the field notes.

At the end of this study the conclusion is that the coordinators of the studied libraries differ in terms of the concept they have of collaborative work, as well as of their practices. However, there is an overall consistency, with some nuances, between the concepts that they define and their observed practices.

Key words - collaboration, collaborative work, school library, teacher-librarian.

Aos meus pais, Joaquim e Laurinda e ao meu irmão Carlos, pelo amor, pelo exemplo e pela saudade que guardo para sempre.

Ao José Carlos, ao José Pedro e ao Manuel, porque são os homens da minha vida.

Agradecimentos

A conclusão duma dissertação de mestrado, é envolta em muita emoção, esforço, noites encurtadas, prazer de aprender e satisfação por terminar. Ao chegar finalmente a esta fase de conclusão, não podia deixar de lembrar o contributo de um grande conjunto de cúmplices que comigo fizeram este percurso. Em primeiro lugar gostava de agradecer profundamente à minha família, uma família alargada com muito amor, compreensão, apoio e sobretudo paciência, pela minha ausência física e nalguns momentos mental, devido ao espaço que o trabalho teima em ocupar na nossa mente.

Há um outro grande conjunto de cúmplices, que são os amigos, sobretudo os mais presentes e que foram um grande apoio e estímulo, principalmente nas horas mais difíceis. Dentre o leque que felizmente é muito vasto, que me desculpem os não referenciados, mas não posso deixar de lembrar aqui a Maria José Malo, o João Afonso, o José Saro, a Adelina Freire, a Maria José Sítima, a Francelina, a Maria José Vitorino e a Ana Melo, a minha honra e o meu muito obrigada por serem meus amigos.

No percurso até aqui, é imprescindível referir e agradecer também à Escola EB 2/3 de Avelar, onde estudei e trabalho, cuja comunidade, desde os professores, aos funcionários e ao órgão de gestão, constituem um outro grande grupo de cúmplices, que sempre me apoiaram e estimularam nos projectos, nas ideias e nos fracassos. Aí comecei o meu percurso profissional nas bibliotecas escolares, aí experimentei e aprendi muito do que hoje é a base do meu saber nesta área. Ao órgão de gestão em particular: o Salazar, o Eduardo, a Maria José, a Francisca e o José António, bem como à Margarida Meneses, actual professora bibliotecária e às funcionárias da biblioteca, Lucinda, Elvira e Elizabete, o meu obrigada, pela amizade e apoio. À Isabel Serra, obrigada.

A todos os colegas que trabalham nas bibliotecas (escolares e municipais) e nas escolas que acompanhei e acompanho, o vosso trabalho tem sido nestes anos uma fonte de saber e experiência muito importantes para mim, obrigada.

Aos meus colegas do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, uma verdadeira escola, onde continuo a crescer todos os dias, o meu obrigada a cada um. Em particular, quero agradecer à Dr.^a Teresa Calçada, Coordenadora Nacional do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, por acreditar em mim e nas minhas competências, por todo o seu apoio e compreensão e pelo que me ensina sem me ensinar.

À Fundação Calouste Gulbenkian, ao Programa Theka, pelo incentivo e ao Ministério da Educação, pelo apoio ao aceitar o meu pedido de Equiparação a Bolseiro, obrigada.

Às coordenadoras estudadas e respectivas escolas, um grande e sentido obrigada.

Por último, mas não em último, um agradecimento muito profundo à Professora Glória Bastos, orientadora desta dissertação e em todos os sentidos a maior cúmplice, pelo aconselhamento, orientação, paciência, compreensão e porque até ao último minuto foi um pilar fundamental neste trabalho, sem o qual seria impossível concluí-lo.

ÍNDICE GERAL**VOLUME I**

Resumo	p.I
Abstract	p.II
Dedicatória	p.III
Agradecimentos	p.IV
Índice Geral	p.V
Índice de Quadros	p.VIII
Lista de Siglas	p.IX
Introdução	p. X
I Enquadramento Teórico	p. 1
1- Sociedade, Escola e Colaboração	p. 2
1.1 Escola e Mudança no Contexto do Sistema Educativo Português	p.8
2- Colaboração e Profissão Docente	p. 18
2.1 - A Colaboração na Escola	p. 18
2.2 – Colaboração e Bibliotecas Escolares	p.29
2.2.1 – A Colaboração nos Documentos Orientadores das Bibliotecas Escolares	p.29
2.2.2 – Colaboração e Bibliotecas Escolares: Algumas Perspectivas	p.36
3. – Factores que influenciam o trabalho colaborativo	p.53
4- Factores que influenciam o trabalho colaborativo	p. 25

PARTE II – Estudo Empírico	57
1– Enquadramento e objectivos do estudo empírico	58
2- Características da Investigação e Procedimentos Metodológicos	p. 60
2.1 Procedimentos Metodológicos	p. 62
2.1.1 – Métodos de recolha de dados	p. 64
3- Apresentação e análise dos dados recolhidos	p. 68
3.1 –Caracterização sintética das realidades estudadas	p. 68
3.2– Discussão dos dados do inquérito por entrevista	p. 70
3.3 – Discussão dos dados obtidos a partir das observações directas	p. 85
3.3.1 – Actividades do Coordenador A	p.87
3.3.2 – Actividades do Coordenador B	p.93
3.3.3 – Actividades do Coordenador C	p.98
4 – Validação do Estudo	p.103
4.1. – Coordenador A	p.103
4.2 – Coordenador B	p.106
4.4 – Coordenador C	p.107
Conclusão	p.114
Referências Bibliográficas	p.120
VOLUME II - Anexos	
Anexo 1 - Guião da Entrevista	
Anexo 2 - Guião da Entrevista (Documento orientador para o entrevistador)	

Anexo 3 - Transcrição da Entrevista ao Coordenador A

Anexo 4 - Transcrição da Entrevista ao Coordenador B

Anexo 5 - Transcrição da Entrevista ao Coordenador C

Anexo 6 - Categorias de Análise das Entrevistas

Anexo 7 - Quadro Síntese de Análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 8 - Registos de Observação das Actividades do Coordenador A

Anexo 9 - Tabela de Análise de Conteúdo das Observações Realizadas ao Coordenador A

Anexo 10 - Registos de Observação das Actividades do Coordenador B

Anexo 11 - Tabela de Análise de Conteúdo das Observações Realizadas ao Coordenador B

Anexo 12 - Registos de Observação das Actividades do Coordenador C

Anexo 13 - Tabela de Análise de Conteúdo das Observações Realizadas ao Coordenador C

Anexo 14 - Notas de Campo

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Quadro Comparativo entre os objectivos do Ensino Básico e Secundário e os quatro pilares do conhecimento	p.10
Quadro 2	Cinco Tipos de Relações Profissionais entre os Professores (Gather-Thurler, 1994,11	p.20
Quadro 3	Taxonomia do Professor Bibliotecário de Loertscher, 2000	p.38
Quadro 4	Natureza da Colaboração Professor/Professor Bibliotecário	p.46,47
Quadro 5	Categorias definidas para analisar as observações.	p.87
Quadro 6	Análise comparativa da situação do coordenador A relativamente às classificações do quadro teórico definido	p.104
Quadro 7	Análise comparativa da situação do coordenador B relativamente às classificações do quadro teórico definido.	p.106
Quadro 8	Análise comparativa da situação do coordenador C relativamente às classificações do quadro teórico definido.	p.107

SIGLAS

AASL – American Association of School Librarians

BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas

IASL – International Association of School Librarians

IFLA – Federação Internacional das Associações de Bibliotecários

PNEP – Programa Nacional Ensino do Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RBU- Resource Based Units

UNESCO - United Nations Education Science and Culture Organization.

INTRODUÇÃO

“Le travail en equipe devrait être la modalité normale du travail. Face a un défi collectif c’est par du collectif qu’il faut répondre!”

Meirieu, Philippe (2007)

As palavras de Philippe Meirieu, que aqui citamos, fazem-nos instintivamente lembrar o velho ditado “Para educar uma criança é preciso uma aldeia”, que mantém a sua actualidade. Diríamos até que hoje, em plena “Aldeia Global”, é talvez ainda mais necessário um forte e diversificado colectivo para educar uma criança. Após a família, a escola é a instituição por excelência que, nas sociedades ocidentais, assume a função marcante de educação das crianças, integrando na generalidade dos países o designado ensino obrigatório, como percurso a cumprir por todos. A escola é um colectivo, no entanto nem sempre actua como tal no desafio da educação de cada indivíduo. Para actuar como colectivo, na verdadeira acepção da palavra, a escola precisa ser uma organização colaborativa, necessita desenvolver a sua actividade pedagógica com base no princípio da colaboração¹ entre os professores.

Este é exactamente o tema central do trabalho de investigação que ora apresentamos – o trabalho colaborativo, centrado concretamente nos docentes e em particular entre estes e o professor bibliotecário².

¹ Utilizamos neste trabalho as designações: trabalho colaborativo e colaboração como sinónimos.

² Ao longo do texto deste nosso trabalho, optámos por utilizar a designação professor bibliotecário, quando nos referimos ao responsável pela biblioteca escolar, por ser das mais correntes na literatura da especialidade e por ter sido a adoptada pela Rede de Bibliotecas Escolares no ano 2009 com a publicação da portaria 756/2009 de 14 de Julho que institucionaliza a função. Aquando da realização do estudo empírico a designação utilizada era a de *coordenador de biblioteca*, pelo que, pontualmente utilizaremos

A temática do trabalho colaborativo não é de hoje, desde os primórdios da História que o Homem sente necessidade de colaborar e percebe a eficácia dessa colaboração. Actualmente, o tema assume uma relevância particular nos mundos empresarial, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), do trabalho em geral e da educação, em particular. Deste modo, consideramos que se trata de um assunto pertinente e actual, quer no contexto global da actividade docente, quer em particular no contexto das bibliotecas escolares, em que se insere o nosso trabalho.

No caso português, a colaboração tem sido objecto de investigação no contexto educativo, embora ainda em número que consideramos reduzido, a avaliar pela pesquisa bibliográfica realizada. Em paralelo, foi sendo igualmente referenciado no discurso político da tutela. A revista *Noesis*, uma publicação do Ministério da Educação que chega a todas as escolas, sendo acessível a todos os professores, após um interregno, foi relançada em 2006 e dos onze números já publicados, dois contêm artigos sobre o tema, sendo que num dos casos (nº 71, Outubro/Dezembro de 2007), a colaboração é objecto do dossiê de destaque e aprofundamento. Por outro lado, a nível internacional a temática da colaboração entre professores e particularmente entre estes e a biblioteca escolar é frequente nas publicações científicas da área, conforme teremos oportunidade de referenciar.

As bibliotecas escolares devem desempenhar um papel de relevo na acção pedagógica das escolas, papel esse que é tanto mais importante no contexto em que vivemos, um mundo em que o acesso à informação actualizada, o seu processamento e transformação constituem uma mais-valia fulcral para a plena integração dos indivíduos na sociedade em geral e no mercado do trabalho, em particular. O Manifesto da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares (2000), é bem claro a este respeito ao referir: «A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo».

As expressões “Sociedade da Informação” e “Sociedade do Conhecimento” passaram a fazer parte do vocabulário comum que connosco se cruza, na literatura da actualidade, nos discursos políticos, culturais e de economia, atravessando as várias áreas da nossa vivência. São expressões familiares, que diríamos serem moda

esta expressão, uma vez que os professores envolvidos no estudo de caso tenham desempenhado a função com essa designação.

integrarem qualquer discurso, acabando às vezes por ter um significado um pouco difuso e vago, pela frequência e banalidade de utilização, em tão diversos contextos. No entanto, a verdade é que muita coisa mudou na sociedade e as competências de literacia para viver hoje, só se podem desenvolver através de treino sistemático e continuado, em que a escola tem uma função nuclear para todos os níveis etários. Essa missão só poderá ser cumprida através do acesso e recurso constante de professores e alunos a diversificadas e actualizadas fontes de informação, nos mais variados suportes. Aqui afirma-se o papel da biblioteca escolar, como núcleo importantíssimo na concretização deste objectivo, uma vez que entendemos não ser possível desenvolver competências de literacia da informação³ sem o recurso a uma biblioteca actualizada e sem trabalho colaborativo entre os professores e o professor bibliotecário no desenvolvimento dessas competências.

Diversos estudos vêm sendo conduzidos, nomeadamente nos E.U.A., no Canadá e na Austrália (países referência nesta área), sobretudo de forma mais sistemática desde 1993⁴, que comprovam a extrema importância das bibliotecas no sucesso dos alunos. O Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares também o evidencia ao referir: “Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.” (2000: 1).

Um relatório da *Scolastic Research*, de 2008, lista as conclusões dos principais estudos realizados nos E.U.A. até esse ano, onde se pode ler:

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

³ Consideramos neste trabalho a definição de literacia da informação de Ken Haycock (2005): «ability to: recognize the need for information to solve problems and develop ideas; pose important questions; use a variety of information-gathering strategies; locate relevant and appropriate information; access information for quality, authority, accuracy and authenticity. Includes the abilities to use the practical and conceptual tools of information technology, to understand form, format, location and access methods, how information is situated and produced, research processes, and to format and publish in textual and multimedia formats and to adapt to emerging technologies» (p. 179).

⁴ Data em que foi publicado o primeiro estudo desenvolvido por Keith Curry Lance, conhecido como o “Colorado Study”.

more, get better grades, and score higher on standardized test scores than their peers in schools without good libraries.

Como ilustrado, para além das bibliotecas escolares, é importante que estas tenham profissionais qualificados, o que novamente é sublinhado pelo relatório ao afirmar que os professores bibliotecários são “important instructional partners or consultants in supporting and expanding existing curriculum. These specialists are working with teachers to change what is possible in the classroom and support exciting learning opportunities with books, computer resources, and more.” (2008: 6). Mais de 60 estudos referenciados neste relatório (do Alasca à Carolina do Norte) fundamentam a afirmação de que existe uma correlação clara entre a existência de bibliotecas escolares com professores bibliotecários qualificados e o sucesso dos alunos.

Que as escolas necessitam de bibliotecas escolares eficazes, é para nós incontestável. No caso concreto de Portugal, desde 1996 que o Ministério da Educação assumiu este objectivo, ao lançar um programa contínuo de criação e desenvolvimento destas estruturas por todo o país – o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Actualmente são mais de 2.000⁵, as escolas dos vários ciclos de ensino integradas na RBE, dispendo de uma biblioteca equipada e com meios para a sua funcionalidade.

Perante estes dados e a constatação que neste momento, para além de algumas escolas secundárias que serão intervencionadas no âmbito do Parque Escolar e de escolas do 1.º ciclo, sector onde se vive uma autêntica revolução de espaços e organização, nomeadamente com o encerramento de escolas de menores dimensões e a construção de Centros Escolares⁶, poderemos dizer que a rede está quase completa. Pelo menos, é para nós uma certeza que está praticamente ultrapassado hoje, o problema principal dos espaços e dos recursos (físicos, materiais, documentais), das bibliotecas

⁵ Segundo o sítio oficial da RBE (www.rbe.min-edu.pt) são 2.077 as escolas integradas, sendo 1.155 EB2/3 ES e EBI e 918 EB1, para um investimento total de 39.380.080 euros. Dados consultados a 17 de Novembro de 2009.

⁶ A designação Centro Escolar é um conceito que surgiu na sequência do Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Esta nova designação refere-se a uma iniciativa que «permitirá renovar todo o parque do 1.º ciclo, evoluindo para edifícios que, desejavelmente, integrem o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar e se encontrem apetrechados com espaços destinados à instalação de biblioteca, polivalente/refeitório, sala de professores, para além de um conjunto de áreas multifuncionais que contribuirão para a melhoria da qualidade do espaço educativo e que poderão, igualmente, ser partilhados pelas comunidades locais em que as escolas se inserem.» Retirado de documento disponível no sítio do Ministério da Educação em: http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/file/9/programa_i.pdf [consultado a 6 de Março de 2009]

escolares e em grande parte também o problema dos recursos documentais⁷, embora no que diz respeito aos recursos humanos a situação ainda esteja pouco consolidada. Deste modo, urge cada vez mais centrar a acção destas estruturas educativas numa das suas funções fulcrais e específicas - a articulação curricular, isto é, a plena integração da biblioteca e respectivos recursos no trabalho pedagógico dos professores. O lançamento do Plano Nacional de Leitura (2006) foi mais uma iniciativa estatal favorável a esta linha de trabalho pedagógico. O Programa RBE vem também dando mais passos nesse sentido, com podemos constatar no *Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares* que está a ser implementado este ano, após uma fase experimental, assentando em quatro domínios de acção da biblioteca escolar, dos quais destacamos o domínio A. “Apoio ao Desenvolvimento Curricular”, com os seus subdomínios: “A.1. Articulação Curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes”; “A.2. Desenvolvimento da literacia da informação”⁸, onde é claramente evidente a linha de acção da RBE no sentido do trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário.

Uma parte ainda significativa do corpo docente actual foi formada em modelos de escola sem biblioteca escolar, ou com uma biblioteca de tipo tradicional, correspondente ao sistema de ensino, fruto da era industrial, onde naturalmente, imperava o impresso e onde só se ia à biblioteca para consultar e pouco mais, devendo manter-se o mais estrito silêncio. Ainda hoje, os cursos de formação de professores praticamente não referem nos respectivos currículos a biblioteca escolar, ou o trabalho transversal de desenvolvimento de competências de informação, em colaboração com vários professores e com o professor bibliotecário. Terraseca (2001) chama a atenção para o que considera ser um “determinismo” da parte da formação e da organização das escolas que leva o professor, sem grande alternativa, a não estar imbuído de uma cultura de trabalho em equipa. A autora exprime bem esta realidade ao afirmar:

⁷ A RBE vem sistematicamente investindo no reforço dos fundos documentais das escolas, ao que acresce a acção do Plano Nacional de Leitura, que também permitiu um enriquecimento acrescido. Deste modo, entendo que, por estas vias, pelas aquisições das escolas e autarquias e pela partilha de recursos, sobretudo a nível concelhio, as bibliotecas escolares já possuem uma colecção renovada, sobretudo de impressos.

⁸ Os outros domínios são: B- Leitura e Literacia; C- Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade e D- Gestão da Biblioteca Escolar Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, acessível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/76>.

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. (2001:7)

Esta situação favorecerá o facto de alguns professores, não sendo em muitos casos, eles próprios, utilizadores frequentes de bibliotecas⁹, também não recorrerem à biblioteca da escola para o seu trabalho pedagógico, ou a nível pessoal. Nalguns casos, esta situação também se explicará, porque ao longo de muitos anos de carência de materiais pertinentes e actualizados nas escolas, os professores se habituaram a prover as suas necessidades adquirindo e utilizando os seus próprios documentos. Fruto destas ou outras razões, é corrente ouvirmos responsáveis de bibliotecas escolares afirmar que os professores são os utilizadores que menos frequentam e menos recorrem à biblioteca. Gradualmente, nas funções que desempenhamos de acompanhamento a bibliotecas escolares, temos registado alguns sinais de mudança a este nível, o que significa que o caminho está a ser percorrido.

Efectivamente, 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 relevo elevado. Deste modo, tal como já foi referido, a biblioteca escolar é uma estrutura da escola que deve estar em plena articulação com o trabalho dos docentes e vice-versa. Esta articulação, numa perspectiva de colaboração, tal como os estudos atestam, é fundamental para o cumprimento da missão da escola actual e o conseqüente melhor desempenho dos alunos, uma vez que às competências específicas do professor responsável pela disciplina acresce o conhecimento, por parte da equipa da biblioteca, da informação disponível e de técnicas de desenvolvimento de

⁹ Ao nível das bibliotecas públicas, o país só há cerca de 20 anos iniciou o programa Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987), embora não possamos esquecer algumas iniciativas anteriores pontuais e o papel das Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, que constituíram durante muitos anos o recurso fundamental de acesso à leitura, por todo o país.

competências de informação. Concordamos com Bastos (2006) quando refere: « at this moment the central roles of the teacher-librarian are on the collaborative work with classroom teachers for the implementation of resource-based strategies and on the information skills program integrated in curriculum areas(...)». Trata-se, assim, de promover uma mais-valia para as aprendizagens, através do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores em geral e a equipa da biblioteca escolar, podendo inclusive aumentar o ratio professor/aluno numa aula, com todas as vantagens que daí advêm ao nível da eficácia, da partilha de saberes de dois professores de áreas diferentes e da possibilidade de um *feedback* próximo à práticas implementadas.

No entanto, esta concepção da biblioteca e da sua função no desenvolvimento do currículo ainda não é uma realidade entre todos os professores em Portugal, a começar pelos próprios professores bibliotecários.

Estando ultrapassada mais de uma década sobre a criação da RBE, e superada em muitas bibliotecas escolares a fase de instalação e organização iniciais, considerámos importante conhecer o trabalho que se realiza a este nível, nas escolas portuguesas, dada a sua reconhecida e já aqui referenciada importância e significado para a qualidade das aprendizagens. É precisamente este o âmbito do trabalho a que nos propusemos: inquirição, observação, constatação, reflexão e análise de situações concretas de colaboração, em três escolas, através da metodologia de estudo de caso, para compreender como acontece o trabalho colaborativo da biblioteca com os professores, quais os condicionalismos e quais os factores favoráveis a esta prática, colocando o foco no professor bibliotecário, coordenador da biblioteca¹⁰ e suas concepções e práticas a este nível.

Conscientes à partida, do importante desafio que esta área de trabalho traz à biblioteca e à comunidade escolar em geral, entendemos, pelo exposto, que um estudo desta natureza tem toda a pertinência no presente contexto das bibliotecas escolares portuguesas e dos desafios que se colocam à educação e à sociedade.

¹⁰ Designação utilizada para a função ao tempo da realização do trabalho de campo deste estudo. Actualmente está já instituída a função de professor bibliotecário, como já referenciamos.

O trabalho que ora apresentamos é um estudo empírico, de índole qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso múltiplo. Está organizado em duas partes principais: I – Enquadramento Teórico e II – Estudo Empírico. Na primeira parte começámos por enquadrar as problemáticas da sociedade e da escola actuais, fazendo um foco no sistema educativo português, no sentido de situar a questão da colaboração no enquadramento da sociedade actual e da escola em particular. Procurámos averiguar até que ponto o entendimento da função da escola e do desenvolvimento do currículo apontam para as práticas colaborativas dos docentes. Seguidamente apresentamos uma revisão da literatura internacional e nacional ao nível da colaboração na escola e da colaboração entre o professor bibliotecário e os professores em geral, com o objectivo de fazer um ponto de situação da questão na actualidade. Nesse sentido, apresentamos também um levantamento das referências à colaboração nos documentos internacionais e nacionais que orientam o trabalho nas bibliotecas escolares.

A segunda parte do trabalho apresenta o estudo empírico realizado em três escolas da zona centro de Portugal, nomeadamente com três professores bibliotecários, com base num quadro teórico definido à partida. Especificamos a metodologia seguida, referenciamos os dados recolhidos, problematizando -os e apresentamos as conclusões finais. Em anexo encontram-se todos os documentos de suporte ao estudo empírico.

No momento do ajuste final ao texto desta dissertação, fica a sensação de ter feito muito pouco no trabalho que é falta fazer no nosso país para o estudo das bibliotecas escolares e do seu impacto efectivo nas aprendizagens dos alunos. Esta é uma leitura possível da realidade estudada, condicionada às opções metodológicas assumidas.

Esperamos com este modesto trabalho, contribuir para a reflexão da temática da colaboração e para enriquecer o debate e as práticas das bibliotecas escolares em Portugal.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Sociedade, Escola e Colaboração

Em sociedades “constipadas”, em busca de novas referências nos domínios económicos, ecológicos, culturais, a escola “tosse”.

Develay, Michel (2004; 55)

A mudança, dada a evolução rápida dos meios de comunicação e da tecnologia que nos rodeiam, atravessa hoje todas as dimensões do dia a dia e conduz a uma necessária capacidade de adaptação e “navegação” em todo este ambiente. A complexidade e a diversidade cada vez maior da sociedade contemporânea colocam desafios de grande monta à organização escolar, que se vê numa situação de quase impotência para responder a tanta solicitação e expectativa da sociedade. Esta, no seu devir, vê na escola uma instituição que deve dar resposta às necessidades de formação dos indivíduos para o exercício da cidadania plena e para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo que requer que assuma um papel cada vez mais alargado na formação e educação dos indivíduos. Concordamos com Nóvoa (2007: 6) quando designa esta situação como “*transbordamento da escola*” que a faz desfocar do essencial – a aprendizagem dos alunos –, defendendo que a escola deve ser “anti-transbordante” e centrar-se no fundamental da sua missão, em conjunto com a sociedade.

Em nosso entender, em Portugal é visível este “transbordar” da escola, inclusive por várias orientações do Ministério da Educação, das quais destacamos o projecto designado: “Escola a Tempo Inteiro”¹, com incidência no 1º ciclo, cuja designação, só por si, nos faz reflectir sobre o papel da escola e a forma como ela é entendida e concebida².

É actualmente consensual que a escola e o sistema de ensino necessitam repensar a sua missão, objectivos, estratégias e acção, procurando responder às

¹ Despacho nº12591/2006 – implementa as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo.

² Cosme e Trindade (2007) alertam para o risco da “hiperescolarização da vida das crianças” (2007: 39) a que a forma como é estruturado e implementado este programa pode conduzir.

exigências do mundo actual. Hoje, como nunca na História da Humanidade, as transformações multiplicam-se num curto espaço de tempo.

Situando-nos na designada meia-idade, vivenciámos na infância (num meio rural do interior) a forma de comunicação em que, levantando-se o auscultador do telefone, se aguardava pela telefonista para pedir a chamada, para números com cerca de 3 dígitos. A lista telefónica do pequeno concelho era uma brochura com não mais de 10 páginas e como tínhamos o telefone público, havia que dar recados e chamar as pessoas da vila para os telefonemas que receberiam. As chamadas para o estrangeiro eram pedidas à Marconi (empresa de comunicações da época) e demoravam horas a ser estabelecidas, ficando as famílias à espera. Presentemente, a comunicação e os respectivos meios tecnológicos fazem parecer esse período longínquo, ou até, como refere Toffler (2000: 173), “primitivo”, mas não tem mais de quatro décadas, o que é pouco se considerarmos à escala da História da Humanidade.

O exemplo serve apenas para ilustrar algo que conhecemos bem do nosso dia-a-dia e é tema assíduo de conversas, estudos e reflexões – a rápida evolução das tecnologias de informação e comunicação, que assumem um papel central no quotidiano dos cidadãos. Claude Allègre, ex-Ministro da Educação Nacional, da Investigação e da Tecnologia de França, em 2003, na Conferência Internacional “Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa”, organizada pela Fundação Calouste Gulbenkian, referia a este propósito que, no campo científico, « 95% des chercheurs qui ont jamais existé dans l’histoire de l’humanité sont vivants aujourd’hui. » (2003: 23). Sublinhava assim o constante progresso científico actual, que faz com que vivamos num tempo de “incertezas”, utilizando a expressão de Morin (1999), sendo « necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas. » (p. 2003: 19).

Esta realidade traduz-se na alteração significativa da arquitectura do acesso à informação, da construção do conhecimento, da ciência e da estrutura do mundo do trabalho. A informação, é hoje um valor central nas sociedades e o seu acesso, produção e apropriação trazem novos problemas relacionados com o saber dos indivíduos e com as suas aptidões para a sobrevivência³. Efectivamente, é nossa convicção que se trata de

³ As comemorações do ano de Darwin (2009) – segundo centenário do nascimento de Charles Darwin (1809-1882) e o sesquicentenário de publicação do livro “The origin of species” (1859) –, trazem naturalmente a temática da evolução para a actualidade comum. A “selecção natural” pode ter um paralelo na “selecção social” que a vida actual vai reimprimindo, uma vez que consideramos que o

sobrevivência, pois a forma como o indivíduo domina ou não domina competências de informação é já hoje em dia factor de inclusão ou exclusão na sociedade e no mundo do trabalho.

Toffler (2000), na década de oitenta do século passado, analisava esta situação, concebendo o devir da humanidade em vagas: a primeira vaga (8.000 a.C. – 1650-1750) dominada pela agricultura, é gradualmente substituída pela segunda vaga, a da civilização industrial e a partir da década de 50 do século XX, a terceira vaga, começa a instalar uma civilização, para a qual «a mais fundamental de todas as matérias-primas e uma matéria-prima que nunca se poderá esgotar – é a informação, incluindo a imaginação.» (p. 350). Castells (2002) também analisa a evolução das sociedades contemporâneas, considerando igualmente que vivemos «o começo duma nova existência e sem dúvida, o início de uma nova Era, a Era da Informação, marcada pela autonomia da cultura face às bases materiais da nossa existência.» (2002: 605). Este sublinhar da importância da cultura vai ao encontro do papel que Castells (2002) dá à educação nestes novos tempos, entendendo-a como factor fulcral de diferenciação dos trabalhadores, em “mão de obra genérica”, que circula por vários empregos ocasionais, descontínuos e “mão de obra programável”, flexível, adaptável à mudança, que mobiliza conhecimento e informação para o processo produtivo, cuja fonte principal é a inovação e a criatividade (464 , 468, 469).

A suposta nova era que se vai instalando gradualmente, chocando com as permanências da segunda vaga de Toffler (2000), introduz necessariamente transformações significativas também ao nível da educação:

Ao modificar tão profundamente a infoesfera, estamos destinados a modificar também a nossa mente – a maneira como pensamos a respeito dos nossos problemas, como sintetizamos a informação e como prevemos as consequências das nossas próprias acções. É provável que mudemos o papel do alfabetismo na nossa vida. (idem.: 172).

Efectivamente, após anos de luta contra o analfabetismo, países ditos desenvolvidos, debatem-se com um paradoxo: elevados níveis de alfabetização contrastam com baixos níveis de literacia em geral, com ênfase para a literacia da informação e a literacia tecnológica.

Tal como refere Benavente (1996), quando muitos países acreditavam que o analfabetismo passara a ser problema do designado terceiro mundo, surge um novo

analfabetismo, também designado de funcional e que revela limitações significativas na leitura, cálculo e escrita, por parte de indivíduos escolarizados. A mesma autora refere que «Se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.» (1996: 4)

Por outro lado, o período de “choque” e de conflito entre a mudança e as permanências que a contemporaneidade atravessa talvez, em parte, não seja alheio, em nosso entender, a esta situação. Quando a escola, apesar das reformas, continua a preparar alunos com base num modelo de educação racionalista, característico da era da industrialização e em simultâneo, a sociedade e o mundo do trabalho exigem, outro tipo de saberes e outra atitude perante a aprendizagem, compreende-se esta *décalage*. No entanto, os factores auto-influenciam-se não se confinando a explicações de causalidade directa.

Pelo exposto, compreende-se que as competências de literacia se assumem, hoje, cada vez mais como socialmente distintivas, abrindo uma separação entre os competentes e os não competentes para ler, escrever, calcular e processar informação, sobretudo com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação. É consensual a afirmação de Castells (2004), quando 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. (p. 300).

Tudo indica que estamos perante a falência de um “modelo”: à evolução rápida, conduzida sobretudo pelo progresso ao nível da tecnologia, não corresponde um acompanhamento de toda a estrutura organizacional, económica, social, educacional... e, perante a necessidade de encontrar resposta à insegurança e às dificuldades que esta “falha” introduz no quotidiano das sociedades, surgem reacções e propostas de solução, que no campo da educação se materializam em reformas encetadas pelos governos, nomeadamente a partir dos últimos anos do século XX.

Estas reformas, regra geral, incidem muito no perfil de aluno a desenvolver, alterando o currículo, propondo novas estratégias de acção, frequentemente definidas sem qualquer articulação com os professores e, regra geral, colocam pouco ênfase no

seu papel, principalmente enquanto colectivo, que numa escola tem uma função determinante na implementação dessas orientações.

No trabalho do professor, a sua acção com os alunos é de toda a importância, mas também é fundamental a sua acção com os outros professores, como sublinha Hargreaves: «Ensinar para além da sociedade do conhecimento significa, (...), desenvolver novas e melhores relações com os adultos e não apenas com as crianças.» (2004a), 97). A adequação da acção pedagógica às necessidades da sociedade actual, e que Hargreaves (2004b), 16) denomina “*sociedade de aprendizagem*”⁴, implica que, na medida em que as escolas estão repletas de alunos, cuja característica principal é a diversidade (de origem; socioeconómica; cultural; familiar, linguística...), o professor tem que estar munido de saberes e competências para trabalhar com esta realidade. São aptidões não só ao nível dos conteúdos da sua área científica, mas também ao nível dos valores, das emoções, da formação integral, preparando os alunos para o exercício consciente e crítico da cidadania. Partilhamos a opinião de Hargreaves (2004b), quando refere que trabalhar neste contexto «(...) requer níveis de competências e de reflexão, muito para além dos utilizados para meramente debitar o currículo prescrito por outros e o resultado dos testes estandardizados. Requer qualidades de maturidade pessoal e intelectual que levam anos a desenvolver.» (p.22). As escolas, segundo este autor, devem transformar-se em *comunidades de aprendizagem profissional* (p.26), organizações aprendentes, onde os professores constroem um *novo profissionalismo*.

No seu livro, *O Ensino na Sociedade do Conhecimento (2004a)*, Hargreaves apresenta um quadro com os aspectos principais deste *novo profissionalismo*, a desenvolver pelos professores, onde a colaboração é referida: «Trabalhar e aprender em equipas colegiais (...) Desenvolver a inteligência colectiva e basear-se nela» (p.45).

Para este autor, os professores devem trabalhar colaborativamente, em continuidade, não apenas de forma pontual, em situações concretas, que uma vez concluídas, conclui também a colaboração. Defende o autor, que este trabalho deve ser um *continuum* sustentado, em que os professores se envolvem, se comprometem mutuamente, interagem, debatem e discordam, de forma saudável e solidária, com uma maturidade profissional «(...) em que os professores estão tão à vontade com adultos

⁴ Segundo o autor: « (...) *uma sociedade de conhecimento é, de facto, uma sociedade de aprendizagem. (...) as sociedades de conhecimento processam informação e conhecimento de formas que maximizam a aprendizagem, estimulam o engenho e a descoberta e desenvolvem a capacidade de iniciar e lidar com a mudança.*» (2004, 16).

exigentes como estão com crianças problemáticas; onde o desacordo profissional é encorajado e apreciado e não evitado; onde se considera o conflito como uma componente necessária da aprendizagem profissional e não um acto de traição fatal (...).» (2004b), 26).

De facto, a colaboração – temática principal deste trabalho de pesquisa –, tem-se afirmado, na literatura da educação e em reformas educativas, como promotora do desenvolvimento profissional dos professores, sendo factor de melhores desempenhos no desenvolvimento curricular, com implicações muito favoráveis e significativas no desenvolvimento de competências dos alunos.

Embora conotada, na bibliografia em geral, como uma prática positiva no âmbito do trabalho dos professores, é recorrente ouvir e ler que o trabalho colaborativo tem pouca expressão nas escolas, sendo muitas vezes pontual e raramente envolto de uma postura reflexiva e crítica quanto aos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos. Tal como questiona Roldão (2006, 23) consideramos que estamos, aparentemente, perante uma contradição: «se a colaboração é tão positiva, porque não é uma prática generalizada?»

A resposta a esta questão não é fácil, nem simples. A colaboração está intrinsecamente ligada à questão das culturas das organizações, em particular as culturas profissionais e, no caso vertente, as culturas dos professores. Utilizamos aqui o conceito de cultura, defendido por Hargreaves (2001), que envolve «(...) as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram que lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.» (p. 185), complementado com o de Lima (2002, 20), que considera dever ter-se em conta também «*modos de acção e padrões de interacção consistentes relativamente regulares*» (itálico no original).

Como se pode depreender, estudar esta temática é empresa ambiciosa, pelas várias facetas e dimensões das concepções e das acções dos professores, nem sempre de fácil observação/registo e análise, tantas são as variáveis a considerar e que importa delimitar. Lima (2002) salienta bem a importância de definir critérios rigorosos para o estudo das culturas de professores, sublinhando o carácter redutor de alguns estudos, que na sua opinião ficam por uma abordagem superficial ou baseada apenas em pontos de vista dos protagonistas (professores) sem recorrer a um estudo mais abrangente e com base em metodologias de outras ciências sociais, como a Sociologia, por exemplo.

Conscientes desta realidade, procurámos o maior rigor no estudo que aqui

apresentamos, na convicção que trará a esta área do conhecimento um contributo para a reflexão dos profissionais.

1.1 Escola e mudança no contexto do sistema educativo português

A reforma educativa estandardizada é tão útil para uma economia do conhecimento vigorosa e para uma sociedade civil forte como gafanhotos numa seara.

Hargreaves, Andy (2004b, 25)

Dez anos passados sobre a Revolução de Abril (1974) e o atribulado período de implementação da “democratização da educação”⁵ no nosso país e da luta pela diminuição da elevada taxa de analfabetismo, em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) que, com duas actualizações⁶ posteriores, ainda hoje vigora⁷. O seu conteúdo abrange uma concepção da escola e do seu objectivo, na perspectiva duma sociedade com as características da sociedade de informação. Dez anos após a publicação desta lei, a UNESCO, ao celebrar o seu quinquagésimo aniversário, publica o Relatório da Comissão Internacional da Educação para o século XXI (1996), presidido por Jacques Delors e que em Portugal está publicado, pela editora Asa, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Apontando as orientações que deve seguir a educação do futuro, aí se consideram quatro pilares a ter em conta: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors, 2003, 77).

⁵ Princípio e direito considerado na Constituição da República Portuguesa de 1976 e que, ainda se mantém após sete revisões (Parte I, Capítulo III).

⁶ Actualizada pela Lei nº 115/97 e pela Lei nº 49/2005.

⁷ Em 2004, foi elaborada e aprovada no Parlamento uma proposta de Lei de Bases da Educação, que revia totalmente a anterior, mas não chegou a entrar em vigor, porque não foi promulgada pela Presidência da República.

A Lei de Bases de 1986, nos objectivos que traça para o ensino básico e para o ensino secundário, apontava já na linha destes quatro pilares, sendo por isso um texto legislativo que podemos considerar avançado, como se pode constatar no quadro comparativo seguinte que elaborámos.

Objectivos do Ensino Básico Artº 7º, Lei nº 46/86	Quatro Pilares do Conhecimento	Objectivos do Ensino Secundário Artº 9º, Lei nº 46/86
<p>“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;”</p> <p>“d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;</p> <p>e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;”</p> <p>“l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;”</p>	<p>“Aprender a conhecer”</p>	<p>“a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;</p> <p>b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;”</p>
<p>“b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;”</p>	<p>“Aprender a fazer”</p>	<p>c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;</p> <p>“e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;</p> <p>f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;”</p>

Objectivos do Ensino Básico Artº 7º, Lei nº 46/86	Quatro Pilares do Conhecimento	Objectivos do Ensino Secundário Artº 9,º Lei nº 46/86
<p>“f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;”</p> <p>“h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;”</p>	<p>“Aprender a viver juntos”</p>	<p>“d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;”</p>
<p>“c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;”</p> <p>“g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;”</p> <p>“i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;”</p> <p>“n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;”</p>	<p>“Aprender a ser”</p>	<p>“g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.”</p>

Quadro 1 – Quadro Comparativo entre os objectivos do Ensino Básico e Secundário e os quatro pilares do conhecimento.

É assim visível, no discurso do legislador, que esta reforma assenta já num novo paradigma educacional, que não o da modernidade, racional, produto da sociedade industrial, caracterizado pela ênfase dada à “instrução” e à normalização dos saberes, numa perspectiva behaviorista, e pela concepção de escola, um pouco à semelhança da fábrica, característica desse período. Constatamos que as concepções de base deste texto perspectivam, já, um outro entendimento da educação, inserindo-se no designado

paradigma da pós-modernidade, ou humanista, que se vem desenhando, na Europa e não só, desde a década de oitenta do século XX - centrado no Homem e nas suas capacidades individuais de construção do conhecimento e alicerçado no construtivismo.

A partir da Lei de Bases (1986), duas reformas se concretizaram, uma na década de 80 e outra na década de 90, que com posteriores adequações é a vigente na actualidade. Concentremo-nos um pouco nesta última, cujo período de vida chega aos nossos dias, e na forma como ela se adequa a este paradigma em mudança.

O processo de desenhar uma reforma em educação considera, sempre, um conceito de currículo, de professor e um perfil de aluno/cidadão a atingir no final da acção pedagógica. Em 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica, lançou um desafio às escolas (primeiro como experiência, que posteriormente se generalizará) – a *Gestão Flexível do Currículo* –, que procura introduzir uma forma diferente de trabalhar o currículo. Este desafio iniciou com um conjunto de escolas piloto, que debateu e reflectiu a sua aplicação, em conjunto com outras entidades, tendo-se designado ao processo “Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico”, sobre o qual foram publicados vários documentos orientadores e relatórios.

A partir deste trabalho, criaram-se as bases para a generalização da experiência. Paralelamente a esta realidade, é publicada a primeira alteração à Lei de Bases, o Dec.-Lei 115/A, de 1997, que define a forma de gestão das escolas, baseada no princípio da autonomia.

A filosofia subjacente a esta reforma é a que concebe o currículo na linha de pensamento de Zabalza (1992), isto é, como «(...) um espaço decisional em que a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.» (47)

Num dos documentos orientadores, do Ministério da Educação, *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*, Roldão (1999b) refere que importa ultrapassar a “visão naturalista” do currículo, monolítica, pensada como um conjunto praticamente imutável de disciplinas, decididas a nível central, para considerar o “carácter construído do currículo” (27), em permanente reflexão e adequação. Esta perspectiva não significa que não haja aspectos definidos centralmente, pois considera a existência de um *core curriculum*, um currículo nacional, ponto de partida para a gestão curricular em cada escola, através do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de cada escola/agrupamento e ainda dos Projectos Curriculares de Turma. Os conteúdos programáticos

das disciplinas, em vigor desde a reforma de 1989 praticamente não foram alterados, como é referido no *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”* (1997, 30), pois se considerou serem ainda recentes e terem sido elaborados por especialistas idóneos.

Esta nova visão do currículo e da gestão curricular assenta no “*Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) currículo de cada escola*” (Roldão, 1999b, 35), no sentido de responder às particularidades locais e à “Escola para Todos”, que inclui um leque de alunos caracterizados pela diversidade, não podendo já ser vistos na perspectiva do “*aluno tipo, médio*”, mas sim, na perspectiva das suas diferentes características e das respostas que a escola encontrará para o seu sucesso educativo.

O aluno deve ser encarado considerando a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, competindo à escola gerir as suas aprendizagens na perspectiva da diferenciação, sem perder de vista a linha orientadora nacional. Trata-se de um conceito de aluno, actor principal da sua aprendizagem, desenvolvendo autonomia para se construir como cidadão aprendiz ao longo da vida.

Por outro lado, esta nova concepção pressupõe também um tipo de professores, que não são meros executores das decisões centrais, mas professores “*intervenientes activos nos processos de inovação curricular*” (Leite, 2003, 23).

Tendo como pressuposto este tipo de professor e de aluno, foram definidas as competências gerais e específicas a desenvolver no decurso do Ensino Básico. A leitura destas competências evidencia com uma frequência muito significativa que as práticas pedagógicas a desenvolver pelos professores, só podem ser concretizadas em pleno, utilizando múltiplos recursos de informação, cuja oferta na instituição escolar sabemos que está centrada na biblioteca escolar. O currículo, como refere Doiron (1999, 157), passou a estar menos ligado a um único manual, para transformar-se num currículo assente em *ressouce based learning*, isto é, assente na aprendizagem através de recursos de informação diversificados, com o aluno como protagonista, onde a biblioteca escolar e o professor bibliotecário desempenham um papel de maior relevo. Calixto (1988), anos antes, já sublinha exactamente esta ideia, ao referir que perante a nova forma de encarar o aluno, como centro do processo de aprendizagem:

São então necessárias certas condições para que o processo se desenvolva, e isto ultrapassa largamente a concepção de um espaço pedagógico restrito à sala de aula. O meio assume um importante papel como recurso educativo, mas ele só pode ser entendido se houver um aparelho conceptual que guie o aluno nessa

descoberta. A prática e a teoria surgem interligadas e a biblioteca ressalta como recurso fundamental (17).

Na mesma linha, Canário (1994) refere:

A interligação estreita entre o funcionamento da mediateca⁸ e a actividade normal dos professores, é uma condição necessária para que a mediateca possa favorecer processos de mudança das práticas pedagógicas, nomeadamente em conformidade com as orientações da reforma curricular em curso.

Tanto António Calixto (1988), Maria João Amante, Paula Ochôa (1990), como Rui Canário (1994), Ana Maria Pessoa e Maria José Vitorino, entre outros (poucos), são alguns dos nomes que na década de 80 e início da de 90, do século XX, se vinham pronunciando em defesa duma alteração da situação de “marasmo” e abandono institucional a que estavam votadas as bibliotecas escolares, perspectivando e equacionando a mudança urgente.

No mesmo ano em que se lança o Projecto Gestão Flexível do Currículo (1996), o Ministério da Educação cria o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, lançando em Portugal uma iniciativa totalmente inovadora neste campo, cujas características gerais já enunciámos anteriormente.

Esta leitura da realidade permite-nos entender que a tutela, nesse momento, teve uma visão integradora e consciente dos recursos fundamentais que a Gestão Flexível do Currículo, por um lado, e o tipo de aluno que se pretende desenvolver e o tipo de professor que vai implementar esta reforma, por outro, necessitariam de bibliotecas escolares, no verdadeiro e actual sentido do termo.

A história das bibliotecas escolares escreve-se em paralelo com a história da educação, como acabamos de constatar, no entanto Clyde (1981), na sua tese para provas de PhD, em que estudou a história das bibliotecas escolares da Austrália, da Grã Bretanha e dos E.U.A., conclui que a história das bibliotecas escolares surge sempre como um aspecto menor da história da educação ou como “subsidiária” da história das bibliotecas públicas, ou das bibliotecas infantis, o que, segundo a autora, talvez se deva ao facto de ter sido sempre vista como dependente, quer no campo da educação, quer também no campo da biblioteconomia. A atestar isso, refere o facto de as bibliotecas escolares terem orçamentos pouco significativos, de o seu *staff* ser normalmente menos

⁸ A utilização da expressão mediateca era corrente neste período, tendo surgido na sequência da integração de outros suportes (media) na biblioteca. Actualmente caiu praticamente em desuso, mantendo-se a designação biblioteca escolar.

qualificado que os das outras bibliotecas ou até de outros sectores da escola, o que considera ter-se mantido até ao século XX (1981,2).

Ao longo do tempo o papel das bibliotecas escolares e a concepção que delas se foi desenvolvendo, não evoluíram da mesma forma, como também refere a mesma autora, na introdução do seu trabalho:

Since the Middle Ages, school libraries have been recognized as an important feature of many schools; even the idea of school library as the “pivot” or “center” of the school is several hundred years hold. The physical form of school library as changed over the centuries, with libraries increasing in size and in sophistication of organization and administration. However it needs to be stressed that, while the physical expression of the idea of a school library has undergone great change, the idea itself is far from new.» (1981, XVII)

Efectivamente, como comprova no estudo que apresenta, as bibliotecas escolares desde sempre estiveram ao serviço das aprendizagens e no século XIX foram encaradas nos países em análise e que ainda hoje são uma referência na matéria, como centros da aprendizagem, *pivots* na escola, daí que a autora refira que a ideia de biblioteca escolar não tenha mudado muito ao longo do tempo. No entanto, mudou o papel do professor, a tipologia de aluno e a função da biblioteca escolar, bem como os objectivos da escola, que eram muito diferentes nesse período, dos de hoje.

Lortscher (2000, 3-9) apresenta uma curta história das bibliotecas escolares, com referência aos Estados Unidos, propondo uma análise interessante, com base no que considera serem três estádios, correspondentes a três revoluções:

- **Primeira Revolução** – Centralização da Informação, Armazenamento e Recuperação, corresponde ao período pós - II Guerra Mundial, baseado não apenas em documentos impressos, mas também em audiovisuais e os respectivos equipamentos. A partir dos anos 80 surgem também nas bibliotecas os computadores.
- **Segunda Revolução** – Integração do LMC (Library Media Center⁹) no currículo. Após o esforço de criar as bibliotecas escolares como centros de documentação na escola, coloca-se a questão: e agora? Crescem nas bibliotecas os equipamentos informáticos, mas parece que a utilização destes recursos por professores e alunos é diminuta relativamente ao espectável. Nos anos 90, a emergência do construtivismo na educação, trouxe a mudança de concepção

⁹ Expressão utilizada nos Estados Unidos para biblioteca escolar.

relativa à forma de concretizar a prática pedagógica, não de forma magistral (behaviorista) mas centrada no aluno, como protagonista principal da aprendizagem. Agora os manuais, já não poderiam ser os únicos meios de trabalho dos alunos na construção do conhecimento. Esta nova concepção, altera também a concepção de biblioteca e de professor bibliotecário, que como especialista da informação, é o parceiro por excelência do professor na sua acção pedagógica.

- **Terceira Revolução** – Transformação de toda a escola num LMC, ou seja, a biblioteca escolar estende a sua acção a todos os espaços da escola e para fora do seu espaço físico. Enquanto anteriormente se pensava a biblioteca como um laboratório simples de aprendizagem, agora a escola é toda ela um laboratório servida pela “Network Central”¹⁰ em que a biblioteca se transformou. No fundo a biblioteca é simultaneamente centralizada e descentralizada, estende-se a todos os espaços de aprendizagem na escola e fora dela. Os recursos humanos combinam os aspectos das duas revoluções anteriores, mas transformam-se também em interfaces entre sistemas de informação impressa e electrónica, tecnologia, redes, de um lado e os professores e alunos do outro lado.

Perante esta análise não podemos deixar de fazer a analogia com o caso português, com as devidas reservas, dado que o percurso das bibliotecas escolares no nosso país, apenas entra numa linha de desenvolvimento sólido após a criação do Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares e implementação do respectivo programa – 1996, isto é, há cerca de 13 anos.

Loertscher escreve esta segunda edição da sua obra em 2000¹¹, 12 anos após o primeiro documento *Information Power* (1988) e 2 anos após a revisão deste mesmo texto orientador (1998). Trata-se de um documento estruturante para história das bibliotecas escolares nos E.U.A. e a nível internacional, sobretudo ao colocar o foco central do trabalho do professor bibliotecário, no desenvolvimento, articulado com os professores, das aprendizagens dos alunos, através da colaboração.

Comparando com o caso português, a distância que nos separa é talvez da mesma grandeza que a geográfica. Em 1996, é publicado o que poderemos considerar

¹⁰ Expressão utilizada pelo autor e que optámos por manter na língua original.

¹¹ A primeira edição foi publicada em 1998.

como documento base da RBE, *Relatório Síntese*, que até hoje, com os devidos ajustes, relativos sobretudo à evolução dos suportes de informação, ainda se mantém actual.

No entanto, apesar destas diferenças significativas nas realidades, volvidos 13 anos do lançamento da RBE, as bibliotecas escolares portuguesas caminham na linha da 2ª e 3ª revoluções de que fala Loertscher (2000). Para melhor compreender este paralelismo, considerámos interessante apresentá-lo graficamente:

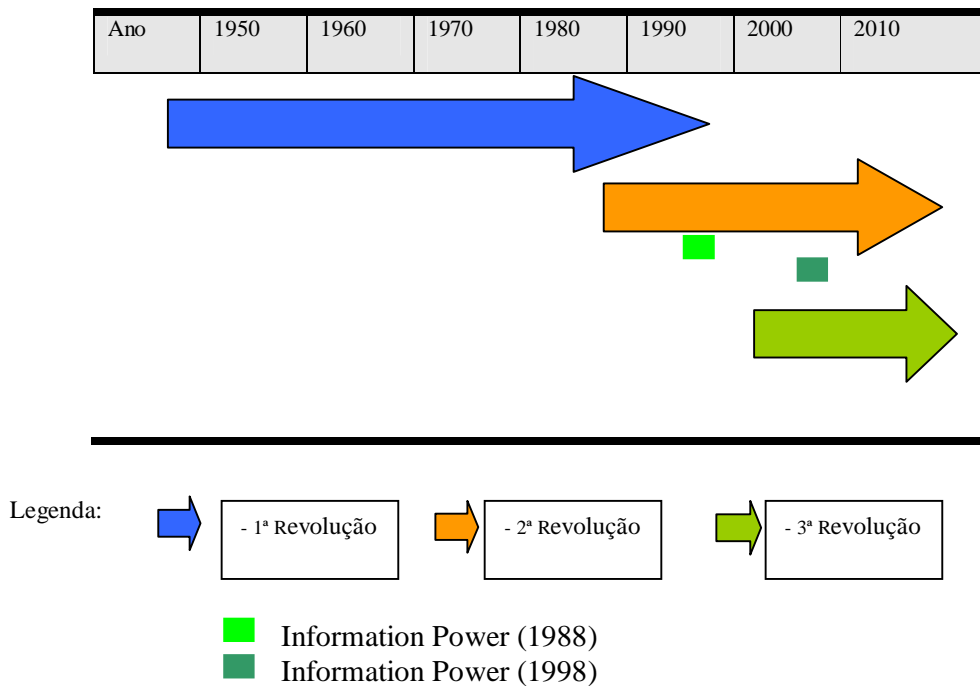


Fig. 1- Evolução das Bibliotecas Escolares nos EUA (séc. XX-XXI), segundo Loertscher (2000).

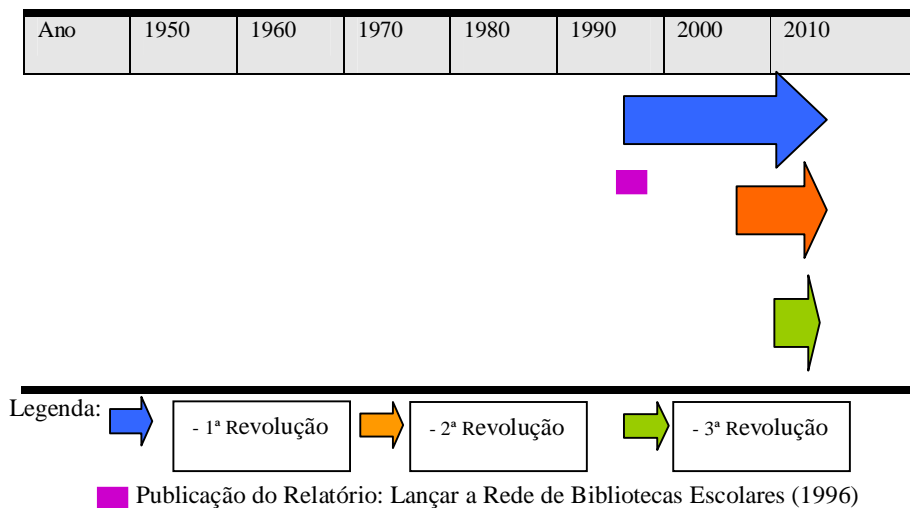


Fig. 2- Adaptação da análise evolutiva de Lortscher (2000), às bibliotecas escolares portuguesas.

Esta representação, apesar de termos que considerar as devidas diferenças de realidades, traz, segundo acreditamos, mais visibilidade ao esforço que o nosso país está a fazer, procurando em simultâneo “queimar etapas”. Esta observação, insere-se no pressuposto que na Aldeia Global, medidas as especificidades do Local, os caminhos a percorrer não são tão divergentes quanto isso.

Em 1997 (um ano depois da criação da Rede de Bibliotecas Escolares), Portugal, na sequência do relatório “A Europa e a Sociedade Global da Informação - Recomendações ao Conselho Europeu” (1994) aprova o “Livro Verde para a Sociedade da Informação”, que delinea as orientações para que Portugal caminhe no sentido da sociedade da informação, incluindo a Educação como uma das suas áreas de trabalho.

As várias medidas levadas a cabo pelo estado, procuram a resposta adequada para a mudança da escola, de modo a que fique mais consentânea com o mundo em que vivem as crianças e os jovens, preparando-os para os desafios do século XXI. No entanto, diversos são os estudiosos que referem a diferença que existe entre as intenções escritas e a realidade das escolas. Conde (2006) é um exemplo disso, pois no seu estudo sobre o impacto das novas tecnologias na biblioteca escolar, refere: «Apesar da emergência de uma retórica sobre o novo papel da escola, permanecem assim, como dominantes, os modelos pedagógicos do passado, residindo neste imobilismo o principal factor do seu isolamento em relação ao meio envolvente» (39).

Embora também refira outras opiniões divergentes relativas a esta situação da escola, a autora reitera sublinhando que actualmente existe um “discurso” sobre o renovado papel que a escola deve desempenhar, mas esta está ainda longe de corresponder a esse papel. No entanto, é cada vez mais inevitável a mudança, pois a fricção agudiza-se entre as necessidades da sociedade e a incapacidade de resposta da escola. Actualmente, na sequência do Plano Tecnológico, as escolas estão a ser dotadas de recursos informáticos que permitem uma mudança importante da sala de aula, ao nível dos recursos disponíveis. Mas, estarão os professores preparados para acompanhar devidamente o salto qualitativo que esta mudança significa? Ou assistiremos à reprodução nestes meios do mesmo sistema de trabalho, mas noutra suporte? Que desafios para as bibliotecas escolares, nestas escolas hoje, já em muitos casos, bem equipadas de tecnologia?

2. Colaboração e profissão docente

2.1 A colaboração na Escola

A nível internacional, são diversificados os trabalhos produzidos e as investigações feitas sobre o trabalho colaborativo na escola, nomeadamente a partir da década de 90 do século XX, tal como já tivemos oportunidade de referir. Não sendo consensual entre os estudiosos e entre os estudados, o conceito de colaboração e as modalidades e implicações deste tipo de trabalho nos professores, há um ponto em que se verifica haver consenso, tal como refere Hargreaves (2001, 209): a colaboração é um elemento fundamental para o progresso das escolas e dos professores, surgindo em variados estudos em estreita relação com bons resultados escolares.

A palavra colaboração é frequentemente utilizada, em vários contextos, acabando, por vezes, por ter um significado vago e até superficial, ao mesmo tempo que o conceito que lhe está subjacente surge na literatura por vezes com designações diferentes: *trabalho em equipa; trabalho de equipa; cooperação, cooperação em educação; colegialidade, articulação, parceria, team teaching, curriculum planning, trabalho colaborativo...* Actualmente verificámos uma convergência para a expressão “colaboração” e também “trabalho colaborativo”.

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.

Deste modo, tal como referem vários autores: Little (1990, cit. por Lima (2003, 52), Hargreaves (2001), Lima (2003, 52), Roldão (2006, 24), entre outros, importa clarificar o conceito e o significado de colaboração, “limpando-o” por um lado, de conotações demasiado simplistas e precisando-o no contexto educativo, concretamente do trabalho dos professores.

A colaboração vai além do mero bom entendimento entre pares e além da maior afinidade para trabalhar, com este ou aquele colega. Procurando definir o conceito,

apresentamos um levantamento da bibliografia específica, clarificando em paralelo os diferentes tipos de colaboração.

Consideramos que a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores não está desligada da colaboração a nível geral na escola, dado que a biblioteca escolar é um subsistema dentro da organização escola. Neste sentido, apresentamos aqui uma breve revisão da literatura, no que respeita à colaboração em termos gerais na escola, enquanto organização, limitando-nos a um conjunto de autores que em nossa opinião, são mais significativos na área, nomeadamente pela quantidade de citações que encontrámos às suas obras na literatura específica.

Gather-Thurler (1994), ao reflectir sobre a temática da cooperação e das culturas das organizações, considera que não se deve enveredar por qualquer processo de inovação, como o trabalho colaborativo, sem conhecer bem a/as cultura(s) da escola em causa, o que possibilita um conhecimento das dinâmicas e/ou bloqueios à mudança. Qualquer inovação introduzida sem este cuidado, corre sério risco de não ter sucesso, o que segundo a autora, tem acontecido com muitas reformas intentadas pelas tutelas. Sublinha ainda que « Aucune innovation ne peut affecter le fonctionnement d'une organisation sans suivre les règles du jeu et respecter les valeurs dominantes, au besoin pour les transformer. » (1994, 6).

A autora define a cultura de uma organização como:

le *dénominateur commun* des habitus individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent, ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en oeuvre le changement. Selon les établissements, ce dénominateur commun peut être très étroit ou très large, selon le degré de différenciation du système.» (1994, 4)

Partindo do princípio que toda a organização é conservadora por natureza, o que lhe garante o equilíbrio, Gather-Thurler considera que há culturas mais abertas às mudanças e outras mais fechadas e conservadoras. Ao abordar as relações profissionais, numa perspectiva de estudar os caminhos da profissionalização dos professores, a autora propõe cinco tipos de relações: individualismo; balcanização, grande família, colegialidade constringida e cultura de cooperação. Apresenta o seguinte quadro para explicitar a sua concepção:

<i>Tipos de relações profissionais entre os professores</i>	<i>Estilo de Direcção</i>	<i>Tipo de Consenso relativamente aos objectivos</i>	<i>Estilo de Funcionamento</i>
Individualismo	Autoritário Liberal	Barco sem Bússola	Anomia
Balcanização	“Laisser faire”	Acordos parciais, projectos justapostos	Mosaico
Grande Família	Pastoral “Pai de Família”	Luta pela sobrevivência	Banda da Aldeia
Colegialidade Constrangida	Chefe de Orquestra	Consenso “Guiado”/”orientado”	O tempo de um Projecto
Cooperação e Interdependência	Arquitecto Visionário	Missão Comum	Equipa Desportiva

Quadro 2 – Cinco Tipos de Relações Profissionais entre os Professores (Gather-Thurler, 1994,11)¹²

O quadro permite compreender o que entende a autora por cada uma destas formas de relacionamento. No entanto, apresentamos, seguidamente, uma explicação breve, para contextualizar os dados do quadro.

Por “individualismo”, a autora entende a situação típica do professor isolado que trabalha sozinho e não partilha com outros colegas, nem experiências, nem angústias. A “Balcanização” é concebida como uma situação em que os professores se associam em grupos distintos de acordo com afinidades, em muitos casos disciplinares, ou por estilo de ensino, ou teorias de aprendizagem, entre outras. Acontece por vezes competição e conflito entre os grupos. A “grande família”, por seu lado, caracteriza-se pela exigência do que designa “paz social”, em que existe um respeito e reconhecimento mútuos *a priori*, desde que se cumpram um conjunto de regras explícitas e implícitas. Neste caso, não existem partilhas entre os professores sobre o respectivo trabalho ou sobre problemas vivenciados ao nível da prática pedagógica. Há uma espécie de respeito assumido em não penetrar no campo estrito da acção pedagógica de cada um. Cultivam-

¹² Tradução da nossa responsabilidade.

se os contactos amigáveis, a lealdade e o humor. O director é como um pai de família que procura manter os interesses de todos, antecipar e acalmar conflitos internos. Neste caso, a escola mobiliza-se para resolver problemas de organizar transportes ou resposta à chegada de um conjunto de alunos estrangeiros, por exemplo, investindo na manutenção do bem-estar da sociabilidade, mas não aposta numa reflexão crítica de problemas pedagógicos e didácticos.

Para a investigadora, as três formas de relacionamento descritas estão próximas de uma concepção tradicional e burocrática, sendo que para que os alunos possam aprender melhor e para educar melhor, considera ser necessário dar “mais um passo” (expressão da autora) no sentido da profissionalização, para aproveitar as competências de cada um, desenvolvendo-as e enveredando por relações mais cooperativas, como as que apresenta a seguir.

A “colegialidade constrangida”, segundo a autora, ocorre a partir de procedimentos formais, administrativos e burocráticos, tendo em vista a realização concertada pelos professores de determinada acção, definida exteriormente e imposta, como, por exemplo, a planificação, a presença na aula em simultâneo imposta no horário. Pode ser, nalguns casos, uma fase transitória no sentido de desenvolver a cooperação, que exige bem mais tempo, atenção, trabalho e inteligência do que medidas impostas verticalmente. Gather-Thurler chama a atenção para as reservas a ter na colegialidade constrangida, a saber:

- o facto de ser necessário ter consciência que a colegialidade não se pode impor administrativamente, pensando que se está a desenvolver a cooperação, nem pode ser um substituto instantâneo (1994,18) da cooperação entre professores;

- a colegialidade artificial pode ser entendida pelos professores como uma afronta, dado que ignora completamente a cooperação pré-existente, podendo até enfraquecer relações já existentes ao introduzir um peso administrativo;

- a colegialidade pode conduzir ao desenvolvimento de encontros não desejados, trazendo não só uma sobrecarga para os professores, mas também destruindo alguns pequenos espaços de vida informal na escola (anedotas, conversa ao café...), que de certo modo contribuem para a coesão do corpo docente, mesmo em escolas individualistas e balcanizadas.

Na situação de “cooperação e interdependência”, as relações entre os professores caracterizam-se pela ajuda, o suporte mútuo e a confiança. Nestes casos o fracasso e a insegurança não são negados, nem defendidos, mas partilhados e discutidos com o

objectivo de ter ajuda e suporte. Os professores não perdem tempo e energia a entrincheirar-se nas suas defesas. Segundo a autora :

Une culture de coopération et d'interdépendance exige un très large accord sur les valeurs éducatives, une forte cohérence entre les objectifs et les pratiques, une grande ouverture des uns envers les autres, et un contrôle permanent par rapport à la faisabilité des objectifs visés; mais elle accepte aussi le désaccord, l'encourage même dans certaines limites. (1994, 19)

No entanto, adverte para o facto de se poder ter uma noção errada ao considerar que uma determinada organização se caracteriza pela cooperação, uma vez que pode acontecer que os professores, tendo o seu espaço/tempo para cooperar, se limitem a fazê-lo com objectivos de alcance mínimo, em pequena escala, não se aventurando a trabalhar os problemas fundamentais, sobre a relação entre os conteúdos específicos e as finalidades mais gerais da escola.

O individualismo, a balcanização e a colegialidade artificial são igualmente mencionadas por Handy Hargreaves, que a autora cita amiúde. Quanto à “grande família”, esta foi a única referência na literatura que encontramos, e segundo a autora também não tem muitos seguidores, com excepção, por exemplo, de K. Staessen e J. Southworth Nias, que referencia como dos raros investigadores que a descrevem (1994).

Um dos estudiosos de referência a nível internacional sobre as culturas dos professores e a colaboração em particular, é o já citado Handy Hargreaves, que a partir de vários estudos realizados apresenta a sua concepção da temática, enquadrando a colaboração no seu mais vasto contexto da cultura profissional dos professores: «Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte.» (2001, 186), ideia também defendida por Gather-Thurler (1994, 6). Apresenta, deste modo, a colaboração como uma das várias culturas de ensino que considera existirem, defendendo que englobam «as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.». O autor defende também que as culturas dos professores são dos aspectos mais marcantes das suas vidas e desenvolvimento profissional, ao facultarem todo um contexto para a forma como desenvolvem o seu trabalho (2001, 186). Apresenta duas dimensões a considerar nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma.

O conteúdo, na perspectiva de Hargreaves, diz respeito aos valores e atitudes, crenças dos professores e traduz-se, no fundo, no que o autor designa como «formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta.» (2001, 186). Por outro lado, a forma das culturas de ensino consiste «nos *padrões característicos de relacionamento* e nas *formas de associação* entre os membros dessas culturas»¹³ (2001, 186). Hargreaves identifica quatro formas de culturas docentes:

- individualismo - que caracteriza referindo os aspectos negativos deste tipo de cultura, pela falta de partilha e de *feedback* que os professores poderiam ter se assim não fosse, mas por outro lado refere que o individualismo não é necessariamente uma cultura de ensino negativa, a combater, como é corrente ouvir-se. O autor relaciona o individualismo com autonomia individual e alerta:

quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenómeno social, e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos. (...) É tempo de abordarmos o individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição. (2001, 193);

- colaboração - é para o autor um factor positivo do desenvolvimento profissional dos professores, mas refere que a colaboração não é só útil para o trabalho a nível interno na escola, mas também quando se pretendem implementar reformas externas (2001, 209). Conclui que, embora não se possa considerar a colaboração como o remédio milagroso para todos os problemas, é certo que esta cultura tem vantagens significativas no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens dos alunos;

- colegialidade artificial - que caracteriza como sendo involuntária, não espontânea, mas imposta administrativamente, tendo por isso carácter obrigatório e respondendo a um objectivo concreto com tempo e espaço de realização previstos;

- balcanização - segundo o autor é a colaboração que divide, porque consiste em situações em que os professores não trabalham isolados, também não trabalham com todos os seus pares, mas sim em pequenos grupos que muitas vezes correspondem ao respectivo departamento ou a outras estruturas existentes nas escolas (2001, 240). Para este autor, as culturas balcanizadas caracterizam-se por uma baixa permeabilidade, que faz com que os professores dum grupo raramente pertençam a outros; uma elevada

¹³ Itálico transcrito do original.

permanência dos membros do grupo; uma identificação pessoal entre os seus membros e uma compleição política, que faz com que os grupos de professores sejam mais que «meras fontes de identidade e de significado: também são repositórios de interesses próprios» (2001, 242).

Por último, lança a hipótese de mais uma forma de cultura: o “mosaico fluido”, em que os professores integram diferentes equipas e grupos, permitindo assim o estabelecimento de ligações extra-departamento.

Rosenholtz (1989), citado por Fullan e Hargreaves (2001, 82), apresenta por seu lado, sobre esta temática, dois tipos de culturas escolares: as escolas “imobilizadas” e as escolas “mobilizadas”, correspondendo respectivamente a escolas de “aprendizagem empobrecida” e de “aprendizagem enriquecida”. Neste último caso, os professores trabalham uns com os outros, no primeiro caso, os professores trabalham mais sozinhos.

Leonard em 2002 publica os resultados dum trabalho de investigação, através de inquérito (238 respostas), que incidiu sobre as concepções dos professores relativamente à prática colaborativa, paralelamente com as percepções que tinham sobre a realidade da sua escola. Para além de concluir que os professores não tinham todos o mesmo conceito de colaboração, indicando exemplos de colaboração que não poderão ser considerados como colaboração profissional, na verdadeira acepção da palavra, conclui ainda que as concepções dos professores são de nível mais elevado do que aquilo que consideram ser a prática nas suas escolas. Por outro lado, estabeleceu uma relação interessante entre a dimensão das escolas e o grau de trabalho colaborativo existente, concluindo que são mais colaborativas as escolas médias que as de pequena ou de grande dimensão. Esta conclusão permitiu introduzir um factor que pode influenciar a colaboração, que é o factor estrutural.

Por seu lado, Little, referenciada e citada por Lima (2003, 53), também não considera como colaboração todos os tipos de trabalho de professores, em pares. A autora categoriza as seguintes situações de colegialidade¹⁴:

- 1- *contar histórias* – interacção mais pontual, ocasional e situada;
- 2- *ajuda e apoio* – disponibilidade imediata para apoio e ajuda;
- 3 – *partilhar* – partilha corrente de materiais e metodologias
- 4 – *trabalho conjunto* – articulação plena entre os professores, numa perspectiva de interdependência, de co-responsabilização e de visão e acção conjuntas. Segundo a

¹⁴ Termo utilizado por Hargreaves, Fullan, Lima entre outros.

referência de Lima (2003, 53), só neste caso a autora utiliza a expressão colaboração, considerando que só nesta situação há colaboração com significado, para a educação.

Friend e Cook (2006) referem que «Interpersonal *collaboration* is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal.» (2006,7) e apresentam as seguintes características definidoras de colaboração:

- é voluntária;
- requer paridade entre os participantes;
- baseia-se em objectivos mútuos;
- depende da responsabilidade partilhada;
- indivíduos que colaboram, partilham recursos e
- partilham a responsabilidade dos resultados (2006, 8-12).

Em Portugal, alguns estudos foram publicados sobre a colaboração na escola, a maioria contextualizados em situações disciplinares concretas e que não vamos aqui abordar especificamente, uma vez que o foco do nosso trabalho está na colaboração na perspectiva do professor bibliotecário. Deste modo, apresentamos um panorama dos trabalhos publicados, incidindo numa perspectiva mais geral da colaboração.

Em termos gerais, Mendes (1999), na sua tese de doutoramento, apresentada à Universidade de Aveiro, sob o título: *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária: Individualismo e Colegialidade numa perspectiva Sócio-Organizacional*, procurou, tal como o título indica, relacionar o trabalho docente com a organização escola, contextualizando a sua análise no âmbito da reforma dos anos 80 e 90, com ênfase para a primeira. O autor refere o que designa como “a retórica da colegialidade” em que a colegialidade e a colaboração parecem ser a receita para os males da educação, conotando-se, por outro lado o individualismo como algo a combater, qual vírus da escola, que é necessário erradicar. Esta visão, de certo modo maniqueísta, é combatida de forma fundamentada pelo autor, na linha do que já aqui referenciámos de Handy Hargreaves.

Cruzando a legislação e a sua aplicação concreta, através do estudo de caso realizado, o investigador conclui que apesar das orientações legais para a prática docente se alicerçarem na “retórica da colegialidade”, formalmente a escola ainda está organizada de forma a privilegiar o trabalho individualista. Por outro lado a prática

existente na escola apresenta uma dualidade entre a prevalência da sala de aula como espaço reservado e de insularidade, que vai contrastando com linhas inovadoras de concretizar o trabalho pelos professores, como por exemplo o trabalho de projecto (Mendes, 1999, 487-488).

Ferreira (2001) realizou igualmente um estudo orientado para uma análise dos incentivos e constrangimentos à colaboração dos professores, no quadro da nova lei de gestão das escolas (Decreto- Lei 115 /A de 1998, de 4 de Maio), que apela a uma maior participação dos professores. Nas conclusões do estudo realizado, a uma escola secundária da área de Lisboa, o autor manifesta sérias dúvidas se será pela via formal que se conseguirá uma participação dos professores que considera viverem um “desencanto”, uma desconfiança e descrença, relativamente às reformas e mudanças que se vão sucedendo na educação. Efectivamente, o estudo permite concluir que a aplicação da lei não trouxe maior colaboração dos professores na escola, verificando-se a manutenção da lógica das culturas de professores ditas “tradicionais”, baseadas no trabalho sobretudo individual e orientado para a sala de aula. Ferreira refere, com base no seu trabalho, que quase todos os professores parecem «comungar das mesmas atitudes idiossincráticas, tão características do «modelo liceal» e que tem mantido os professores nas suas «torres de marfim», desligados de um trabalho e de uma reflexão pedagógica e organizacional que se impunha cada vez mais em equipa.» (2001, 194).

Jorge Ávila de Lima publicou, em 2003, a obra *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*, onde como o próprio refere na introdução, tem como objectivo averiguar de que modo acontece ou não a colaboração nas nossas escolas (idem, 7). O autor defende que é necessário investir em Portugal no estudo das culturas dos professores e nomeadamente da cultura colaborativa. Baseando-se em Hargreaves, Lima (idem) distingue aspectos de forma e de conteúdo da colegialidade e considera que é fundamental realizar estudos que cruzem estas duas vertentes e não se centrem só numa delas (p.52). Coloca a tónica na dificuldade de precisar exactamente o que se considera “culturas fortes” e “culturas fracas”, procurando, nos estudos que apresenta de duas escolas secundárias, aplicar vários métodos de medição e análise para precisar as afirmações de existência ou não de colegialidade. Critica o que designa de «perspectivas monolíticas *a priori* sobre as culturas profissionais dos professores» considerando, de acordo com a literatura que existem «diversas subculturas docentes» (p. 49), o que nos alerta para o facto desta questão não poder ser abordada de forma superficial e simplista.

O autor conclui, a partir dos dois estudos realizados, que em ambos os casos os professores, na sua maioria, desenvolviam o seu trabalho isoladamente, sendo que as relações mais complexas que detectou se realizavam ao nível dos respectivos departamentos. Concluiu ainda que nos casos de professores estagiários, estes eram um pouco “marginalizados” no que às tarefas principais do departamento respeitava, o que acentua a noção que também encontramos na literatura internacional, de que ao inserir-se na profissão o professor é logo confrontado com o carácter isolacionista com que a mesma é conotada, mesmo inter-pares (p. 180).

Por último, realçamos o facto de nas conclusões, Lima questionar se realmente os professores não colaboram mais, porque não querem ou se é porque não conseguem. Considera o autor que apesar dos benefícios da colaboração, «os professores também sentem que podem perder muito ao colaborar com os colegas» (p. 180), o que reforça o facto de, eventualmente, não haver mais colaboração, nalguma medida, intencionalmente, evitando-se uma exposição. Por outro lado, o autor considera que a segunda hipótese também é verdadeira, pois é fundamental alterar alguns aspectos da forma como as escolas estão estruturadas. O investigador não deixa de questionar se realmente os professores colaborariam mais se tivessem condições e apresenta as conclusões de Hargreaves num estudo realizado em Ontário, no Canadá, onde se concluiu que o facto de ter sido dado tempo aos professores, não implicou mais colaboração. Efectivamente, como encontramos na literatura (cf. por exemplo, Gather-Thurler), o facto de existirem as condições não significa que a colaboração aconteça, há que ter em conta a forma como essas condições se articulam.

Em 2004, Marques, no seu estudo sobre as implicações da concepção do Projecto Curricular de Turma (PCT), agora implementado nas escolas, no desenvolvimento do trabalho colaborativo dos professores, conclui que apesar das orientações institucionais no sentido do trabalho colectivo do conselho de turma para realizar o PCT, tal não se verifica na prática, pois:

os professores, apesar de reconhecerem o PCT como uma “espinha dorsal para fazer tudo bem”, parecem elaborar o PCT para “fazer o que se pede” e “para se dar cumprimento à legislação” adoptando para a sala de aula as rotinas familiares, assumindo assim a realização dos projectos, não numa vertente de autonomia mas uma limitação ao planeamento. (202)

Continua as suas conclusões referindo que não foram encontradas evidências que sustentassem a existência de trabalho colaborativo no conselho de turma e o

trabalho de realização do PCT surge muito concentrado na figura do director de turma (Marques, 2004, 204).

Em 2005, Maria João Ventaneira apresenta a sua dissertação¹⁵ sob o título: *Práticas do Trabalho Colaborativo entre Professores*, baseada no estudo de caso de uma escola, onde conclui, de uma forma global, que «a organização colaborativa do trabalho entre professores fora da sala de aula não faz, efectivamente parte do contexto de trabalho, marcado transversalmente por uma comunicação insuficiente e por relações sociais pouco consistentes» (225). A investigadora afirma também que «existe um distanciamento entre os princípios de uma mudança fundamentada pela teoria e projectada por regulamentações externas, e a realidade do contexto interno da escola» (idem).

Correia (2007) realizou igualmente um estudo de caso sobre o papel dos departamentos curriculares no desenvolvimento de práticas colaborativas, no contexto do Projecto Educativo, centrando-se na análise de dois departamentos de uma escola secundária. Contrariamente ao que poderia parecer, dadas as características de consenso e mobilização comum que o Projecto Educativo deve imbuir nos profissionais a exercer numa escola, a autora conclui:

os projectos educativos da escola não correspondem a processos de discussão, de partilha, de confronto e de reflexão crítica entre os professores, pois as escolas são fortemente condicionadas quer pela cultura docente, quer por características organizacionais e estruturais que persistem e condicionam o desenvolvimento de culturas de colaboração entre os professores (p. 148).

Roldão (2006), ao escrever sobre esta temática na revista *Noesis*, faz uma analogia com a equipa de médicos da conhecida série de televisão *Doctor House*, estabelecendo comparações e apelando ao debate. Refere nesse artigo que entende por trabalho colaborativo:

- o esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática(...);
 - a mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar (...);
 - o levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados;

¹⁵ Dissertação apresentada na Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Ciências da Educação.

- o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço colectivo para os superar com uma nova alternativa de acção (...);
- a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um;
- a centração da acção profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito (...). (54).

2.2 Colaboração e Bibliotecas Escolares

2.2.1 A colaboração nos documentos orientadores das Bibliotecas Escolares

O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de turma é igualmente referenciado por toda a literatura consultada como a chave, a pedra de toque para a plena concretização dos objectivos da biblioteca escolar e do desenvolvimento da literacia da informação. Taylor (2006) confirma-o no trecho que passamos a citar:

Studies in Oregon, Iowa, and New Mexico have found that successful group visits to the library media center depend on close collaboration between the library media specialist and teacher, planning and delivering the instruction together (Lance & Loertscher, 2003). Collaboration provides the framework for integrating information literacy skills with the other curricula of a school. (...) Information literacy skills must be taught at the point where students need them. Thus collaboration with classroom teachers is critical. (49)

Para além desta realidade que a literatura da especialidade nos evidencia, os documentos orientadores do trabalho das bibliotecas escolares, a nível internacional, colocam, igualmente, ênfase nesta linha de trabalho que o professor bibliotecário deve desenvolver. Fazamos aqui um breve percurso pelos documentos mais representativos nesta área.

- (1) A *Declaração Política da International Association of School Librarianship* - IASL (1993) refere, por exemplo:

The school library is central to the fulfilment of the instructional goals and objectives of the school and promotes this through a planned program of acquisition and organization of information technology and dissemination of materials to expand the learning environment of all students. A planned program

of teaching information skills in partnership with classroom teachers and other educators is an essential part of the school library program.

(2) O documento da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas - *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação Para os Requisitos de Competência*, de Sigrún Klara Hannesdóttir (1995), menciona igualmente:

Os bibliotecários escolares devem participar no desenvolvimento do curriculum geral e ajudar, sistematicamente, os professores a integrarem a biblioteca e os seus recursos nas unidades de ensino. Apenas através da participação efectiva em todos os planeamentos curriculares pode a biblioteca tornar-se uma parte integrante do programa educacional para o qual é destinada. Esta área refere-se directamente ao papel do bibliotecário escolar como um parceiro no programa geral de educação da escola. (30)

(3) Por seu lado, um document central no panorama das bilbiotecas escolares nos Estados Unidos, o *Information Power: Building Partnerships for Learning*, da American Association of School Librarians (1998), sublinha um conjunto de princípios indispensáveis ao trabalho da biblioteca escolar:

Principle 1: The library media program is essential to learning and teaching and must be fully integrated into the curriculum to promote students' achievement of learning goals

Principle 2: The information literacy standards for student learning are integral to the content and objectives of the school's curriculum.

Principle 3: The library media program models and promotes collaborative planning and curriculum development.

Principle 4: The library media program models and promotes creative, effective, and collaborative teaching.

(4) O *Manifesto da Biblioteca Escolar*, da IFLA/Unesco (2000), esclarece que «A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo» e nos seus objectivos aponta que a biblioteca escolar deve «apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola» e «trabalhar com alunos, professores e órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola».

(5) As orientações mais recentes da IFLA - *The Ifla/Unesco School Library Guidelines* (2002), por sua vez, referem:

Cooperation between teachers and the school librarian is essencial in maximising the potential of the library services.

Teachers and librarians work together in order to achieve the following:

- develop, instruct and evaluate pupil's learning across the curriculum
- develop and evaluate pupil's information skills and information knowledge

- develop lessons plans
- prepare and carry out special project work to be done in an extend learning environment, including the library
- prepare and carry out reading programs and cultural events
- integrate information technology in the curriculum
- make clear to parents the importance of the school library.

Efectivamente, pelo exposto, verificamos que todos os documentos orientadores desenvolvidos a nível internacional para o trabalho em bibliotecas escolares, consideram, duma forma mais ou menos directa, a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula como uma dimensão importante da acção da biblioteca escolar e da escola.

A realidade portuguesa, ao nível da produção teórica e de estudos, difere em alguns aspectos da internacional: uma pesquisa efectuada em bibliotecas de referência e catálogos disponíveis online leva-nos a concluir existir muito pouca documentação publicada em Portugal sobre esta temática e o que existe, com excepção de um caso (referimo-nos ao trabalho de Adelina Freire, 2006 , que adiante mencionaremos com mais pormenor), diz respeito ao trabalho colaborativo em geral, na escola.

No entanto, conforme já foi referenciado, a nível da política educativa o trabalho colaborativo é uma linha de acção pedagógica considerada e cada vez mais valorizada, quer através dos documentos oficiais, quer através do discurso dos dirigentes. Inclusive, no Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº15 de 2007, de 19 de Janeiro, surge como um dos itens da avaliação de desempenho do professor, por parte do órgão de gestão (artigo 45º, ponto 2, alínea d):

Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva são ponderados, em função de elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação:

(...)

d) Participação dos docentes no agrupamento/escola e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens (...)

O enquadramento oficial das bibliotecas escolares situa-se no Programa Rede de Bibliotecas Escolares, do Ministério da Educação, que tem vindo a promover, financiar, implementar e acompanhar o seu desenvolvimento no país.

Considerando a análise que fizemos aos documentos orientadores das bibliotecas escolares, a nível internacional, fazemos também aqui uma leitura ao documento oficial do Programa RBE *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga et al, 1996) que

define as linhas de orientação do programa, no sentido de averiguar se a colaboração neste âmbito, é ou não, aí referenciada, nomeadamente na missão e objectivos da biblioteca escolar, bem como nas competências dos recursos humanos que nela trabalham.

Feita essa análise, constatamos que não existe a referência explícita a trabalho colaborativo ou colaboração da Biblioteca Escolar com os professores, isto é, essa terminologia não é utilizada, no entanto em vários pontos do documento se depreende pelo modo como a biblioteca escolar é entendida e pelos objectivos que lhe são traçados, que essa forma de conceber a acção da biblioteca na escola está implícita, embora não de forma tão evidente como nos documentos internacionais.

Mais de uma vez no documento se refere a biblioteca como tendo um papel fulcral no desenvolvimento do currículo e como um núcleo da organização pedagógica da escola, frisando que a biblioteca deve ter entre outros, o objectivo de:

tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho. (...) ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem

Deve ser um local onde os professores:

recolham sugestões, ideias e materiais que os inspirem e apoiem no seu trabalho docente e no ajustamento aos alunos e às turmas»;
«possam recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico adjunto de biblioteca e documentação ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação;

e onde o “professor bibliotecário”¹⁶ deve entre outras coisas:

Perspectivar a biblioteca e as suas funções pedagógicas no contexto do projecto educativo da escola, promovendo a sua constante actualização e uma utilização plena dos recursos documentais, por parte de alunos e professores, quer no âmbito curricular, quer no da ocupação de tempos livres.

Por outro lado, é atribuído à biblioteca escolar um papel importante de inovação e mudança na escola, nomeadamente ao referenciar-se que:

¹⁶ Expressão utilizada no documento Relatório Síntese: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. Ministério da Educação, 1996.

Qualquer medida destinada a desenvolver os meios disponíveis de acesso à informação na escola, bem como a capacidade de alunos e professores a utilizarem com fins educativos, deve ser vista sempre como uma inovação pedagógica à escala de todo o estabelecimento de ensino. Só pode ser concretizada se se traduzir em mudanças efectivas quer das estruturas existentes (espaços, organização pedagógica) quer dos comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho).

Deste modo, podemos concluir que apesar de não figurar explicitamente como tal, o documento aponta no sentido do trabalho colaborativo. Por outro lado, associa a biblioteca escolar à mudança e à inovação, referindo aspectos fulcrais de mudança nas escolas, que se enquadram na linha da reforma curricular em curso na altura da publicação deste documento.

A reforma curricular avançou, foi sendo alterada e desviada nalguns dos seus princípios mais inovadores, segundo a nossa opinião. Por outro lado, a escola, não se moldou à flexibilidade preconizada, porque a carga simbólica e organizativa do paradigma industrial manteve-se, a arquitectura dos edifícios manteve-se, bem como a arquitectura da sua gestão, com pequenas clareiras. As bibliotecas escolares foram, durante anos, verdadeiros oásis dentro das escolas, que contrastavam com o seu meio envolvente, sendo em termos de espaços e de ideologia, a área da escola mais moderna e adequada aos desafios contemporâneos. Correspondiam a uma forma de ver a escola e a sua acção, que ainda tardava a chegar em muitos casos, ou que ainda não era abraçada por todos os agentes educativos, a começar, em muitos casos, pelo próprio órgão de gestão. Noutros casos, foi a lufada de ar fresco que era possível, a quem pretendia a mudança e não tinha meios físicos para a induzir, sendo também encarada como a “sala de visitas” de muitas escolas que orgulhosamente a mostravam a quem as visitava.

O Programa RBE tem o mérito de ter apostado em mudanças, que iam além da generalidade da conceptualização vigente. A RBE fez intervenção nos espaços, derrubando paredes, alargando áreas, sendo criteriosa nos equipamentos a adquirir e nos fundos documentais a facultar. Atribuiu, na maioria dos casos, as verbas às escolas que eram integradas na RBE, por candidatura, pressupondo, assim, que havia a garantia de na escola estar alguém que concebe e conduz um projecto, de acordo com os princípios do programa. Por vezes esses projectos eram de uma pessoa só e com a mobilidade docente foram surgindo bibliotecas órfãs, que mais tarde seriam apadrinhadas por outros e se desenvolveram. Apesar das falhas, dos erros, que houve neste percurso, naturais

num programa à escala nacional, a RBE é uma marca indelével na história da educação em Portugal e na história pessoal e profissional de muitos professores, auxiliares de acção educativa e sobretudo alunos.

Documentos mais recentes, da RBE, permitem-nos perceber como a colaboração entre a biblioteca e os professores passa a assumir um papel de maior relevo do que nestas orientações iniciais do programa. Verifica-se esta situação, num artigo datado de Dezembro de 2002, publicado em 2003, na revista da especialidade *Páginas a&b*. Ao explicitar o novo conceito de biblioteca escolar que, para além de ser entendido como «uma rede de informação, cujos tentáculos se estendem ao conjunto da escola e, para além dela, até à casa de cada um.» (p. 11) e como um local que associa à leitura a produção de informação, é também identificado com a «afirmação crescente e inequívoca do seu papel didáctico e pedagógico, enquanto espaço de aprendizagem autónoma e estrutura de suporte de actividades curriculares através da colaboração sistemática com os professores da escola.» (p. 11). Mais à frente, no mesmo artigo, a RBE defende a importância de nas escolas «pôr em evidência um espírito mais aberto e receptivo às ideias do trabalho colaborativo, facilitador do estabelecimento de parcerias fundamentais para que o papel educativo da escola e da comunidade em que as crianças e os jovens se inserem possa cumprir-se.» (p. 12).

Efectivamente, se o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996) fazia entender a colaboração como importante, não a referindo explicitamente, em 2003, passados cerca de seis anos do arranque da RBE, verifica-se uma evolução nas orientações, no que ao trabalho colaborativo diz respeito, o que corresponde a «uma nova fase de desenvolvimento qualitativo» (2003, 31) das bibliotecas escolares e do Programa RBE. O crescimento entretanto concretizado da rede de bibliotecas também estará associado a este recentrar da função da biblioteca no seu papel pedagógico, paralelamente à evolução da sociedade e das exigências que esta coloca à escola. Concluindo, o artigo refere ainda que:

a biblioteca só se constitui como um instrumento quotidiano das aprendizagens se os docentes adoptarem métodos de ensino menos centrados no professor, baseados em fontes variadas de informação e assentes em modalidades de trabalho individual ou em pequenos grupos, o que pressupõe também um diálogo constante com a equipa da biblioteca, com os órgãos pedagógicos da escola, onde deve estar representada, e um trabalho continuado com todos os professores na planificação, execução e avaliação das actividades de ensino-aprendizagem. (2003, 24).

Deste modo se incide, em nosso entender, no que significa o trabalho colaborativo da biblioteca com os professores, embora no trecho citado não se refira esta terminologia directamente, mas é-nos dada indicação sobre o conceito de colaboração que a RBE preconiza: «um trabalho continuado com todos os professores na planificação, execução e avaliação das actividades de ensino-aprendizagem.» (2003,24). À luz da literatura consultada, estamos perante o que os especialistas consideram o nível mais elevado e exigente da colaboração entre professor bibliotecário e professores, como já apresentámos anteriormente.

Pouco tempo depois (a partir de 2007/2008), a RBE implementa o “Modelo de Auto-Avaliação da Biblioteca Escolar”, inspirado na experiência inglesa. Este documento foi testado nas escolas entre 2007 e 2009 (dois anos lectivos). A aplicação do modelo foi incumbida aos professores a exercer as funções de coordenador da biblioteca a tempo inteiro, uma experiência que a RBE encetou em 2007/2008, com 100 professores e em 2008/2009, alargou a 500. Esta experiência foi assumida como uma situação de teste à implementação futura da função de professor bibliotecário. O documento de trabalho que constitui o Modelo de Auto-Avaliação é importante para este nosso estudo, na medida em que, tal como já referimos, o domínio de incidência A se reporta muito directamente à articulação curricular da biblioteca com os professores.

Dado que, para além do documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996) até à actualidade, a RBE não publicou nenhum outro documento estruturante, indicando linhas de orientação para o trabalho das bibliotecas escolares, este documento, apesar de não ter em si o objectivo de funcionar como guia de orientação, na prática está a funcionar como tal, tanto quanto nos tem sido possível observar a realidade. Aí se coloca um eixo de acção muito determinado, apontando para o trabalho colaborativo. Os próximos quatro anos serão importantes para se poder saber se realmente algum avanço se está a conseguir a este nível, embora hoje o risco de se apontar para uma colegialidade artificial, dado que é imposta externamente, a que acresce o facto de ter repercussões na avaliação externa da escola e, portanto poderá ter também implicações na avaliação dos professores.

Por último, consideramos ser importante referir, neste ponto, que o Executivo que vigorou até 2009, cabendo a responsabilidade, na área da educação, a Maria de Lurdes Rodrigues, revelou-se particularmente sensível à importância das bibliotecas escolares. A Ministra fez várias intervenções sobre as bibliotecas escolares, ou em que

as referiu, de entre as quais destacamos um trecho da *Newsletter RBE*, de Março de 2007, que apesar de extenso tem particular importância pela referência que faz à criação institucional do lugar de professor-bibliotecário, na estrutura da escola, salientando igualmente a sua vital importância no trabalho pedagógico:

A integração das bibliotecas escolares no projecto educativo depende do seu funcionamento como plataformas de mobilização e de resposta às necessidades das escolas, em particular no complemento à formação curricular e integração dos tempos não lectivos dos alunos. A concretização desta função implica uma política de recursos humanos valorizadora das suas competências pedagógicas, por um lado, e profissionais, por outro. A exigência é dupla: primeiro, o professor-bibliotecário deve ser capaz de fazer da biblioteca um prolongamento da sala de aula, articulando actividades e conteúdos curriculares e pedagógicos com outros docentes ou órgãos de gestão da escola; segundo, deve também dispor de competências que lhe permitam gerir de forma qualificada o espaço, o equipamento e os recursos vários da biblioteca. Do seu trabalho continuado e inovador, mobilizando outros docentes para que coloquem o livro no centro da actividade lectiva, depende boa parte da criação, nas crianças e jovens, não apenas de hábitos de leitura, mas de trabalho continuado e de disciplina metódica - elementos potenciadores da melhoria do desempenho escolar dos alunos e do seu desenvolvimento cognitivo e cultural. (2007)

Pela primeira vez na história das bibliotecas escolares portuguesas, um alto representante do governo, ao nível da educação, evidenciou a importância das bibliotecas escolares na sua acção política, de forma tão directa. Aliás, foi com esta ministra da educação que a RBE completou a rede de escolas EB2/3, concluindo a sua integração. Inclusive, foi possível ouvir o Primeiro-ministro referir igualmente as bibliotecas escolares, mais do que uma vez, nos seus discursos e intervenções.

Concluídos 13 anos de Programa RBE, ao atingir a adolescência, a rede institucionaliza-se, marcando a sua posição e relevo na educação em Portugal, ao mesmo tempo que outros patamares e desafios de crescimento e desenvolvimento, surgem no horizonte.

2.2.2 Colaboração e Bibliotecas Escolares: algumas perspectivas

Uma pesquisa corrente permite-nos constatar as numerosas referências encontradas, em língua inglesa, sobre a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores, reportando-se quer a teorização sobre o assunto, quer a experiências concretas ou ainda a estudos abordando a temática.

Jean Brown refere uma parceria, em que a responsabilidade é partilhada no trabalho colaborativo, não só ao nível da planificação, mas também ao nível da execução e avaliação: «In a true “collaboration” model, the teachers enjoy an interactive form of communication that empathizes shared responsibility for the planning and teaching process.» (in Haycook, 1999,183)

A colaboração a este nível, contrariamente ao que Hargreaves defende, é apresentada na literatura relativa ao contexto da biblioteca escolar como algo que não acontece espontaneamente, devendo ser alvo de um trabalho de marketing e sedução da parte do professor bibliotecário, junto da gestão das escolas e dos professores em geral, participando em reuniões dos vários órgãos e demonstrando os benefícios da colaboração. Ray Doiron sublinha bem este aspecto, ao referir:

(...) curriculum planning process depends heavily on the working relationship between the school’s administrator and the teacher-librarian, and between the classroom teacher and the teacher-librarian. This places the teacher-librarian in a position of instructional leadership in the school, with a heavy responsibility to advocate, coordinate and implement a resource based curriculum philosophy. (Haycook, 1999,155)

Loertscher (2000) considera que a biblioteca escolar deve desenvolver um programa (LMC Program¹⁷) assente em três grandes pilares: uma infra-estrutura de informação, proporcionando acesso fácil e eficaz a todos os seus recursos e equipamentos, em qualquer espaço da escola e fora dela; serviços directos para professores e alunos e um programa de acção, cuja principal orientação assenta em quatro áreas fulcrais – colaboração, leitura, tecnologias ao serviço da aprendizagem e a literacia da informação. Este autor apresenta uma taxonomia para os principais agentes do trabalho colaborativo na escola: o professor bibliotecário, os professores, os alunos e o director. No nosso trabalho concentramos o estudo essencialmente no professor bibliotecário e a sua colaboração com os professores, pelo que abordamos aqui apenas a taxonomia proposta para o professor bibliotecário.

O autor considera que o professor bibliotecário, independentemente das infra-estruturas que tem e dos recursos de que dispõe, deve trabalhar para colocar em acção um programa com base nas quatro áreas identificadas: colaboração, leitura, tecnologias ao serviço da aprendizagem e a literacia da informação. O professor bibliotecário começará no topo da taxonomia e deve procurar, com a sua acção, fazer a diferença na prática pedagógica dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

¹⁷ LMC- Library Media Center

Vejamos a taxonomia que apresenta:

Níveis	Especificação
1 – Não Envolvimento	A biblioteca é secundarizada, o professor bibliotecário não tenta qualquer tipo de envolvimento com as actividades lectivas.
2 – Trabalho tranquilo na infra-estrutura da informação	Materiais e recursos estão disponíveis disponibilizados à medida das necessidades.
3 – Serviço Individual de Referência	O professor bibliotecário é um interface entre o sistema de informação e o utilizador.
4 – Interação e reuniões espontâneas	A rede responde 24 sobre 24h e 7 dias por semana às solicitações e os serviços e recursos da biblioteca escolar podem ser utilizados sem aviso prévio.
5 – Planificação superficial	Há planificação informal e breve com os professores e alunos para utilização da biblioteca escolar.
6 – Reuniões planeadas de recursos	Reunião de recursos é feita antes da actividade por pedido do professor ou do aluno.
7–Promoção evangelista da biblioteca	É feito um esforço para promover a biblioteca escolar e o seu programa.
8 – Implementação dos 4 elementos principais do programa da biblioteca	Neste nível o professor bibliotecário criou um plano para cada uma das áreas fundamentais, considerando uma estratégia e um processo de avaliação.
9 – Maturação do programa de acção da biblioteca	O programa da biblioteca alcança as necessidades de todos os alunos e professores que aceitam as suas propostas em cada uma das 4 áreas de acção.
10 – Desenvolvimento do currículo	O professor bibliotecário contribui com os outros educadores para a planificação e organização do que é ensinado e na escola. É reconhecido como um colega e contribui significativamente para a planificação do trabalho pedagógico.

Quadro 1 - Taxonomia do Professor Bibliotecário de Loertscher, 2000¹⁸

Para o autor, a colaboração é efectivamente um dos elementos essenciais do programa de acção da biblioteca escolar e é um *continuum* que vai da função de suporte ou apoio à actividade pedagógica, à função de intervenção directa nessa mesma actividade. É neste aspecto que está a grande diferença, para Loertscher: quando a acção de suporte se transforma em parceria, isto é:

¹⁸ Tradução da nossa responsabilidade.

when “what can I get you?” turns into “ What is our best strategy?” Suddenly the “you” became “we”. The participant’s role changes from being helpful to being powerful, from being peripheral to being meaningful, from passive support to direct impact on academic achievement. (2000, 70)

Doll (2005,4) defende também que a colaboração é uma parceria e um trabalho em equipa, para o qual cada elemento contribui com os seus conhecimentos particulares no sentido da concretização de um objectivo comum. O professor tem o conhecimento da sua área científica específica, conhecimentos de educação e didáctica e dos seus alunos em contexto de aprendizagem. O professor bibliotecário tem o conhecimento dos alunos em contexto de biblioteca, bem como conhecimentos em literacia da informação, dos currículos e também de educação e didáctica. Para Doll, a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores, significa que planificam, leccionam e avaliam juntos unidades de ensino. Reforçando a importância da colaboração, a mesma autora afirma: «This vision for collaboration between school library media specialist and teachers is vital in today’s schools as all professionals work to educate students for success in today’s world» (2005, 4), sublinhando ainda que, colaboração, é diferente de cooperação. Deste modo apresenta diferentes níveis de envolvimento/interacção da biblioteca escolar com a comunidade de professores, categorizando-os e salientando que nem todos podem ser considerados colaboração no sentido pleno. Apresenta os seguintes quatro níveis de envolvimento:

- *isolamento* – o professor bibliotecário mantém-se na biblioteca, concentrando-se em organizar a biblioteca e os seus serviços, desconhecendo o que se passa nas salas de aula, excepto através de solicitações dos alunos ou de actividades lectivas que decorram na biblioteca. Recebe bem os que se dirigem à biblioteca, mas tem um nível baixo de envolvimento com o desenvolvimento do currículo, o que a autora considera colocar a biblioteca escolar numa perigosa situação de isolamento e de fragilidade perante medidas drásticas de corte orçamental, dada a baixa percepção, pela comunidade que serve, do valor adicional que pode trazer para a escola;

- *cooperação*, neste nível o professor bibliotecário alarga a sua acção à comunidade escolar através de listagens bibliográficas, de conversas casuais com os professores, sempre na perspectiva de poder identificar os conteúdos que estão a ser ministrados, para providenciar recursos adequados às aulas. Pode, inclusive, leccionar aulas de literacia de informação a turmas, mas não necessariamente contextualizadas no trabalho curricular da turma. Por vezes existem programas de literacia da informação,

que são ministrados regularmente pelo professor bibliotecário às turmas, podendo ocorrer em isolamento relativamente a qualquer articulação com o desenvolvimento do currículo. Para Doll (2005, 8) este é um nível de interacção que pode ser confortável, mas que também é perigoso, pois apesar de não se tratar de isolamento como no nível anterior, o professor bibliotecário, frequentemente, não é aceite pelos outros professores como um membro pleno da comunidade escolar, sendo raras as oportunidades de articulação curricular com os professores.

- *coordenação*, neste nível o professor bibliotecário procura saber efectivamente o que está a passar-se nas salas de aula. Com base nessa informação, o professor bibliotecário pode providenciar regularmente um conjunto de materiais que sirvam de base às unidades em leccionação. Sessões de trabalho ao nível da literacia da informação podem complementar o trabalho das turmas neste nível. No entanto, embora o professor bibliotecário seja mais participativo neste nível, continua a trabalhar separadamente, embora as sessões de literacia da informação da biblioteca estejam mais perto da actividade das turmas. Apesar de neste caso, o professor bibliotecário assumir um papel mais activo na comunidade escolar, podendo até ser valorizado pelos outros professores, não há completa aceitação do seu papel essencial no desenvolvimento do currículo;

- *colaboração* - neste último nível, o professor bibliotecário colabora activamente com os professores da escola, envolvendo-se na planificação, nas aulas e no currículo. É encarado pelos professores e pela gestão da escola como um parceiro e todos se envolvem no desenvolvimento de competências de literacia da informação através do currículo. O professor bibliotecário e os seus colegas professores reúnem regularmente e planificam as sessões de trabalho a realizar na aula ou na biblioteca, avaliando os alunos em conjunto. Isto significa que sempre que necessário estarão ambos na sala de aula (*team teaching*), ou na biblioteca, trabalhando com a turma, de modo que os alunos compreendem a complementaridade dos papéis de professor de cada um dos intervenientes - professor e professor bibliotecário. A autora alerta para o facto de este tipo de colaboração ser extremamente benéfico para todos, com destaque para os alunos. No entanto, é um tipo de trabalho impossível de massificar, isto é, não se consegue fazer com todos os professores, em todas as unidades, pois não haveria recursos humanos suficientes, além de que o professor bibliotecário tem também outras funções a desempenhar. Ainda assim, a autora defende que o professor bibliotecário

deve esforçar-se por desenvolver trabalho colaborativo com todos ou praticamente todos os professores da escola.

Montiel-Overall (2005), no seu estudo desta temática, sublinha igualmente que apesar da importância concedida à colaboração, sobretudo nas últimas décadas, existe uma falta de consenso sobre o seu verdadeiro significado. Esta questão, também já a abordámos neste trabalho, quando nos debruçámos sobre a colaboração numa perspectiva geral na escola. Consta-se que quando se aborda na perspectiva da biblioteca escolar, o mesmo debate se levanta.

A autora fez um levantamento das principais expressões utilizadas para definir colaboração, chegando a um conjunto que representa a maioria das tendências:

reciprocity (Crow 1998); *congeniality* (Inger 1993); *partnerships* (Austin 2000b; Gundergan and Gundergan 2002); *interaction between coequal parties* (Friend and Cook 2000, 6); *cooperation* (Fitzgibbons 2000); *information sharing, shared vision* (Drucker 1999; Senge 1990; Bruffee 1999; Vygotsky 1978; John-Steiner, Weber, and Minnis 1998; Black et al. 2002); *joint negotiation of common ground* (Olson and Olson n.d., 18); *shared power* (Johnston and Thomas 1997); *dialogue* (Clark et al. 1996); *joint construction of knowledge* (Moll and Whitmore 1993; Million and Vare 1997); *joint planning* (Riordan 1995); *complementarity of skills, efforts and roles* (John-Steiner, Weber, and Minnis 1998); *teaming, strategic alliances, joint ventures* (Katenbach and Smith 2001); *creating new value together* (Kanter 1996, 96); and *multi-organizational processes* (Himmelman 1997). Kukulka-Hulme (2004) explains that collaboration is a “*philosophy of interaction*” in which there is an underlying premise of consensus building (264). (2005, 3-4)¹⁹

Curiosamente, noutra trabalho posterior, a propósito da falta de consenso quanto à colaboração, Montiel-Overall apresenta uma outra síntese que consideramos ser pertinente incluir aqui:

However, different definitions of collaboration describe a wide range of working relationships. These include *shared resources* (Fine, 2001; Fishbaugh, 1997; Fitzgibbons, 2000), *improved flow of activities* (Loertscher, 2000), *divided responsibilities* (McInnerney & Roberts, 2004), “*coplanning, coimplementation, and coevaluation*” (Callison, 1997, p. 37), *partnerships in planning and teaching* (Buzzeo, 2002; Donham, 1999; Doiron & Davies, 1998; Russell, 2002; Winer & Ray, 1994), *improved delivery of content* (Haycock, 1998), and “*shared thinking, shared planning, and shared creation of something new*” (Montiel-Overall, in press, p. 3). (2007, 279)²⁰.

¹⁹ O realce das palavras/expressões em itálico é da nossa responsabilidade.

²⁰ Os destaques em itálico são da nossa responsabilidade.

Com base nesta diversidade, Patricia Montiel-Overall defende a necessidade de desenvolver uma teoria da colaboração, com vista à efectiva compreensão do significado do termo, bem como das relações entre o trabalho colaborativo e o sucesso dos alunos nas suas aprendizagens. A este nível refere alguns estudos, que evidenciam a relação positiva entre o sucesso escolar dos alunos, traduzido em bons resultados obtidos em testes e no desenvolvimento da literacia da informação. Assim, a investigadora propõe a seguinte definição de colaboração:

Collaboration is a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in *shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction*. Through a shared vision and shared objectives, student learning opportunities are created that integrate subject content and information literacy by co-planning, co-implementing, and co-evaluating students' progress throughout the instructional process in order to improve student learning in all areas of the curriculum.» (2005, 5)

Assumindo que o processo de colaboração é complexo, a autora, com base na taxonomia de Loertscher, já aqui apresentada e na literatura da especialidade apresenta, exemplificando, quatro modelos de colaboração:

A- *Coordenação* – mais do que colocar ênfase nos resultados dos alunos, tem por base a ideia da eficácia do trabalho em conjunto. Normalmente requer um valor mínimo de envolvimento entre os participantes. Trata-se de uma forma de colaboração menos intensa, que requer menos reuniões formais, compromissos, recursos e tempo dos envolvidos e terá normalmente menos efeitos no sucesso dos alunos;

B- *Cooperação/Parceria* – envolve um nível elevado de intensidade, que normalmente desenvolve mais confiança entre os parceiros para trabalharem juntos. Neste modelo é possível um menor grau de envolvimento de um, ou mais dos parceiros e um maior papel estar atribuído a um outro parceiro. Por exemplo, pode tratar-se de um projecto cooperativo, dividido em partes, em que cada parceiro trabalha numa parte que contribui para um produto final. Outros exemplos de cooperação são por exemplo situações em que o professor bibliotecário prepara um conjunto de livros que o professor pediu para uma aula, ou a organização da Feira do Livro, em que há um professor responsável e os outros desempenham várias tarefas. A cooperação não implica necessariamente a partilha de poder, ou uma divisão equitativa da autoridade, nem reflecte necessariamente pensamento partilhado ou planificação partilhada. Muitas

vezes surge associada à ideia de o professor bibliotecário ser um suporte para o professor. Este modelo poderá estar associado a uma colaboração unilateral, só com um sentido, mas ainda que isso aconteça, há sempre benefícios mútuos;

C- Ensino Integrado – é um modelo que pressupõe haver entre os participantes partilha de pensamento, de planificação e de criação de ensino integrado, quando os respectivos esforços integram conteúdos curriculares e competências de literacia da informação. Há uma conceptualização conjunta e responsabilidade partilhada na co-planificação, na co-implementação e na co-avaliação da actividade de ensino-aprendizagem, em que trabalham juntos. Trata-se de parceiros em situação de igualdade, no propósito em que se envolvem, com vista a melhorar o desempenho dos alunos. Aqui o professor bibliotecário assume também a função de professor. Verifica-se uma integração de conteúdos disciplinares, com literacia da informação que faz com que o ensino seja mais coerente e as vantagens para os alunos sejam mais elevadas do que se cada um dos aspectos fosse abordado separadamente. Patricia Montiel-Overall refere que esta situação expande as oportunidades de aprendizagem dos alunos e o potencial individual dos parceiros, com vista a melhores competências desenvolvidas no alunos;

D - Currículo Integrado – é um modelo que acontece quando o que está descrito acima relativamente ao Modelo C, acontece ao longo do ano inteiro, em todo o currículo e em que o professor bibliotecário trabalha com todos os professores. Há uma condição fundamental para que este modelo funcione – o envolvimento total da direcção da escola, modelando o funcionamento e a organização da escola, com vista a que aconteça esta colaboração (horários, tempos de reunião, providenciar recursos para a colecção da biblioteca poder responder às necessidades...). A direcção da escola deve reconhecer o professor bibliotecário como um professor como os outros, que desenvolve e implementa o currículo, sendo um *plus* no processo de planificação de toda a escola, no sentido da sua articulação com as competências transversais a desenvolver nos alunos, no contexto da designada sociedade de informação. O professor bibliotecário tem aqui uma posição privilegiada, ao conhecer os currículos disciplinares (uma das suas competências) e ao ser simultaneamente especialista em literacia da informação. Trata-

se de um modelo que exige maior responsabilidade do professor bibliotecário (Montiel-Overall, 2005,12-19)²¹.

Os aspectos que distinguem fundamentalmente estes quatro modelos, segundo a autora, são:

- 1- a intenção da relação de trabalho ou a razão para trabalhar em conjunto;
- 2- a intensidade ou grau de envolvimento, compromisso ou participação entre os participantes ;
- 3- o interesse em melhorar o sucesso dos alunos, ou a extensão do esforço centrado na melhoria dos resultados dos alunos.

Os quatro modelos podem construir-se por etapas, mas não necessariamente, segundo a autora. Por exemplo, para acontecer o Modelo C, não tem que ter ocorrido necessariamente o Modelo A. No entanto, a investigadora sublinha que é provável que o desenvolvimento do Modelo A permita estreitar as relações e aumentar o grau de confiança entre os parceiros, conduzindo, posteriormente, a níveis mais elevados de colaboração.

Em 2007, Patricia Montiel-Overall publica um artigo onde apresenta resultados preliminares do trabalho de investigação que coordena sobre a colaboração entre os professores e os professores bibliotecários, combinando métodos de pesquisa (quantitativos e qualitativos), sendo que os dados que apresenta neste artigo se reportam exclusivamente aos resultados recolhidos a partir de instrumentos quantitativos. Foram inquiridos professores, professores bibliotecários e dirigentes das escolas²², aos quais se aplicaram dois inquéritos, um baseado na taxonomia de Loertscher e outro nos quatro modelos de colaboração que a autora defende e que neste artigo renomeia como “facetas”: Facetas da Teacher Librarian Collaboration-TLC (coordenação, cooperação, ensino integrado e currículo integrado).

Os resultados apresentados permitem concluir que existe uma relação complementar entre os resultados dos dois inquéritos e que a “verdadeira colaboração”, envolvendo grande interacção, bem como pensamento, planificação e criação de ensino inovador partilhados, “parece²³” ser bem compreendida pelos participantes no estudo.

²¹ A tradução da designação de cada modelo é da nossa responsabilidade.

²² O universo de inquiridos foi de 78 pessoas, sendo 64 professores, 7 professores bibliotecários, 6 directores de escolas e um vice-director. As escolas abarcam níveis desde o pré-escolar até ao ensino médio (*grades pre-k a grades 6-8*). As escolas eram de meio urbano, no sudoeste dos E.U.A.

²³ Expressão utilizada pela autora.

Práticas colaborativas relacionadas com um papel mais tradicional dos professores bibliotecários, como auxiliar os professores a encontrar referências ou preparar conjuntos de livros, “parecem” ser menos prevaletentes nos envolvidos no estudo.

Outra conclusão interessante, é o facto dos dados preliminares desta amostra darem sinais de haver um número reduzido de “salas de aula auto-suficientes”, que não necessitam da biblioteca nem dos professores bibliotecários, sendo mais valorizada pelos inquiridos, a parceria.

Os dados finais desta investigação, apesar do seu limitado universo, poderão, como refere a autora, contribuir para uma maior compreensão dos processos de trabalho colaborativo que existem entre o professor bibliotecário e os professores em geral. O contributo será significativo a vários níveis, quer porque se utilizam duas metodologias em simultâneo, o que permite obter informação mais fidedigna, quer ainda porque os inquéritos utilizados poderão ser uma ferramenta a utilizar noutros estudos, com os ajustes que se considerem necessários. Aguardamos com expectativa a divulgação final dos resultados desta pesquisa.

Taylor (2006,49), outro estudioso desta questões, na sua obra *Information Literacy and the School Library Media Center*, refere a colaboração entre o professor bibliotecário e os outros professores, como um factor crítico, argumentando que a literacia da informação trabalhada isoladamente e não em contexto, é ineficaz, dado que os alunos não vêm utilidade alguma nessa informação. Tal como Doll, considera que a colaboração necessita de objectivos partilhados e um clima de confiança entre o professor bibliotecário e os professores.

Considerando haver duas condições fundamentais para atingir o maior sucesso dos alunos, Azimuda (2006) estabelece uma estreita ligação entre a avaliação do impacto da biblioteca e a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores. As condições que refere são:

- o professor bibliotecário vê qualquer ponto de contacto com um professor e os seus respectivos alunos, como uma verdadeira colaboração no domínio das áreas curriculares;
- o professor bibliotecário vê a recolha e análise de dados, bem como a reflexão dos dados sobre o sucesso educativo dos alunos, como uma parte fundamental e primeira do seu trabalho.

Para caracterizar o tipo de colaboração que ocorre entre o professor bibliotecário e os professores, Azimuda (2006), considera três tipos de relação, através dum quadro, cuja reprodução e tradução²⁴ aqui apresentamos:

	Evento Isolado	Esforço Coordenado	Parceria
Design	O professor aproxima-se do professor bibliotecário para reservar espaço na biblioteca para os alunos completarem uma tarefa utilizando recursos.	O professor solicita informações/ideias sobre os recursos disponíveis para apoiar o trabalho dos alunos na tarefa definida.	O professor dirige-se ao especialista com uma ideia para uma pesquisa ou com um tópico e trabalha com o especialista para melhor desenvolver a ideia.
Execução da instrução	O professor supervisiona o trabalho dos alunos na biblioteca. O especialista providencia orientações básicas ao alunos (se apropriado) e pode ter uma lista pronta de recursos relevantes se tiver tido tempo suficiente para isso. O professor e respectivos alunos solicitam a assistência do especialista à medida que as questões surgem	O professor e o especialista providenciam suporte/apoio aos estudantes durante a realização da tarefa: os professor, relativamente aos parâmetros da tarefa e o especialista em como aceder e utilizar os recursos.	O professor e o especialista, cada um providencia suporte/apoio aos estudantes durante a realização de todos os aspectos da tarefa: orientando-os nos recursos, sustentando a sua utilização dos recursos e os seus esforços para reunir, analisar e sintetizar informação e a clarificação dos parâmetros da tarefa/graus de expectativa
Avaliação do Trabalho dos Alunos	O professor avalia o trabalho dos alunos. Os parâmetros e as classificações esperadas relativamente à tarefa podem ter sido ou não, partilhados de início com o especialista.	O professor avalia o trabalho dos alunos (as classificações esperadas foram partilhadas com o especialista antes dos alunos trabalharem na biblioteca escolar.	O professor e o especialista avaliam em conjunto os trabalhos dos alunos, utilizando a mesma terminologia que inclui que inclui critérios de ambos:na área de conteúdo do professor e na da literacia da informação.

²⁴ A tradução é da nossa responsabilidade.

	Evento Isolado	Esforço Coordenado	Parceria
Reflexão e Passos Seguintes	O especialista espera para saber como correu, recebe informações anedóticas do professor e / ou aluno (s), mas não vê o trabalho do aluno ou a análise de desempenho dos alunos.	O professor partilha com o especialista a informação de como correu. Pode apresentar uma amostra do trabalho do aluno ou uma cópia da tarefa ao especialista. Os próximos passos são reservados até que o professor tenha em mente uma outra tarefa que requeira o apoio do especialista	Baseados na avaliação da concretização da tarefa, por parte do aluno, o professor e o especialista tiram conclusões sobre o que deve ser considerado na próxima tarefa, para ir ao encontro das expectativas, quer na área dos conteúdos do professor, quer ao nível da literacia da informação.

Quadro 3- Natureza da Colaboração Professor/Professor Bibliotecário

O *Esforço Coordenado* de professores e bibliotecários, permite, segundo a autora, a inserção de uma forte componente de literacia da informação na avaliação dos alunos, concebidas com o professor da disciplina, devendo esta ser a forma natural das coisas, uma vez que a literacia da informação diz respeito a todas as disciplinas e «requires limited additional effort/planning time on the part of the classroom teacher.» (Azimuda, 2006). Mas é quando se consegue trabalhar em Parceria que há uma poderosa oportunidade para assegurar que as tarefas exigem que o aluno demonstre as suas competências, sendo que neste tipo de colaboração, a autora considera que o professor e o professor bibliotecário trabalham em conjunto na concepção, execução e avaliação da aprendizagem dos alunos. Sublinha também que apesar deste ser o tipo de colaboração que mais tempo consome, é no entanto o que traduz resultados mais efectivos e significativos na avaliação dos alunos.

Em 2007, no Seminário Internacional subordinado ao tema: *Ter ou não ter bibliotecário escolar*²⁵, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, Lance (2007) apresentou uma síntese dos estudos que coordenou e/ou despoletou (após o primeiro realizado no estado do Colorado e publicado em 1993), já aqui referenciados e que são hoje uma referência na investigação em bibliotecas escolares. Começa por referir que em meados de 2006, oito equipas diferentes haviam já realizado 15 estudos

²⁵ Realizado a propósito das comemorações do quinquagésimo aniversário da fundação.

(14 nos E.U.A e um em Ontário, no Canadá), procurando averiguar o impacto das bibliotecas escolares no sucesso educativo dos alunos. A maior parte destes estudos (11) reportam-se a resultados em testes; muitos dos realizados (Lance chama a atenção para o facto de haver já décadas de estudos, levados a cabo antes do que realizou no Colorado em 1993²⁶) comprovam o valor da existência de professor bibliotecário, outros vão mais além e abordam o que faz o professor bibliotecário que realmente faça a diferença.

Segundo o autor, estudos ainda mais recentes focam a investigação no contributo do professor bibliotecário como colaborador numa comunidade de aprendizagem. Estes trabalhos evidenciam que os alunos têm melhores desempenhos académicos quando o professor bibliotecário:

- is part of a planning and teaching team with the classroom teacher,
- teaches information literacy, and
- provides one-to-one tutoring for students in need. (2007, 37)

Dentre as especificidades dos vários estudos realizados, uma conclusão comum é salientada por Lance: «where school library programs are better-staffed, better-stocked, and better-funded, students' academic achievement tends to be higher.» (2007, 43).

Um dos aspectos mais interessantes para a investigação que realizamos é o facto de estes estudos comprovarem que as escolas com professores bibliotecários que são plenos parceiros dos professores, na programação e execução de actividades de aprendizagem, são aquelas em que os alunos têm mais sucesso académico. Efectivamente, segundo Lance, «The studies document consistently the impact on test scores of school librarians planning and teaching collaboratively with classroom teachers and teaching information literacy skills to students. » (2007, 43). Os resultados ainda vão mais longe, ao relacionar as horas que os professores bibliotecários despendem por semana em trabalho colaborativo com os professores, com o sucesso dos alunos. No caso, por exemplo, do estudo de Illinois, que Lance destaca por ser o mais recente, mais completo e que ilustra os outros, conclui-se que os alunos de escolas de ensino equiparado ao secundário, cujo professor bibliotecário passa 3 ou mais horas por semana em colaboração com professores, apresentam, em média 8% melhores resultados em testes de leitura que os seus colegas de escolas semelhantes e cujos

²⁶ O autor refere que o carácter mais inovador do Estudo de Colorado é o facto de para além de averiguar a evidência da correlação entre o sucesso dos alunos e a existência de biblioteca com professor bibliotecário, este estudo permite uma visão mais “holística”, porque teve também em conta o impacto de outras condições e factores da comunidade no sucesso dos alunos (2007,38).

professores bibliotecários passam menos tempo em actividades de colaboração com os professores. Da mesma forma, nas escolas elementares, os alunos, cujos professores bibliotecários despendem 5 ou mais horas por semana desenvolvendo-lhes competências de literacia da informação, têm em média 5% melhores resultados em testes de leitura e 10% melhores resultados em testes de escrita, que os seus colegas de escolas similares, em que o respectivo professor bibliotecário passa menos tempo trabalhando com os alunos o pensamento crítico e a literacia da informação.

A colaboração entre o professor bibliotecário e os professores em geral é uma temática que vem ganhando igualmente interesse em Portugal, mas ainda são escassos os estudos de investigação realizados. Esta situação, em parte, é também fruto da própria história recente da Rede de Bibliotecas Escolares (cerca de 13 anos), que trouxe às bibliotecas a dimensão e o relevo necessários, mas também, do facto de os profissionais na área serem plurifacetados: professores de qualquer área temática, com gosto pela biblioteca e que a pouco e pouco foram fazendo formação especializada e sobretudo contínua, mais ou menos diversificada. Passados mais de 10 anos de programa, a realidade traduz-se num escasso número de pessoas devidamente qualificadas, em nosso entender, a coordenar as bibliotecas escolares. Novo e Calixto (2006) na 35ª Conferência IASL, realizada em Lisboa, apresentaram os dados da primeira fase do estudo que realizam incidindo nas Escolas Básicas Integradas que em 2005 faziam parte da RBE. Nas conclusões apresentadas, relativamente à formação dos membros das equipas de biblioteca inquiridas (256 professores), concluem que apenas 15,2% possuíam algum tipo de formação na área e 32% das equipas de biblioteca, não possuíam ninguém com formação, enquanto 38% afirmavam possuir um elemento com formação. A formação com mais incidência de respostas é a Formação Contínua. Esta situação pode também ser analisada, embora com melhores resultados, consultando os dados publicados pela RBE na sua *Newsletter* nº 2, de Março de 2007, relativamente à informação recolhida a nível nacional: 3% dos coordenadores de biblioteca possuem Pós-Graduações, Mestrados, Doutoramentos e 18% possuem Formações Especializadas de 200 horas ou mais²⁷. Neste aspecto discordamos do autor²⁸ do texto da referida *Newsletter* RBE, quando refere:

É significativo que, ao fim de dez anos de existência do programa RBE haja já cerca de 21% dos coordenadores com pelo menos uma formação, creditada, em

²⁷ Disponível em: http://www.rbe.minedu.pt/news/newsletter2/newsletter_n2_ficheiros/page0003.htm [Acedido em 4 de Março de 2009]

²⁸ João Paulo Proença, membro do Gabinete RBE.

BE com a duração de, no mínimo, 200h. Da amostra sobressai ainda que 9,7% dos coordenadores referem, explicitamente, ter uma formação correspondente a uma especialização, pós graduação ou mestrado em Áreas da BE e também que há um total de 83% dos coordenadores com formação contínua creditada em BE. (RBE, 2007)

No nosso entendimento, é significativo sim, mas pela negativa, pois 21% pouco ultrapassa 1/5 dos coordenadores, ao que acresce ainda o facto de haver 17% de coordenadores sem qualquer formação em bibliotecas. Esta realidade não significa que a RBE ao longo destes anos não tenha assumido a importância dos recursos humanos e respectiva formação²⁹, tendo sempre insistido nesta linha de trabalho, priorizando inclusive, nas suas acções, as escolas com coordenadores que detinham formação.

A recente criação da função de professor bibliotecário (Portaria 756/2009, de 14 Julho), em nossa opinião é um marco há muito tempo esperado e que poderá significar a viragem que urge. No entanto, a formação inicial de professores praticamente não aborda o trabalho pedagógico específico com a biblioteca, conforme já tivemos oportunidade de referir³⁰ e as universidades não investiram, como acontece noutros países (por exemplo a vizinha Espanha) em departamentos específicos da área da biblioteconomia e das ciências da informação e documentação, nem produziram ainda oferta significativa de formação superior nesta área, talvez também por falta de estímulo do mercado. Neste ponto também concordamos com Calixto (2007):

Hoje há evidência que sugere que a situação no que respeita aos recursos humanos das bibliotecas escolares, mesmo se sofreu alterações positivas em relação à realidade anterior ao lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, continua a estar longe de padrões recomendados internacionalmente, e pode mesmo pôr em causa a rentabilização adequada dos investimentos entretanto feitos em equipamentos, tecnologia e recursos de informação. (p. 22)

Tivemos já oportunidade de exprimir a nossa opinião a este respeito no III Encontro Ibérico de Docentes e Investigadores en Información y Documentación, realizado em Salamanca, em 2008:

(...) é uma área ainda carente de investigação e produção de informação. Sintoma disso é o facto de termos encontrado apenas na Universidade de Coimbra um recente Instituto de Ciências da Informação, Arquivística e

²⁹ Em 2003, por exemplo a RBE num artigo publicado na revista Páginas A&B, afirma: «os responsáveis pelas bibliotecas escolares devem conjugar competências pedagógicas e técnico-documentais, que só uma formação acrescida pode propiciar.» (p. 26). Mais recentemente a RBE definiu um referencial de formação, tendo conseguido que as bibliotecas escolares fossem tema prioritário de formação contínua de professores.

³⁰ Esta situação é também referida internacionalmente como um problema.

Biblioteconómica. Nos restantes casos, a área científica dispersa-se pelos mais variados departamentos: História; Filosofia; Ciências da Educação e Património; Letras; Engenharia - Sistemas de Informação; Jornalismo e Ciências da Comunicação; Línguas, Comunicação e Artes. Para este facto muito contribui o número residual de doutorados em Portugal nesta temática. (Santos; Saro 2008, 523)

Efectivamente, os anos de RBE não conseguiram, até hoje, ajudar a consolidar significativamente a investigação e a aposta nesta área científica, com excepção de pequenos casos isolados, de que o curso em que apresentamos esta dissertação é exemplo. Por outro lado, a comunidade de interessados também não se movimentou significativamente no sentido de “pressionar” as universidades a apostar na área. Este facto deve-se, em nossa opinião, à falta de um contexto legal que formalizasse de forma cimentada a função do professor bibliotecário, ao mesmo tempo que mudanças na carreira dos professores os canalizam cada vez mais para a aposta das suas formações na área disciplinar em que exercem, dada a valorização crescente dada ao trabalho em sala de aula na progressão dos professores, fazendo com que a gestão das opções de formação em bibliotecas escolares fosse mais condicionada.

Deste modo, a quantidade de trabalhos de investigação existentes na área das bibliotecas escolares em Portugal pode considerar-se diminuta e também dispersa por vários aspectos da ampla dimensão do trabalho em bibliotecas escolares.

Apesar dessa escassez, faremos aqui uma breve referência àqueles que abordam a questão da colaboração em contexto de biblioteca escolar, uma vez que consideramos que os trabalhos mais recentes que têm sido publicados fazem uma boa recolha de tudo o que se publicou em Portugal sobre as bibliotecas escolares, com destaque para Conde (2006, 34-35), Vitorino (2007) e Freire (2007).

Ao nível da colaboração entre o professor bibliotecário e os professores, destaca-se o trabalho de Adelina Freire. A autora realizou um estudo de caso em investigação-acção (ano lectivo 2006/2007), numa escola secundária, com professores do departamento de línguas e com a professora bibliotecária. O trabalho averigua até que ponto os professores envolvidos integram na sua prática pedagógica o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar (professor bibliotecário e equipa da biblioteca), concluindo, na sua primeira fase, que não existia colaboração, no sentido pleno da palavra. A segunda fase da pesquisa passou por uma intervenção directa da investigadora, através do desenvolvimento de um trabalho de aprofundamento teórico com os professores em questão, sobre o trabalho colaborativo entre a biblioteca e os professores.

Após este aprofundamento, a investigadora realizou entrevistas aos professores, que revelaram uma evolução positiva na percepção do papel educativo do professor bibliotecário e das mais valias da colaboração em estudo, na aprendizagem dos alunos. Por último, a investigação implicou a observação de aulas em que os professores desenvolvem com a professora bibliotecária, ensino integrado. Nas conclusões finais a autora refere:

embora de início os professores do departamento de línguas não integrassem nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, o processo de reflexão e de aprofundamento teórico correspondente à segunda fase contribuiu para que a maioria dos professores alterasse as suas percepções e para que um terço deles manifestasse uma cultura profissional “aberta”, que se revelou no desenvolvimento de trabalho colaborativo implicando um elevado grau de interdependência em relação ao professor bibliotecário. (2007)

Este resultado é muito positivo, apesar das questões pertinentes que a autora levanta, relacionadas com a continuidade deste trabalho no futuro, enquadrando-as no contexto das questões que a literatura da área coloca.

A investigação realizada é, em nosso entender, um marco no estudo da colaboração em bibliotecas escolares, não só porque é o primeiro, mas sobretudo pela qualidade do trabalho que revela e pela fidelidade que os seus resultados traduzem. Por outro lado, constatamos que de todos os trabalhos portugueses abordando a colaboração (os de carácter geral e este) é um caso com resultados considerados positivos. Certamente que a metodologia de trabalho, e o facto de se tratar de investigação-acção fez realmente toda a diferença neste caso, pois se a autora se limitasse a recolher dados da realidade, como se verificou com os resultados dos questionários- 1ª fase do trabalho, as conclusões a que chegaria não seriam muito diferentes das dos outros estudos. Deste modo, se confirma o papel do professor bibliotecário nesta colaboração

Mais recentemente, e no âmbito do mesmo curso de mestrado, foi apresentada uma dissertação por Teresa Castanheira (2009), que aborda também a questão do trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, em particular no contexto da Área de Projecto do 12.º ano. Trata-se também de um trabalho no domínio da investigação-acção, que ilustra bem o papel que o professor-bibliotecário pode desempenhar na promoção de mudanças na acção pedagógica dos professores e nas atitudes de aprendizagem dos alunos. A acção concertada entre o trabalho do professor de sala de aula e o professor bibliotecário possibilitaram, no caso deste contexto de intervenção,

ganhos significativos que permitem perspectivar a construção de atitudes positivas em relação ao trabalho colaborativo.

Realmente, consideramos que com este estudo, estamos perante verdadeiros casos de “pesquisa que informa a prática e prática que informa a pesquisa”, utilizando as palavras de Todd (2002, 2).

3. Factores que influenciam a colaboração

A colaboração entre os professores e o professor bibliotecário é, como procurámos ilustrar, considerada por toda a literatura como benéfica e aconselhada, nomeadamente no contexto de mudança que vivemos e perante os desafios que a escola enfrenta. Isto, apesar de não se encontrar consenso quanto ao conceito de colaboração, como também já constatámos. No entanto, praticamente todos os textos que abordam a questão da colaboração, quer em geral, quer no campo da biblioteca escolar, consideram haver factores que a podem influenciar, quer pela positiva, quer pela negativa, bem como haver competências que são importantes para que a colaboração possa acontecer.

Deste modo, ao estudar a realidade é importante conhecer estes aspectos para poder compreender os contextos e perspectivar acções. Por outro lado, estas também foram questões objecto do nosso estudo empírico. Fazemos seguidamente um levantamento dos principais aspectos que a literatura considera ao nível de factores facilitadores e de constrangimento à colaboração, bem como as competências necessárias ao professor bibliotecário para o trabalho colaborativo.

Gather-Thurler (1994) enuncia alguns factores que, na sua perspectiva, podem ser um estímulo à cooperação:

- o instinto de conservação do corpo de professores. Que compreendem bem que o trabalho em equipa lhes oferece uma possibilidade de melhor sobreviver na profissão;
- a tomada de consciência da dimensão social e sistémica do trabalho de professor, que faz com que os professores compreendam que o seu trabalho não pode ser exercido senão com interacção e interdependência com outros e que em vez de cooperar por constrangimento, será melhor encarar esta evolução;
- a equipa vai sendo pouco a pouco percebida como um recurso formidável, com a condição de reconhecer a cada um talentos e competências, a aproveitar, mas sem a ideia tabu de que “somos todos bons e ninguém é melhor que os outros”;
- a cooperação vista como uma fonte de autonomia, pode ser um elemento positivo, pois neste estágio é necessária concertação e consensos, que por sua vez aumentam os graus de liberdade dos professores. A solidariedade de acção conjunta melhora a posição dos professores relativamente às autoridades internas e externas;

- o pôr em prática um clima de aprendizagem, para por exemplo fazer face aos desafios que as tecnologias de informação e comunicação colocam, pode desenvolver este clima favorecendo a cooperação;

- considerando que estudos sobre as escolas eficazes, evidenciam os consensos relativamente aos objectivos da educação e aprendizagem, considera a autora que à medida que as organizações escola são consideradas como unidades autónomas e eficazes, mais os professores têm interesse em cooperar para reforçar a reputação da escola, este aspecto é designado pela investigadora como relação entre a cultura escolar e a eficácia.

Relativamente a factores de constrangimento, Gather-Thurler (1994, 22-23) apresenta os seguintes obstáculos ao desenvolvimento de uma cultura de cooperação:

- o facto da socialização profissional dos professores favorecer o isolamento. Desde a sua formação, os professores são enquadrados numa função que desempenham sozinhos, onde têm que resolver os problemas sozinhos;

- a gestão nacional centralizada, não valorizando as características colectivas dos estabelecimentos;

- a ausência de estruturas que favoreçam a cooperação, tendo em conta a forma como são estruturados os horários de trabalho, assentes em lógicas individuais, relegando o trabalho de equipa para um domínio difuso no tempo e da boa vontade de cada um;

- o trabalho a dois é difícil e até inconcebível, dado que nem os horários, nem as salas de aula estão pensadas para facilitar este tipo de trabalho;

- o desenvolvimento de uma cultura de cooperação não é aspecto prioritário da direcção, cujo papel é frequentemente apenas entendido na sua faceta administrativa. Frequentemente a construção de objectivos comuns, a gestão de conflitos... não estão no conjunto de “tarefas” da direcção. Apesar de serem aspectos de verdadeira liderança, são inclusive rejeitados, porque considerados uma forma de intromissão na área estrita de cada professor. Por outro lado, alguns directores não se preocupam em desenvolver uma cultura de cooperação, impedindo-a inclusive, para conservar o seu poder, com receio de ter que fazer face a uma nova dinâmica de grupo e às exigências que daí possam resultar;

- a parcelarização dos horários dos professores levanta a questão de conseguir saber quem é que faz realmente parte do corpo de professores e quem está disponível para se envolver numa cooperação.

Doll (2005) apresenta também um conjunto de aspectos que considera constituírem resistências à colaboração, sobretudo da parte dos professores:

- o facto de não compreenderem o papel que o professor bibliotecário pode desempenhar no desenvolvimento do currículo, articulando com a literacia da informação, podendo haver várias razões para isso acontecer: não se recordarem que o professor bibliotecário é um professor, com experiência de ensino; não terem consciência dos conhecimentos específicos do professor bibliotecário em literacia da informação e em planificação de unidades de ensino e poder dar-se o caso de terem tido más experiências com professores bibliotecários no passado;

- o isolamento, relaciona-se com o facto de em algumas escolas os professores trabalharem isoladamente no espaço da sua sala de aula e o professor bibliotecário trabalha isoladamente na sua biblioteca. A ideia de partilha e de colaboração em aulas, no âmbito do *team teaching*, pode ser pouco familiar ou até intimidatória;

- o tempo é uma razão muito evocada pelos professores, pois dada forma usual de organização das escolas, é difícil encontrar tempo para a articulação entre os professores;

- recursos, para além do tempo, se não existem recursos que correspondam às necessidades educativas na biblioteca, isto é se a colecção não for atractiva e eficaz, pode comprometer o trabalho colaborativo entre o professor e o professor bibliotecário;

- espaço, também é sinalizado, sobretudo porque há escolas que estão completamente lotadas, não havendo qualquer espaço para se poder trabalhar em conjunto, planificando, por exemplo. Por outro lado, pode nalguns casos haver um horário rígido de ida das turmas à biblioteca, que não possuindo este espaço, limite a conciliação com outros trabalhos das turmas.

Taylor (2006) por seu lado, considera entraves à colaboração:

- a falta de tempo;
- a indisponibilidade para permanecer na escola além do tempo estipulado, quando não são pagos para tal;
- a falta de apoio do órgão de gestão a esta forma de trabalho;
- a personalidade dos professores, por vezes conflituosa;

- a forma como os horários são concebidos. (57-58)

Outros factores apontados são o facto de os professores ainda serem formados na perspectiva do trabalho individual e de continuar a vigorar em larga escala uma visão linear da implementação do currículo.

Concluimos, na linha das ideias apresentadas a este nível por Friend e Cook (2006,15-17), que os factores constrangedores se podem agrupar em factores relacionados com:

- a *estrutura da escola* (formatada para o isolamento)
- as *características de socialização profissional* (o isolamento como forma mais corrente de trabalho, ou até como “a” forma de trabalho do professor, a ponto de se houver algum professor que tenha formação em trabalho colaborativo e pretenda implementá-lo, tem dificuldade em fazê-lo num ambiente de isolamento)
- *aspectos pragmáticos* (tempo, espaço, recursos).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

1. Enquadramento e objetivos do estudo empírico

O estudo empírico que nos propusemos realizar tem características de procedimento fechado, uma vez que se baseia num quadro teórico que passamos a explicitar e a partir do qual fizemos a análise dos resultados recolhidos.

A literatura sobre a colaboração na escola em geral e em particular entre o professor bibliotecário e os professores, caracteriza-se pela diversidade terminológica e semântica a este propósito. Perante esta realidade, considerámos importante, no contexto deste estudo, precisar o conceito de colaboração entre a biblioteca escolar e os professores, que constituiu o referencial deste trabalho.

A definição de colaboração que aqui consideramos é a que a generalidade da literatura referenciada coloca, como o maior desafio ao professor bibliotecário e aos professores, situando-se no topo dos diversos níveis/fases de colaboração que diferentes especialistas propõem e que já tivemos oportunidade de explicitar na Parte I.

Os autores que entendemos corresponderem melhor ao conceito de colaboração que elegemos são: Loertscher (2000), Doll (2005); Montiel-Overall (2005, 2007). Para melhor contextualizarmos o quadro teórico em que inserimos o estudo realizado, entendemos relevante referenciar novamente as definições de cada um destes autores, que consideramos estarem na mesma linha de pensamento em relação à colaboração.

Para Loertscher (2000) a colaboração é um *continuum* que vai desde a função de suporte e apoio à prática pedagógica que o professor bibliotecário faculta aos professores, aos alunos e gestores da escola, até à intervenção directa na prática pedagógica, por parte do professor bibliotecário, que considera o nível mais elevado de colaboração. Esta acção segundo o autor desenvolve-se de acordo com uma taxonomia específica, que apresenta e que tivemos oportunidade de abordar na primeira parte deste trabalho. Por seu lado, Carol A. Doll (2005, 4) e Montiel Overall (2005 5), são unânimes em considerar também que a colaboração acontece quando os professores e o professor bibliotecário trabalham em conjunto, planificando, leccionando e avaliando os alunos. As duas autoras sublinham também a importância de se conciliar nesse trabalho conjunto conteúdos curriculares e de literacia da informação, potenciando competências quer do professor bibliotecário, quer do(s) professor (s). Montiel-Overall, reforça também a importância da confiança que se estabelece entre os parceiros da colaboração, que possuem «*shared thinking, shared planning and shared creation of integrated*

instruction» com o objectivo de melhorar o desempenho e as competências dos alunos em todas as áreas (2005,5).

Este é o conceito de colaboração em que nos baseámos para realizar o nosso estudo. Trata-se duma concepção que revela uma preocupação no fomento de aprendizagens de literacia da informação, em contextos significativos para os alunos e não de forma isolada. Nesta linha apontam igualmente Hargreaves (2001), Little (cit. por Lima, 2003), Friend e Cook (2006), Lima (2003) Freire (2007), entre outros.

Dado o facto de não haver um conceito de colaboração unânime entre os investigadores, estes consideram frequentemente níveis, graus ou fases de colaboração, distinguindo a que consideram “verdadeira colaboração”, de práticas que entendem não poderem classificar-se como colaboração, ou como colaboração plena. Os três autores em que baseamos o quadro teórico para análise, partilham do mesmo conceito de colaboração, mas não apresentam os mesmos critérios para classificar a colaboração. As suas concepções variam essencialmente na forma como designam o estádio em que se realiza a colaboração no seu mais elevado grau de desenvolvimento e interacção, bem como nos estádios que apresentam, como não se podendo considerar colaboração no seu sentido pleno. Exceptua-se Loertscher que considera todos os níveis da taxonomia que desenvolveu como colaboração, embora com diferente gradação.

Considerando também o contexto português em que a Rede de Bibliotecas Escolares é o pano de fundo do trabalho que acontece nas bibliotecas escolares portuguesas, entendemos que deveríamos ter em conta o conceito e expressões patentes no discurso da RBE, que é o referencial para as práticas dos professores bibliotecários portugueses. Por outro lado, esta decisão também nos pareceu ser a mais acertada, para não corrermos o risco de estudar a realidade portuguesa apenas através de paradigmas que não são os do contexto nacional, uma vez que a literatura de referência sobre a colaboração é praticamente toda internacional, como evidenciámos na primeira parte deste trabalho. Acresce ainda o facto de, a concepção que surge nos documentos da RBE, estar consentânea com a que corresponde à da maioria dos especialistas estudados, com destaque para os que seleccionámos como referencial deste estudo.

Por consideramos pertinente, relembramos aqui também a concepção mais clara de trabalho colaborativo que encontrámos em documentos emanados da RBE: «trabalho continuado com todos os professores na planificação, execução e avaliação das actividades de ensino-aprendizagem» (2003, 24). Para além destes referenciais,

considerámos também para a análise dos dados recolhidos, as concepções de Hargreaves (2001, 2004) sobre as culturas profissionais dos professores.

A partir dos aspectos mencionados e das reflexões que desenvolvemos na parte de enquadramento teórico, definimos os seguintes objectivos do estudo empírico:

- Identificar o trabalho colaborativo com intervenção da biblioteca escolar participa.
- Caracterizar os tipos e formas de trabalho colaborativo com intervenção da biblioteca escolar.
- Analisar o papel do coordenador da biblioteca escolar no trabalho colaborativo com os professores.
- Identificar factores facilitadores e factores de constrangimento a esse tipo de trabalho colaborativo.

2. Características da Investigação e procedimentos metodológicos

Ao equacionar um trabalho de investigação que se caracteriza por incidir no estudo de sujeitos e suas interações em situações não controladas pelo investigador, a opção por um método qualitativo pareceu-nos evidente. A nossa responsabilidade e preocupação cresceram com esta decisão, uma vez que tínhamos consciência do quanto a qualidade do estudo, dependia da qualidade do investigador como «instrumento» de recolha de dados» (Carmo e Ferreira, 1998). Com essa consciência, conduzimos a pesquisa procurando agir com rigor, buscando a coerência de procedimentos, mas sempre com a humildade do pequeno aprendiz.

Procurando saber como é que acontece nas bibliotecas escolares portuguesas, o trabalho colaborativo com os professores e centrando o nosso estudo na figura do professor bibliotecário (coordenador da biblioteca, designação que vamos utilizar mais nesta parte do estudo³¹), entendemos que a melhor forma de o fazer era através do estudo directo da realidade, isto é, das pessoas e das respectivas práticas em contexto. Deste modo, como já referimos, o estudo de caso pareceu-nos ser a metodologia mais adequada ao objectivo, embora conhecendo as dificuldades desta opção, que como refere Yin (2005, 81) trata-se de um dos tipos de investigação em que não há rotina, definindo-o como: «uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.» (p. 32). Esta definição pareceu-nos a mais esclarecedora para justificar a nossa decisão pelo estudo de caso.

Frequentemente, este tipo de investigação é visto como menor ou menos valioso no conhecimento que produz para o tema em estudo. Yin (2005, 29) refere precisamente a questão, apontando alguns aspectos principais para o questionamento a esta metodologia:

- o facto de não haver muitos documentos orientadores, o que se alia à própria natureza deste tipo de investigação que, ao lidar com realidades tão diversas, sendo tão abrangente, se traduz na dificuldade de criar um referencial de procedimentos mais ou menos normalizado;

³¹ Esta decisão prende-se com o facto de ser a designação da função desempenhada pelos indivíduos estudados, pelo que pareceu-nos mais adequado utilizá-la neste contexto, para evitar duplas designações, que poderiam conduzir a menor clareza do discurso.

- o facto de não permitir generalizações científicas. Associada a esta crítica, está a da subjectividade destes estudos, mas na verdade esta faz parte das características do estudo de caso, sendo essencial à compreensão e à natureza fundamentalmente interpretativa deste tipo de pesquisa;

- o facto de ser muito morosa, concluindo com um conjunto significativo de documentos, de leitura pouco atractiva. Yin demonstra que hoje em dia a realidade é diferente, havendo diversos tipos de estudo de caso, o que retira pertinência a esta crítica.

Tendo como ponto de partida um problema de investigação, uma necessidade de compreensão de uma realidade global, temos a convicção, como refere Stake (2007) que estudando um caso particular – no nosso estudo, três casos particulares – poderemos atingir um conhecimento mais profundo da realidade que nos propomos investigar e que, sem a possibilidade de generalização, dada a dimensão e características da amostra, trará a esta temática conhecimento que esperamos possibilite a reflexão, o debate e alguma orientação para a prática dos profissionais das bibliotecas escolares.

Na verdade, entendemos o estudo de caso como o método que faculta uma interpretação da realidade onde os significados e o processo de investigação assumem importância de relevo, impossível por isso de obter através de investigações de tipo quantitativo. Permite conhecer a acção humana de uma forma singular, podendo inclusive confirmar ou infirmar generalizações conseguidas através de metodologias quantitativas. Conforme afirma Stake (2007), «o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização» (p. 24), o foco situa-se na singularidade. Se nos é permitida a metáfora: enquanto as metodologias quantitativas permitem ter uma visão da floresta, o estudo de caso, permite uma visão singular das árvores que a compõem, não podendo em nossa opinião, ser considerado menos rigoroso, se respeitados os seus princípios orientadores. Concordamos, assim, plenamente com Ruquoy (2005), quando refere que «nem o qualitativo, nem o quantitativo garantem a objectividade total: tendem apenas a assegurar um procedimento, o mais objectivo possível, o que não é fácil.» (p. 85)

Não foi realmente fácil, também não esperavamos que fosse... mas partilhamos com Stake o sentimento de «cavaleiro solitário» que avança, sem mapa, registando paulatinamente algumas coordenadas.

2.1 Procedimentos metodológicos

O estudo de caso que aqui se apresenta é um estudo empírico de casos múltiplos. A natureza da questão de investigação e dos objectivos do trabalho, levaram-nos a optar não pelo estudo de um caso único, mas pelo estudo de casos múltiplos, mais concretamente três casos, como sendo o mais adequado e que poderia dar resultados mais ricos para a compreensão da realidade.

Começámos pelo levantamento da literatura da área e pela definição das questões de investigação e objectivos, bem como a planificação do trabalho a realizar (ano de 2005/2006). Logo no início também procedemos aos contactos para selecção da amostra e aos contactos directos com os coordenadores de bibliotecas seleccionados, as respectivas escolas e Direcções Regionais, no sentido de obter as autorizações devidas para o estudo - ano 2007.

Feitas as diligências preliminares, procedemos ao agendamento com as coordenadoras de bibliotecas, da data para a realização da entrevista inicial. Seguidamente, agendamos a observação de duas actividades seleccionadas pelas coordenadoras e que na sua opinião reflectissem trabalho colaborativo da biblioteca com professores. Entretanto as entrevistas, após a respectiva transcrição, foram enviadas às coordenadoras para validação (ano 2007/2008). Por último, reunido o *corpus* documental, procedeu-se à análise e registo das conclusões (2009/2010).

Para a definição da amostra, dadas as características do objecto de estudo e da metodologia seleccionada, não tivemos a preocupação da sua representatividade, pois decidindo estudar três casos, independentemente da técnica de amostragem utilizada, dificilmente seria um estudo representativo, tendo em conta a dimensão e a diversidade da população (1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; Ensino Secundário; diferentes situações no cargo de coordenador em termos de formação, de horas semanais para o cargo, de anos de experiência...).

Neste sentido, a amostra é de conveniência, por relativa proximidade da nossa área de residência, na região centro, tendo tido no entanto a preocupação de incidir em escolas do ensino básico que fossem sede de agrupamento, com coordenadores experientes na função (pelo menos 3 anos de experiência) e, na medida do possível, de áreas geográficas diversificadas. As escolas estudadas, situam-se na NUT II – Centro – entre o Douro e o Tejo e na NUT III (Baixo Vouga; Pinhal Interior Norte e Médio Tejo)

e enquadram-se na área de duas Direcções Regionais de Educação – Centro e Lisboa e Vale do Tejo.

Outra preocupação que tivemos foi a de incluir elementos em diversidade de situações na coordenação da biblioteca, isto é, com condições de trabalho diferentes em termos de horário, dentro do que era possibilitado legalmente às escolas na época - ano lectivo 2007/2008 (8h, 11h e 35h semanais, respectivamente) e que, embora sendo da mesma área geográfica alargada, os elementos da amostra não se conhecessem entre si, nem pudessem contactar durante o estudo. Na selecção, interveio ainda a informação solicitada a coordenadores interconcelhios³² ao serviço da RBE, de casos potencialmente interessantes para o estudo, uma vez que são profissionais conhecedores do trabalho realizado nas escolas.

Dado tratar-se de uma amostra de conveniência e considerando a metodologia de estudo de caso, a pesquisa possui a limitação de não permitir a generalização dos resultados, pois não se consegue saber se se obteriam os mesmos no caso dos elementos seleccionados serem outros, pelo que se deve ter a devida reserva nas generalizações.

Após a selecção, fizemos um contacto telefónico com os coordenadores em questão, explicando o estudo a realizar e solicitando a sua colaboração. Todos se disponibilizaram de imediato, pelo que seguidamente procedemos à solicitação de autorização, por escrito, aos órgãos de gestão das escolas e às respectivas Direcções Regionais de Educação. As autorizações foram todas concedidas por escrito, à excepção de uma que foi feita oralmente. Os documentos comprovativos integram o nosso processo da investigação.

2.1.1 Métodos de recolha de dados

O estudo de caso pode utilizar diversas técnicas de recolha de dados, em particular a observação directa e entrevistas aos sujeitos envolvidos (Yin, 2005, 26-27). No estudo em questão, para atingir os seus objectivos, considerámos como instrumentos privilegiados para a recolha de dados:

- inquérito por entrevista, no início da investigação;

³² Os Coordenadores Interconcelhios da RBE são profissionais que, ao serviço do programa, coordenam directamente no terreno o trabalho das escolas integradas na RBE, sendo que cada um possui um conjunto variável de concelhos a seu cargo, definido centralmente, de acordo com características geográficas e dimensões dos concelhos.

- observação de duas actividades de trabalho colaborativo em cada escola, identificadas e propostas pelo respectivo coordenador de biblioteca;

- notas de campo.

A opção pela utilização destes instrumentos prende-se com as características do estudo em questão, pois considerámos serem os mais adequados ao objectivo traçado. Por outro lado, tivemos a preocupação de recolher dados através de diferentes fontes de informação, no sentido de conferir mais fiabilidade ao estudo.

Estas decisões conduziram à selecção de formas de recolha de dados normalmente mais morosas, mas com a vantagem de permitir uma interacção directa com os interlocutores, sem limitações de tempo, nem condicionalismos de respostas pré-apresentadas, permitindo aprofundar uma ou outra questão, conforme as situações.

Utilizámos o inquérito por entrevista ao coordenador da biblioteca, no início do estudo para averiguar qual o seu conceito de trabalho colaborativo e respectivas formas de concretização, por comparação com o referencial teórico definido. Posteriormente procedemos à observação directa de duas actividades de trabalho colaborativo, identificadas e propostas pelos coordenadores, no sentido de comparar os dados da observação com os conceitos dos coordenadores, verificando se correspondiam ou não, bem como com o referencial teórico.

Inquérito por entrevista

A pesquisa a que nos propusemos centra-se no estudo de indivíduos em contexto, na sua forma de interagir, daí a utilização da entrevista pela «compreensão rica e matizada» (Ruquoy, 2005, 84) que possibilita.

As entrevistas realizadas não têm um grande grau de directividade e foram pouco estruturadas, com o objectivo de não condicionar muito as respostas dos entrevistados (Carmo e Ferreira, 1998). Neste ponto, concordamos com Tuckman (2005, 321), quando refere que ao optar-se por respostas não estruturadas consegue-se mais informação, pois é mais fácil aos entrevistados falar do que escrever e assim desenvolvem mais as suas opiniões e conceitos. Tal como referem Bogdan e Bilken (1994), «a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.» (p. 134).

Para a entrevista elaborámos um guião (Anexo 1), onde definimos os temas que considerámos adequados aos objectivos a atingir com o estudo e procedemos ao trabalho de concepção das perguntas, respeitando os procedimentos metodológicos da bibliografia específica.

Na condução da entrevista, não fomos muito rígidos nem directivos e sem esquecer os objectivos da mesma, respeitámos o fluir das intervenções, direccionando quando necessário e precisando informações para sistematizar as ideias expostas. Fomos fazendo comentários de confiança ao orador e fazendo pontos intermédios da situação, quando entendemos necessário. Procurámos também encadear as questões de forma adequada aos objectivos, mas com sequencialidade relativamente ao discurso do entrevistado, fazendo pontes com afirmações anteriores.

As entrevistas duraram, em média, entre uma hora, a uma hora e trinta minutos e foram realizadas por nós, que conduzimos toda a investigação.

No início das entrevistas procurámos colocar o entrevistado à vontade através de um diálogo descontraído, criando «um ambiente de partilha voluntária de informação e não de aquisição coerciva.» (Carmo e Ferreira, 1998, 125).

Com vista a evitar que se considerasse questão condicionante de respostas, à partida, deixámos para o final as perguntas relativas a aspectos pessoais do coordenador, como anos de experiência, formação, etc.

As entrevistas foram previamente agendadas, com todos os entrevistados, para o primeiro período lectivo, marcando a hora e definindo com todos que seria na escola respectiva, em espaço que permitisse algum isolamento. A todos foi enviado por e-mail, dois dias antes da realização da entrevista, o respectivo guião (Anexo 1), tendo sido alertados para o efeito por contacto telefónico.

Ao realizar as entrevistas, nas quais seguimos o guião apresentado no Anexo 2, começámos por identificar o trabalho a realizar, os objectivos da entrevista, agradecemos a pronta disponibilidade para colaborar no estudo e sublinhámos a importância que isso tem para a investigação nesta área do saber. Referimos uma vez mais a confidencialidade dos intervenientes e respectivas instituições e a garantia do uso exclusivo dos dados recolhidos para o âmbito estrito deste estudo.

Tal como referem Carmo e Ferreira (1998), no início de uma entrevista há a presença de dois interlocutores, duas janelas, cuja interacção apresenta áreas livres

muito reduzidas, áreas cegas relativamente grandes e áreas secretas igualmente extensas. Assim, considerando que "o objectivo de uma entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência a área secreta do entrevistado e a área cega dos entrevistadores." (idem, 1998: 126), procurámos colocar os entrevistados à vontade, assumindo uma postura informal e utilizando um vocabulário corrente. Evitámos induzir respostas e permitimos o fluir a conversa, regra geral sem interromper os interlocutores, deixando-os à vontade para expor os seus pontos de vista.

Os ambientes em que decorreram as entrevistas foram similares, adequados, embora diferentes. No caso das coordenadoras A e B, a entrevista decorreu num gabinete da escola, com isolamento e privacidade. Com a coordenadora C, a entrevista decorreu num pequeno espaço de gabinete que a equipa da BE/CRE utiliza para trabalho, mas que apenas é separado da sala da BE/CRE por estantes, havendo por vezes um pequeno ruído de utilizadores em utilização do espaço. No entanto, consideramos que isso não foi impeditivo do bom decurso da entrevista.

É nosso entendimento, que nos três casos se criou um ambiente informal e de abertura, favorável à realização das entrevistas de acordo com o seu objectivo.

Observação Directa

Considerando com Ruquoy (2005) que «o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem.» (p. 88), utilizámos também a observação directa para poder verificar e articular as afirmações dos entrevistados com as respectivas práticas, pois «embora a entrevista permita aceder às representações dos sujeitos (quer se trate de opiniões, de aspirações ou de percepções), só de forma imperfeita dá informações sobre as suas práticas.» (idem: 88). Deste modo, com a observação pretendemos confirmar as opiniões dos sujeitos em estudo manifestadas nas respectivas entrevistas (Tuckman, 2005, 524).

No segundo e terceiro períodos, respectivamente, foram feitas duas observações de actividades em cada uma das três escolas estudadas. As actividades a observar foram seleccionadas pelos coordenadores de biblioteca, tendo-lhes sido solicitada a observação

de actividades em que tivessem trabalho colaborativo com professores e preferencialmente, duas actividades que divergissem entre si.

Para a observação preparámo-nos, através da leitura de literatura específica e elaborámos uma tabela de recolha de dados (cf. Anexos 8, 10 e 12).

Nas seis actividades observadas, verificámos que a nossa presença não foi elemento inibidor do decurso da actividade, tendo sido sempre explicada de forma simples pelo coordenador aos alunos: “É uma professora que está a visitar-nos hoje”.

3. Apresentação e análise dos dados recolhidos

3.1 Caracterização sintética das realidades estudadas

As escolas investigadas são duas EB 2/3 e uma EBI, sedes de agrupamento e serão designadas no estudo pelas letras A, B e C, bem como os respectivos coordenadores de biblioteca.³³

Em termos de características gerais, temos as seguintes:

Escola	Nº de Alunos	Nº de Prof.	Integração RBE	Membros da equipa da BE	Horas do coordenador na BE	Anos como professor	Anos na Coordenação de BE
A	800	100	2000	4	11	34	7
B	380	40	2000	7	8	19	5
C	400	41	1998	7	35	24	12

Todos os sujeitos inquiridos são do sexo feminino e integram o departamento de Português/Línguas, embora as coordenadoras A e B, sejam de Português e a C de Português-Francês. Todas possuem formação contínua na área das bibliotecas escolares a coordenadora B, possui ainda uma pós-graduação em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares.

Apresentamos a seguir uma breve caracterização de cada escola.

Escola A

A escola situa-se no limite de uma cidade, integrada na malha urbana, tem boas instalações físicas e um bom estado geral de conservação, sendo um espaço agradável. A biblioteca situa-se no primeiro andar de um bloco, ao cimo das escadas, inclui as várias zonas funcionais definidas pelo programa RBE, possuindo uma ampla porta de vidro que lhe dá algum impacto no espaço onde se insere. Trata-se de um espaço arejado e muito iluminado. Tem uma bonita decoração, sendo muito aprazível estar em qualquer ponto da biblioteca. Há carpetes no chão, as cores das carpetes, estofos e acessórios são condizentes e agradáveis. Numa das paredes pode ver-se um quadro de

³³ Apesar de termos optado pela designação Professor Bibliotecário na redacção deste trabalho, a partir deste ponto e no que diz respeito aos dados recolhidos, utilizaremos a expressão Coordenador de Biblioteca, ou Coordenador, uma vez que essa é a designação do cargo que os professores exerciam em 2007/2008.

grandes dimensões alusivo a escritores, elaborado por uma professora da escola, muito bonito e que dá um toque diferente ao espaço, personalizando-o.

Contíguo à biblioteca existe um auditório que faz parte do mesmo espaço, mas está normalmente fechado ao acesso pela biblioteca, tendo uma porta exclusiva para o corredor. No entanto, está fisicamente ligado à biblioteca, havendo apenas a separar as duas áreas uma cortina e armários da biblioteca que aí se encostam.

O mobiliário é adequado, específico de biblioteca, possuindo equipamentos adequados.

Escola B

A escola situa-se no extremo dum núcleo rural, junto a um pinhal e a cerca de 13 km da sede de concelho. O edifício tem uma arquitectura diferente do usual, não se inserindo nas tipologias correntes do Ministério da Educação e está cuidado. A biblioteca fica no rés-do-chão numa zona central, perto da entrada principal, praticamente à frente da sala de professores, ao lado do Conselho Executivo e da escada de acesso ao primeiro andar. Em termos de espaço, contempla as várias zonas funcionais requeridas pela RBE, embora em espaços físicos separados, se bem que contíguos e dentro do espaço nuclear, mas sem portas a separar. Sendo uma EBI, possui um espaço destinado em particular ao público de níveis etários mais baixos, decorado particularmente para o efeito.

O mobiliário responde à função, sendo adequado, bem como os equipamentos necessários. A biblioteca possui um bom e actualizado fundo documental.

Escola C

A escola situa-se num meio rural, com alguma incidência industrial. Fica a cerca de 10 km da sede de concelho. O edifício está cuidado e a biblioteca situa-se no rés-do-chão, próxima da porta principal e do Conselho Executivo e serviços administrativos.

Apresenta as zonas funcionais requeridas pela RBE, sendo o mobiliário adequado, à excepção das cadeiras que são de sala de aula e a necessitar substituição. Tem os equipamentos necessários, à excepção de computadores, que foram recentemente retirados. Na biblioteca estão os portáteis para requisição para toda a escola e quando estão disponíveis podem ser utilizados. Ao fundo da biblioteca, delimitado com armários foi criado um pequeno espaço de trabalho para a equipa,

exíguo, mas importante para a função, onde estão estantes, duas secretárias e um computador e impressora.

A biblioteca é um espaço agradável, pelo mobiliário bonito, boa luminosidade e um fundo documental volumoso e actualizado, embora não seja muito grande atendendo ao público que serve.

3.2 Discussão dos dados do inquérito por entrevista

Os inquéritos por entrevista foram gravados em suporte áudio, com a autorização expressa dos entrevistados. Posteriormente foram passados a escrito, por nós e as respectivas transcrições foram validadas pelos entrevistados.

Utilizar o inquérito por entrevista como instrumento de recolha, como já referimos, é uma acção que exige uma preparação particular, que procurámos fazer através da leitura da literatura específica e da consequente aplicação de técnicas e procedimentos aconselhados. Porém, consideramos que a análise dos dados consiste num desafio ainda maior. Seguindo as orientações sobretudo de Bardin (1988), nomeadamente no que à análise de conteúdo diz respeito, definimos categorias³⁴ e subcategorias, a considerar na análise da transcrição dos inquéritos por entrevista (cf. Anexo 3). A metodologia foi desenvolvida por pequenos passos, tendo em conta que «a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento» (Bardin, 1988, 31).

A partir dessas categorias, procedemos à leitura e estudo das entrevistas, começando por uma primeira «leitura flutuante» (Bardin, 1988: 96 e Esteves (2006) apreendendo a globalidade e posteriormente destacámos as unidades de registo³⁵ que considerámos se enquadravam nos objectivos da entrevista. Para este trabalho elegemos preferencialmente o “tema” como unidade de registo que, como refere D’Unrug (1974, citado por Bardin (1994), é:

uma unidade de significação complexa, de comprimento variável: a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem

³⁴ Segundo Laurence Bardin, « As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.» (1988,117), tendo como objectivo principal encontrar uma síntese consistente dos dados recolhidos passando os dados brutos a dados organizados. (1988, 119)

³⁵ Por unidade de registo, entendemos como Bardin que «É a unidade de significação a codificar e correspondente ao segmento de conteúdo a considerar comunidade de base, visando a categorização (...)» (1988, 104).

constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas (p. 105).

Efectivamente, esta foi a metodologia que considerámos mais adequada, uma vez que segundo Bardin (1994) «consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação» (p. 105), sendo normalmente utilizado para estudar «motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.» (p. 106). O resultado global deste trabalho apresenta-se no quadro-síntese que constitui o Anexo 7.

Passamos seguidamente a debater, à luz dos referenciais teóricos definidos, os resultados da análise feita à entrevista realizada aos três sujeitos em estudo, categoria a categoria, identificadas numericamente. O suporte para esta análise é o quadro-síntese atrás referido, onde se encontram já organizados, de acordo com as categorias criadas, os “núcleos de sentido” mais relevantes que identificámos nas três entrevistas, pelo que nesta análise iremos reter apenas alguns exemplos mais significativos presentes no “discurso” dos entrevistados.

1- Conceito de trabalho colaborativo

As entrevistas evidenciam que os coordenadores de bibliotecas não possuem o mesmo conceito de colaboração, o que é um dado da realidade que ajuda a sublinhar a falta de consenso igualmente existente nos estudos desta área, sobre o que é verdadeiramente a colaboração na escola e a colaboração entre o professor bibliotecário e os professores.

Constata-se que dois dos coordenadores (B e C), centram o seu conceito de trabalho colaborativo na expressão “*disponibilidade*”, enquanto o coordenador A, foca mais a questão da “*articulação*” e da interacção com a sala de aula. Este coordenador aponta para um trabalho em parceria, numa perspectiva mais global em termos de escola, com grande “sintonia” e elaborando documentos conjuntos, no sentido de atingir o objectivo de formar melhor os alunos. Um aspecto comum consiste na reflexão sobre o facto de os professores ainda não se mostrarem muito disponíveis para essa articulação, ao «ficarem no seu canto» (A), na medida em que «eles também têm que se deslocar e ver, e ter algum trabalho, algum contacto» (B).

Analisando estas diferenças, à luz da literatura e do paradigma teórico em que nos baseamos para este trabalho, consideramos que o coordenador A, em termos de concepção do que é e deve ser a colaboração se situa num nível elevado, dentre os que os estudiosos apresentam. Efectivamente, as palavras que utilizou para explicar a sua concepção, estão plenamente de acordo com o nível de *Colaboração* definido por Hargreaves (2001) e por Doll (2005), ou a fase *Currículo Integrado*, defendida por Montiel-Overall (2005), ou ainda o nível 10 - *Desenvolvimento do Currículo*, de Loertscher (2000). Tudo o que o coordenador explicita, aponta para este conceito mais exigente e pleno do que é a colaboração, enquanto planificação, implementação e avaliação conjuntas e «shared vision», utilizando as palavras de Montiel-Overall (2005, 7).

O coordenador A sublinha também a importância da preocupação com a aprendizagem dos alunos, com o “aprender a aprender” como aspecto fundamental:

Quando um aluno faz um trabalho, nós temos um guião, eu acho que o que conta, é o que nós pretendemos com esse trabalho, não é que o menino depois nos diga, o que é que há em [...], quais são os monumentos... não, isso é o produto, não é? O que nós pretendemos é ensinar o aluno a percorrer um determinado caminho, para chegar lá, ao produto.

Relativamente aos coordenadores B e C, tal como já referimos, é curioso que ambos utilizem a mesma palavra, “disponibilidade”, para explicitar o seu conceito de colaboração. Deste modo e com base nas explicações adicionais que os coordenadores dão, poderemos, dentro do quadro teórico que nos orienta, considerar que ambos se situam no nível *Coordenação*, de Doll (2005), uma vez que é evidente que os dois coordenadores mostram preocupação em providenciar recursos essenciais para as actividades curriculares, não tendo, no entanto, um envolvimento significativo no desenvolvimento dessas mesmas actividades. Aplicando a tipologia de Montiel-Overall, situaríamos estes coordenadores na fase *Coordenação/Partenariado*, dado que revelam um conceito de colaboração assente num nível de confiança, em que podem articular acções com os professores, não desempenhando o papel mais interveniente, ou pelo contrário, assumindo a condução dos trabalhos para a realização de uma actividade conjunta, por exemplo uma exposição, uma feira do livro, como refere a autora. O conceito destes coordenadores corresponde, em nosso entender, à ideia subjacente a esta

fase que Patrícia Montiel-Overall identifica: o professor bibliotecário é um suporte para o professor.

Considerando a taxonomia de Loertscher, podemos afirmar que estes dois coordenadores se situam entre os níveis 4 e 6– *Interacção e Reuniões Espontâneas, Planificação Superficial e Reuniões Planeadas de Recursos*, respectivamente, estando sempre disponíveis para responder às solicitações, ultrapassando problemas para corresponder às necessidades, embora também um pouco na linha do suporte à actividade do professor, mas não numa atitude de isolamento. Ilustrativo desta caracterização é por exemplo o que refere o coordenador C:

Ainda agora... o caso da história da *Andorinha Sinhá e do Gato Malhado*, a colega de Língua Portuguesa pensou uma actividade com os alunos, nem foi falado em reunião de departamento, porque eu costumo também ir às reuniões de Departamento de Língua Portuguesa... e nem foi falado, mas ela pensou na actividade com os alunos e ligar isto também com a comemoração do S. Valentim e tinha necessidade dos livros com urgência. Portanto veio aqui, não tinha hipótese de esperar pela reunião do departamento, se era possível... e eu disse:

-“Vamos, vamos fazer o possível, com o dinheiro que há, vamos ver o que se consegue...”

E consegui-lhe os livros para ela começar imediatamente a trabalhar. Entretanto a actividade vai ser desenvolvida também na biblioteca. Na altura do S. Valentim, os miúdos virão aqui à biblioteca apresentar os trabalhos...

Também o coordenador B refere, por exemplo, a propósito dos professores:

-Olha tens isto, vê lá de que é que precisas...

Não sei se...

E- *Se tivesses que escolher uma palavra para definir...*

EE – Para definir isto?

E - *Sim.*

EE – Ai...Não sei... (*Pausa*) ... é disponibilidade (*Pausa*), mas é disponibilidade de parte a parte. É eu como coordenadora, estar disponível a colmatar alguma falha que haja e também é disponibilidade da parte dos outros professores. É solicitarem-nos, porque se nós não formos solicitados, não faz sentido o nosso trabalho.

Ou:

Somos sempre solicitados para... ou para fazer as exposições (...). Depois também nos solicitam muito para materiais, como estamos bastante bem apetrechados, felizmente (*sorrindo*), somos bastante solicitados, por todos os departamentos.

A propósito duma actividade, este coordenador (B) referiu também:

Trouxemos à biblioteca as turmas de 5.º ano, numa aula de Área Projecto (...) Então, na semana anterior falei com eles, com os colegas, pedi-lhes meia hora da aula de Área Projecto, pedi que os levassem à biblioteca e disse-lhes o que é que ia fazer... realmente não planifiquei com eles (*sorrindo*), mas eles sabiam o que se ia passar... Mas o que é que acontece: eles vêm e depois... há um outro que sai. E um deles saiu... (...) Sim, durante a actividade! O que acontece é que como eles estão na biblioteca, como os alunos estão na biblioteca, estão entregues a mim. Os colegas às vezes entendem que estão aqui, estão comigo, não têm que ficar. Esse tal colega nem sequer... acho que nem sequer deu um bom exemplo aos miúdos, não é?

Esta é mais uma indicação de que neste caso, não existe planificação conjunta, mas essencialmente conversas informais, mais ou menos espontâneas, em que a biblioteca concebe uma actividade isolada do que se está a passar no desenvolvimento do currículo das turmas. Ao inquirir o coordenador sobre o facto de esta actividade corresponder a um convite para uma iniciativa da biblioteca, o mesmo confirmou, dizendo que toda a actividade era da responsabilidade da equipa da biblioteca.

Por último, estas afirmações (Coordenador B), mais uma vez confirmam a concepção da colaboração um pouco ligada à ideia do serviço que se presta, para suprir as necessidades de informação:

Nós na biblioteca sentimo-nos bem, porque sabemos que estamos a prestar um serviço, estamos a dar... somos úteis de alguma maneira aos professores da escola e os professores também sentem isso, sentem que nós damos resposta à maior parte dos pedidos que fazem.

2- Inserção do Trabalho Colaborativo no Plano de Actividades da Biblioteca

Tendo como pressuposto o conceito de colaboração de cada coordenador, questionámos cada um sobre o respectivo Plano de Actividades da Biblioteca, inquirindo se consideravam que o plano inseria actividades de trabalho colaborativo. Os resultados (cf. Anexo 7) apontam para o facto de todos os coordenadores estarem cientes que têm no seu plano, actividades de trabalho colaborativo. No entanto, são apontadas várias dificuldades a esse nível. Por exemplo, o coordenador A aponta que é ainda necessário “partir pedra” em relação a esta questão, avança com algumas reflexões complementares sobre a necessidade de mais empenhamento nessa área: «O que eu acho é que as escolas e os professores ainda não interiorizaram todos, essa necessidade». O coordenador B, por exemplo, tendo também respondido

afirmativamente, incidiu depois a sua intervenção em exemplos concretos de actividades, algumas não directamente vinculadas com a questão inicial.

3- Características das experiências pessoais de trabalho colaborativo

A literatura conclui que os profissionais que já tenham experienciado o trabalho colaborativo, são mais receptivos à sua execução. Com esta noção de base, procurámos, tendo como pano de fundo a experiência profissional de cada coordenador, saber algumas características das suas experiências profissionais de trabalho colaborativo, em contexto do trabalho na biblioteca e também como professores. Esta categoria foi subdividida em várias subcategorias, para maior facilidade de análise, pelo que apresentamos os resultados parcelarmente e posteriormente apresentamos a análise global.

De quem é o protagonismo da iniciativa para o trabalho colaborativo / a quem deve pertencer protagonismo da iniciativa

Sobre estas questões, os coordenadores A e B são unânimes em referir que é a biblioteca que tem normalmente a iniciativa de propor actividades em colaboração com os professores. Por seu lado, o coordenador C refere que depende dos departamentos, tendo situações em que é o coordenador de departamento, outras em que é a biblioteca.

Quando questionados sobre a sua opinião relativamente a quem deveria pertencer a iniciativa do trabalho colaborativo, os coordenadores B e C, consideram que deve ser “de parte a parte”, referindo o coordenador B que os professores deveriam sentir necessidade de procurar a biblioteca.

Entendemos colocar estas questões, dado o facto de alguma literatura consultada divergir ao nível do carácter voluntário da colaboração. Hargreaves considera que a verdadeira colaboração deve ser voluntária, no entanto, em alguns estudos específicos sobre o contexto das bibliotecas, encontramos também a aceção de que a colaboração deve ser trabalhada pelo professor bibliotecário, como se de uma acção de marketing se tratasse. O que verificámos nestas respostas, é que os coordenadores têm consciência que tanto devem ser os professores como eles próprios a iniciar processos de trabalho colaborativo, sublinhando o coordenador B que os professores deveriam ter mais essa

iniciativa. Nas suas realidades práticas, dois coordenadores assumem o protagonismo (A e B), enquanto um deles refere que é variável (C).

Existência de áreas curriculares ou não curriculares mais propícias ao trabalho colaborativo

Considerando por um lado o conceito de colaboração ao nível mais elevado, como extensivo a toda a escola e por outro lado, alguns constrangimentos identificados na literatura e em estudos sobre o trabalho colaborativo e tendo em conta as particularidades do currículo português do ensino básico, procurámos saber se os coordenadores entendiam haver áreas curriculares ou não curriculares, mais apropriadas para o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

A este respeito há divergências: enquanto o coordenador A considera que a Área de Projecto é uma área propícia ao trabalho colaborativo, o coordenador B entende que não se poderá afirmar haver áreas mais propícias do que outras, salientando que o que existe são professores colaborativos ou não. Por seu lado, o coordenador C hesita na resposta e aponta as Ciências, a Literatura e também a Área de Projecto.

Neste ponto consideramos que os casos que referem a Área de Projecto, o fazem dadas as características especiais dessa área curricular não disciplinar. Efectivamente, trata-se duma área que no segundo ciclo é leccionada por dois professores e no 3.º ciclo, depois de ter começado com dois, passou para um só professor. O carácter desta área incide na realização de pesquisas e trabalhos de projecto sobre temáticas pertinentes para os alunos e consensuais no conselho de turma. Daí que, considerando o papel do professor bibliotecário no trabalho colaborativo, será, como referem alguns especialistas, acrescentar um *input* à colaboração ao nível das suas competências de conhecimento dos currículos, de literacia da informação e também pedagógicas. Assim, sendo a Área de Projecto uma área em que se trabalha preferencialmente com pesquisas de informação, faz sentido, quanto a nós, que seja uma das eleitas para este tipo de trabalho, até porque à partida os professores estarão mais disponíveis para isso, dado não haver os sempre “arremessáveis” receios de não cumprimento dos programas.

Comprovativo desta conclusão é o facto de, por exemplo, ao nível das dissertações sobre este tema já apresentadas em Portugal, não sendo muitas, duas abordam precisamente a relação entre a biblioteca e a Área Projecto no Ensino

Secundário (cf. Castanheira, 2009). Esta assumpção da nossa parte não significa que consideremos a colaboração restrita a determinadas áreas do saber, pelo contrário.

As referências a outras disciplinas, por parte do coordenador C, não são para nós muito significativas, por um lado porque o coordenador hesitou muito na resposta, por outro porque citou duas áreas científicas opostas, isto é Humanidades e Ciências, o que é por nós interpretado como a consideração de que tanto uns como outros necessitam do trabalho colaborativo.

Interessante é a resposta do coordenador B, quando situa a pergunta e respectiva resposta, no seu contexto correcto, em nossa opinião: as áreas não são tão importantes assim, o importante são as pessoas, dimensão que encontramos em alguma da literatura lida sobre a questão da colaboração.

Planificação/definição de objectivos, estratégias e formas de avaliação em conjunto com os professores envolvidos

Um dos aspectos que a literatura refere como condição importante para que se considere haver colaboração, é o facto de os professores planificarem em conjunto, executarem a actividade em conjunto e avaliarem-na igualmente em conjunto. Deste modo, considerámos importante questionar os coordenadores a este nível. As respostas foram consentâneas com os conceitos de colaboração que os inquiridos apresentaram no início da entrevista.

O coordenador A, cujo conceito de colaboração é o de nível mais elevado, de acordo com as classificações da literatura estudada, refere que a planificação é conjunta, bem como a execução. A avaliação é feita separadamente: a biblioteca faz o seu relatório e o professor avalia os alunos. No entanto a coordenadora está consciente do facto de estarem num nível menos desenvolvido, no que à avaliação diz respeito:

Nós estamos muito mal aí a nível da avaliação. É um trabalho que também tem que ser feito este ano, porque, avaliámos, fez-se o relatório. A professora de Ciências fez o relatório, mostrou-me, eu acrescentei mais algumas coisas e pronto, fez-se um relatório. Foi para o Pedagógico e foi para o Executivo, como vai qualquer relatório de qualquer actividade, está a ver? Não se perguntou aos alunos se eles tinham gostado, se não tinham gostado. Ainda andamos no “Parece-nos que gostaram muito! - Participaram muito!”. Mas não temos, não temos o hábito de... fazemos avaliação, sim, com relatórios, correu bem, correu mal, aspectos a melhorar, uma folhinha A4, fazemos o relatório, pronto. (9,55-60; 10, 1-4)

Quanto aos coordenadores B e C, que em termos de conceito de trabalho colaborativo se situavam no nível de *Cooperação* (Doll, 2005), há uma ligeira diferença entre os dois. O coordenador B refere que não pode contar com os professores para esse tipo de trabalho, dado considerarem que são actividades exclusivas da biblioteca, com as quais não têm relação. Apenas levam os seus alunos a uma actividade organizada pela biblioteca e por vezes nem permanecem na actividade, saindo do espaço da biblioteca onde deixam os seus alunos. As actividades são implementadas pela equipa e, portanto, também planificadas pela equipa, bem como avaliadas. O coordenador refere que, no entanto, há professores que dão um feedback positivo das actividades. Os casos que refere não são a maioria, mas acontecem.

Nitidamente, neste caso, estamos perante uma situação em que não podemos considerar existir colaboração plena, na linha das tipologias de trabalho colaborativo que apresentámos anteriormente, uma vez que as actividades são unilaterais, a biblioteca programa, organiza, implementa e avalia, como se fosse um serviço que é fornecido, sem se conseguir saber qual o impacto destas actividades nas aprendizagens dos alunos, nem como é que elas articulam com o que os professores estão a trabalhar em contexto de aula.

Por último, o coordenador C refere que há planificação conjunta, sendo que os professores colocam a actividade na planificação da respectiva disciplina e a biblioteca na sua. Aqui a implementação também é conjunta, apenas a avaliação é que é sectorial. A biblioteca avalia nos moldes usuais em que avalia o seu trabalho, com um relatório ao Conselho Pedagógico e os professores avaliam os alunos e avaliam as actividades em departamento. Neste caso, o coordenador C parece situar-se num nível mais elevado que o coordenador B, embora também não se possa considerar trabalho colaborativo, porque apesar de haver uma avaliação da actividade, ela não é feita na perspectiva de averiguar qual o impacto da acção, nas aprendizagens dos alunos.

4. Perspectivas de mudança na prática futura, a este nível, com base na experiência

Procurámos saber se os coordenadores, com base nas suas experiências pensavam alterar alguma coisa nas suas práticas. O coordenador A referiu que no futuro iria começar pelos professores, isto é, considera que a sua acção terá que ser

direccionada para os professores em primeiro lugar, para depois ser possível trabalhar para melhorar as aprendizagens dos alunos. A este propósito, refere uma má experiência que teve no ano anterior:

Eu vou-lhe dar um exemplo que acho que isto diz tudo: o que se fez e o que não se deve fazer. Eu fiz com aqueles dois colegas de Ciências e dinamizámos, trouxemos o cientista, fizemos a actividade. Depois os professores de Ciências, vieram cá na sua aula de Ciências, com as turmas à biblioteca. Eu tinha os livros por áreas temáticas, os livros de Ciências... e fizemos grupos de trabalho, de 4 alunos... Depois eles tiravam uma pergunta e tinham que ir descobrir... Só que os professores que vinham com os alunos, não estavam... só vinham acompanhá-los. Eles não estiveram implicados na planificação, na reunião onde se planificou isto. E pronto, eles não tinham interiorizado, a actividade. (...) a diferença entre aqueles com quem tinha planificado, quando eles vieram com as turmas e o que eles fizeram com as turmas... e os outros, que até se sentaram, que até achavam que aquilo era mais uma actividade da professora, da coordenadora da biblioteca com os alunos, que era um trabalho de pesquisa, que era um trabalho da biblioteca. Está a ver? Mas a culpa também foi minha, porque eu não os incluí. (Anexo 3, p.14, 39-59)

O coordenador B considerou que teria que ver a melhor forma de envolver mais os professores, desde que não implicasse mais reuniões, dada a sobrecarga que os professores sentem a esse nível. Reflectiu ainda que poderia pelo menos facultar a planificação aos professores, para melhorar as actividades. O coordenador é consistente na sua concepção de colaboração - a biblioteca como um serviço.

Quanto ao coordenador C, este coloca a tónica no tempo, referindo que já que tem mais tempo este ano, dado estar a tempo inteiro numa situação experimental da RBE (pertencia ao grupo de 100 coordenadores, em experiência, a nível nacional), pelo que tem intenção de conversar e planear mais com os professores, indo também às reuniões de departamento, no sentido de uma melhor articulação.

5 - Surgimento do trabalho colaborativo na vida profissional

Sobre a forma como o trabalho colaborativo surgiu na vida profissional dos coordenadores, é curioso que os três inquiridos referem ter surgido não por via da biblioteca, mas enquanto professores: ou na ligação ao departamento, ou numa necessidade concreta perante desafios da profissão (por exemplo, o coordenador A refere a colaboração com os professores do ensino especial), ou ainda como maneira de

ser e de estar nas coisas. Referem ainda o processo de aprendizagem pessoal (A - “comecei a ler muito”) e a ideia de “partilha” e de abertura entre professores.

Só pelo facto de terem concordado participar neste estudo, entendemos que estes coordenadores têm perfil colaborativo, uma vez que apesar do anonimato, há sempre uma “sombra” de exposição que este tipo de trabalhos pode trazer consigo. Ora aceitando, na nossa perspectiva, estes coordenadores já manifestaram ser professores com características colaborativas, pelo que a ideia de que quem já teve experiências colaborativas no passado está mais predisposto a repetir este tipo trabalho (a não ser que tenha tido más experiências), também aqui se confirma.

6- Benefícios do trabalho colaborativo

Uma das formas de percebermos a valorização que os coordenadores dão à colaboração, foi questioná-los sobre os benefícios, as vantagens que entendiam que o trabalho colaborativo poderia ter. Aí constatámos que os coordenadores A e C concordam que o benefício é sobretudo para os alunos, ideia que é marcadamente vincada pelos investigadores nesta área (cf., por exemplo, Lance, 2003; Loertscher, 2000; Montiel-Overall, 2005, 2007). A investigação realizada refere que a colaboração é um imperativo para a escola, pelo facto de contribuir significativamente para o sucesso educativo dos alunos.

O coordenador B sublinha, por seu lado, a mais-valia de trabalhar em parceria, sendo muito mais profícua e eficaz que em isolamento, o que de certo modo se relaciona com o que defenderam os outros dois coordenadores. Efectivamente, dois elementos numa aula, aumentam o ratio professor/aluno, permitindo um melhor acompanhamento, nomeadamente ao nível das diversidades de estilos de aprendizagem dos alunos e de conhecimentos que detém o professor e o professor bibliotecário. Para além disso, assenta também noutra vantagem que vários estudos abordados na parte I apontam: a possibilidade de debater com outra pessoa a prática que se executa, permitindo um *feedback* da acção, impossível de obter trabalhando sozinho.

7- Factores facilitadores do trabalho colaborativo

Praticamente todos os investigadores que se têm debruçado sobre o tema da colaboração salientam a existência de factores que facilitam a colaboração e factores

que a constangem. Deste modo, procurámos saber que aspectos na experiência destes coordenadores eram ressaltados a este nível.

Todos os coordenadores referiram o órgão de gestão como um elemento fundamental para o sucesso do trabalho colaborativo, inclusive salientando a forma de “abraçar” a biblioteca como importante na escola: «ter a biblioteca como um ponto importante da escola» (B); «O à vontade que há para pensar e realizar actividades - há sempre apoio» (C). O coordenador B vai um pouco mais longe e refere que o facto de algumas reuniões do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola se realizarem no espaço da biblioteca também é importante e já foi no seu caso, pois possibilitou fundos para actualizar a colecção.

Este aspecto corresponde ao que os estudos apontam também como condição importante, inclusive Montieil-Overall (2005) refere mesmo explicitamente que a fase mais elevada que apresenta de colaboração só é possível desenvolver-se com a total articulação e envolvimento do órgão de gestão, dadas as mudanças assumidas que é preciso realizar na forma de funcionamento e na estrutura da organização escola. Na mesma linha e de acordo com o modelo de funcionamento das escolas portuguesas, dois coordenadores (A e B), sublinham a importância da sua presença no Conselho Pedagógico, orientação dada pela RBE, mas que nem sempre é respeitada nas escolas. Enquanto órgão fundamental da gestão pedagógica da escola, o Conselho Pedagógico, é na verdade um local privilegiado para o coordenador integrar, o que é defendido pela RBE.

O coordenador A foca ainda aspectos relacionados com a equipa da biblioteca, a importância dos seus membros não serem seleccionados sem critério e a forma como é concebido o horário da equipa. Estes dois aspectos, de certo modo estão relacionados com a importância do órgão de gestão, pois são questões que dele dependem. Assinala ainda a reduzida mobilidade dos professores como um factor facilitador, porque permite estabelecer relacionamentos mais duradouros e conhecer melhor as pessoas e suas potencialidades.

O coordenador B realça a importância da biblioteca estar actualizada e do coordenador conhecer bem os recursos que existem para os divulgar. Por seu lado, o coordenador C toca num aspecto muito interessante – o clima da escola, que se relaciona com a cultura da escola, o ambiente que se vive... e relata o facto de em cada ano haver, sempre no início, uma actividade para integrar os professores novos na escola.

8- Factores de constrangimento do trabalho colaborativo

No que respeita aos factores que consideram constrangimento à colaboração, apenas o coordenador C aponta para a inexistência de constrangimentos específicos no seu contexto de trabalho. Os outros dois coordenadores identificam alguns aspectos a considerar:

- Falta de tempo (coordenador A e B);
- Falta de motivação dos professores (coordenador B);
- Falta de apoio do órgão de gestão (coordenador A);
- Colaboradores da biblioteca sem perfil para essas funções (coordenador A).

Constatamos que as barreiras à colaboração apontadas, não se afastam das referidas pelos investigadores estudados por nós (cf. Parte I, ponto 3), agrupadas em factores relacionados: com a estrutura da escola (falta de apoio da gestão; recursos afectados à biblioteca sem perfil para a função); com as características da socialização profissional, ao que acrescento: da situação profissional (falta de motivação dos professores) e com aspectos pragmáticos (tempo).

9- Características pessoais do coordenador importantes para realizar trabalho colaborativo

Sobre aspectos a considerar no perfil do professor coordenador para poder ser um bom colaborador, os coordenadores apontaram algumas características que podemos encontrar em diversos estudos e documentos orientadores relativamente a esta dimensão. Por exemplo, os “job description” da Associação Americana de Bibliotecários e da Associação Canadana de professores bibliotecários. Os aspectos mais destacados pelas nossas entrevistas foram:

- Empatia (A e B);
- Exigente e seguro do que pretende para a biblioteca (A);
- Ter formação específica (A, B e C);
- Diplomata, saber gerir conflitos (A);
- Saber delegar tarefas (A);

- Disponível (B e C);
- Capacidade para ouvir críticas e sugestões (C).

10 - Características Pessoais dos Professores em geral para realizarem trabalho colaborativo

Relativamente aos professores, os coordenadores também consideram haver características importantes para se ser integrante de actividades de trabalho colaborativo:

- Gostar de trabalhar em conjunto (A e C);
- Ser franco e aberto (A e B);
- Não ser individualista (B);
- Gostar de ajudar os outros (B);
- Disponibilizar o que tem, partilhar (B e C)
- Ser disponível (C).

11- Aspectos adicionais

Ao solicitar a referência a mais algum aspecto que considerassem importante mencionar no final da entrevista e que não tivesse sido contemplado, apenas o coordenador A, entendeu sublinhar a importância da articulação a nível de toda a escola, uma concertação a nível global. Esta declaração veio sublinhar a noção que já tínhamos relativamente ao conceito de colaboração deste professor, como sendo um conceito que se identifica com o que especialistas referem ser a colaboração verdadeira.

O coordenador B salienta que o trabalho colaborativo deve também ser extensível à própria equipa da biblioteca, pelo que se conclui ter alguns problemas a esse nível, o que pudemos constatar na entrevista, quando a dado momento se refere à equipa e à falta de perfil de alguns elementos, o que aliás também foi referido na entrevista pelo coordenador A.

Em síntese

A entrevista permitiu estabelecer um ambiente de empatia entre os sujeitos e a investigadora, sendo que constatámos que os inquiridos estiveram à vontade e

expuseram as suas opiniões sem que nos apercebêssemos de grandes reservas ou inibições. Estamos perante três personalidades diferentes, com atitudes perante a entrevista, diferentes também, no entanto para além dos pontos em que referimos aproximarem-se umas das outras nas suas opiniões, há características que ressaltaram do contacto com estas três coordenadoras: o facto de todas se integrarem bem no seu meio, serem aceites e consideradas pelos pares, conforme pudemos observar nas várias vezes que visitámos as escolas; a sua calma perante as coisas quer na entrevista, quer nas observações que passaremos a apresentar de seguida; o facto das suas experiências de colaboração se basearem sobretudo em contactos informais com os professores, o gosto por aquilo que fazem conduzindo a biblioteca da sua escola, tendo todas a noção da importância deste recurso numa escola e na aprendizagem dos alunos, embora com concepções do caminho a trilhar ligeiramente diferentes.

A transcrição permite perceber como o coordenador A é muito emotivo e expressivo, como o próprio refere no final da entrevista, vivenciando um momento de “mágoa” no seu profissionalismo, devido às bruscas modificações introduzidas nas condições de trabalho por novas medidas governamentais, sobretudo porque associadas ao que entendeu como uma falta de consideração e reconhecimento. Ao mesmo tempo, verifica-se que vive uma certa ansiedade pela mudança de direcção na escola, que implicou uma mudança também na forma de entender o papel da biblioteca, numa perspectiva que aponta como pouco benéfica para o trabalho feito no passado. No entanto, é um optimista e não “baixa os braços”.

Ao nível da sua concepção do trabalho colaborativo, como já referimos, aproxima-se muito do conceito defendido pelos especialistas, como a colaboração plena. Confrontada com os resultados da sua prática, identifica os aspectos mais frágeis relativamente à sua concepção, programando trabalhar para melhorar esses factores. É um profissional com uma experiência considerável de prática lectiva e sobretudo de trabalho colaborativo, pelos vários testemunhos que relata. Demonstra conhecer muito bem a sua função, bem como quais as características que deve ter um coordenador que execute trabalho colaborativo, o que facilita esse trabalho e o que o pode travar, diagnosticando os pontos a melhorar. Tem um perfil de profissional que consideramos cognitivista, encarando a acção pedagógica, não à escala de cada um dos professores ou das disciplinas, mas à escala macro, da escola, do agrupamento, nacional.

O coordenador B tem um perfil, quanto a nós, de eficácia; procura potenciar ao máximo os recursos que a biblioteca disponibiliza, estando muito consciente da importância de uma boa coleção para que a biblioteca cumpra o seu papel. Este é um aspecto que os especialistas também sublinham como fundamental na colaboração, acrescentando (o coordenador) o conhecimento que o professor bibliotecário deve ter desse fundo documental, para o mobilizar no trabalho com os professores. No seu discurso este foi um aspecto muito sublinhado, o que denota a preocupação com um dos aspectos importantes para a colaboração.

Tal como o coordenador A, o coordenador B insere-se num perfil cognitivista, pois defende as actividades curriculares com recurso aos documentos que a biblioteca disponibiliza, sentindo-se um pouco triste por alguns professores não colaborarem e não participarem mais. Também identificou um aspecto a melhorar na sua prática colaborativa, embora permaneça um pouco descrente do envolvimento dos professores, pois considera que no contexto actual os professores não estão disponíveis para o que iriam considerar trabalho adicional – o trabalho colaborativo com a biblioteca, que ainda por cima não é trabalho oficial, marcado institucionalmente.

O coordenador C é um profissional que igualmente identificamos como defensor do trabalho em colaboração desde sempre, tendo igualmente uma perspectiva muito concreta do papel da biblioteca nas aprendizagens dos alunos. Situa-se, ao nível do trabalho colaborativo, segundo as afirmações que faz e o quadro referencial que elegemos, num posição intermédia - o nível da coordenação de Doll (2005). Tem uma larga experiência de coordenação de biblioteca e também como professor. Sente-se muito bem “na sua pele” e na sua escola, o que é muito visível na sua atitude e discurso.

3.3 Discussão dos dados recolhidos a partir das observações directas

Conscientes que, tal como Tuckman (2005) refere, a observação tem a sua principal fragilidade na dificuldade do investigador em conseguir influenciar o menos possível o que vai observar, para poder captar o máximo de informação pertinente possível, decidimos apostar nesta metodologia, porque é em nosso entender a mais adequada ao objectivo a que nos propusemos. Contudo, não deixamos de ter a noção que é incontornável o facto de haver sempre um certo grau de “encenação”, devido à

particularidade da situação: observação por parte de alguém externo, com o objectivo de estudar (idem, 2005: 524).

O produto da recolha de dados das observações directas realizadas é apresentado em anexo (Anexos 8, 10 e 12), pela extensão da informação, fazendo-se aqui apenas a referência aos aspectos mais pertinentes para os objectivos do estudo.

Foi solicitado aos coordenadores que nos indicassem duas actividades à sua escolha, em que considerassem haver trabalho colaborativo e que permitissem a nossa presença como observadora. Solicitámos ainda que, na medida do possível, fossem actividades diferentes entre si e para públicos diferentes. Cada um dos coordenadores seleccionou as actividades e agendámos os dias e hora das mesmas, para que pudéssemos estar, ao mesmo tempo que os coordenadores articulariam com os professores em questão, no sentido de autorizarem também a nossa presença.

A recolha de dados foi directa e por escrito, em grelha própria definida para o efeito. As observações de actividades, no âmbito deste estudo, tinham como função principal: por um lado, apurar até que ponto as práticas dos coordenadores estariam consentâneas com os conceitos de colaboração que apresentavam; por outro lado, pretendíamos situar cada um dos sujeitos estudados nas escalas gradativas das tipologias de trabalho colaborativo propostas pelos autores apresentados por nós como referencial teórico para este estudo.

Para proceder à análise de conteúdo, decidimos utilizar a categorização, tal como no caso das entrevistas. Deste modo, em função dos objectivos do estudo, definimos as seguintes categorias:

Categorias definidas para as observações realizadas:
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o trabalho colaborativo com intervenção da biblioteca escolar. - Caracterizar os tipos e formas de trabalho colaborativo com intervenção da biblioteca escolar. - Analisar o papel do coordenador da biblioteca escolar no trabalho colaborativo com os professores. - Identificar factores facilitadores e factores de constrangimento a esse tipo de trabalho colaborativo.
<p>Categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificação Conjunta 2. Desenvolvimento da actividade em conjunto 3. Avaliação conjunta da actividade 4. Envolvimento de conteúdos relativos à (s) disciplina (s) em questão e no âmbito da acção da biblioteca 5. Acção da coordenadora no decurso da actividade

Quadro 4 – Categorias Definidas Para Analisar os Dados das Observações

Com base nestas categorias, passamos a apresentar a análise às actividades observadas de cada um dos sujeitos em estudo.

3.3.1 Actividades do Coordenador A

O coordenador seleccionou para observação duas actividades diferentes:

Actividade 1 – Sessão comemorativa da Semana da Leitura, com várias turmas do 2º ciclo, preparada em articulação da biblioteca com as professoras de Ciências da Natureza e de Língua Portuguesa;

Actividade 2 – Aula de Ciências da Natureza em articulação com Estudo Acompanhado e a biblioteca.

Analizamos seguidamente os dados recolhidos nas observações realizadas, por categoria.

Categorias 1 a 3 – Planificação, Execução e Avaliação Conjuntas

A Actividade 1 caracteriza-se por ser pública, não correspondendo ao espaço normal de uma sala de aula, nem da biblioteca e integrou várias turmas, vários professores e alguns convidados. Pelo que pudemos observar, a actividade foi planificada pela professora de Ciências da Natureza e pelo coordenador, bem como pelas professoras de Língua Portuguesa dos alunos.

O comportamento de à-vontade de professores e alunos e a forma como a actividade fluiu denotam a existência de uma prévia organização e concertação, que evidenciam a planificação em conjunto, como fica claro pelos seguintes excertos extraídos do registo da análise à observação da actividade:

A turma que ia apresentar a actividade estava com a professora de Ciências e outra professora que a auxiliava, a fazer os últimos preparativos. Os alunos tinham papéis na mão e conversavam baixo, enquanto a professora testava a apresentação em PowerPoint no computador portátil que estava ao centro, ligado a um projector.

Tudo parecia pronto (...)

...

[C.] Disse ainda faltarem duas turmas e que íamos aguardar, pois estariam a chegar.

Entretanto chegam os outros alunos (...)

[C.] Iniciou assim a actividade, dizendo ainda que se iria assistir a uma sessão preparada por alunos e professores no âmbito da Semana da Leitura.

...

[os alunos foram apresentando os textos que haviam preparado, sem qualquer atropelo ou confusão, independentemente de nem todos terem a respectiva professora de Língua Portuguesa presente]

Na Actividade 2 chegamos exactamente à mesma conclusão, como é visível pelos registos, dos quais destacamos a título de exemplo:

(...) chegaram os alunos (uma turma), calmamente, acompanhados de duas professoras. Estão na aula de Ciências da Natureza. Uma é a professora da disciplina, outra é a professora de Estudo Acompanhado (...)

...

(...) os alunos iam entrando e dirigindo-se para o espaço onde estavam preparadas algumas mesas com diversos livros em cima..

...

[C³⁶] que regressou, orienta, bem como a professora de Ciências da Natureza, enquanto simultaneamente monitoriza o levantamento das perguntas. A professora de Estudo Acompanhado está sentada e observa.

...

-Têm que começar a arrumar! Diz a coordenadora. (Anexo 9)

A chegada atempada da turma à biblioteca, acompanhada dos professores envolvidos, onde já está tudo preparado para a actividade (livros em cima das mesas...), a orientação conjunta e de forma natural dos alunos, quer pelos professores, quer pelo coordenador, numa situação de igualdade e parceria plena, são fortes indícios, em nosso entender, da existência de planificação prévia entre estes agentes da acção educativa.

No que diz respeito à segunda categoria: Desenvolvimento da Actividade em Conjunto, os dados da observação da Actividade 1 permitem afirmar que a mesma foi conduzida pela coordenadora da biblioteca e pela professora de Ciências da Natureza:

A coordenadora diz que vai passar a palavra à professora [...] que todos conhecem bem e que vai explicar a dramatização a que vão assistir.

...

A professora [...] explicou que íamos assistir a uma fábula, que está disponível na Internet e no final de passarem as imagens, verão que está lá o endereço.

...

[C.] Continua dizendo que para terminar têm Leituras Doces! (...) Troca algumas palavras com a professora [...], decidindo a melhor forma de distribuir (...)

...

Decidida a estratégia, a professora [...] começou a distribuir por filas e a coordenadora ao microfone ia chamando um a um os alunos para ali lerem a frase que o seu rebuçado tinha. (Anexo 9)

Acresce ainda outro aspecto que é o facto de esta actividade implicar a participação de outros professores - de Língua Portuguesa das turmas, que prepararam os alunos, não estando todos presentes no momento da apresentação, devido a questões de horário (excepto a coordenadora que é professora de uma das turmas). Este facto, não

³⁶ [C] Utilizado para significar Coordenadora.

invalidou o bom decurso das actividades, o que uma vez mais transparece a existência de uma prévia planificação.

Relativamente à Actividade 2 são vários os indícios que permitem concluir igualmente pela execução conjunta da actividade:

A professora de Ciências compõe o ecrã móvel de projecção que está estrategicamente colocado, para que todos possam ver bem. A coordenadora diz aos alunos que enquanto a professora compõe o ecrã, vai contar uma história:

...

Entretanto o ecrã fica estabilizado e a coordenadora começa a sua explicação, (...)

...

[C.] e faz uma pequena explicação dos conteúdos, em que é complementada com a professora de Ciências da Natureza.

...

- Agora (...), a vossa professora de Ciências da Natureza e a professora de Estudo Acompanhado vão orientar a parte mais prática da aula de hoje.

...

A professora de Ciências da Natureza, começa, (...)

...

A coordenadora que regressou, orienta, bem como a professora de Ciências da Natureza, (...)

...

As professoras auxiliam os grupos, dando pistas e indicações que os levem a pensar e a resolver a tarefa. (Anexo 9)

Quanto à avaliação da actividade, conforme a terceira categoria de análise, não foi possível através da observação concluir nada sobre este aspecto. No entanto, neste caso, dada a dupla função quer da professora, quer da coordenadora (professoras dos alunos e membros da equipa da biblioteca) a avaliação acabará por se cruzar, mas acontece apenas devido a esta coincidência, pois na entrevista a coordenadora identificou este aspecto como um elemento a aperfeiçoar, não estando ainda desenvolvido. As Notas de Campo (Anexo 14) permitiram-nos ter mais informações sobre este aspecto, pois o coordenador referiu posteriormente à actividade que cada participante realiza a respectiva avaliação de forma isolada e não em conjunto.

Categoria 4 - Envolvimento de conteúdos relativos à (s) disciplina(s) em questão e no âmbito da acção da biblioteca

A conciliação de saberes e competências do professor de sala de aula e do professor bibliotecário são aspectos apontados nas leituras que efectuámos, como factores de relevo para o trabalho colaborativo, onde o professor bibliotecário é

entendido como um professor, em situação de igualdade na acção pedagógica, com o professor titular da turma.

Em ambas as actividades observadas concluímos que se abordaram conteúdos relativos às duas áreas em intervenção - a Biblioteca e a disciplina de Ciências da Natureza.

Actividade 1:

[C.] Resolveu, conversar com os alunos desta turma, questionando se sabiam o que se passava esta semana. Os alunos responderam todos que era a Semana da Leitura. (...)

- Quem não tem em casa e nunca pensou que podia ir à biblioteca buscar livros? Ninguém coloca o dedo no ar.

- Ah! Diz a coordenadora.

[Os vários textos que foram lidos ou declamados, foram sempre apresentados pelos alunos, identificando a autoria.]

...

Surgem duas meninas que dizem algo baixinho à coordenadora que está com o microfone na mão. Ela pergunta ao público se não se importa que estas meninas que não sabem o autor do seu texto o declamem mesmo assim. Todos respondem que sim. A coordenadora questiona:

- Prometem que depois vão à biblioteca dizer-me?

As meninas dizem que sim, entretanto uma professora que está na assistência mostra um livro e diz que o poema é do Cancioneiro Popular Português e foi tirado daquele livro.

...

Vão perceber que ler é ler tudo o que nós quisermos e é aprender de forma divertida, conclui a coordenadora.

...

A fábula fala de animais e de uma forma lúdica, através de uma história de ficção transmite conteúdos de Ciências da Natureza, nomeadamente sobre os mamíferos. (Anexo 9)

Podemos constatar aqui que para além dos conteúdos de Ciências da Natureza que se articularam com os de Língua Portuguesa, ao nível da biblioteca, também são trabalhados aspectos relacionados com a leitura, nalgumas das suas diversificadas facetas. O mesmo verificamos nos extractos seguintes, embora neste caso, não se inclua a disciplina de Língua Portuguesa.

Actividade 2:

-Hoje vamos conversar um pouco sobre a forma como está organizada a biblioteca e depois vamos fazer um trabalho para a disciplina de Ciências da Natureza. Os livros que aqui estão são para fazermos o trabalho.

...

Entretanto sabem que se precisarem realizar um trabalho, podem ir à página da biblioteca, onde encontram uma explicação, onde diz: “Etapas para Fazer um Trabalho de Pesquisa”... diz a professora de Ciências da Natureza.

- Já conhecem a página? Pergunta a coordenadora.

...

[C] explica o sistema de arrumação da biblioteca de forma interactiva com o espaço e com os alunos.]

...

- Agora que já sabemos como encontrar o que procuramos, a vossa professora de Ciências da Natureza e a professora de Estudo Acompanhado vão orientar a parte mais prática da aula de hoje. (Anexo 9)

Ao nível da categoria em análise, concluímos que o coordenador A, na sua prática colaborativa com os professores, interage numa situação de “par pedagógico”, assumindo alternadamente a condução da actividade e tendo um papel de relevo paralelo ao do professor titular, inclusive, sendo a coordenadora que inicia a actividade e a conclui, constatando-se a existência de harmonia entre os agentes envolvidos, sendo, como refere Loertscher, verdadeiros “partners” (2000, 70). A confiança mútua, também referida frequentemente na literatura (Loertscher (2000); Montiel-Overall, 2005) como fundamental para o trabalho colaborativo, é algo que transpareceu nas observações que fiz à acção desta coordenadora.

Em síntese, após a análise destes dados, concluímos que em ambas as actividades se denotou, de forma evidente, a existência de uma planificação e de uma concertação entre o coordenador e a professora, a tal ponto que quase não distinguíamos diferença de papéis entre ambos.

Considerando os níveis de colaboração propostos por Doll (2005), situamos as duas actividades no nível de **Colaboração**, pois a estreita interacção que os professores demonstraram revela-nos características de colaboração: ambos estiveram a coordenar as actividades e os alunos compreenderam a complementaridade dos seus papéis. No que respeita às facetas propostas por Montiel-Overall (2005), situamos as duas actividades deste coordenador na faceta C - **Ensino Integrado**, pois verificou-se claramente em ambas nas actividades a existência entre a professora e o coordenador de uma sintonia, de uma partilha de pensamento, que aliás é referida pelo coordenador na sua entrevista, como sendo um requisito que considera importante para o trabalho colaborativo.

Além disso, é nítida a confluência nas actividades de aspectos curriculares das disciplinas, com aspectos de literacia da informação, que são uma área por excelência a explorar pela biblioteca em colaboração com os professores. Relativamente à taxonomia de Loertscher, consideramos que a coordenadora A se situa no nível 9, Maturação do Programa da Biblioteca, nas duas actividades e não no nível 10, como apurámos na entrevista, uma vez que o trabalho colaborativo que realiza ainda não se estende a toda a escola.

3.3.2 Actividades do Coordenador B

Este coordenador seleccionou para observação duas actividades diferentes, incidindo ambas na área da leitura:

Actividade 1 – Encontro com um escritor, inserido nas comemorações da Semana da Leitura, em colaboração com professores do 1º ciclo.

Actividade 2 – Sessão de *Hora do Conto* – colaboração com as disciplinas de Língua Portuguesa e Nutrição - Curso Educação e Formação (CEF).

Analisamos seguidamente os dados recolhidos nas observações realizadas, por categorias.

Categorias 1 a 3 – Planificação, Execução e Avaliação Conjuntas

A Actividade 1 envolveu todos os alunos e professores do primeiro ciclo do agrupamento. Ao nível da planificação conjunta, os dados de observação permitem-nos perceber que todos os intervenientes conheciam o que se ia realizar, o espaço da biblioteca estava pronto e preparado para receber 150 alunos e respectivos professores e o coordenador marca o início referindo que há alunos que vão fazer apresentações que prepararam para receber o escritor. Este indício leva-nos a concluir haver uma prévia planificação da actividade:

O escritor e o coordenador chegam à biblioteca que já está cheia de alunos e professores.

[C] (...) informou que os alunos tinham uma pequena apresentação preparada

...

Os alunos que intervieram fizeram-no com segurança no que estavam a fazer. No final, a assistência bateu palmas.(Anexo 11)

O mesmo acontece quando após a intervenção do escritor, os alunos apresentam questões e é nítido que estavam preparados para o efeito, leram as obras e as perguntas vinham organizadas dentro das turmas, o que denota um trabalho de articulação, que implicou certamente planificação:

Seguidamente passou-se à fase de perguntas dos alunos e parecia que todos tinham questões, entretanto percebi que havia questões organizadas por turma. Alguns alunos liam as perguntas de cadernos ou folhas que traziam consigo. (Anexo 11)

No que diz respeito ao desenvolvimento da actividade em conjunto, pelos dados recolhidos, concluímos que o coordenador teve um papel de direcção da actividade, enquanto decorreu, pois foi quem chegou com o escritor à biblioteca e foi quem o apresentou e foi dando sequência aos acontecimentos. Os professores estavam no seu papel de acompanhar os alunos e gerir a respectiva participação correcta, o que aconteceu. Não há nos registos de observação, indícios directos da execução concreta desta actividade em colaboração entre professores e coordenador da biblioteca.

Devemos aqui realçar que a actividade, pelas suas características, funciona como o culminar de todo um processo, cujo trabalho colaborativo envolvido, da parte do coordenador com os professores, não é possível analisar completamente apenas com a observação deste encontro com o escritor. No entanto, é apesar de tudo perceptível que o trabalho prévio está feito pelos professores e pelo coordenador, uma vez que os alunos presentearam o escritor com trabalhos feitos nas aulas, logo no início da actividade e demonstraram conhecer as obras do autor, o que quer dizer que as trabalharam previamente.

As Notas de Campo (cf. Anexo 14) permitem-nos esclarecer melhor as características da colaboração envolta nesta actividade. Pelo relato que nos foi feito na altura pelo coordenador percebemos que a actividade nasce duma constatação atenta do coordenador – o elevado número de requisições que os professores de primeiro ciclo

faziam de obras do autor em questão. Resolve fazer a proposta ao coordenador de primeiro ciclo, que após a apresentar aos professores, confirma a sua anuência.

A partir daqui o coordenador faz o seu papel de organizador da vinda de um escritor, sem que tenha qualquer envolvimento directo no trabalho de preparação dessa vinda em contexto curricular. O coordenador organizou a vinda do escritor, ao nível do agrupamento, nomeadamente a gestão e a questão dos transportes dos alunos que teve que ser gerida com a autarquia. Por outro lado, também foi com a autarquia que conseguiu a vinda do escritor, que a Câmara Municipal patrocinou; tratou ainda da preparação do espaço da biblioteca e da organização da exposição bibliográfica e de trabalhos dos alunos sobre o escritor.

Relativamente à avaliação conjunta da actividade, os registos de observação não nos facultam qualquer elemento que permita conclusões sobre esta categoria de análise. As Notas de Campo permitem-nos, uma vez mais clarificar esta questão, uma vez que em diálogo posterior à realização da actividade a coordenadora referiu que avaliaria a actividade no seu relatório e os professores fariam a sua avaliação individual. Concluimos, assim, que a avaliação da actividade não é conjunta, cada interveniente faz a respectiva avaliação isoladamente.

Na Actividade 2 - Hora do Conto, realizada por alunas dum CEF, para crianças do Jardim de Infância, concluimos que existiu planificação conjunta, uma vez que a nível organizativo tudo é preparado previamente, de acordo com um plano. As alunas protagonistas da acção prepararam a actividade antes, fizeram o cenário e fizeram os bolinhos que são distribuídos no final:

As alunas, a funcionária da biblioteca e a professora de Língua Portuguesa estão a preparar os últimos pormenores do fantocheiro. Atrás deste está um cenário que foi feito para esta história. Chega a educadora com as crianças, que se sentam no chão, nos tapetes para o efeito, em frente ao fantocheiro. (Anexo 11)

Quanto à execução conjunta, a actividade foi realizada pelas alunas de CEF e a participação do coordenador da biblioteca foi a de disponibilizar o espaço e articular com a educadora de infância para que a actividade se realizasse. Na segunda parte da actividade, em que as alunas do CEF se envolvem numa acção a si destinada, promovida pelo coordenador da biblioteca, encontramos alguns indícios de actividade preparada isoladamente, embora se percepcione que a professora de Língua Portuguesa

presente está ao corrente da actividade. As alunas foram surpreendidas, o que também poderia ser o objectivo da actividade.

As Notas de Campo também aqui nos facultam mais algumas informações importantes para a compreensão da colaboração existente nesta actividade, que nasceu espontaneamente:

(...) o coordenador sugeriu-me assistir a uma sessão realizada por uma turma de CEF, de Acção Social. Contextualizou-me a actividade explicando que um dia na sala de professores, a professora responsável pelo curso, conversava dizendo que precisa de encontrar actividades práticas para os alunos realizarem. O coordenador interveio sugerindo uma parceria com a Biblioteca, na dinamização de actividades. Assim começou esta articulação, as alunas preparam dentro dos seus conteúdos uma dinamização para outros alunos. (Anexo 14)

Percebemos aqui que a actividade é usual, não se realizando pela primeira vez. No extracto seguinte, compreendemos que as professoras do CEF, de Língua Portuguesa e de Nutrição, articulam, planificando em conjunto a actividade, que se integra nos respectivos currículos:

Fomos até à sala de professores, bem próximo. Aí estavam três professoras a trabalhar numa mesa e a coordenadora apresentou-me. Uma destas professoras é responsável pela actividade - professora de Língua Portuguesa. Sentámo-nos as três a conversar sobre a actividade. Essa professora explicou que se trata duma actividade que faz parte do currículo da Língua Portuguesa e do de Nutrição. Questionei sobre a forma como articularam, a professora disse que estava na planificação de Língua Portuguesa e de Nutrição e que articularam com a coordenadora da biblioteca de forma informal. A coordenadora referiu que a Hora do Conto faz parte do Plano Anual da Biblioteca e que esta articulação veio enriquecer a actividade. (Anexo 14)

Deste modo, concluímos que a planificação da acção em conjunto, foi feita informalmente, sendo que cada interveniente planifica nos documentos de trabalho respectivos.

Quanto à execução da actividade em conjunto, a observação não nos mostrou essa situação: as alunas do CEF apresentaram a sua actividade e concluíram-na, após a saída das crianças e da educadora, a actividade para as alunas, comemorando o Dia Mundial do Livro, foi conduzida pela coordenadora, embora coadjuvada pela professora Língua Portuguesa:

A professora de Língua Portuguesa e a coordenadora fazem várias alusões, para auxiliar. Finalmente as alunas registam as suas frases nos marcadores respectivos e escrevem no livro gigante. A professora de Língua Portuguesa alerta para o cuidado com a ortografia. (Anexo 11)

As alunas não estavam preparadas para a actividade, tendo sido um pouco difícil a sua participação na construção de frases, embora tenhamos sido informados que se tratava de alunos com características particulares de insucesso e abandono escolar.

Categoria 4 - Envolvimento de conteúdos relativos à (s) disciplina(s) em questão e no âmbito da acção da biblioteca

A este nível, as actividades do Coordenador B denotam algum envolvimento de aspectos curriculares com a área de trabalho da biblioteca, embora de forma um pouco superficial, no que ao trabalho de articulação do coordenador com os professores diz respeito. Efectivamente, na actividade 1 os alunos trabalharam as obras do autor, sendo o envolvimento do coordenador nesse trabalho um pouco instrumental, o seu papel foi mais visível ao nível organizativo. No que diz respeito à actividade 2, existe uma maior proximidade de trabalho entre o coordenador e as professoras, mas na execução da actividade verificamos que há duas acções a decorrer, a preparada pelas alunas e respectivas professoras e a preparada pelo coordenador, apesar de estarem articuladas, comemorando o Dia Mundial do Livro.

Em síntese, relativamente às três categorias, que aglutinámos aqui, concluímos que quer na Actividade 1, quer na Actividade 2 existiu um trabalho de colaboração que situamos na taxonomia de Loertscher (2000) entre os níveis 4 e 6 – **Interacção Espontânea, Planificação Superficial e Reunião Planeada de Recursos**, uma vez que o coordenador articulou as acções através de contactos e alguma planificação informal, com o professor coordenador do primeiro ciclo, essencialmente (actividade 1) e com as professoras de Língua Portuguesa e Nutrição (actividade 2). Neste caso houve uma colaboração espontânea, na forma como estas actividades iniciaram. Ao procurar compreender esta colaboração à luz dos níveis de envolvimento, definidos por Doll (2005), situamos as duas actividades observadas no nível **Coordenação** -, uma vez que na Actividade 1 o coordenador procurou saber o que estavam os professores a realizar com as obras do escritor, dado que as requisitavam muito na biblioteca. A partir daí,

interveio com uma proposta – trazer o escritor à escola. No caso da actividade 2, a situação é um pouco idêntica: o coordenador numa conversa casual, percebe a possibilidade de articulação do CEF com a biblioteca e disponibiliza-se para proporcionar o desenvolvimento das actividades.

Relativamente às facetas da colaboração, propostas por Montiel-Overall (2005), situamos ambas as actividades no nível B - **Cooperação/Partenariado**, pois há um manifesto envolvimento e confiança entre os parceiros, mas não têm todos o mesmo papel, porque estamos perante uma acção cooperativa, em que o trabalho foi dividido entre os agentes da acção, não havendo necessariamente planificação partilhada. O coordenador da biblioteca foi um suporte para a acção dos professores, enriquecendo-a, no caso da actividade 1 e na actividade 2, o coordenador proporcionou a realização da actividade do CEF, que se articulou bem com o Plano da Biblioteca, ao mesmo tempo que promoveu uma actividade de comemoração do Dia Mundial do Livro. O envolvimento de aspectos curriculares e de competências a desenvolver pela biblioteca existe, mas de forma que consideramos superficial, uma vez que o papel do coordenador, em ambas as actividades, foi muito o de facilitador e de organizador.

Em qualquer dos casos, a avaliação é feita parcelarmente, cada agente avalia de acordo com o respectivo sistema de avaliação, isto é, isoladamente.

3.3.3 Actividades do Coordenador C

O coordenador seleccionou para observação duas actividades diferentes:

Actividade 1 – Sessão para alunos do 1º ciclo, no âmbito da Semana da Leitura/Feira do Livro

Actividade 2 – Aula de Estudo Acompanhado na Biblioteca, articulando com a disciplina de História.

Analizamos seguidamente os dados recolhidos nas observações realizadas, por categoria.

Categorias 1 a 3 – Planificação, Execução e Avaliação Conjuntas

Os registos baseados na Actividade 1, relativamente à planificação conjunta, indiciam a existência de planificação, uma vez que as alunas que contaram a história foram apresentadas e contextualizadas pela coordenadora, os alunos do primeiro ciclo compareceram com a respectiva professora, também a actividade seguinte, em que uma professora voluntária da escola conta histórias aos alunos do 1º ciclo, estava articulada, bem como a visita à Feira do Livro que se seguiu.

Informações recolhidas nas Notas de Campo, permitem-nos compreender melhor a planificação que existiu para esta actividade:

(...) fomos conversando sobre as actividades e a coordenadora disse que iria assistir a uma sessão de conto para alunos do 1º ciclo, da escola contígua (a cerca de 300 metros). Uma colega iria contar uma história... entretanto há uma professora que vem com o tabuleiro e se senta junto a nós. A coordenadora apresenta-a como sendo professora de Música e como sendo a pessoa que ia contar a história a seguir.

...

A coordenadora disse-me que a professora que se sentara ao seu lado era de Inglês e que, ao saber das iniciativas da Semana da Leitura, tomou a iniciativa de ir falar com a coordenadora e propor que alunos seus contassem uma história elaborada por eles. A coordenadora explicou-me então que para além da professora que vai contar a história, três alunas desta professora, de 7º ano vão também contar a sua história, elaborada nas aulas de Formação Cívica, com a professora.

Relativamente aos alunos do 1º ciclo, questionei a coordenadora sobre como foi preparada a actividade com os professores, ao que me respondeu que tal como para o agrupamento em geral a proposta foi feita em Conselho Pedagógico e o representante do 1º Ciclo levou o assunto a reunião de Conselho de Docentes. Por seu lado, a coordenadora contactou o representante do 1º ciclo, do Conselho Executivo, que também foi elemento de divulgação e articulação, bem como o professor que está no Plano da Língua Portuguesa. (Anexo 14)

Pela descrição, concluímos que se trata de uma actividade proposta pela Biblioteca – Semana da Leitura/Feira do Livro, à qual, espontaneamente se associam professores, como dinamizadores, ou propondo alunos para apresentarem trabalhos. A planificação feita com estes professores é informal, não houve envolvimento da coordenadora na elaboração da história que os alunos do 7º ano apresentaram, por exemplo. Por outro lado, os professores do 1º ciclo, foram convidados a participar, não havendo um trabalho particular de preparação das histórias que iam ouvir, que se inserem no que aqui designamos “leitura de fruição”.

Quanto à execução da actividade em conjunto, os dados da observação permitem-nos concluir que a coordenadora dirigiu o decurso da actividade, servindo de elemento de ligação entre as várias partes da acção: conto da história pelos alunos do 7.º

ano; conto de histórias pela professora voluntária como contadora e visita à Feira do Livro. Por outro lado, as Notas de Campo, num extracto já aqui apresentado, explicam que a actividade foi proposta aos professores de 1.º ciclo, através do Conselho Pedagógico e do seu coordenador e a articulação com as professoras voluntária e dos alunos do 7º ano foi espontânea, tendo a sua intervenção características de “pontual” na actividade.

Quanto à avaliação, concluímos pela observação que não foi possível detectar qualquer forma de avaliação conjunta no decurso da actividade. Nas Notas de Campo e inclusive na entrevista desta coordenadora, constatamos que a avaliação não é feita em conjunto, cada interveniente realiza a sua avaliação, de acordo com os procedimentos usuais.

A Actividade 2 foi uma aula de pesquisa, preparada pela professora de História do 7.º ano e realizada na aula de Estudo Acompanhado. Sobre a planificação conjunta desta actividade, os dados da observação permitem-nos concluir que houve um trabalho prévio de articulação, uma vez que os professores e alunos se dirigem à biblioteca, na hora estipulada e na biblioteca, a turma é aguardada. As Notas de Campo, por seu lado, enriquecem o nosso conhecimento sobre esta actividade:

A biblioteca teve dificuldade em encontrar os materiais necessários. A professora de História preparou os recursos necessários para a aula antecipadamente, através de contactos informais. Neste momento já é possível e estão encomendados, para necessidades futuras. No Conselho de Turma será referenciada a colaboração entre a História, o Estudo Acompanhado e a biblioteca(...) (Anexo 14)

Percebemos que houve um trabalho de preparação da actividade, ao nível da disponibilização dos recursos necessários ao trabalho dos alunos. A planificação foi feita pela professora, ao nível da respectiva disciplina e o Conselho de Turma registará a colaboração, quer com a biblioteca, quer com a área de Estudo Acompanhado.

Ao nível da execução conjunta da actividade, na verdade a presença de dois professores de Estudo Acompanhado, a presença da professora de História, que é simultaneamente membro da equipa da biblioteca e estava em período de trabalho na biblioteca a essa hora e o facto de os alunos trazerem, por grupo, um guião detalhado do trabalho a realizar, fizeram também com que a acção do coordenador não fosse muito interventiva. No entanto, esteve sempre participativo, facultando os recursos que eram pedidos e esclarecendo uma ou outra questão nos grupos de alunos.

Quanto à avaliação conjunta da actividade, não há registo de qualquer indício de trabalho conjunto de avaliação entre o coordenador e os professores, mas as Notas de Campo esclarecem-nos melhor este aspecto:

A avaliação da actividade será ao nível de História e de Estudo Acompanhado e a biblioteca também fará a sua avaliação. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática revelaram que identificam nestes alunos dificuldades de interpretação, o que é sustentado também pelos resultados das provas aferidas. (Anexo 14)

Concluimos assim que a avaliação é feita isoladamente por cada um dos intervenientes na actividade.

Categoria 4 - Envolvimento de conteúdos relativos à(s) disciplina(s) em questão e no âmbito da acção da biblioteca

O envolvimento de conteúdos quer da área da biblioteca, quer da área do primeiro ciclo, no caso da Actividade 1, são visíveis ao nível da promoção da leitura, que é competência quer da biblioteca, quer da área de Língua Portuguesa, no primeiro ciclo. No entanto, a actividade em si, apesar de envolver a área de trabalho da Leitura, não é, em nossa opinião, uma actividade de desenvolvimento de competências chave a este nível, inserindo-se mais no campo da animação para a leitura, que também é uma área a desenvolver.

Quanto à Actividade 2, o envolvimento de competências, quer de História quer de literacia da informação, foi muito visível, apesar de haver um papel menos interveniente da parte da coordenadora, que propriamente dos professores da turma que a acompanhavam.

Em síntese, a partir desta análise, concluimos que a Actividade 1 do coordenador C se situa no nível 5, “Planificação Superficial”, da taxonomia de Loertscher, uma vez que a actividade foi planeada com os intervenientes, de forma sobretudo informal, apesar de haver uma formalização no Conselho Pedagógico, o que é um procedimento corrente nas escolas para qualquer actividade. Na Actividade 2, a situação difere, uma vez que a planificação antecipada fez com que se preparassem os documentos necessários à aula, por exemplo, pelo que na taxonomia de Loertscher (2000), situamos esta actividade no nível 6 – **Reuniões Planeadas de Recursos**. Consideramos também

que esta coordenadora se situa igualmente no nível 4, uma vez que recolhemos vários indícios que apontam para espontaneidade nos contactos e disponibilidade permanente.

De acordo com os níveis de envolvimento de Doll (2005), consideramos que a actividade 1 se situa no nível **Cooperação**, uma vez que o coordenador, através de conversas casuais com os professores, articulou uma actividade que resultou enriquecida para todos. Relativamente à actividade 2, também a consideramos no mesmo nível, embora já vá mais longe que a actividade 1, uma vez que foram reunidos na biblioteca os documentos necessários à actividade, houve um trabalho prévio de preparação com a professora da disciplina, verifica-se cruzamento de conteúdos curriculares e competências de informação a desenvolver, mas ainda assim, o papel do coordenador na actividade em si, não foi em paralelo com o dos professores. Esta situação também poderá dever-se ao facto de estarem presentes 3 professores da turma, para 20 alunos. Trata-se duma actividade com características de **Coordenação**, segundo os níveis de Doll (2005), mas que em nosso entender, ao nível da execução, não apresentou plenamente estas características.

Quanto às facetas propostas por Montiel-Overall (2005), consideramos poder situar as duas actividades da coordenadora C, ao nível da **Coordenação/Partenariado**, uma vez que as actividades envolvem vários profissionais, articulando com o coordenador, mas não têm todos função similar na concretização da actividade: na actividade 1, o coordenador proporcionou a integração de actividades de outros professores, numa acção da biblioteca, assumindo a gestão/organização e na actividade 2 a coordenadora, embora aparentemente pudesse estar a co-executar a actividade com a professora de História, o que se verificou foi que assumiu um papel de apoio, de suporte à acção, não ficando nunca numa situação paralela relativamente aos professores da turma, que tiveram um papel mais interventivo, observação que não tem uma valoração negativa, pois o trabalho colaborativo pode assumir diferentes contornos na sua execução concreta.

4 - Validação do estudo

A matéria dos estudos qualitativos assume regra geral complexidades que encerram dificuldades de consenso ao nível das interpretações e conclusões apuradas, no entanto, concordamos com Stake (2007, 122) quando refere que na investigação «temos a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos.». Nesta perspectiva, desde o início deste trabalho que nos debatemos com esta preocupação, pois o estudo qualitativo a que nos propusemos, não difere nesta problemática da validade dos dados e da fiabilidade dos resultados. Para responder a este desafio, a metodologia aponta a triangulação como uma acção que permite “afinar” a rede de análise de dados, fazendo emergir certezas mais fundamentadas ao nível das conclusões obtidas ou ainda novas interpretações não equacionadas.

Neste trabalho, como já referimos, tomámos logo de início como decisão metodológica a utilização de diferentes fontes de dados – inquérito por entrevista; observação de duas actividades por professor bibliotecário e registo de notas de campo. Esta diversidade foi considerada precisamente no sentido que reunir um *corpus* documental que facultasse sustentabilidade às conclusões a apurar.

Utilizámos também a validação dos sujeitos em estudo para os dados recolhidos, pois foram consultados, não tendo sugerido nenhuma alteração aos registos elaborados.

O enquadramento dos coordenadores nos níveis/facetas propostos pelos autores, não é fácil e está imbuído de “flutuações”, dado que nem sempre se consegue situá-los a cem por cento num dos níveis/facetas. Esta constatação, ajuda-nos a compreender a diversidade de propostas de categorização apresentada pelos autores.

As diferentes fontes de dados permitem-nos fazer uma triangulação que apresentamos a seguir.

4.1 – Coordenador A

Com base no inquérito por entrevista, este coordenador foi por nós situado num conceito elevado de colaboração, colocando-se no nível máximo de Loertscher (2000) – 10 – **Desenvolvimento do Currículo** (10/10)³⁷, bem como no nível mais elevado de

³⁷ Utilizamos esta indicação (10/10) para cada caso, no sentido de ser fácil compreender em que ponto se situa o coordenador, relativamente ao total das tipologias apresentadas por cada autor.

Dool (2005) – **Colaboração** (4/4) e no mais elevado de Montiel- Overall – **Currículo Integrado** (4/4).

Deste modo, o coordenador A, possui um conceito pleno de colaboração entre o professor bibliotecário e os professores na sala de aula, compreendendo perfeitamente até onde deveria ir a sua acção e a da escola, mas percebendo também as dificuldades de agir junto dos professores em geral.

Para confirmarmos a realidade da colaboração no contexto de trabalho deste colaborador, observámos actividades e a partir dos dados dessa observação, chegámos a resultados semelhantes, mas diferentes, relativamente ao conceito de colaboração praticado por este coordenador. As duas actividades observadas permitiram-nos concluir que ao nível das práticas, este coordenador se situava ligeiramente abaixo, relativamente às suas concepções, conforme o quadro seguinte ilustra:

Coordenador A	ENTREVISTA	ACTIVIDADE 1	ACTIVIDADE 2
Loertscher (2000) (10 níveis)	10- Desenvolvimento do Currículo	9- Maturação do Programa da Biblioteca	9- Maturação do Programa da Biblioteca
Doll (2005) (4 níveis)	4- Colaboração	3- Colaboração	3- Colaboração
Montiel-Overall (2005) (4 facetas)	4- Currículo Integrado	C- Ensino Integrado	C- Ensino Integrado

Quadro 5 – Análise comparativa da situação do coordenador A relativamente às classificações do quadro teórico definido.

A leitura do quadro, permite-nos constatar algumas nuances, à conclusão obtida com a entrevista. Este facto, não constitui surpresa, pois é comum haver alguma diferença entre o que são as convicções das pessoas e a sua prática efectiva, além do que estamos perante situações em que nem todas as variáveis dependem dos coordenadores.

O coordenador A, revelou possuir um elevado conceito de colaboração: «há que pegar na biblioteca e levá-la para a sala de aula, ou trazer a sala de aula para a biblioteca

e isto tem que ser feito com partilha»³⁸ e conhecer quais os passos a dar no sentido de atingir esse nível de trabalho colaborativo. Por outro lado, revelou igualmente espírito crítico ao identificar o que considerava estar ainda em falha e ao programar ultrapassar algumas das dificuldades elencadas, embora consciente que esse objectivo não está apenas dependente da sua acção, mas também das atitudes da comunidade educativa em geral e da gestão da escola em particular:

O que eu acho é que as escolas e os professores ainda não interiorizaram todos, essa necessidade de... nem é só da biblioteca, é a nível de escola em que uma determinada disciplina não pode ser ensinada e vou por o termo mesmo, isoladamente. Tem que estar tudo ligado e os alunos têm que perceber que isto é um todo, um todo que é a formação deles ... (*pausa*) que é no fundo esse todo, um conjunto de bocados que são as disciplinas, mas que têm que estar todas... articuladas, não é? E a biblioteca está no centro disto tudo e as pessoas ainda não perceberam... nós estamos ainda muito isolados, cada um está no seu cantinho ainda. (Anexo 3)

Ao nível das suas práticas, este coordenador aproximou-se muito das concepções que exprimiu na entrevista, mas não se situa nos níveis mais elevados das escalas de categorização aplicadas neste estudo. Consideramos que o que falta na prática deste coordenador, é principalmente um aspecto, que é comum às classificações dos três autores em que baseamos esta análise, o facto de:

- não se envolver com todos os professores no trabalho colaborativo - Loertscher (2000)- nível 10- **Desenvolvimento do Currículo;**

- como refere directamente na entrevista, não podemos considerar que seja encarado quer pelos professores, quer pela gestão da escola como um parceiro, com quem reúnam regularmente para planificação e programação Doll (2005) – nível 4 – **Colaboração;**

- o trabalho colaborativo que desenvolveu, nas actividades observadas, não ser uma constante ao longo do ano, com todos os professores da escola e o facto de não se cumprir aqui um outro requisito fundamental para que Montiel-Overall situasse a prática colaborativa desta escola na sua faceta mais elevada (D- **Currículo Integrado**) – o reconhecimento pela direcção da escola de que o coordenador é um professor no mesmo plano que os outros, desenvolvendo e implementado o currículo em articulação com todos os outros professores. Exemplo desta conclusão é o trecho seguinte retirado da entrevista, em que o coordenador justifica a sua ausência numa reunião onde se

³⁸ Entrevista do Coordenador A, cf Anexo 3- p.1, 43-44

apresentou aos professores de Área Projecto do ano anterior, um guião para o trabalho de pesquisa, elaborado pela equipa da biblioteca:

... Nós não somos chamadas, elaboramos documentos, porque nos oferecemos, porque achamos que devemos estar presentes, mas é o que eu digo, ainda há (*pausa*) o partir pedra é mesmo aí, ainda não consideram que somos tão importantes assim... para fazer parte depois da explicação.... E é isso que eu pretendo este ano, é tornar-me visível, no bom sentido, é, tornar, através de mim, a biblioteca visível, indo a reuniões. (Anexo 3, p. 3, 1-5)

4.2 – Coordenador B

O Coordenador B, com base nos dados recolhidos com o inquérito por entrevista, foi considerado na análise que efectuámos como posicionado nos níveis 4 a 6 de Loertscher – **Interacção e Reuniões Espontâneas; Planificação Superficial e Reuniões Planeadas** (4 a 6/10), e no nível 3- **Coordenação** (3/4), de Doll (2005), bem como na fase 2 de Montiel-Overall (2005) – **Coordenação/Partenariado** (2/4).

O quadro apresentado permite-nos visualizar de forma mais clara os diferentes posicionamentos deste coordenador conforme o instrumento de recolha de dados utilizado.

Coordenador B	ENTREVISTA	ACTIVIDADE 1	ACTIVIDADE 2
Loertscher (2000) (10 níveis)	4-Interacção Espontânea/5-Planificação Superficial/6-Organização de Conjuntos Documentais Planeados	5- Planificação Superficial/6-Organização de Conjuntos Documentais Planeados	5- Planificação superficial
Doll (2005) (4 níveis)	3- Coordenação	3- Coordenação	3- Coordenação
Montiel-Overall (2005) (4 facetas)	B - Coordenação/Partenariado	B - Coordenação/Partenariado	B - Coordenação/Partenariado

Quadro 6 - Análise comparativa da situação do coordenador B relativamente às classificações do quadro teórico definido.

O cruzamento da análise dos dados relativos a este coordenador, permite-nos assim concluir que os resultados encontrados apresentam características de homogeneidade, isto é, não se verifica grande desvio, entre as conclusões apuradas a partir da entrevista e as apuradas a partir das actividades observadas. Deste modo, podemos afirmar que este coordenador, não se situa nos níveis mais baixos das escalas utilizadas pelos autores, nem nos mais elevados, enquadrando-se no meio. Apresenta características de colaboração, não no seu sentido pleno: a biblioteca prepara actividades e informa os professores, havendo alguns pontos de colaboração mais estreita (é o caso da preparação da vinda do escritor, com a organização dos livros necessários, por exemplo) mas não num envolvimento total de co-planificação, coleccionação e co-avaliação.

4.3 Coordenador C

A partir da análise da entrevista ao coordenador C, concluímos que se situava nos níveis 4 a 6 de Loertscher (2000) – **Interacção Espontânea/5-Planificação Superficial/6- Organização de Conjuntos Documentais Planeados** (4 a 6/10), e no nível 3- **Coordenação** (3/4), de Doll (2005), bem como na fase 2- **Coordenação/Partenariado** (2/4) segundo a proposta de Montiel-Overall (2005).

Coordenador C	ENTREVISTA	ACTIVIDADE 1	ACTIVIDADE 2
Loertscher (2000) (10 níveis)	4-Interacção Espontânea/5-Planificação Superficial/6-Organização de Conjuntos Documentais Planeados	5- Planificação Superficial/6- Organização de Conjuntos Documentais Planeados	5- Planificação superficial
Doll (2005)	3- Coordenação	3- Coordenação	3- Coordenação

(4 níveis)			
Montiel- Overall (2005) (4 facetas)	B - Coordenação/ Parceria	B - Coordenação/ Parceria	B - Coordenação/ Parceria

Quadro 7 - Análise comparativa da situação do coordenador B relativamente às classificações do quadro teórico definido.

Curiosamente, encontramos neste caso os mesmos resultados relativos ao coordenador B, não se verificando igualmente, *décalage* significativa entre os resultados obtidos através da entrevista e os recolhidos nas observações de actividades. Deste modo, concluímos que o coordenador C, também não se situa nos níveis mais baixos da colaboração, nem nos mais elevados, enquadrando-se numa posição mediana, revelando uma atitude aberta e facilitadora da colaboração, a ponto de receber propostas dos professores, como refere, quando questionado sobre a iniciativa da colaboração:

É dos departamentos... Por exemplo, sei lá...na Língua Portuguesa, nas Línguas Estrangeiras... acaba por ser também muito da biblioteca porque eu estou lá, porque faço parte, falo das coisas e acaba por se fazer ali a ligação. Na parte da Ciências, por exemplo, é muitas vezes da parte da coordenadora que vem ter connosco e ... Matemática, também... umas vezes deles, outras vezes nossa. (cf. Anexo 4).

Exemplo disso é também o caso da actividade 1, em que participaram alunas, cujas propostas de articulação partiu da directora de turma e uma professora voluntária, que foi contar histórias.

No caso do coordenador B, a sua experiência não é tão positiva, nem tão imbuída do espírito colaborativo, como acontece no caso do C. Esta realidade é visível quando refere:

Se formos nós a organizar tudo, as coisas correm bem. Se for uma actividade feita na biblioteca, vai correndo... Se nós dependermos, se a actividade... se o sucesso da actividade depender do outro professor, se eu tiver que contar com muita colaboração do outro professor, aí as coisas não... porque normalmente os professores entendem estas actividades da biblioteca, como sendo da biblioteca e até ... Põem-se um bocado à margem...(cf. Anexo 4)

Ou ainda:

Eu acho que tudo quanto fosse para envolver mais o outro professor, não sei se funcionaria... (...) planificar com o colega, não sei se funcionaria, porque eu acho que os colegas, tudo quanto seja ter mais uma reunião, para mais trabalho, não...

E- Não estão receptivos?

EE- Não, não, não estão. (...) (cf. Anexo 4)

O professor bibliotecário B, apresenta deste modo uma opinião que, em nosso entender poderá estar marcada eventualmente por alguma má experiência ou pela percepção perspicaz da realidade da escola em que se insere e que à partida lhe incute a constatação de que os professores não estão disponíveis para a colaboração, pois implica tempo e trabalho no qual não se pretendem envolver, tendo ainda em consideração que a biblioteca é uma estrutura com a qual reunir e articular não implica uma formalização, não sendo por isso uma obrigação, como também salienta:

Nem todos estão dispostos a perder tempo com mais uma reunião. Nós já somos tão massacrados com reuniões... Ainda por cima não é de nenhum órgão...

E- Não é convocada formalmente?

EE- Sim... isso é um constrangimento. (Anexo 4)

Esta realidade, referida pelo professor bibliotecário B, toca aspectos interessantes da colaboração, como seja por exemplo o seu eventual carácter obrigatório, que não é pacífica entre os estudiosos, como já referimos, nomeadamente os resultados que daí advêm. Esta poderia ser uma nova linha de investigação – averiguar até que ponto os professores colaborariam mais se essa fosse uma indicação expressa para a sua função e que tipo de colaboração se encontraria, se se enquadraria na colegialidade artificial referida por Hargreaves (2001, 2004), ou se teria contornos diferentes.

A riqueza das informações recolhidas, permite-nos ir um pouco mais além na análise, uma vez que é possível destacar outras características do trabalho colaborativo que observámos e que não se inserem nas categorizações apresentadas pelos três autores em que nos baseámos, mas que à luz das concepções de Gather-Thurler (1994) e Hargreaves (2001), referenciadas na primeira parte do nosso trabalho, nos permitem interpretar e compreender melhor a realidade em estudo, introduzindo uma outra perspectiva de análise.

Estes dois autores apresentam estudos e propostas ao nível da colaboração em geral na escola, não se centrando na questão particular da biblioteca escolar, trazendo contributos interessantes, nomeadamente ao apresentarem cinco tipos de relações entre os profissionais, no caso de Gather-Thurler (1994) : **Individualismo; Balcanização; Grande Família; Colegialidade Constrangida** (artificial) e **Cooperação e Interdependência**. Hargreaves (2001), por seu lado ao referir as culturas docentes,

apresenta quatro formas de cultura: **Individualismo; Colaboração; Colegialidade Artificial e Balcanização**. Estas abordagens, trouxeram-nos à reflexão outros padrões de análise, considerando aspectos ainda não abordados e que se relacionam com questões mais abrangentes do que o campo restrito de estudo em que nos situamos – o trabalho colaborativo do professor bibliotecário. No entanto, como já referimos, existem indicadores nos dados recolhidos que nos conduzem a cruzar a análise com as concepções destes estudiosos.

Dadas as semelhanças, ao nível dos aspectos que vamos relevar, entre as propostas dos dois autores referenciados, abordaremos apenas a perspectiva de Hargreaves (2001), por ser a mais referenciada nos vários textos que consultámos, inclusive, nos estudos da área das bibliotecas escolares.

Uma das formas de cultura que os autores referenciam é a Balcanização, que se caracteriza pelo facto de os professores colaborarem entre si, mas em grupos restritos, isto é, não trabalham indistintamente uns com os outros, mas sim, apenas com um conjunto de alguns outros professores, com os quais têm afinidades, ou por pertencerem ao mesmo departamento ou por partilharem a mesma forma de ver a profissão, ou por manterem uma amizade de anos de convivência na mesma escola, enfrentando os mesmos problemas juntos.

Ora, pensando nesta tipologia, constatamos que os casos por nós estudados apresentam características de balcanização, quer nas concepções, quer nas práticas observadas. Analisemos situações concretas:

Coordenador A

Ao nível das concepções de colaboração, não temos nada mais a acrescentar para além das conclusões já apresentadas, mas ao nível das práticas observadas, encontramos elementos que nos permitem afirmar que a colaboração que pudemos observar, apresenta significativas características de balcanização. Efectivamente, já na entrevista este coordenador exemplificava as suas boas experiências de colaboração do seguinte modo:

(...) as boas experiências que eu tenho... é por exemplo a nível dos departamentos com que eu tenho mais afinidade. Por exemplo eu sou professora de Língua Portuguesa, portanto, o meu Departamento de Línguas, eu tenho muito boas experiências com o meu Departamento de Línguas, (...) A nível, por exemplo, do desenvolvimento das literacias, do Plano Nacional de Leitura, tudo o que implica o desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa, (...) E a

contribuição que a biblioteca pode dar para esse desenvolvimento... aí há a articulação perfeita, porque nós estamos lá! (Anexo 3, p. 3, 45-54).

(...)

(...) No nosso Plano de Actividades do Departamento de Línguas, a biblioteca está lá sempre presente, sempre! Eu, quando planifico actividades, eu sei que posso contar com o Departamento de Línguas, porque... *(pausa, com gesto de junção das mãos)* há partilha, sei que... já os conheço, aliás, as pessoas já têm... aquele grupo de professores, para já, tem uma relação de empatia comigo... de abertura, (...) (Anexo 3, p. 4, 2-8).

Pela transcrição podemos constatar que as experiências mais gratas de trabalho colaborativo, advêm precisamente das pessoas com quem o coordenador partilha o departamento, com as quais se identifica e tem afinidades disciplinares. Inclusive, há a percepção de que na escola é assim que funciona: «Nós já trabalhávamos colaborativamente ao nível da Língua Portuguesa, foi o que eu disse, que a escola trabalha, a nível de departamentos (...)» (Anexo 3, p. 4, 8-10).

Existem outras afirmações que nos permitem constatar a mesma ideia, como por exemplo o momento em que o coordenador refere que não trabalha só colaborativamente com as pessoas do seu departamento, mas também com as do departamento de Ciências Naturais:

(...) tenho, duas ou três colegas com quem eu tenho uma relação profissional muito boa, que já é de há 20 anos, vá lá... que estamos aqui, que eu considero muito profissionais, que estão na mesma linha de desenvolvimento de competências... que querem... acham que a escola, a tradicional não serve, portanto acham que, acham, como eu acho que... a escola de hoje é outra escola, completamente diferente, não tem nada a ver com a sala de aula com a porta fechada, não tem nada a ver Pronto, e nem os alunos querem isso e então eles estão na minha linha. Portanto, se eu digo: “Vamos fazer este trabalho assim!”, eles... esta professora a [...], de Ciências, com quem eu iniciei o trabalho no ano passado, da literacia da informação, de desenvolvimento de competências de literacia da informação, (...) E tenho outra professora, que nem sequer está na biblioteca, porque a [...](*Professora de Ciências*) estava na biblioteca. (Anexo 3, p.4, 19-34)

O coordenador A, tem consciência desta situação, como já referimos, apontando a necessidade de alargar esta acção a toda a escola. As práticas observadas, reflectem precisamente esta situação balcanizada:

- na actividade 1, os professores que colaboram com o coordenador, são os do departamento de Línguas – Língua Portuguesa, mais concretamente e a referida professora de Ciências da Natureza;

- na actividade 2, quem colaborou com o coordenador foi a mesma professora de Ciências da Natureza e outra professora, membro da equipa da biblioteca.

No caso do **Coordenador B**, relativamente às práticas observadas, constatamos que os sinais de balcanização não são tão evidentes, embora na actividade 1, o coordenador colabora com o coordenador de 1º ciclo, que está regra geral na escola sede, pessoa com que contacta mais frequentemente, bem como com as professoras do 1º ciclo, da sede, como referiu:

A coordenadora referiu que as actividades de abertura da sessão por parte dos alunos do 1º ciclo foram preparadas pelas turmas da escola sede, devido à proximidade, sendo mais fácil gerir e articular. (cf. Anexo 14)

Esta situação, embora natural e compreensível, dadas as distâncias existentes entre as várias escolas do agrupamento, não nos parece no entanto um caso isolado de sinais de balcanização, uma vez que na actividade 2, observamos o coordenador a articular com uma professora de Língua Portuguesa, grupo a que pertence e sobre o qual refere, quando questionado sobre as suas experiências pessoais de colaboração:

«o trabalho colaborativo existia no departamento, por exemplo, existia algum trabalho, algum... mas pouco.»

É também interessante verificar que esta coordenadora refere que a questão do trabalho colaborativo não está relacionada com esta ou aquela disciplina em particular, mas sim com as pessoas:

(...) dependendo dos colegas que temos a dar determinadas disciplinas, os próprios alunos frequentam mais a biblioteca. Eu acho que isso tem a ver connosco, não tem a ver com as disciplinas que leccionamos, porque se formos de Artes, Letras, Ciências Humanas ou Matemática, ou Ciências... eu acho que todas essas áreas precisam da biblioteca e recorrem à biblioteca, se estiverem predispostos a isso. Mas acho que não tem a ver com as áreas, tem a ver com a pessoa. (Anexo 4)

O **Coordenador C**, por seu lado, apresenta também indicadores de alguma balcanização nas suas relações de colaboração, embora também não sejam tão evidentes como no caso da coordenadora A. Na actividade 1, o coordenador articulou com as professoras de 1º ciclo da escola ao lado e com a directora de turma das alunas que contaram a história, bem como com a professora de música. Uma diversidade de colaboradores, não sendo visível qualquer sinal de balcanização. Na segunda actividade, esta característica já foi mais visível, uma vez que a professora responsável pelo trabalho de pesquisa levado a efeito na biblioteca, faz parte da equipa de trabalho da

biblioteca, pelo que integra o grupo de pessoas com que o coordenador tem uma relação amigável.

O cruzamento de perspectivas dos investigadores que aqui fazemos, só acentua realmente o quão complexa é esta área de estudo, pela abrangência de variáveis que implica.

Conclusão

Aproximando-nos do fim da apresentação do trabalho, é chegado o momento de apresentar as conclusões finais de todo o percurso investigativo, pelo que entendemos ser pertinente relembrar os objectivos que nos moveram, a partir dos quais, nos propomos apresentar as respostas encontradas. Foram nossos objectivos ao encetar este estudo:

- Identificar o trabalho colaborativo nas escolas onde a biblioteca escolar participa.

- Caracterizar os tipos e formas de trabalho colaborativo existente nas escolas com participação da biblioteca escolar.

- Analisar o papel do coordenador da biblioteca escolar no trabalho colaborativo com os professores.

- Identificar factores facilitadores e factores de constrangimento a esse tipo de trabalho colaborativo.

Concluimos pela existência de trabalho colaborativo, nos três casos em estudo, no entanto este trabalho não é naturalmente igual e reveste-se de diferenças ao nível do conceito de colaboração que os professores bibliotecários estudados evidenciaram, existindo um professor bibliotecário, que se situa no topo do que os investigadores consideram a colaboração plena (A) e os outros dois (B e C), demonstraram conceitos de colaboração, um pouco abaixo deste, focando-se mais na *disponibilidade* do professor bibliotecário para todas as solicitações dos professores e da escola em geral.

Por outro lado, verificámos algumas diferenças, embora não muito significativas, em nossa opinião, entre as concepções que os professores têm da colaboração e as suas práticas de colaboração. Normalmente na prática os professores bibliotecários situam-se um pouco abaixo do nível em que se situaram relativamente às respectivas concepções. Esta situação é compreensível, porque por um lado, outros estudos já evidenciaram o mesmo, por outro lado, consideramos que, tendo em conta o historial da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal e o tempo a partir do qual se vem vincando a importância de trabalhar colaborativamente com os professores,

entendemos que os resultados obtidos com este nosso estudo são, apesar de diferentes entre os professores bibliotecários, o que era espectável, positivos, enquanto exemplos que ilustram a realidade vivida nas escolas e nas bibliotecas escolares do nosso país e que atestam a existência de trabalho no sentido colaborativo.

A colaboração que encontramos é de nível médio a elevado, se considerarmos a taxonomia de Loertscher (2000), uma vez que o professor bibliotecário A, se situa respectivamente nos níveis 9 - **Maturação do programa de acção da Biblioteca**; 3 de Doll (2005) – **Coordenação** e 3 de Montiel-Overall(2005) – **Ensino Integrado**. Por seu lado os professores bibliotecários B e C, situaram-se paralelamente entre os níveis 4 a 6 de Loertscher (idem)- **Interacção e Reuniões Espontâneas; Planificação Superficial e Reuniões de Recursos Planeadas**, respectivamente e na classificação de Doll (idem) no nível 3 – **Coordenação** e na faceta B ou nível 2 – **Cooperação/Partenariado**, de Montiel-Overall (2005). Nesta conclusão encontramos resposta para o segundo objectivo que incide na tipologia de colaboração que encontramos. A colaboração, no caso do Professor Bibliotecário A, aproxima-se muito do que é considerado desejável, denotando-se no entanto alguns sinais de balcanização, o que é uma conclusão que encontramos noutros estudos, como por exemplo os de Lima (2003) e Freire (2007).

Os três professores bibliotecários, apresentam perfil colaborativo, embora com diferenças de envolvimento da sua parte, ao nível da articulação com os professores, o que transparece da análise apresentada e do ponto de situação apresentado no parágrafo anterior. Constatámos que o ponto mais frágil dos três aspectos considerados importantes na colaboração: planificar, leccionar e avaliar em conjunto, é o último. A avaliação conjunta será o aspecto em que é preciso trabalhar mais no futuro, com base nestes dados.

Conduzimos a análise com base num quadro teórico pré-definido, assente nas concepções de David Loertscher, Carroll Doll e Patrícia Montiel-Overall, no entanto cruzámos as conclusões com as concepções de Gather-Thurler e Handy Hargreaves ao nível das relações profissionais entre os professores em geral, dado que as informações recolhidas apontaram para esse cruzamento, permitindo-nos obter uma outra faceta interpretativa que consideramos enriquecer as nossas conclusões. A partir deste cruzamento, concluímos que nos três casos em estudo havia sinais de balcanização na colaboração entre o professor bibliotecário e os professores em geral, embora esta situação seja mais visível num dos casos - o professor bibliotecário A. Efectivamente, a colaboração registada assenta em muitas das situações estudadas na ligação do professor

bibliotecário a um grupo de professores com os quais tem mais afinidade e/ou do mesmo departamento. Esta realidade não nos parece negativa, quer porque é comum a outros estudos que já referenciámos, quer porque percebendo nós que este tipo de trabalho vem sendo realizado pelos sujeitos observados há relativamente pouco tempo, é natural que se comece por trabalhar com quem temos mais afinidade e confiança, o que nos permite situar numa área de conforto para a acção e a intervenção através de práticas que são de certo modo novidade e implicam mudança, o que é sempre um processo que necessita do seu tempo.

O estudo das concepções dos vários investigadores, que realizamos para o nosso trabalho, permitiram-nos encontrar uma diferença significativa, que verificámos existir entre a generalidade das concepções de estudiosos centrados no estudo da colaboração a nível geral na escola e os que se centram na colaboração a nível específico entre o professor bibliotecário e os professores:

- no primeiro caso, os investigadores consideram que há ou não há colaboração e colaboração no seu sentido estrito é só uma, as outras situações, são isso mesmo, outras situações, que não conotam como negativas, são diferentes;

- no segundo caso, os autores consideram graus de colaboração, estabelecendo distinção entre a colaboração plena, de nível mais elevado e outros níveis de colaboração.

Ao constatar esta diferença, compreendemo-la na medida em que na situação do professor bibliotecário, em que é suposto colaborar com todos os professores, entendemos que não será uma situação possível em pleno, com o mesmo grau de envolvimento, por várias razões, entre elas a impossibilidade de tempo para o fazer, por parte do professor bibliotecário e os diferentes perfis de professores que existem, bem como de professores bibliotecários, que fazem com que as relações profissionais entre estes dois grupos não possam ser nunca, exactamente da mesma forma e tal como Loertscher (2000) refere, o professor bibliotecário tem que saber fazer o diagnóstico do professor com quem vai trabalhar, se é um professor, utilizando as expressões do autor (p.87): *behaviorista*, *construtivista*, ou com características de ambos. Perante esta realidade, a forma de trabalhar será necessariamente diferente, independentemente de todas as convicções do professor bibliotecário.

Considerando o contexto português das bibliotecas escolares e das orientações de trabalho colaborativo, por parte da RBE, entendemos como muito positiva a colaboração que encontramos nos três casos estudados. Apesar do

isolamento/individualismo retórico que é corrente ouvirmos e que grassa um pouco na opinião de senso comum sobre a colaboração, foi com agrado que verificámos a existência de práticas colaborativas nos três casos estudados, umas mais outras menos intensas no envolvimento entre os parceiros; umas mais outras menos intencionalmente centradas no sucesso dos alunos (Montiel-Overall, 20005, 12), mas ainda assim, a fazer o caminho, pois todos os sujeitos estudados, demonstraram consciência do que falta fazer e que ainda há um caminho a percorrer.

As conclusões que aqui apresentamos, são as que conseguimos apurar através da nossa opção investigativa. O *corpus* documental recolhido permitiria ainda um estudo mais alargado, que as limitações de tempo condicionaram, nomeadamente ao nível do professor bibliotecário e das competências necessárias à colaboração, aspecto que acabámos por não aprofundar, pois consideramos que fomos ambiciosos nas informações recolhidas, com o receio de principiante de não ter elementos suficientes. Os dados recolhidos demonstraram uma riqueza significativa e sentimos necessidade de focar o estudo mais nos conceitos de colaboração e nas práticas observadas, que nas características dos professores bibliotecários.

Para além deste aspecto, consideramos que o nosso trabalho encerra limitações várias que advêm desde logo da opção metodológica assumida, uma vez que o recurso a outras formas recolha de dados, nomeadamente a consulta dos planos de actividades e das planificações das actividades dos professores bibliotecários e professores que colaboraram nas actividades observadas, a combinação de metodologias, utilizando por exemplo em simultâneo elementos quantitativos, permitiriam certamente um apurar e enriquecimento das conclusões apresentadas. Outra limitação que encontramos no nosso estudo, é o facto de se focar na figura do professor bibliotecário, o que faz com que se desfoquem necessariamente outras facetas da mesma realidade colaborativa, como os professores envolvidos, por exemplo e a cultura, ou as culturas de escola/agrupamento, que estiveram sempre latentes no estudo, ora de forma mais explícita ora de forma menos visível, mas cujo estudo em paralelo nos traria certamente informações muito interessantes para a compreensão da colaboração nas nossas escolas e nas bibliotecas escolares. Reconhecemos que algumas das limitações que aqui apontamos não eram solúveis num estudo do âmbito da nossa dissertação, tendo inclusive características para serem desenvolvidos em equipa de investigação e não de forma individual.

O estudo desta temática, como referimos no início do trabalho ainda é muito embrionário em Portugal, pelo que, esperamos ter trazido um pequeno e modesto contributo à reflexão sobre a colaboração no contexto da biblioteca escolar, uma linha de acção que consideramos ser fundamental para o sucesso dos alunos no mundo paradoxal dos nossos dias – em vertiginosa expansão no que à informação diz respeito, mas em brusca e dolorosa contracção, a nível económico e social. As bibliotecas escolares não podem deixar de estar atentas a esta realidade e de perscrutar, afirmando o seu imprescindível papel na formação das crianças e jovens. O papel que lhes compete desempenhar é precisamente o de se transformarem em imprescindíveis para a aprendizagem, por via da colaboração, por via da sua transformação em centros de colectivos de aprendizagem ou *Learning Commons*, como advogam Ross Todd e Koechlin Carol, Sandy Zwaan e David Loertscher (2008).

Da nossa parte fica o prazer e o entusiasmo na realização deste trabalho, bem como as ansiedades, inevitáveis numa empresa como esta. Fica sobretudo a aprendizagem que pude realizar, quer no estudo concretizado aos trabalhos realizados nesta área, quer no desenrolar da “trama” necessária à concretização do estudo de caso levado a efeito, quer significativamente na partilha que significou do trabalho com as escolas e em particular com os coordenadores de biblioteca que colaboraram.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

ALLÈGRE, Claude (2004). *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa: Textos da Conferência Internacional Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa: Novembro de 2003*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação e Bolsas, , p.19-26.

AMANTE, Maria João; OCHÔA, Paula (1990). As Bibliotecas Escolares e a Gestão da Informação: Situação Actual e Perspectivas. In Actas do 3º Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas e 1º Encontro Internacional de Bibliotecários de Língua Portuguesa. Lisboa: BAD, 1º Volume.

American Association of School Librarians (AASL) (1998). *Information Power: Building Partnership for Learning*. Chicago: AASL. Acedido a 12 de Outubro de 2008 em:
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/informationpowerbook/ip_brochure.pdf

BARDIN, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BASTOS, Glória (2006). Challenging School Libraries in Portugal: Compromise, Consideration, Communication and Collaboration. In *The Multiple Faces of Literacy: Reading, Knowing, Doing: Iasl Reports, 2006: Selected Papers*, from the 35th annual conference of the International Association of School Librarianship, Lisbon

BENAVENTE, Ana (Coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain; Conselho Nacional de Educação.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.

BROWN, Jean (1999) Changing Teaching Practice to Meet Current Expectations: Implicationsa for Teacher-Librarians. In Ken Haycock (ed.), *Foundations for Effective School Library Media Program*. Colorado: Libraries Unlimited, 175-181.

CANÁRIO, Rui (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, 1998.

CALIXTO, António (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho

(2007). *Ter ou não ter bibliotecário escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Fim do Milénio*. Vol.III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- (2004). *A Galáxia da Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto- Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHARRIER, Colette (1996). *Le CDI, outil pédagogique des enseignements : pour une mise en place d'une formation à l'information en équipe professeur-documentaliste. 62nd IFLA General Conference*.
- CONDE, Elsa (2006). *A Integração das TIC na Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- DELORS, Jacques (2003). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco do Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*: Asa.
- DEVELAY, Michel (2004). «Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão», In Áurea Adão; Édio Martins (org.), *Os Professores: identidades (re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 55 - 60. ISBN 972-8296-99-1.
- DOIRON, Ray (1999). *Curriculum encounters of the third kind*. In Ken Haycock (ed.), *Foundations for Effective School Library Media Program*. Colorado: Libraries Unlimited.
- DOIRON, Ray; DAVIES, Judy (1998). *Partners in Learning: Students, Teachers, and the Scholl Library*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- DOLL, Carol (2005). *Collaboration and The School Media Specialist*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- ESTEVES, Manuela (2006). *Análise de Conteúdo*. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERREIRA, Fernando Mendes (2001). *Incentivos e Constrangimentos à Participação e ao Trabalho Colaborativo dos Docentes no Quadro do Novo Modelo de Administração e Autonomia das Escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa.

FREIRE, Adelina (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula: Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta., Lisboa.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne (2006). *Interactions: Collaborations skills for school professionals*. Boston: Pearson.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

FURTADO, José Afonso (1995). *O Livro – que perspectivas?* In Colóquio Educação e Sociedade: Metamorfoses da Cultura, nº8/9, Março/Julho, p.159-191.

GATHER THURLER, Mónica (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue de Pédagogie*, 109, 19-39. Acedido a 12 de Março de 2008 em <http://www.unige.ch/fapse/teachers/gather-thurler/Textes/textes%201994/MGT-1994-02.html>

(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*. Bruxelles : De Boeck, 145-168. acedido em 14/11/2007, em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html>.

HARGREAVES, Andy (2001). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.

(2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

b)- «A profissão de ensinar hoje: ser professor na era da insegurança. *Os Professores: identidades (re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. p. 13- 36.

HAYCOCK, Ken (1999). *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited.

(2005). Systems Issues and the Information Literate School Community. In James Henry and Marlene Asselin (edit.), *Leadership in the Information Literate School Community*. Libraries Unlimited, 177-186..

<http://www.ala.org/>

<http://iasl.org>

<http://www.min-edu.pt/rbe>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php?0d9095b0d6bbe98ea0c9c02b11b59ee3>

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP (IASL) (1996) *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Acedido em 5 de Fevereiro de 2007 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARIANS ASSOCIATIONS (IFLA) (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os Requisitos de Competência*. Relatório Profissional da IFLA, nº 41. Acedido a 4 de Janeiro de 2007 em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=Competencias.pdf>

IFLA/UNESCO (2002) Directrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares. Acedido em 21 de Outubro de 2007 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf

IFLA/UNESCO (2000) – Manifesto das Bibliotecas Escolares. Acedido em 19 de Março de 2007 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf

KOECHLIN, Carol, ZWAAN, Sandy, LOERTSCHER David (2008). The time is now: transform your school library into a learning commons. *Teacher Librarian*, 36 (1) 8-14

LANCE, (2007). How School Libraries and Librarians Impact Student Achievement. In José António Calixto (ed.). *Ter ou Não Ter Bibliotecário Escolar: Valor e Impacto dos Recursos Humanos nas Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 35-50.

LEONARD, Lawrence J. Schools as Professional Communities: Addressing the Collaborative Challenge. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (17). Acedido em 10 de Fevereiro de 2008 em: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/>

LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

LOERTSCHER, David (2000). *Taxonomies of the School Library Program*. Salt Lake City, UT. Hi Willow Research & Publishing.

LOERTSCHER, D. (2008). Flip this library: School libraries need a revolution, not evolution. *School Library Journal* 54(11). Acedido a 29 de Dezembro de 2009 em : <http://www.schoollibraryjournal.com/article/ca6610496.html>

LIMA, Jorge Ávila de (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (org.s) (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MAROY, Christian (2005). A análise Qualitativa das Entrevistas. In Luc Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 117-155.

MARQUES, Lina Maria Lourenço (2004). *A concepção do Projecto Curricular de Turma e o Desenvolvimento de Trabalho Colaborativo entre Professores*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

MENDES, António Augusto Neto (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária: Individualismo e Colectividade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.

MONTIEL-OVERALL, Patrícia (2005). Toward a Theory of Collaboration. In *American Association of School Libraries*, 8. Acedido a 19 de Setembro de 2008 em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>

(2007). Research on teacher and librarian collaboration: An examination of underlying structures of models, *Library and Information Science Research*, 29, 277-292

NÓVOA, António (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. Sindicato dos Professores de S. Paulo. Acedido a 31 de Janeiro de 2010 em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

NOVO, Ana e CALIXTO, José António (2006). Impact Study of The Teacher Librarian Specific Training on Educational Achievement: Current Situation at Integrated Elementary Schools (EBIs). In *The Multiple Faces of Literacy: Reading, Knowing, Doing: Iasf Reports, 2006: Selected Papers*, from the 35th annual conference of the International Association of School Librarianship, Lisbon

OBERG, D. (1995). High stakes: Technology and collaborative teaching. Information Technology Education Connection (ITEC) virtual conference on schooling and the information highway; Paper presented in Strand, K.: *Cooperative planning and teaching model for the 21st century?* Coordinated by the Centre for Teacher Librarianship, Charles Sturt University, Wagga Wagga, NSW, Australia. June 3-15.

PESSOA, Ana Maria (1994) *A Biblioteca Escolar*. Porto: Campo das Letras.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica - *Currículo Nacional Do Ensino Básico: Competências Essenciais* – em linha....

(1997) *Relatório do Projecto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

PORTUGAL. Ministério da Educação. (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
(1998) Decreto –Lei nº 115 A/98, de 4 de Maio
(2005) Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto
(2006) Despacho nº12591/2006, de 16 de Junho
(2007) Decreto-Lei nº15 de 2007, 19 de Janeiro
(2009) Portaria nº 756/09 de 14 de Julho

PORTUGAL. Ministério da Educação. Rede de Bibliotecas Escolares (2003) – O Programa Rede de Bibliotecas Escolares, in *Páginas a&b*, 11, 7-35.

PORTUGAL. Ministério da Educação . Rede de Bibliotecas Escolares:

(2007). Newsletter nº 1, Acedida em 12 de Março de 2009 em:
http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter1/newsletter_1_outubro_2006.htm.

(2007). Newsletter nº 2, Acedida em 20 de Março de 2009 em:
http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter2/newsleter_n2.htm.

ROLDÃO, Maria do Céu - a) (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

- b) (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

RUQUOY, Danielle (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 84-116.

SANTOS, Maria Lucília Marques; SARO, José Videira (2008). A Cultura da (in)formação na Biblioteca Escolar em Portugal: que profissionais para o século XXI. In *Formación, Investigación en Informatioón y Documentación en Espanha y Portugal. Formação, Investigação e Mercado de Trabalho em Informação e Documentação em Espanha e Portugal*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

SMALL, Ruth (2001). Developing a Collaborative Culture», in *School Library Media Research*, 2. Acedido em 7 de Julho de 2007 em:
<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/bestoferic/besteric.htm#developing>

STAKE, Robert E. (2007) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação e Bolsas.

TAYLOR, Joie (2006). *Information Literacy and the School Library Media Center*. Westport: Libraries Unlimited.

TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Serviço e Educação e Bolsas: Fundação Calouste Gulbenkian.

TERRASECA, Manuela (2001). Entrevista. *A Página da Educação*, p.7.

TODD, Ross (2002). *School Librarian as Teachers: Learning outcomes and evidence-based practice*. 68th IFLA Council and General Conference. Glasgow. Acedido a 23 de Fevereiro de 2008 em <http://archive.ifla.org/IV/ifla68/prog02.htm>

TOFFLER, Alvin e Heidi (1999). *Criando uma nova civilização: a política da terceira vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

TOFFLER, Alvin (2000). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

VENTANEIRA, Maria João (2005). *Práticas de Trabalho Colaborativo Entre os Professores: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Ciências da Educação, Lisboa.

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

VITORINO, Maria José (2007). *Bibliotecas Escolares Centros de Recursos Educativos: Emergência e Formação de Professores (as) Bibliotecários(as):Análise de Narrativas na Primeira Pessoa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

VALA, J. (1987). *Análise de Conteúdo*. In A. Silva; J.Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

ZABALZA, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Asa.

ZMUDA, Allison (2006). Where does your authority come from? Empowering the library media specialist as a true partner in Student *Achievement*. *School Library Media Activities Monthly*, XXII (1). Acedido em 27 de Junho de 2009 em: <http://www.schoollibrarymonthly.com/articles/Zmuda2006v23n1p19.html>