



MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO  
E BIBLIOTECAS ESCOLARES

**Biblioteca Escolar e Sala de Aula.**  
**Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo:**  
**Estudo numa escola secundária**

Adelina da Conceição Freire

Universidade Aberta  
2007



MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO  
E BIBLIOTECAS ESCOLARES

**Biblioteca Escolar e Sala de Aula.  
Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo:**

**Estudo de caso numa escola secundária**

Dissertação no âmbito do  
Curso de Mestrado em  
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares,  
sob orientação da Professora Doutora  
Glória Maria Lourenço Bastos

Adelina da Conceição Freire

Universidade Aberta  
Abril de 2007

## **Agradecimentos**

**A presente dissertação é o resultado da preciosa colaboração de várias pessoas a quem, por serem numerosas, agradecemos sem nomear, confiando que cada colega, amigo ou familiar saiba, no seu íntimo, que estes agradecimentos se lhe dirigem.**

**A nossa mais sincera gratidão a todos e a cada um dos colegas do departamento de línguas e à coordenadora da biblioteca da Escola Secundária de Montemor-o-Velho, pela inestimável colaboração que deu corpo a um trabalho, de algum modo, também a todos eles pertencente.**

**Agradecemos ainda a receptividade do Conselho Executivo ao nosso projecto, primeiro passo para a obtenção da Licença Sabática que nos foi concedida pelo Ministério da Educação.**

**Registamos, finalmente, um agradecimento muito especial à Professora Doutora Glória Bastos, a quem ficaremos (e)ternamente grata pelo apoio esclarecido que nos prestou desde a já longínqua fase embrionária deste trabalho, pela constante disponibilidade e pela doura orientação.**

## Resumo

O pressuposto distanciamento entre um ideal de biblioteca escolar com funções formativa e educativa e as práticas pedagógicas tendentes a efectivá-las, nomeadamente o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores disciplinares, está na base do presente estudo. Relacionámos a problemática do trabalho colaborativo com a cultura profissional dos docentes e com a influência que o aprofundamento teórico pode ter na alteração das suas concepções e práticas. Assim, através de uma metodologia eminentemente qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso em investigação-acção com professores do departamento de línguas de uma escola secundária. Pretendíamos, por um lado, saber se, e de que modo, os professores da amostra seleccionada integravam, nas suas práticas pedagógicas, a colaboração com a equipa da biblioteca escolar; por outro, conduzi-los a um processo de aprofundamento teórico em torno da problemática da cultura colaborativa entre o professor bibliotecário e os professores disciplinares, para estudar, posteriormente, o impacto dessa reflexão teórica nas suas percepções iniciais e na adopção de práticas de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. Estas são facilitadoras da consecução de objectivos comuns a uma área disciplinar e à biblioteca escolar, tais como a necessidade de desenvolver competências em literacia da informação ou de formar leitores.

Utilizámos três tipos de instrumentos de recolha: um inquérito por questionário, uma entrevista semi-directiva e notas de campo resultantes da nossa observação no terreno, transversais às diversas fases do nosso projecto de investigação-acção. Os resultados do questionário inicial mostraram-nos, entre outros dados importantes, a inexistência de um verdadeiro trabalho colaborativo promotor da intersecção dos objectivos da biblioteca escolar com os da área curricular disciplinar. A entrevista individual, efectuada após a fase de aprofundamento teórico, revelou-nos um impacto positivo na evolução das percepções dos professores face ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, num grau de elevado envolvimento entre os profissionais. Na sequência da reflexão teórica empreendida, um terço dos professores da amostra desenvolveu trabalho colaborativo com a coordenadora da biblioteca (já neste ano lectivo de 2006/2007), num modelo de elevada interdependência. Esta colaboração apenas começou, sendo necessário um aprofundamento que influencie positivamente as aprendizagens dos alunos e contribua para o incremento de uma cultura de colaboração (não balcanizada) na escola em estudo.

## **Abstract**

The assumed distance between an ideal of school library with educative and formative functions and the pedagogical practices which take them into action, namely collaborative work between the school librarian and the classroom teachers, constitutes the basis for the present study. We connected the problematic of collaborative work to the professional culture of teachers and to the influence which theoretical analysis can bring to change their conceptions and practices. This way, through an essentially qualitative methodology, we developed an action-research case study with teachers belonging to the languages department of a secondary school. We intended, on the one hand, to know if and how the selected teachers considered in their practices collaboration with the school library staff; and, on the other, to lead them through a broadening theoretical study concerning the problematic of the culture of collaboration between school librarian and classroom teachers, so as to analyse subsequently the impact of such theoretical reflection on their initial perceptions and on the adoption of collaborative work with the school librarian. This favours the attainment of common goals both to a subject area and to the school library, such as the necessity to develop information literacy skills or to form readers.

We used three kinds of instruments to collect information: an inquiry by questionnaire, a semi-directive interview and the notes resulting from our observations on the field, throughout all the phases of our research-action project. The results from the initial questionnaire showed, among other important data, the inexistence of a real collaborative work leading to the intersection of the school library objectives and those of the curricular area. The individual interview, taking place after the phase of theoretical broadening, revealed a positive impact upon the evolution of the teachers' perceptions concerning collaborative work with the school librarian, at a high level of involvement between these professionals. As a result of the theoretical reflection undertaken, a third of the teachers chosen developed collaborative work with the school librarian (already during the current school-year 2006/2007), through a model of high interdependence. Since this collaboration has just started it is necessary to deepen the experience so as to influence positively the way students learn and contribute to the development of a (non balkanized) culture of collaboration inside the school we studied.

## Résumée

Le présupposé éloignement entre l'idéal d'un Centre de Documentation et d'Information (CDI) ayant des fonctions formative et éducative, et les pratiques pédagogiques tendant à les rendre effectives, notamment le travail collaboratif entre le professeur-documentaliste et les professeurs de discipline, est à la base de l'étude présente. Nous avons établi une relation entre la problématique du travail collaboratif et la culture professionnelle des enseignants aussi bien qu'avec l'influence qu'un approfondissement théorique peut avoir dans le changement de leurs conceptions et de leurs pratiques. Ainsi, à travers d'une méthodologie éminemment qualitative, nous avons entrepris une étude de cas en investigation-action avec des professeurs du département de langues d'une école secondaire. Nous voulions, d'un coté, savoir si, et de quelle façon, les professeurs de l'échantillon sélectionné intégraient, dans leurs pratiques pédagogiques, la collaboration avec l'équipe du CDI; de l'autre, les conduire à un procès d'approfondissement théorique autour de la problématique de la culture de collaboration entre le professeur-documentaliste et les professeurs de discipline pour étudier, postérieurement, l'impact de cette réflexion théorique dans leurs perceptions initiales et dans l'adoption de pratiques de travail collaboratif avec le professeur-documentaliste. Celles-ci sont facilitatrices de la réussite d'objectifs communs aux disciplines et au CDI, tels que la nécessité de développer des compétences en littératie de l'information ou de former des lecteurs.

Nous avons utilisé trois types d'instruments de recueil: une enquête par questionnaire, une entrevue semi-directive et des notes de champ résultantes de notre observation sur le terrain, transversales à toutes les phases de notre projet d'investigation-action. Les résultats du questionnaire initial nous montrent, parmi d'autres données importants, l'inexistence d'un vrai travail collaboratif qui puisse promouvoir l'intersection des objectifs du CDI avec ceux de l'aire curriculaire disciplinaire. L'entrevue individuelle, effectuée après la phase d'approfondissement théorique, nous a révélé l'impact positif dans l'évolution des perceptions des professeurs vis-à-vis du travail collaboratif avec le professeur-documentaliste, dans un degré d'engagement élevé entre les professionnels. A la suite de la réflexion théorique entreprise, un tiers des professeurs de l'échantillon a développé du travail collaboratif avec le professeur-documentaliste (déjà dans cette année scolaire de 2006/2007), dans un modèle d'interdépendance élevée. Cette collaboration ne fait que commencer, étant encore nécessaire un approfondissement qui puisse influencer positivement l'apprentissage des élèves et contribue à un accroissement de la culture de collaboration (non balkanisée) dans l'école en étude.

«Não se pode reformar a instituição sem anteriormente ter reformado os espíritos; mas também não se podem reformar os espíritos se antes não se reformaram as instituições.»

Edgar Morin (2005), *O método 6. Ética*. Mem Martins: Publicações Europa-América, p. 157.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
Actualidade e relevância do tema .....	10
Motivações para a realização da pesquisa.....	13
O estudo e a metodologia seguida .....	14
Organização do trabalho.....	16
<b>I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>1. Contextualização do estudo.....</b>	<b>21</b>
1.1. A Biblioteca na escola .....	21
1.2. Biblioteca escolar e trabalho colaborativo: breve apontamento sobre a investigação em Portugal .....	25
<b>2. Biblioteca escolar e trabalho colaborativo .....</b>	<b>32</b>
2.1. Conceito de colaboração.....	36
2.2. Conceitos relacionados com o de colaboração .....	44
2.3. A colaboração e a literacia da informação.....	46
2.4. A colaboração e a formação de leitores.....	49
2.5. Efeitos da colaboração.....	51
<b>3. Factores que influenciam a colaboração .....</b>	<b>54</b>
3.1. Cultura de Escola .....	56
3.2. Perfil dos colaboradores .....	61
3.3. Formação dos professores.....	64
3.4. Gestão da escola .....	66
3.5. Liderança do coordenador da biblioteca escolar.....	68
<b>4. A biblioteca escolar e as línguas no ensino secundário .....</b>	<b>69</b>
4.1. Língua materna .....	71
4.2. Línguas estrangeiras .....	72
4.3. Preocupações comuns à biblioteca e às disciplinas de línguas .....	73
<b>II - O ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>75</b>
<b>5. Apresentação do estudo .....</b>	<b>76</b>
5.1. Objecto da pesquisa.....	78
5.2. Perguntas de investigação.....	79
5.3. Opções metodológicas.....	80
5.3.1. A investigação-acção .....	83
5.3.2. O estudo de caso .....	86
5.4. Processos e contexto da pesquisa .....	88
5.4.1. Caracterização da amostra.....	91
5.4.2. Instrumentos de investigação utilizados .....	92

<b>6. Os dados recolhidos.....</b>	<b>94</b>
6.1. Questionário inicial .....	94
6.1.1. Elaboração .....	95
6.1.2. Aplicação.....	97
6.1.3. Resultados alcançados.....	98
6. 2. Intervenção teórica .....	107
6.2.1. Objectivos.....	108
6.2.2. Metodologia adoptada e conteúdos.....	108
6.3. Inquérito por entrevista.....	112
6.3.1. Elaboração do plano e condução das entrevistas.....	113
6.3.2. Processo de análise das entrevistas.....	115
6.3.3. Resultados alcançados.....	118
6.4. Dados recolhidos por observação.....	127
6.4.1. Antes da intervenção teórica .....	130
6.4.2. Depois da intervenção teórica .....	131
6.4.2.1. <i>As percepções dos professores</i> .....	131
6.4.2.2. <i>Alterações das práticas docentes: o trabalho colaborativo</i> .....	132
6.4.2.3. <i>Avaliação do trabalho colaborativo</i> .....	142
<b>7. Principais resultados: síntese.....</b>	<b>151</b>
7.1. Da situação de partida aos resultados obtidos.....	151
7.2. Limitações do estudo.....	162
7.3. Implicações e sugestões.....	163
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>166</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>168</b>

### **Lista de quadros**

Quadro 1 – As taxonomias do professor bibliotecário e do professor .....	39
Quadro 2 – Categorização das entrevistas aos professores .....	118
Quadro 3 – Categorização das notas de campo relativas à observação de aulas.....	136
Quadro 4 – Categorização das notas de campo relativas às opiniões dos professores sobre o trabalho colaborativo.....	144
Quadro 5 – Cruzamento dos principais dados recolhidos .....	157

**Apêndices e Anexos ..... Volume II**

# INTRODUÇÃO

## **Actualidade e relevância do tema**

Entre os ideais educativos e as reais práticas docentes ergue-se, frequentemente, uma barreira cuja transposição apresenta constrangimentos de várias ordens, que se consubstanciam na dificuldade de penetração de teorias educacionais inovadoras na cultura de escola. É assim que, apesar da defesa de um ensino centrado na actividade do aluno, no desenvolvimento da sua capacidade de auto-aprendizagem e de interrelacionamento dos diferentes saberes, defendidos num paradigma da educação que se pretende humanista, continuamos a perceber a existência de práticas lectivas fortemente expositivas e disciplinarmente centradas, que elegem o manual como instrumento de trabalho principal (por vezes único), como se nele estivesse contido um saber inquestionável e bem definido, mais característico do paradigma racional da educação.

É assim, também, que, apesar de se defender como necessária a integração dos recursos da biblioteca escolar nas práticas de “sala de aula”, de modo a empreender processos de ensino e de aprendizagem baseados no uso da informação que o aluno transformará em conhecimento, essa integração permanece ainda, essencialmente, no domínio do ideal. O coordenador da biblioteca ou professor bibliotecário<sup>1</sup> continua a estar muito centrado nas tarefas de gestão documental e de organização dos serviços da biblioteca; por outro lado, as práticas de trabalho colaborativo entre as equipas das bibliotecas escolares e os professores em geral, para fomentar a aprendizagem baseada em trabalho de pesquisa nos recursos de informação, disponíveis na, ou através da biblioteca escolar, ou para fomentar a leitura, quer literária quer informativa, estão

---

<sup>1</sup> Embora não existindo, legalmente, esta figura em Portugal, sempre que, de futuro, utilizarmos este termo, pretendemos significar o coordenador da equipa da biblioteca que assume um papel pedagogicamente interventivo e de inserção da biblioteca na escola e no currículo, não encarando as suas funções como meramente organizativas e / ou limitadas a intervenções culturais pontuais. Ao mesmo tempo que desenvolve esforços para manter a colecção organizada e actualizada, de modo a que ela responda às necessidades curriculares e aos interesses dos utilizadores, este coordenador disponibiliza-se para trabalhar em conjunto com a comunidade escolar na consecução dos objectivos do projecto educativo da escola, quer dos que se concretizam na área extracurricular quer dos que são alcançáveis na área curricular.

pouco desenvolvidas nas bibliotecas escolares portuguesas, sobretudo nas do ensino secundário, caracterizado por uma forte divisão da estrutura escolar em áreas disciplinares, propiciadora de práticas de ensino isolado.

Se é verdade que as bibliotecas escolares em geral carecem ainda, por vezes, de recursos materiais e técnicos, mas sobretudo de recursos humanos com formação simultaneamente académica e especializada, também é certo que, desde 1996, com o lançamento da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE), muito tem sido feito nesta área. Os exemplos de bibliotecas escolares bem equipadas e organizadas multiplicam-se, e as boas práticas no terreno também. Contudo, nem sempre o investimento feito para dotar as escolas desses recursos tem expressão no processo de ensino e de aprendizagem. A biblioteca escolar e a sala de aula são ainda, em grande medida, mundos separados<sup>2</sup>, e, mesmo quando o professor bibliotecário e o professor disciplinar têm consciência da necessidade de promover a intersecção entre esses dois mundos, ela concretiza-se geralmente no âmbito de actividades extracurriculares.

Apenas com base na nossa prática no terreno, acreditamos que o professor bibliotecário ou coordenador da biblioteca escolar não é, ainda, percebido como um parceiro na formação dos alunos, e, mesmo quando existe trabalho colaborativo entre ele e os outros professores, este não se situa num nível de envolvimento pleno, mas tão só numa articulação ao nível da produção de materiais, da dinamização pontual de actividades extracurriculares, do apoio prestado aos professores na pesquisa e disponibilização de documentos, ou aos alunos quando vão realizar um trabalho na biblioteca, para o qual o professor bibliotecário não teve qualquer papel, ao nível da planificação.

Esta atitude pode estar relacionada com factores que vão da ausência de informação dos professores em geral sobre as competências do professor bibliotecário e as funções da biblioteca, passando por uma desactualização em termos de formação profissional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas, até algo mais difícil de alterar, que se prende com uma cultura profissional assente num ensino individualista e solitário, que, do nosso ponto de vista, urge fazer evoluir para a

---

<sup>2</sup> Numa crónica publicada a 19 de Março de 2005 na revista *XIS*, que acompanha o jornal *Público*, Daniel Sampaio dava conta da separação entre a biblioteca escolar e as salas de aula, escrevendo: «Longe, simbolicamente longe da sala de aula, há outra escola. Livros bem arrumados em prateleiras, CD e vídeos, jornais, alguns computadores. O problema é que não existe qualquer ligação entre os dois mundos...».

colaboração baseada na interdependência de objectivos e geradora do sentimento da maior eficácia do trabalho desenvolvido em equipa.

Nos últimos anos, do discurso político ao campo organizacional, tem-se assistido a uma preocupação crescente com a capacitação dos indivíduos para a “aprendizagem ao longo da vida” que permita a integração na chamada sociedade da informação. Acreditamos que, de um modo geral, tanto os professores como os professores bibliotecários se preocupam com a preparação dos alunos para a inclusão nessa sociedade. Porém, frequentemente, não existe um trabalho de colaboração que permita otimizar essa formação ao nível do ensino de competências de informação aos alunos. Nesta área, as práticas mais frequentemente observadas caracterizam-se por serem pontuais, localizadas e direccionadas a um público específico, estando muitas vezes desligadas dos conteúdos curriculares e tendo pouca expressão nas várias disciplinas.

A formação de leitores e a mestria da língua materna são mais duas grandes preocupações comuns aos professores em geral e às equipas dinamizadoras das bibliotecas escolares em relação às quais a existência de um trabalho de colaboração entre o professor bibliotecário e os seus colegas de sala de aula permitiria, em nosso entender, um grau mais satisfatório de consecução de objectivos. Estas percepções, construídas em oito anos de experiência no terreno<sup>3</sup> (carecendo, no entanto, de estudos empíricos que as confirmem ou infirmem) são o ponto do qual partimos para traçar o presente estudo.

Acreditamos que a biblioteca escolar se deve assumir como facilitadora do sucesso educativo dos alunos, lançando mão de estratégias variadas, as quais, admitimos, poderão integrar práticas colaborativas de ensino e de aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade<sup>4</sup> e integrem metodologias activas, no incentivo a uma auto-apropriação do saber por parte dos alunos. Na escola onde desenvolvemos o nosso estudo, estas questões têm preocupado tanto a equipa da biblioteca escolar como os

---

<sup>3</sup> Também Artur Dagge, coordenador da biblioteca escolar na EB 2,3 D. Miguel de Almeida, em Abrantes, identifica como um dos constrangimentos ao «desenvolvimento de actividades no domínio da promoção da leitura e da literacia», a «[a]usência generalizada de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores» (2006: 2, 3).

<sup>4</sup> Dada a ambiguidade de que se revestem os termos *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*, a que nos referiremos com alguma frequência ao longo deste trabalho, consideramos útil clarificar que adoptamos a perspectiva de Olga Pombo, Henrique M. Guimarães e Teresa Levy (1994: 11-13), segundo a qual a integração disciplinar vai de um grau menor de “coordenação”, associado à *pluridisciplinaridade*, até ao grau máximo de integração, caracterizado pela “unificação” da *transdisciplinaridade*, passando pelo grau intermédio de “combinação” da *interdisciplinaridade*.

professores em geral, com destaque para o departamento de professores que tomaremos como o nosso objecto de estudo. Refira-se, como exemplo, que nos últimos anos a equipa da biblioteca escolar e o departamento de línguas têm desenvolvido um trabalho de colaboração ao nível da formação de utilizadores destinada aos alunos que ingressam no décimo ano, relacionada com as formas de aceder e localizar a informação, e com regras de elaboração de trabalhos de investigação. Esta formação não está, contudo, integrada nos conteúdos disciplinares e é feita apenas no início de cada ano lectivo, depreendendo-se que ela terá eco nos trabalhos que os professores das diversas disciplinas solicitem aos alunos. Não raras vezes, porém, continua a constatar-se a dificuldade dos alunos na realização de trabalhos de investigação, a qual é verbalizada por alguns professores e constatada no acompanhamento que a equipa da biblioteca vai fazendo aos alunos que os desenvolvem<sup>5</sup>.

### **Motivações para a realização da pesquisa**

Na sequência dos aspectos mencionados, importa referir que, para a realização deste estudo, nos moveu, sobretudo, a vontade de compreender e de agir sobre um problema por nós vivido. De facto, se enquanto exercemos funções de coordenadora da biblioteca escolar pudemos observar alguma frequência na articulação com a biblioteca de actividades extracurriculares promovidas pelos professores em geral, e os da amostra seleccionada em particular, já as que observámos na área curricular revelaram-se raras e pouco consistentes. Contudo, notámos que, nos últimos anos, os professores vinham tentando progressivamente fomentar atitudes de auto-aprendizagem nos seus alunos, com base na utilização da informação e recursos existentes na biblioteca, através de iniciativas variadas. Frequentemente, porém, tal era feito sem indicações precisas aos alunos, e sem um contacto prévio com a equipa da biblioteca, para que esta se preparasse de modo a dar o melhor apoio possível aos alunos, o que revelava a ineficácia das estratégias por nós adoptadas, enquanto coordenadora, na tentativa de alterar estas práticas.

Motivava-nos também o facto de, neste processo de investigação, podermos trabalhar com professores da nossa área de formação académica, o que nos permitiria

---

<sup>5</sup> Na escola em estudo, este acompanhamento tem sido feito, na esmagadora maioria dos casos, sem qualquer tipo de coordenação entre os professores e a equipa da biblioteca, não existindo ainda uma acção planificada e concertada nesta área.

estabelecer uma ponte entre a nossa área de docência (o ensino de línguas estrangeiras), uma área disciplinar afim (a língua materna), e um domínio transversal a todas as áreas, a biblioteca escolar, no âmbito do qual procurávamos obter uma formação que nos permitisse desenvolver um melhor trabalho de coordenação. Uma perspectiva mais duradoura desta investigação, aparecia-nos como mais uma motivação importante, uma vez que o nosso trabalho continuará, depois deste estudo, de um modo mais informado e, certamente, mais eficaz, quer procurando dar continuidade ao trabalho iniciado com os professores da amostra utilizada neste estudo, quer tentando incentivar outros professores da escola a práticas de ensino colaborativo com o professor bibliotecário.

### **O estudo e a metodologia seguida**

O presente «estudo de caso em investigação acção»<sup>6</sup> emergiu, pois, da necessidade de compreender o papel desempenhado pelos recursos materiais e humanos da biblioteca nas práticas dos professores da amostra, e o modo pelo qual se poderá fomentar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores e a equipa da biblioteca, que permita a consecução de objectivos comuns e a optimização dos processos de ensino e de aprendizagem. Porque seria irreal desenvolver, ao longo de apenas um ano, um estudo que envolvesse todos os professores da escola (70 no total), decidimos tomar como amostra os professores do departamento de línguas. A selecção não foi aleatória, porquanto escolhemos trabalhar com professores que já têm uma certa tradição na escola, no que diz respeito ao desenvolvimento de iniciativas várias em articulação com a biblioteca.

Esta investigação pretende também assumir uma vertente de “acção” e intervir na realidade em estudo. Confiamos ser possível, através das conclusões a que chegarmos, motivar os professores do departamento de línguas ao desenvolvimento de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca, quer com vista à promoção da leitura e à difusão cultural, quer ainda ao ensino integrado e mais efectivo das competências de literacia da informação aos alunos. Mesmo tendo em atenção o âmbito restrito deste estudo, colocamos a hipótese de conseguir, de alguma forma, influenciar a cultura da escola no sentido de evoluir progressivamente para práticas de ensino colaborativo.

---

<sup>6</sup> Stenhouse (1990: 645) estabelece quatro tipos de estudos de caso: “etnográfico”; “avaliativo”, “educacional” e de “investigação-acção”.

Acreditamos que estas práticas não poderão deixar de beneficiar os nossos alunos, na medida em que eles terão à sua disposição os saberes “periciais” de cada professor envolvido no processo de colaboração, seja numa área do saber específica (o professor de sala de aula), seja na dos processos mais eficazes de localizar, seleccionar, avaliar, usar criticamente e comunicar a informação (o professor bibliotecário). Pretendemos, pois, usar o conhecimento produzido para aperfeiçoar as nossas próprias práticas, tentando influenciar outros a uma atitude semelhante.

Quatro fases essenciais compõem o estudo empírico. A primeira, de conhecimento das percepções dos professores da amostra em relação à biblioteca escolar, ao professor bibliotecário e ao trabalho colaborativo, baseia-se na análise das respostas dos professores a um inquérito por questionário; a segunda, de intervenção teórica, visa introduzir alterações nas percepções e, eventualmente, nas práticas dos professores, e concretiza-se na dinamização de uma sessão de formação para os professores envolvidos, bem como na disponibilização de material teórico sobre a colaboração; a terceira pretende avaliar, através de uma entrevista, o impacto dessa formação nas percepções dos docentes e nas eventuais intenções de trabalho colaborativo; finalmente, uma quarta fase que constata se houve efeitos práticos relacionados com a nossa intervenção teórica em termos de desenvolvimento de trabalho colaborativo com a coordenadora da biblioteca escolar.

Optámos por um paradigma de investigação eminentemente qualitativo, que nos permitisse um estudo em profundidade dos aspectos julgados importantes para a compreensão do fenómeno do trabalho colaborativo. Deste modo, o nosso projecto de investigação-acção é desenvolvido segundo o método de estudo de caso, com recurso a técnicas combinadas (e não mutuamente exclusivas) de carácter qualitativo e quantitativo. Adoptámos um estatuto de observadora participante, que, em determinados momentos, é mais observadora do que participante, e servir-nos-emos de vários instrumentos de recolha, através dos quais faremos uma triangulação de dados que nos permita chegar a conclusões credíveis. Assim, recorreremos ao inquérito por questionário, às notas de campo resultantes das nossas observações e a uma entrevista semi-directiva.

## Organização do trabalho

Procuramos que a organização da presente dissertação seja o reflexo do caminho a percorrer para aprofundar a compreensão da problemática da integração da biblioteca escolar na área curricular disciplinar, por meio de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores<sup>7</sup>. Assim, o trabalho está organizado em duas partes, apresentando-se a problemática do estudo na primeira e o estudo empírico na segunda.

A parte inicial deste trabalho contará com um capítulo de abertura em que delinearemos alguns enquadramentos gerais para a realização do presente estudo e caracterizaremos brevemente a situação das bibliotecas escolares portuguesas, relativamente à questão do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os seus colegas de sala de aula, ou de aspectos que com ela se relacionam: a cultura de trabalho colaborativo; as funções formativa e educativa da biblioteca escolar, nomeadamente no que se relaciona com a formação de leitores e o ensino de competências em literacia da informação no contexto da sociedade actual; e a integração da biblioteca escolar no projecto educativo da escola.

A fechar a primeira parte de contextualização do estudo, dedicaremos ainda três capítulos aos conceitos teóricos que nos parecem contribuir para compreender melhor os contornos do trabalho colaborativo e que nos permitirão fundamentar algumas conclusões que apresentaremos na segunda parte desta dissertação. Assim, a biblioteca escolar e o trabalho colaborativo enquanto estratégia de consecução de objectivos transversais ao currículo será o primeiro aspecto a merecer a nossa atenção. Seguir-se-á uma reflexão, no contexto da sociedade da informação e à luz de documentos internacionais de referência, sobre o trabalho colaborativo enquanto estratégia de consecução de objectivos comuns à biblioteca escolar e aos professores em geral.

---

<sup>7</sup> A ordem pela qual nos referimos aos profissionais envolvidos na colaboração, “professor bibliotecário” - “professor”, não pretende implicar que a iniciativa da sugestão de desenvolvimento do trabalho colaborativo tenha um único sentido (do “professor bibliotecário” para o “professor”). É nossa convicção que a colaboração tem um duplo sentido e a expressão poderá, portanto, ser usada inversamente, isto é, “professor”- “professor bibliotecário”. A opção por esta ordem de referência prende-se apenas com a intenção de não implicar uma “recriação” dos professores envolvidos. Na verdade, tendo exercido as funções de coordenadora da biblioteca escolar ao longo dos últimos três anos, afigura-se-nos mais coerente pensar que o “professor bibliotecário” pode, usando diferentes estratégias, ser motor dessa colaboração, para que, mais tarde, a iniciativa possa ter origem diversa.

O esclarecimento do conceito de colaboração e das características que o enformam será feito com base no pensamento de alguns investigadores em países onde a prática de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes professores está bastante estudada. Distinguiremos vários graus de envolvimento entre os professores bibliotecário e disciplinar, relacionando-os com o sucesso académico dos alunos, e clarificando conceitos associados ao de colaboração, nomeadamente os de “isolamento”, “coordenação”, “cooperação”, “ensino integrado” e “currículo integrado”.

A colaboração, enquanto estratégia de consecução de objectivos transversais ao currículo, será perspectivada no sentido do desenvolvimento de competências de literacia da informação<sup>8</sup> e da formação de leitores. Assim, definiremos brevemente o conceito de literacia da informação, referindo-nos à sua importância na formação global dos indivíduos, e aludiremos à leitura que, enquanto fonte de informação ou de prazer, continua a ser o meio mais eficaz para um aperfeiçoamento linguístico, social, e intelectual.

Não perspectivaremos a colaboração apenas no que ela tem de positivo, mas também evidenciaremos alguns dos problemas que a ela se associam, relembrando que a colaboração não é panaceia para a resolução de todos os problemas com que o ensino se depara, apesar das vantagens que lhe são atribuídas. Entre os factores que podem influenciar o trabalho colaborativo, realçaremos: a cultura de escola; o perfil dos colaboradores; a formação dos professores e o apoio do órgão de gestão; e a liderança do professor bibliotecário. Dedicaremos alguma atenção às diferentes culturas de escola, salientando ainda que há vários tipos de individualismo, e que este não tem necessariamente de ser associado a uma visão negativa do profissionalismo docente. Por outro lado, faremos notar que o perfil dos colaboradores pode ter influência na colaboração, quer quando encarado do ponto de vista psicológico, quer enquanto modo de actuação profissional. Com este perfil relacionaremos a formação dos professores e a existência ou não de experiências de trabalho colaborativo no decorrer dessa formação. O apoio do órgão de gestão às iniciativas de trabalho colaborativo será também descrito como determinante, seja na flexibilização de horários, seja na disponibilização dos

---

<sup>8</sup> Como veremos num ponto posterior, o conceito de literacia estender-se-á a outros domínios, passando o conceito de literacia da informação a ser mais globalizante. De momento, esclareça-se que entendemos por literacia da informação a capacidade para localizar, aceder, seleccionar, avaliar e utilizar a informação para construir novos saberes e ser capaz de os comunicar.

meios necessários. Finalmente, a liderança do professor bibliotecário será perspectivada como um factor preponderante no desenvolvimento da desejada colaboração entre os professores e o professor bibliotecário.

Numa maior proximidade ao nosso objecto de estudo, daremos uma visão geral das finalidades dos programas de língua materna e estrangeiras para o ensino secundário, apontando também algumas das metodologias defendidas e destacando os objectivos que são comuns a essas disciplinas e à biblioteca escolar.

Na segunda parte do nosso trabalho, começaremos com uma apresentação do estudo empírico, na qual descreveremos as etapas de colecta de dados, caracterizaremos a amostra e a biblioteca escolar seleccionada, apresentaremos o objecto de pesquisa, as perguntas de investigação e os objectivos deste estudo. Antes da apresentação dos dados recolhidos, dedicaremos ainda um ponto à justificação das nossas opções metodológicas para este estudo de caso, descrevendo os processos de pesquisa e os instrumentos de colecta utilizados.

Na apresentação das informações recolhidas e consideradas relevantes face aos objectivos a que nos propomos, todos os dados julgados acessórios ou que sirvam para confirmar as nossas afirmações serão remetidos para a secção de apêndices (volume II). Assim, começaremos com a apresentação dos resultados obtidos através do inquérito por questionário com o qual esperamos conhecer as percepções dos professores em relação à biblioteca, ao professor bibliotecário bem como as suas práticas de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar. Descreveremos em seguida a intervenção teórica a empreender junto dos professores da amostra e da coordenadora da biblioteca escolar, através de uma sessão de formação com a qual procuraremos introduzir uma transformação, ao nível dos conhecimentos teóricos sobre trabalho colaborativo, susceptível de influenciar o comportamento dos professores face a esse tipo de prática docente.

Com a análise de conteúdo das entrevistas, que apresentaremos no capítulo seis (ponto 6.3.), esperamos poder avaliar o impacto da intervenção teórica da fase anterior nas percepções dos docentes e nas suas intenções de desenvolver, ainda no decorrer deste projecto de investigação-acção ou em anos subsequentes, iniciativas de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. Das notas de campo que recolhemos, apresentamos, no ponto 6.4., apenas aquelas que considerarmos “férteis” para a

compreensão do problema. Assim, daremos conta de impressões julgadas relevantes nos contactos que formos tendo, quer com os professores (a nossa fonte primária de informação) quer com a coordenadora da biblioteca e com as auxiliares de acção educativa que aí exercem funções (fontes secundárias de informação). Na hipótese de se vir a verificar a integração de práticas de ensino colaborativo entre alguns professores e a coordenadora da biblioteca, referir-nos-emos também às observações relevantes que nos for possível obter sobre essas aulas.

Ao aproximarmo-nos das conclusões do nosso estudo, evidenciaremos os principais resultados obtidos por comparação com a situação de que partimos. Apresentaremos ainda as limitações do estudo e algumas sugestões para actuações futuras relacionadas com a problemática do trabalho colaborativo entre os professores disciplinares e o professor bibliotecário.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# 1. Contextualização do estudo

## 1.1. A Biblioteca na escola

Sabe-se que já na Mesopotâmia e no Egito existiam verdadeiras bibliotecas que conservavam, respectivamente, placas de argila e papiros (Masson e Salvan, 1963: 7); no entanto, é da antiguidade grega que nos vem a herança da palavra biblioteca. Desde a sua origem no grego como *Bibliothēkē*, cofre (*thēkē*) onde se guardam os livros (*biblio*), o significado desse vocábulo foi evoluindo de designação do espaço para conservar os livros e documentos em geral que constituem a memória da humanidade, passando a englobar na sua definição o próprio mobiliário onde eles se organizam, e uma colecção pública ou particular ao serviço de utilizadores específicos ou da população em geral. Hoje, uma biblioteca, seja qual for a designação que se lhe atribui, designa «toute collection organisée de livres et de périodiques imprimés ou de tous autres documents, notamment graphiques et audio-visuels, ainsi que les services du personnel chargé de faciliter l'utilisation de ces documents par les usagers à des fins d'information, de recherche, d'éducation ou de récréation» (UNESCO, 1971: 150). Verifica-se, pois, que já não se considera a biblioteca apenas o conjunto dos recursos documentais, de armazenamento ou técnicos, mas também os serviços humanos que facilitam o acesso à informação.

A ruptura com o paradigma industrial, operada nos anos cinquenta do século XX, faz com que se deixe de entender a sociedade organizada «em torno da produção de bens», passando a predominar o paradigma da era pós-industrial e humanista, a qual se «[organiza] em torno da informação e do conhecimento, para alcançar o controlo social e a direcção da inovação e da mudança» (Furtado, 2000: 281). A força muscular é, pois, ultrapassada pela força do saber, o qual assume preponderância nos mercados de trabalho. É aqui que a escola e, dentro dela, a biblioteca escolar, intervêm na preparação do capital intelectual que enriquecerá cada nação.

A influência das bibliotecas e o lugar que sempre ocuparam na promoção do livro e da leitura não têm parado de aumentar desde a segunda guerra mundial. De facto, as bibliotecas, para além de contribuírem para perpetuar o saber dos antepassados, fazem emergir novos conhecimentos, desempenhando um papel determinante na

transmissão do saber. O aparecimento das novas tecnologias e as práticas sociais que elas fizeram emergir<sup>9</sup> vieram introduzir remodelações nas bibliotecas, lançando novos desafios ao próprio livro, para o qual se divisa um crescente recurso ao suporte electrónico. Qualquer que seja, porém, a nova realidade com que as bibliotecas se deparem, a sua relevância não diminuirá. Pelo contrário, o fluxo imparável de informação apenas contribui para aumentar a importância que detêm enquanto mediadoras dessa informação, e como entidades formadoras no desenvolvimento de competências relacionadas com o acesso, selecção e uso crítico dessa informação, apresente-se ela em formato livro ou não<sup>10</sup>.

Transitando da ideia de biblioteca em geral para a de biblioteca escolar que aqui, mais particularmente, nos ocupa, vejamos antes de mais de que estatuto ela goza dentro da instituição escolar. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (ME, 2005), atribui à biblioteca escolar o estatuto de «recurso educativo» (cf. artigo 44º, nº 2 b). A biblioteca escolar está entendida, aqui, como o conjunto de meios materiais, e não tanto como estrutura pedagógica que colabore com os professores na aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem susceptíveis de desenvolver competências de âmbito disciplinar, ou com uma dimensão transversal ao currículo.

O Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, lançado em 1996, veio possibilitar às escolas a criação ou apetrechamento de espaços, dotando-os de meios materiais e técnicos que permitem hoje às bibliotecas escolares disponibilizar colecções pertinentes aos seus utilizadores, com informação variada, numa multiplicidade de suportes em regime de livre acesso. À luz deste programa nacional, a biblioteca passa a ser definida como o «núcleo da vida da escola», através do qual os alunos acedem à informação, à cultura, e à ocupação criativa de tempos livres. Ela deverá também permitir aos professores «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

---

<sup>9</sup> Como lembra Furtado, embora as novas tecnologias influenciem a nossa relação com a leitura, o «declínio da cultura do livro» não se deve unicamente «ao crescente protagonismo das tecnologias digitais», mas às práticas culturais específicas que essas tecnologias influenciam (2000: 350, 351).

<sup>10</sup> A propósito do lugar do livro na sociedade contemporânea, lembramos aqui uma afirmação de Robert Darnton: «The world of learning is changing so rapidly that no one can predict what it will look like ten years from now. But I believe it will remain within the Gutenberg galaxy – though the galaxy will expand, thanks to a new source of energy, the electronic book» (1999).

de informação», pois a biblioteca detém um «papel central [...] no desenvolvimento do currículo» (Veiga, 1996: 16, 17, 29). Acrescentou-se, assim, à noção de biblioteca escolar, a importância não apenas dos recursos materiais, mas também dos humanos, no desenvolvimento do currículo e das aprendizagens dos alunos.

Contudo, os meios materiais e técnicos, bem como a remodelação ou criação de novas infra-estruturas, não foram acompanhados da formação de professores bibliotecários aptos a desviar o centro do debate, gerado em torno da criação ou remodelação destas bibliotecas escolares, das questões mais técnicas como o arranjo do espaço e os documentos a adquirir, para as questões pedagógicas. As primeiras, sendo por certo fundamentais, não bastam, por si só, para determinar o papel que a biblioteca assumirá na luta contra o insucesso escolar e a iliteracia<sup>11</sup>, e a sua integração em novas práticas pedagógicas dos docentes, capazes de transformar a biblioteca escolar numa «parte integrante do processo educativo» que contribua para o «desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino-aprendizagem e da cultura» (UNESCO, 1999)<sup>12</sup>.

A biblioteca escolar assenta, de acordo com David Loertscher sobre três pilares que sustentam o sucesso académico dos alunos: a “infra-estrutura de informação” de acesso fácil, não apenas no local, mas através do mundo digital; o “serviço de apoio a alunos e professores”, com a indicação de materiais e o suporte a unidades de ensino; e as “áreas programáticas da biblioteca escolar”. Estas áreas estendem-se à “colaboração”, à “leitura”, à “aprendizagem através da tecnologia”, e à “literacia da informação” (1999: 11). Porém, apesar de o programa de acção da biblioteca escolar poder ter um papel de relevo no desenvolvimento do currículo, tanto ela como o professor bibliotecário são ainda, muitas vezes, encarados como recursos marginais, não desempenhando o papel importante que podem ter no processo de ensino e aprendizagem.

Que a biblioteca escolar tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, está já amplamente provado por estudos variados. Ken Haycock relembra: «decades of research demonstrate that school libraries and qualified teacher-librarians go well beyond

---

<sup>11</sup> O conceito de iliteracia fundamenta-se na «constatação de que a erradicação quase total do analfabetismo nos países mais avançados não evitou, nesses mesmos países, o aparecimento de um fenómeno novo, traduzido na dificuldade de percentagens significativas da população dominarem as competências de leitura, escrita e cálculo» (Furtado, 2000: 345).

<sup>12</sup> Utilizamos aqui a tradução deste manifesto, que é da responsabilidade da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.

providing young people with access to reading proficiency, educational attainment overall and academic achievement in subject content areas. [...] [S]chool libraries and teacher-librarians contribute to achievement, literacy and culture» (2003: 13). O mesmo autor, com base em diversos estudos realizados<sup>13</sup>, identifica três áreas em que a influência positiva da biblioteca escolar se faz sentir: «impact on student learning»; «impact on reading»; e «impact on cultural identity». No que diz respeito ao impacto na aprendizagem dos alunos, o autor conclui que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário têm um impacto positivo nas aprendizagens académicas dos alunos, nos níveis de proficiência em estratégias de pesquisa e nas competências em literacia da informação (*idem*: 17-25). A influência da biblioteca para a leitura fica também provada para o autor, que conclui que a existência de uma biblioteca escolar e de um professor bibliotecário qualificado contribuem para aumentar os níveis de leitura, para uma maior motivação dos alunos para a leitura voluntária e por prazer, e para o desenvolvimento das competências de literacia e da leitura (*idem*: 26-30). Finalmente o impacto da biblioteca escolar para a identidade cultural manifesta-se no acesso à cultura para todos os estudantes, o que contribui para a consolidação da identidade nacional, para a afirmação de uma sociedade democrática, e para a socialização dos discentes (*idem*: 31, 32).

Na 68ª conferência da IFLA, em 2002, Ross Todd sublinhou a importância da investigação para uma «evidence-based-practice», isto é, para suportar práticas fundamentadas ao nível da biblioteca escolar, que enfatizem as aprendizagens efectuadas pelos alunos. Alerta-nos o autor para a necessidade que o professor bibliotecário tem de responder a questões centrais como: «What differences do my library and its learning initiatives make to student learning? What has my library and its learning initiatives enabled my students to become? That is, what are the differences, the tangible learning benefits, defined and expressed in ways that lead the local school community to understand the important contribution of the library to learning outcomes» (2002: 7). Para tal, é necessário recolher evidências, por observação ou

---

<sup>13</sup> Um dos estudos referidos é o que ficou conhecido como Colorado I, publicado em 1992 nos Estados Unidos, e realizado por Keith Lance e sua equipa, o qual constitui um paradigma entre os estudos efectuados para determinar o impacto da biblioteca escolar nas aprendizagens dos alunos, cuja metodologia foi replicada em investigações posteriores. Estes estudos baseiam-se na obtenção de dados quantitativos que têm dado origem a estudos mais qualitativos para a recolha de evidências sobre o impacto do trabalho que é realizado pelos alunos na biblioteca escolar ou através dos seus recursos. Refira-se, a título de exemplo, o estudo de Caroline Wavell (2004), sobre as percepções dos professores bibliotecários em relação às aprendizagens dos alunos na biblioteca escolar, intitulado *School librarian's understanding and descriptions on student learning in the school library*.

análise do trabalho dos alunos, sobre as aprendizagens por eles efectuadas através da biblioteca escolar (Harada e Yoshina, 2005: 11-16).

Apesar de reconhecidas as vantagens da biblioteca escolar para as aprendizagens dos alunos, Jean Brown (1999: 178, 179) fala-nos de uma dissonância entre as expectativas desenvolvidas em relação à importância da biblioteca escolar para a formação de aprendentes ao longo da vida e as efectivas práticas docentes. Acrescenta o autor que a real importância de uma biblioteca na sua escola depende do que os professores efectivamente fazem nas salas de aula. Os professores que se sentem confortáveis a trabalhar com os manuais e fichas de trabalho não necessitarão muito dos recursos da biblioteca. Por outro lado, os alunos tenderão a não recorrer à biblioteca por não verem expressa na avaliação a importância desse uso.

## **1.2. Biblioteca escolar e trabalho colaborativo: breve apontamento sobre investigação em Portugal**

A dificuldade de encontrar estudos sobre a situação das bibliotecas escolares portuguesas, no que diz respeito à integração destas no currículo<sup>14</sup>, através do desenvolvimento de planificação e ensino colaborativo entre o professor bibliotecário e os seus colegas de sala de aula, não nos permite proferir afirmações gerais e fundamentadas sobre esta questão. Por este motivo, baseámos as nossas afirmações anteriores, relativamente à situação vivida nas bibliotecas escolares do nosso país, tal como nós a percebemos (sobretudo no que se refere ao ensino secundário, cuja realidade conhecemos melhor), na experiência resultante da nossa prática no terreno.

O reconhecimento desta dificuldade não significa, contudo, que se considere inteiramente virgem e por desbravar o caminho que vamos percorrer. Muitos outros foram abrindo passagens que nos facultam uma perspectiva do percurso a seguir. De facto, o problema que nos ocupa tem várias faces a que outros já se dedicaram: a cultura de trabalho colaborativo entre os professores nas escolas; a função formativa e educativa da biblioteca escolar; a integração da biblioteca escolar no projecto educativo da escola; o lugar ocupado pela biblioteca escolar no processo de ensino e

---

<sup>14</sup> Adoptamos neste trabalho a perspectiva de Miguel A. Zabalza, segundo a qual o currículo é «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» (1992: 47).

aprendizagem e na formação de leitores; o ensino das competências relacionadas com a literacia da informação e a sua relevância no contexto da sociedade actual.

Os estudos, de caso ou de âmbito nacional, e alguns artigos de opinião que a seguir referiremos tratam (ou apenas tocam) alguns destes aspectos de forma mais directa ou, embora tenham fraca relevância no contexto em que aparecem, mostram-nos alguns ângulos do problema que nos ocupa, ou ilustram ainda reflexões em torno de temáticas cujo debate já se iniciou e continua em aberto.

Nos capítulos seguintes desta dissertação, faremos um aprofundamento teórico em torno da problemática do trabalho colaborativo para a efectivação das funções educativa e formativa da biblioteca escolar na área curricular, pelo que nos limitaremos neste momento a traçar um breve panorama da situação de pesquisa em Portugal, no que diz respeito à abordagem, directa ou indirecta, desta temática, na área das práticas pedagógicas em geral, e das bibliotecas escolares em particular.

Alguns exemplos de pontos de contacto indirecto entre outros trabalhos e o nosso são estudos publicados em áreas que, não estando ligadas à biblioteca escolar, tocam a questão do trabalho colaborativo entre os professores. Referimos, apenas, os estudos de António Neto Mendes (1999), de Jorge Ávila de Lima (2002) e de Lina Marques (2004).

No primeiro pudemos encontrar uma extensa revisão da bibliografia sobre a temática da colaboração, e aceder a um estudo que nos revela a presença e descontinuidade dos apelos à colegialidade e à colaboração na legislação da “reforma educativa” lançada em 1986. O segundo, para além de um significativo enquadramento teórico sobre as culturas profissionais dos docentes, proporcionou-nos uma visão inovadora da análise das culturas colaborativas, ao basear o estudo das interações colegiais dos professores das duas escolas secundárias utilizadas em critérios (claramente explicitados) de “amplitude”, “frequência” e “abrangência”, remetendo ainda para a necessidade de compreender a complexidade das culturas profissionais dos docentes através de uma análise das redes sociais que entre eles se estabelecem. O seu estudo mostrou-nos que «a esmagadora maioria dos docentes [das duas escolas secundárias estudadas] desenvolvia a sua prática profissional de forma isolada, as relações entre os colegas eram essencialmente verbais e as relações mais complexas eram realizadas, quase exclusivamente, no interior das fronteiras dos departamentos» (Lima, 2002: 177). O terceiro, o estudo de caso de Lina Marques, refere-se à concepção e execução do projecto

curricular de turma e ao trabalho colaborativo entre os professores. Nele, recolhemos um retrato que, embora específico das duas escolas seleccionadas para o estudo, é uma referência a considerar. A autora constata, na análise de documentos produzidos pelas duas escolas, as «várias referências ao défice de cooperação» e a ausência de «evidências sobre o trabalho colaborativo no conselho de turma» (2004: 200, 204).

Está estabelecido, desde o seu lançamento em 1996, que as bibliotecas escolares desempenham um papel essencial no desenvolvimento do currículo<sup>15</sup>; o estudo para avaliação da implementação da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, publicado em 2001, vai mais longe quando, entre as várias actividades de gestão e animação, avalia o tempo dispendido pelas equipas dinamizadoras da biblioteca escolar no «apoio às actividades curriculares e de complemento curricular» e «à formação de utilizadores» (RBE, 2001: 94), fazendo-nos adivinhar uma preocupação com as práticas susceptíveis de permitir uma penetração da biblioteca escolar no currículo. Este estudo permitiu-nos perceber que tempo era dedicado pelas equipas das bibliotecas das escolas no suporte a actividades curriculares e à formação de utilizadores, apesar de nada nos dizer sobre a forma como esse apoio se processa, tão-pouco sobre a situação em termos de trabalho colaborativo que possa estar a ser desenvolvido no terreno. Pela análise dos resultados publicados, constata-se, contudo, que as bibliotecas escolares dos ciclos de ensino mais baixos são as que dedicam mais tempo ao apoio a actividades curriculares: 50, 8% nas escolas básicas do primeiro ciclo; 37,5% nas escolas básicas integradas; 26,8% nas escolas de segundo e terceiro ciclos; e 26,7% nas escolas secundárias (RBE, 2001: 18, 35, 50, 67)<sup>16</sup>.

Sobre a importância da biblioteca escolar para o processo de ensino e aprendizagem, contamos com o estudo de caso que Marta Alves (2000) desenvolveu no âmbito da sua dissertação de mestrado em ciências da educação. A autora conclui, entre outras coisas: que «a orientação [sobre utilização da BE] dos alunos de níveis de escolaridade mais baixos vai sendo feita pela equipa da BE, e só quando confrontados com as exigências dos programas do ensino secundário é que alguns professores, talvez

---

<sup>15</sup> Veiga *et alii.* encaram as bibliotecas escolares como fundamentais no processo educativo, «sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: [...] a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística» (1996: 15).

<sup>16</sup> Parece-nos, a este propósito, significativo que a maioria dos responsáveis por bibliotecas escolares do ensino secundário, tivessem declarado dedicar 53% do seu tempo à «Seleção, organização e tratamento da documentação» e 11,6% ao «Planeamento e avaliação dos serviços» da biblioteca - 64,6%, no total - (cf. RBE, 2001: 67).

uma minoria, orientam os seus alunos nas pesquisas a desenvolver»; que «as potencialidades da BE na aprendizagem dos alunos estão sub-aproveitadas»; e que «os professores não utilizam a BE de acordo com a importância que lhe atribuem, [tendo dificuldade] de assimilar e integrar [as] potencialidades [que nelas vêm para o] processo de ensino-aprendizagem» (2000: 220, 222). Não estando direccionadas para a questão de práticas de ensino colaborativo, estas conclusões permitem-nos, contudo, estabelecer alguns paralelismos com a experiência pessoal sobre a efectivação da função da biblioteca escolar na área curricular, a que anteriormente aludimos. Já o estudo efectuado por Gisela Lima, que analisa o impacto da biblioteca escolar «nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos numa escola do 1º ciclo», atribui à biblioteca um papel importante na disponibilização de recursos que podem ser utilizados na sala de aula ou na biblioteca, para uma «utilização diferenciada [e] uma maior flexibilidade das [...] práticas [dos professores]» (2001: 9, 150).

Outras formas de concretizar a integração da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente no que é empreendido através de áreas transdisciplinares, como é o caso da área de projecto, têm sido alvo de dissertações de mestrado. Refira-se, a este propósito, o trabalho de Esmeralda Graça, em torno da área de projecto, que a autora relaciona com a biblioteca escolar, como o recurso através do qual os alunos podem desenvolver os seus projectos, aceder, através da leitura (informativa ou literária), a uma multiplicidade de saberes aí disponibilizados (2005: 229-245).

Numa recente investigação também no âmbito de uma dissertação de mestrado, da autoria de Jaquelina Duarte, são revelados dados relativos ao modo como a biblioteca escolar e a sua acção se inscrevem no projecto educativo de setenta escolas ou agrupamentos de escola de treze concelhos do distrito de Lisboa. Não nos dando qualquer indicação sobre as práticas efectivas em relação à integração da biblioteca escolar no currículo de cada escola, esta investigação alerta-nos, no entanto, para o estatuto que esse documento oficial, símbolo da orientação educativa de cada escola ou agrupamento de escolas, atribui à biblioteca escolar. Embora não se possam generalizar os resultados deste estudo ao universo das escolas portuguesas com bibliotecas escolares sob a égide da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (2006: 189, 191), é surpreendente que, nos setenta projectos educativos analisados, não apareça explicitado nem seja possível «apreender o entendimento de biblioteca escolar preconizado» em mais de metade

(54,3%) dos casos, e que também não esteja explícito em 55,7% dos casos o estatuto atribuído à biblioteca escolar. No mesmo estudo, é possível compreender que a maior parte das menções feitas às funções atribuídas às bibliotecas escolares vão para a sua função informativa e educacional, respectivamente com 38% e 39%, predominando o apoio à sala de aula (17,1%), a promoção da leitura (15,7%) e a pesquisa documental (12,9%) (idem: 192-195). Nas considerações finais que a autora tece, é referido que as opções pedagógicas no domínio das metodologias activas preconizadas não têm reflexo nas medidas relativas ao funcionamento da biblioteca escolar, embora se perspective, em parte, «uma pedagogia construtivista da aprendizagem, em que o aluno assume um papel relevante, por forma a promover-se o “aprender a aprender”» (idem: 222). Entre outras coisas, este estudo mostra-nos a necessidade de intervir junto dos docentes no sentido da integração da biblioteca escolar nas suas práticas.

A biblioteca escolar, na perspectiva de um recurso a integrar nas práticas lectivas, foi uma das preocupações de um estudo de Maria de Lurdes Sousa e outros, levado a cabo em bibliotecas escolares do distrito de Braga e que consideramos um contributo importante para a problemática em apreço. O estudo revela um posicionamento globalmente positivo, por parte dos professores da amostra, para a concretização da função da biblioteca escolar enquanto recurso educativo. Os autores não deixam, no entanto, de chamar a atenção para o facto de o expressivo número de docentes que «diz conceber actividades que implicam o recurso à biblioteca por parte dos alunos» não ter paralelo no conhecimento dos docentes em relação ao modo «como se posicionam os alunos face a estas práticas», referindo ainda que «o recurso à biblioteca não é tanto entendido como uma estratégia orientada por objectivos atinentes às capacidades, por exemplo, do processamento da informação, antes como mais uma simples actividade, indicando talvez uma maior preocupação dos professores com os produtos do ensino do que com os processos de aprendizagem». Concluem os autores que, nas práticas dos professores, a valorização que estes atribuem à biblioteca escolar «parece assumir um carácter mais disciplinar e subsidiário de práticas lectivas do que de recurso transversal e mobilizador da escola [...]. As concepções que daqui emanam parecem estar ainda longe daquelas cujo princípio fundamental assenta no entendimento da biblioteca escolar como lugar de aprendizagens múltiplas [...] como recurso educativo por excelência da comunidade escolar» (2000: 34, 37). Não se observou, pois, neste caso, uma integração da

biblioteca escolar no currículo das escolas, para a qual será desejável um trabalho conjunto dos responsáveis pelas bibliotecas escolares e dos professores em geral.

Num outro estudo de caso que caracteriza a situação das bibliotecas do distrito de Braga, Lino Moreira da Silva defende o recurso à biblioteca escolar para a construção do sucesso educativo, através do incentivo à leitura e ao consequente aumento dos níveis de literacia dos alunos. No seu estudo, o autor encontrou várias falhas nas bibliotecas escolares e, tomando como referência o caso estudado, avança com algumas estratégias, que entende generalizáveis, para a dinamização da leitura e da biblioteca escolar. Entre as várias reflexões a que temos acesso neste trabalho, o autor defende que, para ocorrer uma propagação do recurso à biblioteca escolar entre os professores, é necessário que estes alterem as suas formas de pensar e agir, e que a biblioteca escolar «deverá apelar à colaboração e criar condições para que as razões da sua imprescindibilidade sejam compreendidas por todos» (2002: 5), tocando assim um aspecto que consideramos de vital importância e que se relaciona com a falta de informação e / ou formação, dos professores em geral, sobre as funções da biblioteca escolar e do professor bibliotecário, cabendo a responsabilidade, em grande parte, ao professor bibliotecário e aos elementos da equipa de professores com quem trabalha.

O debate em torno da integração da biblioteca no currículo da escola está em aberto há já algum tempo, contando com vários contributos de investigadores consagrados. Assim, já nos anos 90 Rui Canário desenvolvia estudos empíricos que lhe permitiam concluir pela existência de uma valorização da mediateca<sup>17</sup> como «dispositivo que enriquece a vida escolar, na sua vertente informal, mas cuja articulação directa com as actividades formais de aprendizagem permanece fraca», havendo a ideia de que a implicação dos professores nessas mediatecas resultava de um trabalho voluntário a somar «às tarefas habituais e “clássicas”» (2005: 116) desses professores.

Já antes, o mesmo autor chamava a atenção para a importância da biblioteca escolar no contexto da sociedade da informação, defendendo que um dos pressupostos da inovação que as bibliotecas introduzem passa por «privilegiar a pesquisa e o trabalho de projecto como metodologias de aprendizagem, susceptíveis de conferir ao trabalho escolar uma maior pertinência social e cultural, relativamente ao seu público» (1994:

---

<sup>17</sup> Tal como o próprio autor refere, a multiplicidade de vocábulos utilizados para a realidade que temos vindo a designar por “biblioteca escolar” pode abarcar termos como «“mediateca”, “centro de recursos”, “centro média”, “centro multimédia”, “centro documental”» (Canário, 2005: 104).

21). Posteriormente, defenderia a possibilidade de «prevenir [...] efeitos indesejáveis» da integração da biblioteca na escola, através de uma articulação da biblioteca escolar com o projecto educativo. Um desses efeitos consistia, para o autor, «no estabelecimento, tendencialmente exclusivo, de uma articulação directa da biblioteca / centro de recursos educativos com a actividade curricular disciplinar, colocando-a numa situação de dependência funcional em relação à “aula” tradicional» (1998: 13, 14).

Em 1996, José António Calixto, referindo-se à importância da biblioteca escolar na preparação dos estudantes para a sociedade da informação, defendia que a existência de um «currículo das habilidades da informação, centrado na biblioteca escolar e coordenado pelo bibliotecário escolar, deveria, transversalmente ao currículo da escola, criar oportunidades de aprendizagem para as habilidades da informação» (1996: 121). Esta aprendizagem pode ser perspectivada do ponto de vista da colaboração que nos ocupa.

Mais recentemente, numa comunicação proferida no âmbito da 35ª conferência IASL, Glória Bastos<sup>18</sup> fez o ponto da situação em relação às bibliotecas integradas na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, afirmando: «the situation in the field is still far from what is suggested by international standards, in particular concerning the integration of libraries in the school programs and in collaborative activities between the teacher librarian and classroom teachers» (2006). Esta afirmação viria confirmar a nossa própria percepção da realidade no que diz respeito à ainda insegura integração das bibliotecas escolares no projecto educativo das escolas e à ainda tímida incursão em práticas de trabalho colaborativo por parte do professor bibliotecário e dos professores de sala de aula.

De dois estudos recentes em Portugal, recolhemos dados sobre os níveis de literacia da população portuguesa, os quais reforçam a nossa convicção da necessidade de um trabalho sistemático das escolas no sentido de integrarem o ensino de competências de informação no currículo da escola, a concretizar transversalmente nas diversas disciplinas, possivelmente por recurso a práticas de trabalho colaborativo, com uma liderança activa e eficaz da biblioteca escolar. Trata-se dos estudos dos níveis de literacia da população portuguesa: o primeiro, relativo ao ano de 1994, coordenado por Ana Benavente (1996: 121), posiciona 47,3% da população adulta (15-64 anos) nos níveis 0 e 1, respectivamente 10,3% e 37%, e 32,1% no nível 2; o segundo, de 1998,

---

<sup>18</sup> Dado tratar-se de um artigo em suporte CD-Rom, sem numeração de páginas, indicamos apenas a data de publicação, procedimento que adoptaremos, de futuro, para qualquer situação idêntica, incluindo documentos acedidos através da rede de *Internet*.

integrado no projecto europeu *The International Adult Literacy Survey in the European Context*, e apresentado no *IV Congresso Português de Sociologia* (cf. Ávila, 2000), confirma os dados de 1994, ao registar 38% da população no nível 1 e 40% no nível 2, apresentando uma variação de apenas 5% entre estes dois níveis.

A pertinência do nosso estudo parece, pois, ficar fortalecida com o panorama que acabámos de traçar, mas também a corroboram diversos estudos internacionais. Como referimos, estes comprovam que o desempenho académico dos alunos aumenta quando o professor bibliotecário e os outros professores desenvolvem trabalho colaborativo para criarem experiências de aprendizagem motivadoras, usando os recursos da biblioteca escolar; ou quando os alunos receberam com frequência instrução em literacia da informação pelo professor bibliotecário; ou ainda quando existe um elevado grau de verdadeira colaboração entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, num vasto leque de actividades<sup>19</sup>

## **2. Biblioteca escolar e trabalho colaborativo**

Ocupar-nos-emos, neste segundo capítulo, de alguns pressupostos teóricos sobre os quais baseamos a presente investigação. E porque, no nosso país, as práticas de trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula e o professor bibliotecário são ainda embrionárias, fazemos o aprofundamento teórico com base no trabalho de investigadores de países que, como o Canadá ou os Estados Unidos, têm já vários anos de prática e de investigação no terreno, as quais, embora destinadas a uma realidade cultural e educativa diferente da portuguesa, nos podem proporcionar momentos de reflexão enriquecedores do percurso que pretendemos construir<sup>20</sup>.

A filosofia que preside à apologia do trabalho colaborativo entre os professores em geral e o professor bibliotecário fundamenta-se no princípio segundo o qual tanto os

---

<sup>19</sup> Referimo-nos aqui aos estudos de Keith Lance e da sua equipa, realizados em vários estados dos Estados Unidos da América: no Colorado (o primeiro, em 1993, ficou conhecido como “Colorado I”, e o segundo, em 2000, que se costuma designar por “Colorado II”); no Alaska (1999); e no Illinois (2005). As evidências mais genéricas destes estudos, e de muitos outros, encontram-se publicadas pela U.S. National Commission on Libraries and Information Science, em *School libraries work!* (2006: 10, 11).

<sup>20</sup> Embora tenhamos consciência das dificuldades que se levantam à construção de uma cultura da colaboração, adoptamos a perspectiva dos que acreditam ser possível evoluir nesta área. No contexto das bibliotecas escolares portuguesas, as dificuldades mais frequentes ao estabelecimento das relações colaborativas que aqui defendemos e que pretendemos influenciar na realidade em estudo, são de ordem institucional, pela ausência de um quadro legal para a profissão de professor bibliotecário, pela falta de formação dos coordenadores das bibliotecas, ou pelo insuficiente reconhecimento destes enquanto parceiros educativos.

primeiros como o segundo contribuem para o desenvolvimento do currículo e a capacitação dos estudantes para uma aprendizagem “ao longo da vida”, sendo estas tarefas mais conseguidas e mais facilitadas quando se recorre ao trabalho colaborativo. Diz-nos Andy Hargreaves que «[u]m dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da *colaboração*, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização, da investigação» (1998: 277). A colaboração surge, assim, como resposta às necessidades da sociedade pós-moderna, à imprevisibilidade dos seus problemas e às incertezas com que se debate o ensino. Ela é encarada como uma «solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e de outras organizações em geral» (*idem*: 19).

A democratização do ensino, ao mesmo tempo que criou uma Escola socialmente heterogénea, também arrastou consigo processos de ensino e aprendizagem massificados que os sistemas educativos actuais se esforçam por combater, através da diversificação e individualização dos processos e meios de ensino e aprendizagem que permitam a realização pessoal de cada indivíduo. A sociedade da informação e as tecnologias abrem novas possibilidades de enfrentar este desafio, já que, em vez de gerar exclusões sociais, a sociedade da informação pretende ser inclusiva, mostrando uma preocupação humanista com o desenvolvimento de cada indivíduo<sup>21</sup>. A actualização dos conhecimentos tem, assim, de ser constante, ganhando força o conceito de «educação ao longo da vida [...] como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir». A escola formará cidadãos aptos para integrarem a sociedade da informação apoiada em quatro pilares: «aprender a conhecer»; «aprender a fazer»; «aprender a viver em comum»; «aprender a ser» (MSI, 1997: 43).

Ao professor integrado numa sociedade de informação já não é permitido considerar-se o «único detentor dum saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro dum saber colectivo, que lhe compete organizar, situando-se,

---

<sup>21</sup> No *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal* pode ler-se: «A expressão “Sociedade da informação” refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais» (MSI, 1997: 9).

decididamente na vanguarda do processo de mudança» (Delors *et alii*, 1996: 165,166). As reformas curriculares mais recentes (1986 e 2001) têm realçado a necessidade de desenvolvimento de competências transversais ao currículo que contribuam para a formação global dos indivíduos e promovam a integração na sociedade da informação. A criação de novas áreas não disciplinares, porque susceptíveis de integrarem vários saberes<sup>22</sup>, propicia o desenvolvimento dessas competências. Sendo as aprendizagens disciplinares importantes, não se pretende hoje que estas constituam um mero somatório de conhecimentos desligados uns dos outros. Visa-se, sim, que a escola fomente a integração desses saberes e promova a formação para a cidadania activa e informada. Assim, o currículo não seria a mera adição das várias disciplinas, mas um todo coerente de aprendizagens e competências a desenvolver<sup>23</sup>, que se apresentem ao aluno de um modo lógico, com um carácter mais duradouro que a aquisição de conhecimentos, e que o aluno possa mobilizar nas mais diversas situações de vida<sup>24</sup>.

Um dos aspectos positivos do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os seus colegas de sala de aula prende-se com esta necessidade de integrar competências e processos de pesquisa que fomentem a auto-aprendizagem, através do empenho dos alunos na resolução de problemas e de uma “aprendizagem baseada em recursos de informação” que lhes permitam tomar decisões conscientes. Este modelo de ensino com base em recursos apareceu nos anos oitenta, sob a designação de *resource-based learning*, e foi introduzido por Breivik e Gee (cf. Dudziak, 2003: 4). Põe em realce os processos de construção de conhecimentos, a partir da activação das competências de localização, selecção, e uso crítico da informação, integradas no currículo, e centradas na biblioteca escolar e na cooperação entre o corpo docente e o professor bibliotecário, com o apoio do órgão de gestão. Na verdade, este modelo (à semelhança de outros como, por exemplo, a metodologia de projecto, ou a aprendizagem com base em tarefas de aprendizagem) favorece a colaboração, permitindo aos alunos envolver-se activamente nas suas

---

<sup>22</sup> Assim foi com a “área-escola” introduzida na reforma curricular de 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, artigo 6º) e posteriormente substituída pela “área de projecto” na reforma de 2001 (Decretos-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e n.º 74/2004, de 26 de Março).

<sup>23</sup> Esta coerência poderia ser expressa no projecto educativo de cada escola.

<sup>24</sup> Num artigo publicado na revista *Inovação*, Olga Pombo defendia: «Importa que a escola contorne as graves consequências de um ensino tendencialmente cada vez mais especializado, fragmentário, abstracto e, conseqüentemente vazio de sentido, que ela mesma viabilize e fomente a prática de uma cada vez maior e mais profunda interdisciplinaridade e integração dos saberes» (1993: 178).

aprendizagens, e tornar-se utilizadores efectivos das competências de uso e tratamento da informação (Doiron e Davies, 1998: 16).

Mais divulgada entre nós, a pedagogia de projecto, inscrita «no movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey» (Castro *et alii*, 1994: 10), necessita de usar a informação nas suas diversas fases, e sem ela o seu objectivo ficará inacessível (Bru e Not, 1991: 321, 323). Esta pedagogia, concretizável, entre outras, na “área de projecto”, que assenta na resolução de problemas através da investigação, apresenta vantagens para a integração da biblioteca escolar no currículo e para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas.

A colaboração entre os professores bibliotecários e os seus colegas é realçada em documentos de referência para as bibliotecas escolares, como *Information Power* da American Library Association (ALA, 1998). Aí a colaboração é vista como «essential», «critical», e «basic»:

Collaboration is essential as library media specialists work with teachers to plan, conduct, and evaluate learning activities that incorporate information literacy. It is critical as they work with teachers and administrators to build and manage collections that include all formats and support authentic, information-based learning. And it is basic as they work with teachers, administrators, parents, and other members of the learning community to plan, design, and implement programs that provide access to the information that is required to meet students' and others' learning goals (ALA, 1998b: 50,51).

Também no Manifesto para as Bibliotecas Escolares da UNESCO está presente a defesa da existência de um trabalho colaborativo: «está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação» (UNESCO, 1999). A colaboração entre os professores e o professor bibliotecário pode, assim, ser uma estratégia de trabalho para promover e para desenvolver a literacia da informação. Esta, por prever que os alunos sejam capazes de procurar a informação de que necessitam, seleccionar a mais pertinente, tratá-la criticamente e comunicar a outrem o saber entretanto adquirido, inclui, naturalmente, o incremento de competências relacionadas com a leitura, a qual é uma área estruturante para o desenvolvimento intelectual<sup>25</sup> e sócio-afectivo dos indivíduos. Na

---

<sup>25</sup> Parece-nos pertinente, a este propósito, lembrar a afirmação de Bamberger segundo a qual «todo o leitor é bom aprendiz», e que, de acordo com estudos psicológicos, «o aprimoramento da capacidade de ler também redonda na capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção» (1975: 13, 10).

medida em que a colecção da biblioteca e as actividades desenvolvidas colaborativamente visem promover o gosto pela leitura sejam significativas, a biblioteca escolar assumirá também um papel preponderante na formação de leitores.

A concretização da transversalidade da literacia da informação e da formação de leitores exige que tanto o professor bibliotecário quanto os professores em geral percorram um caminho que conduza do isolamento que actualmente caracteriza as suas práticas à colaboração para a consecução de objectivos comuns<sup>26</sup>. Algumas etapas podem já estar percorridas, pois é já comum que o professor bibliotecário coopere com os professores na procura de materiais, no apoio prestado aos alunos na realização de pesquisas, coordenando a disponibilização de materiais necessários ao desenvolvimento de actividades de âmbito disciplinar ou inseridas num projecto pedagógico. O que não parece ocorrer com tanta frequência é uma colaboração para o ensino integrado de competências transversais ao currículo, em que o professor bibliotecário seja co-responsável pela planificação, execução e avaliação de unidades de ensino baseadas no uso dos recursos da biblioteca escolar.

## **2.1. Conceito de colaboração**

Entre os vários desafios que a escola deste século XXI tem de enfrentar, um dos mais complicados é, do nosso ponto de vista, o de conseguir criar uma cultura de colaboração, em que todos os intervenientes tenham os conhecimentos, as competências e as condições estruturais e contextuais para desenvolver interacções colegiais que nela se privilegiam. Vista como um mecanismo que pode conduzir ao sucesso de reformas educativas e processos de inovação pedagógica, a colaboração não tem, porém, uma definição cabal e inequívoca<sup>27</sup>, sendo certo que, ao partir-se para um processo de colaboração, é importante que haja um entendimento consensual sobre o conceito que

---

<sup>26</sup> Clarifique-se, desde já, não ser nossa intenção implicar que o isolamento profissional se deve, exclusiva ou essencialmente, à falta de vontade dos professores para desenvolverem trabalho colaborativo, ou à sua incapacidade para o fazer. Sabemos que há factores estruturais e contextuais (como as condições da carreira profissional, as redes sociais no interior de uma escola, a arquitectura do edifício escolar e a divisão dos professores em departamentos disciplinares) que podem motivar esse isolamento. Por outro lado, ele não é necessariamente prejudicial para o desenvolvimento das aprendizagens transversais que aqui defendemos, pois todos conhecemos professores que trabalham isoladamente e conseguem formar alunos que são bons leitores e que são capazes de usar processos eficazes para transformar a informação em conhecimento.

<sup>27</sup> Na revisão da literatura que apresenta num estudo qualitativo em torno das percepções, habilidades e atitudes de dezasseis indivíduos (professores, pais, administradores) habituados a participar em processos de colaboração, Lorraine Slater afirma: «One of the key criticisms of the literature on collaboration has been that it has suffered from lack of conceptual clarity» (2004).

equipas de trabalho lhe atribuem. Apresentamos, em seguida, o contributo de vários investigadores para a definição de “colaboração”, numa tentativa de clarificar as várias facetas envolvidas no conceito que agora nos ocupa.

O verbo “colaborar” (do latim *collaborare*) significa comumente «[...] cooperar; trabalhar na mesma obra; concorrer para um fim em vista»<sup>28</sup>; «[...] trabalhar com uma ou mais pessoas para atingir um objectivo comum»<sup>29</sup>. O sentido da colaboração entre o coordenador da biblioteca escolar e os professores enquadra-se nesta definição, que, no entanto, é preciso aprofundar. Desde logo, o «fim em vista» ou «objectivo» é «comum» aos intervenientes. Contudo, um processo de colaboração pode implicar um elevado grau de envolvimento e requerer partilha desde a fase da planificação até à de avaliação, passando, naturalmente, pela responsabilidade conjunta na fase de execução do plano de colaboração.

A colaboração pode ser encarada como um “estilo de interacção” pessoal que não é susceptível de ocorrer em isolamento. Marilyn Friend e Lynne Cook ajudam a clarificar o conceito: «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». Explicam as autoras que alguns profissionais poderão escolher ser colaborativos do mesmo modo que escolhem ser mais «directive [...], accommodative or facilitative» (2006: 7). O conceito de colaboração define, assim, o modo como uma actividade decorre e o tipo de relações interpessoais que se estabelecem, tendo subjacente o domínio de competências de comunicação facilitadoras e potenciadoras da colaboração a empreender.

Nesta ordem de ideias, a colaboração não pode ser coerciva, já que não pode obrigar-se ninguém a adoptá-la. Mesmo que se trate de imperativos institucionais, e que os professores adiram a um determinado programa, este só será bem sucedido se o professor nele participar com convicção. A paridade entre os participantes será outra das exigências de um processo colaborativo. Com efeito, cada um dos participantes deve ser valorizado de igual modo e ter o mesmo poder de decisão. De nada serviria uma colaboração em que o professor não percepcionasse as competências do seu colega bibliotecário como importantes para a planificação de uma unidade de ensino colaborativo, sendo o inverso igualmente negativo para o processo de colaboração. A

---

<sup>28</sup> Cf. *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, Lisboa: Texto Editora, 1995: 360.

<sup>29</sup> Cf. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa: 2001: 861.

existência de objectivos comuns, como começámos por referir, é outra das condições a considerar num processo de colaboração, defendendo Friend e Cook (*idem*: 8-10) que a equipa que colabora deve ter, pelo menos, um objectivo comum. A partilha das responsabilidades de participação e tomada de decisões também deve caracterizar a verdadeira colaboração: todos têm responsabilidade em participar nas tarefas associadas à colaboração, bem como em tomar as decisões necessárias. Do mesmo modo, os recursos que cada elemento envolvido na colaboração possui devem ser partilhados pelos restantes, já que são importantes para atingir o objectivo comum. Seja qual for o resultado conseguido com um processo de colaboração, os sucessos e os fracassos não pertencem a um dos elementos, mas a todos quantos nele participaram (*idem*: 11).

No contexto do trabalho desenvolvido entre o professor bibliotecário e os seus colegas responsáveis pelas diversas disciplinas ou áreas não disciplinares, a colaboração caracteriza-se por vários graus de envolvimento (cf. Doll e Webb, 1999; Loertscher, 1999; Montiel-Overall, 2005; Doll, 2005). No estudo que realizaram para aferir o impacto que o programa Americano *Library Power* teve nas práticas de colaboração entre os professores e os bibliotecários escolares, Carol Doll e Norman Webb verificaram existir vários graus em que a colaboração ocorre: «Degrees of collaboration range from only tangential activities to significant cooperation among participants, all with equal stakes in the endeavour» (1999: 32).

Uma questão importante que é preciso equacionar quando se fala de colaboração é, efectivamente, a de que a colaboração pode ocorrer em diferentes graus de envolvimento. David Loertscher traçou quatro taxonomias<sup>30</sup> associadas à biblioteca escolar. Entre elas constam, para além da taxonomia do aluno e do administrador da escola, a taxonomia do professor e a do professor bibliotecário. Estas taxonomias (referidas por vários autores, dos quais destacaremos Patricia Montiel-Overall) permitem-nos, quando comparadas, compreender os graus de envolvimento entre o professor e o professor bibliotecário. Apresentamos, em seguida, um quadro com tradução, adaptação e comparação das taxonomias do professor bibliotecário e do professor de sala de aula, da nossa responsabilidade.

---

<sup>30</sup> Como o próprio autor refere, «[t]axonomy is an array of concepts or principles in an order reflective of difficulty, achievement, level and depth, or some other meaningful measure» (Loertscher, 1999: 15).

## Quadro 1 – As Taxonomias do professor bibliotecário e do professor

Adaptado de David Loertscher (1999) *Taxonomies of the school library media program*, 2ª ed., Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing, pp.17-22; 33-37.

NÍVEL	Taxonomia do Professor Bibliotecário	Taxonomia do Professor
1	<b>Não há envolvimento na biblioteca.</b> A biblioteca é totalmente ignorada, não havendo esforço do professor bibliotecário para se envolver em qualquer sequência de ensino.	<b>Ensino auto-suficiente.</b> O professor não tem necessidade de recorrer à biblioteca escolar. Dispõe dos seus próprios materiais ou acede a eles por outras vias.
2	<b>A infraestrutura de informação é disponibilizada de modo discreto.</b> Organiza os documentos e meios técnicos para que os alunos e professores acedam à informação quando necessário.	<b>Ensino com materiais requisitados ou coleções acessíveis por via electrónica.</b> Requisita materiais na biblioteca escolar, na biblioteca pública, ou em outras fontes, para uso nas suas aulas.
3	<b>Assistência de referência individual.</b> Atende a pedidos específicos dos alunos e dos professores. É também o intermediário humano entre a tecnologia e os utilizadores.	<b>Utiliza a equipa da biblioteca como fonte de ideias.</b> Confia na equipa da biblioteca para recolher sugestões de novos materiais a utilizar nas suas aulas.
4	<b>Responde a interesses resultantes de interacção espontânea.</b> Aproveita as ideias espontâneas de professores e alunos, disponibilizando materiais da biblioteca ou da <i>web</i> que permitam desenvolvê-las.	<b>Uso da equipa e dos recursos da biblioteca escolar para enriquecer uma unidade de ensino.</b> As actividades que desenvolve por recurso à biblioteca não são consideradas essenciais mas enriquecedoras da experiência de aprendizagem.
5	<b>Planificação incipiente.</b> Planifica informalmente nos locais de encontro com os professores e os alunos (sala de professores, corredores, bar...) ou por <i>e-mail</i> , propondo actividades que possam já ter mostrado resultados positivos em outros contextos.	<b>Uso dos recursos da biblioteca escolar como parte dos conteúdos de uma unidade de ensino.</b> Os materiais e/ou as actividades da biblioteca escolar são integrados nas unidades de ensino em vez de servirem de complemento.
6	<b>Recolha planeada de materiais e recursos.</b> Procura disponibilizar, por antecipação, os materiais necessários ao desenvolvimento de projectos de trabalho propostos por professores ou alunos. Pode usar diversas fontes ou recorrer a empréstimo interbibliotecas.	<b>O professor e o professor bibliotecário experienciam a parceria no processo de ensino e aprendizagem.</b> Os parceiros definem estratégias de ensino e experiências de aprendizagem susceptíveis de contribuir para o sucesso académico dos alunos.
7	<b>Faz a apologia do recurso à biblioteca (<i>advocacy</i>)<sup>31</sup>.</b> Desenvolve esforços concertados para promover a filosofia do programa da biblioteca escolar.	<b>A parceria entre o professor e o professor bibliotecário torna-se um elemento natural no processo de ensino e aprendizagem.</b> Ambos planificam, executam e avaliam as experiências de aprendizagem enquanto parceiros de um mesmo processo.
8	<b>Desenvolvimento dos quatro principais elementos programáticos da biblioteca escolar.</b> Colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através da tecnologia e literacia da informação são operacionalizadas na escola.	<b>Desenvolvimento curricular.</b> O professor bibliotecário é consultado quando se pensa em alterações curriculares. Fazem-se planificações antecipadas dessas mudanças e do seu impacto no programa da biblioteca escolar.
9	<b>Maturidade do programa da biblioteca escolar.</b> A biblioteca escolar vai ao encontro das necessidades de cada estudante ou professor, os quais aceitam os conselhos do professor bibliotecário em cada um dos quatro elementos programáticos (colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através da tecnologia e literacia da informação).	
10	<b>Desenvolvimento do Currículo.</b> Com outros educadores, o professor bibliotecário contribui para planificação e organização do que efectivamente vai ser ensinado na escola.	

<sup>31</sup> Entendemos por *advocacy* a promoção dos serviços, da função da biblioteca escolar e da sua equipa, bem como das vantagens que podem ter nas aprendizagens dos alunos. O documento da IFLA/UNESCO *School library guidelines* (2002: 19) refere a importância dessa promoção, defendendo a existência de uma política de “marketing” para a biblioteca escolar.

Uma comparação entre as duas taxonomias permite-nos, apesar da diferença de dois níveis entre elas, estabelecer algumas relações que podem auxiliar a nossa compreensão dos graus de envolvimento entre o professor bibliotecário e os seus colegas responsáveis pelo ensino das diversas disciplinas.

Consideramos, deste modo, que se verifica uma correspondência nos quatro primeiros níveis relativamente à atitude adoptada perante a biblioteca escolar. Assim, à ausência de envolvimento por parte do professor bibliotecário corresponde também a opção por um ensino centrado na sala de aula e nos recursos do professor (níveis um), podendo estas atitudes ser, ou não, mutuamente influenciadas. Isto é, um menor recurso à biblioteca por parte dos professores pode desmotivar o professor bibliotecário, bem como um maior alheamento deste pode afastar os professores da biblioteca. De igual forma, à resposta a interesses resultantes de interacções espontâneas equivale um aproveitamento da biblioteca escolar e dos seus recursos, para enriquecimento de actividades de ensino, por parte do professor (níveis quatro).

O uso dos recursos da biblioteca escolar como parte integrante de uma unidade de ensino, correspondente ao nível cinco da taxonomia do professor, pode resultar tanto de uma planificação incipiente com o professor bibliotecário (igualmente de nível cinco) como de uma recolha planeada de recursos e materiais (nível seis do professor bibliotecário).

Nos níveis seis e sete da taxonomia do professor, em que se prevê o estabelecimento de parcerias com o professor bibliotecário, pressupõe-se que este último tenha mobilizado os níveis oito e nove da sua taxonomia (o desenvolvimento dos principais elementos programáticos da biblioteca escolar e a maturidade do programa da biblioteca escolar). Já ao nível máximo da taxonomia do professor bibliotecário (o dez) corresponde também um envolvimento maior do professor com a biblioteca escolar, patente na planificação antecipada de mudanças curriculares que se prevê no nível mais elevado da taxonomia do professor (nível oito), verificando-se, pois, um total envolvimento entre os dois profissionais no desenvolvimento do currículo.

O nível sete da taxonomia do professor bibliotecário (*advocacy*) seria, assim, em nosso entender, transversal a todos os níveis das duas taxonomias, à excepção do nível um, que exclui o envolvimento entre os dois tipos de profissionais e que tenderia a

desaparecer com a apologia do recurso à biblioteca, a qual faria também desenvolver os níveis intermédios de utilização dos recursos materiais e humanos da biblioteca.

Para descrever os seus quatro modelos de relação entre o professor bibliotecário e os restantes docentes, Patricia Montiel-Overall (2005) fez uma adaptação das duas taxonomias anteriores e estabeleceu, com base nelas, quatro modelos de envolvimento entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, levando em linha de conta as razões do trabalho conjunto, a intensidade do envolvimento entre os parceiros, e o interesse da colaboração para o sucesso académico dos estudantes. Por ordem crescente de influência nas aprendizagens dos alunos, a autora distingue: a “coordenação” (níveis 2 a 4)<sup>32</sup>, em que existe troca de informação e há produção conjunta de materiais para os alunos; a “cooperação” (níveis 5 e 6), que se desenvolve entre parceiros e exige maior envolvimento que a coordenação; a “aprendizagem integrada”<sup>33</sup> (níveis 8 e 9), em que o professor bibliotecário e o professor de sala de aula se envolvem na planificação e criação de situações de aprendizagem de conteúdos disciplinares e do currículo da biblioteca escolar; e o “currículo integrado” (nível 10), que acontece quando o modelo anterior é estendido a toda a escola.

A abordagem do ensino defendida no trabalho colaborativo tem por base, de acordo com Montiel-Overall (2005), o construtivismo social patente nas teorias de Vigotsky, de 1978, as quais classificam a colaboração como um processo social, no decorrer do qual a construção do conhecimento é feita através da discussão empreendida entre os membros de um grupo. Esta autora define colaboração como:

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<sup>34</sup>.

A presença da ideia de planificação, execução e avaliação conjunta do trabalho desenvolvido colaborativamente remete para um elevado grau de envolvimento entre os

---

<sup>32</sup> Os níveis que apresentamos entre parêntesis têm como referência a taxonomia do professor bibliotecário de Loertscher.

<sup>33</sup> Designação adaptada da expressão usada por Montiel-Overall, “*integrated instruction*” (2005).

<sup>34</sup> O itálico aqui apresentado é da responsabilidade do autor. Sempre que, no decurso desta dissertação, voltarmos a usar este formato de texto em citações, dispensar-nos-emos de qualquer referência adicional.

profissionais ao nível de ideias, objectivos e responsabilidades comuns, mas também do domínio de relações interpessoais favoráveis a um trabalho colaborativo.

Também para Carol Doll (2005: 9) a colaboração é o nível de envolvimento mais completo, em que o professor bibliotecário colabora activamente com os professores da escola na planificação de aulas, unidades de ensino, ou do próprio currículo, sendo a responsabilidade pela sua execução e avaliação de ambos os professores. Quando oportuno, os dois profissionais dão uma ou mais aulas em conjunto, facilitando-se, assim, a comunicação acerca dos conteúdos da lição, eliminando-se a duplicação desnecessária de materiais, e dando aos estudantes a ideia da complementaridade dos papéis de todos os docentes envolvidos. A avaliação dessas aulas ou unidades de ensino permitirá a cada um dos colaboradores uma reflexão que viabilize a continuidade de uma instrução de qualidade para os estudantes. Esta colaboração não se limitaria a questões de curto prazo, mas concentrar-se-ia em resultados de longo prazo, havendo uma visão holística e dinâmica do currículo.

Ainda segundo Carol Doll (*idem*: ix), a colaboração na biblioteca escolar restringe-se, frequentemente, à construção e manutenção de uma colecção que sirva de apoio ao currículo, e ao auxílio prestado aos professores na selecção de materiais para as suas aulas. Acrescenta ainda a autora que as escolas começam a estar preocupadas com as questões de literacia da informação, mas o seu tratamento é geralmente uma tarefa da biblioteca, que a promove desligada do currículo, remetendo, assim, para a importância da colaboração na promoção das competências nessa área. Embora reportando-se à situação vivida nos Estados Unidos da América, esta afirmação parece-nos particularmente pertinente para a realidade das bibliotecas escolares portuguesas, em que o treino dos alunos na identificação das suas necessidades de informação, na localização, selecção e utilização da mesma, se restringe a acções pontuais dos professores e da equipa da biblioteca escolar que as desenvolvem, geralmente, em trabalho isolado e desligadas dos conteúdos disciplinares. Sabe-se, no entanto, que a simplicidade do processo de pesquisa de informação não é senão aparente, uma vez que cada etapa da investigação exige do aluno um pensamento crítico que avalie continuamente o processo de pesquisa e os seus resultados (*idem*: 2, 3). O desenvolvimento deste “pensamento crítico” requer conhecimentos sobre informação que o professor bibliotecário deve (idealmente) deter, e conhecimentos científicos particulares que são do âmbito dos professores de cada

disciplina ou de um conjunto de disciplinas, pelo que as acções a empreender junto dos alunos serão tão mais proficientes quanto desenvolvidas colaborativamente entre professor bibliotecário e professor de sala de aula, usufruindo o aluno do apoio e competências dos dois professores. Deste modo, para Carol Doll, mais do que “cooperar” e “interagir”, o professor bibliotecário e os restantes professores da escola terão de “colaborar”, e esta atitude exige uma parceria em que cada um traz para o trabalho em equipa o seu saber e a sua experiência para partilhar com os restantes elementos.

Para Andy Hargreaves (1998: 216, 217), a colaboração caracteriza-se por relações de trabalho específicas entre os professores envolvidos. De acordo com o autor, elas tendem a ser: *espontâneas*, porque partem da iniciativa dos próprios professores como um grupo social, podendo obter o apoio e ser facilitadas administrativamente; *voluntárias*, porque não são uma imposição administrativa, resultando da convicção que os professores têm do valor da colaboração; *orientadas para o desenvolvimento*, na medida em que os professores se empenham na mudança; *difundidas no tempo e no espaço*, porque, muitas vezes, a colaboração não é calendarizada como qualquer outra reunião, baseando-se, em grande medida, nos encontros informais, por vezes breves, mas realizados com alguma frequência; e *imprevisíveis*, porque os professores exercem a discricção e o controlo sobre as decisões da administração central.

A colaboração tem, pois, especificidades que é necessário considerar quando se inicia um processo colaborativo. A existência de interdependência de objectivos entre os parceiros, o carácter voluntário da colaboração, a paridade, a partilha de recursos, de decisões e responsabilidades entre os colaboradores, o respeito mútuo, a confiança e a espontaneidade das relações colaborativas, são características que aparecem ligadas ao conceito de colaboração. Fica também claro que esta pode ocorrer em vários graus, sendo o mais conseguido aquele em que existe uma co-planificação, co-execução e co-avaliação do professor disciplinar e do professor bibliotecário de sequências de ensino colaborativo. O tempo disponível, o apoio do órgão de gestão, a “cultura de escola”, bem como a atenção dispensada ao relacionamento interpessoal num processo de colaboração, são também, como referiremos, factores importantes que podem facilitar ou constringer o trabalho colaborativo.

## **2.2. Conceitos relacionados com o de colaboração**

No ponto anterior usámos alguns conceitos associados à noção de colaboração e aos diversos graus em que ela pode ocorrer, que, a bem de um correcto entendimento do seu âmbito em alusões futuras, consideramos importante clarificar. Fazemo-lo por referência ao pensamento de autores já anteriormente citados, essencialmente Carol Doll e Patricia Montiel-Overall. Adoptando a perspectiva do trabalho desenvolvido pelo “professor bibliotecário”, abordaremos em seguida os conceitos de “isolamento”, “coordenação”, “cooperação” e “partenariado”, “ensino integrado” e “currículo integrado”.

### ***O isolamento***

Quando o professor bibliotecário permanece na biblioteca e se concentra na manutenção da organização e da actualização da biblioteca escolar, pode dizer-se que ele faz um trabalho isolado, uma vez que pouco sabe do que se passa na área curricular. O uso dos recursos materiais e humanos que professores e alunos fazem da biblioteca pode ser reduzido ou não, mas o valor da biblioteca não é evidente aos olhos da comunidade (Doll, 2005: 7).

### ***A coordenação***

A este nível, o professor bibliotecário tenta informar-se sobre o que cada professor está a ensinar e, com base nisto, disponibilizar na biblioteca materiais livro e não-livro, bem como *sites* da Internet, para apoio às unidades de ensino. Também adopta modelos de ensino de competências em literacia da informação, mas este ensino preocupa-se em complementar o que os alunos estão a aprender nas aulas (Doll, 2005: 8). Corresponde a uma das situações mais recorrentes relativamente à biblioteca escolar. A associação que os profissionais estabelecem entre si destina-se, essencialmente, à troca de informações. O professor e o professor bibliotecário ajudam-se mutuamente na planificação de actividades e na elaboração de materiais para os alunos. O foco do trabalho está dirigido para a eficácia do trabalho desenvolvido em conjunto e não para os resultados dos alunos. Este tipo de organização pode, porém, reforçar as relações de confiança entre os participantes e dar origem a um grau de envolvimento maior no futuro (Montiel-Overall, 2005).

### ***A cooperação***

Para Carol Doll (2005: 7, 8), a cooperação revela-se na tentativa do professor bibliotecário em chegar junto da comunidade escolar, divulgando os materiais existentes na biblioteca e conversando com os professores quando os encontra nos espaços da escola. Nestes contactos pode haver algumas tentativas para identificar as temáticas que estão a ser estudadas, para que as mesmas tenham expressão nos documentos da biblioteca. A este nível, pode até estar definido que o professor bibliotecário ensinará aos alunos as competências em literacia da informação, de tal modo que o professor bibliotecário ensina recorrentemente, de forma automática, algumas competências aos alunos, em alturas do ano e para turmas determinadas. Esta instrução pode não estar sincronizada com as actividades e as necessidades das aulas.

Patricia Montiel-Overall (2005), porém, vê na cooperação um grau de envolvimento maior que aquele que nos é apresentado por Carol Doll. Para a primeira, na cooperação as relações entre os participantes baseiam-se no trabalho com objectivos semelhantes e, mais do que coordenação, exige comprometimento, originando um envolvimento mais activo, gerador de confiança entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula e nas capacidades de cada um. O professor bibliotecário é um suporte tanto para os alunos como para os professores, e as relações de cooperação estabelecidas propiciam o desenvolvimento de relações colegiais e de um ambiente amigável que pode conduzir a um grau de envolvimento maior entre os parceiros.

### ***O ensino integrado***

Existe um pensamento partilhado entre o professor e o professor bibliotecário. Ambos planificam em conjunto, criando aprendizagens integradas. As iniciativas de colaboração que fomentam promovem a interligação da aprendizagem dos conteúdos curriculares disciplinares e do desenvolvimento de competência de literacia da informação. Os colaboradores co-planificam, co-implementam e co-avaliam aulas, unidades de ensino ou actividades em conjunto, para desenvolverem situações de aprendizagem que individualmente não conseguiriam favorecer (Montiel-Overall, 2005). O recurso ao *team teaching*<sup>35</sup> é frequente neste grau de envolvimento.

---

<sup>35</sup> O *team teaching* pode definir-se como um grupo de dois ou mais professores que trabalham em conjunto para planificar, conduzir e avaliar as actividades de aprendizagem de um grupo de alunos (Goetz, 2000).

### ***O currículo integrado***

O conceito de “currículo integrado” de Montiel-Overall (2005) implica que todo o currículo seja desenvolvido por recurso à aprendizagem integrada. É a colaboração entre o professor bibliotecário e todos os professores da escola, a qual é avaliada no final. O órgão de gestão da escola assume a responsabilidade principal pelo bom funcionamento do local onde se desenvolvem as aprendizagens, pela flexibilização dos horários, de modo a que haja tempos comuns para desenvolver as competências definidas no currículo. A colaboração entre o professor bibliotecário e os professores possibilita a concretização das competências do currículo, e o professor bibliotecário torna-se um verdadeiro especialista desta área. O seu comprometimento e empenho são totais, e fica habilitado para propor mudanças no currículo. Este grau de envolvimento é o que reflecte a maior responsabilidade do professor bibliotecário, requerendo um grande esforço, comprometimento e muito tempo e energias disponíveis.

### **2.3. A colaboração e a literacia da informação**

A simples leitura de uma revisão da literatura em torno do conceito de “literacia da informação na Europa” (Virkus, 2003) ou sobre “a informação e as literacias digitais” (Bawden, 2001) remete-nos para a compreensão da variedade de contextos em que o termo literacia tem sido empregue. Associada às capacidades de leitura, escrita e cálculo, a concepção de literacia tem visto as suas fronteiras alargarem-se. A própria «emergência e a expansão de outros média nas últimas duas décadas trouxe consigo expressões como literacia do audiovisual e literacia informática, entre outras. Esta é seguramente uma das razões por que cada vez mais autores usam a palavra no plural» (Calixto, 2001: 2, 3).

Na verdade o conceito de literacia abrange não apenas a capacidade de leitura, mas a literacia da informação em geral, a qual inclui também a literacia visual, e a dos média, a literacia dos computadores, a digital e a do uso de redes de Internet (Eisenberg, *et alii*, 2003: 10). O conceito de literacia da informação, introduzido por Paul Zurkowski em 1974, tem evoluído ao longo dos tempos, passando a incluir, para além das técnicas e habilidades que permitem usar informação variada na busca de soluções para problemas que exigem investigação (*idem*: 3), as várias fontes de recolha e as

competências que a ela se ligam. O termo “literacia da informação” é, assim, inclusivo, já que abarca as várias literacias anteriormente referidas (*idem*: 9).

De acordo com Eisenberg uma das definições mais generalizadas de literacia da informação foi dada em 1989 pela ALA: «To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information» (*idem*: 4)<sup>36</sup>. Posteriormente, em 1992, Doyle definia uma pessoa literata de uma forma que nos parece perfeitamente actual e que aqui apresentamos numa tradução nossa: o indivíduo literato “reconhece que a informação correcta e completa é a base para a tomada de decisões inteligentes; reconhece a necessidade de informação; formula questões baseadas nas necessidades de informação; identifica potenciais fontes de informação; desenvolve estratégias de pesquisa eficazes; acede a fontes de informação incluindo as que têm por base o computador e outras tecnologias; avalia a informação; organiza a informação, para aplicações práticas; integra nova informação num corpo de conhecimentos já existente; usa a informação no pensamento crítico e na resolução de problemas” (*idem, ibidem*).

Se, por um lado, a investigação é uma necessidade que vem dos primórdios da vida do Homem, em virtude da sua vontade de aprofundar e alargar a compreensão do mundo (Kuhlthau, 2004: 13), por outro, as habilidades requeridas para localizar, aceder e fazer um uso efectivo e crítico da informação são cada vez mais complexas, face aos novos contextos que o uso das tecnologias da informação e da comunicação fizeram emergir (Virkus, 2003). O crescimento exponencial da informação e o predomínio dos ambientes digitais, bem como uma maior atenção «às capacidades de estudo dos alunos e à aprendizagem ao longo da vida [...] a valorização daquilo que tem sido frequentemente designado por “aprender a aprender” em detrimento da simples aquisição de conhecimentos», justificam a atenção crescente que vem sendo dada ao desenvolvimento de competências em literacia da informação (Calixto, 2001: 4). A sua transversalidade às várias disciplinas do currículo e a atribuição de um estatuto de verdadeiros centros de aprendizagem às bibliotecas escolares, bem como a crescente noção da responsabilidade do professor bibliotecário na criação de situações que permitam aos alunos desenvolver essas aprendizagens, acentuam a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de colaboração nesta área. Como afirma Joie Taylor, «[c]ollaboration provides the

---

<sup>36</sup> A este propósito, manifestamos a nossa concordância com Calixto, quando afirma: «Muitas outras definições acabaram por ser derivações desta, com alguns desenvolvimentos» (2001: 4).

framework for integrating information literacy skills with other curricula of a school. [...] [I]n conjunction with what they are learning in the classroom, students are motivated to learn information literacy skills and are on their way to becoming independent thinkers and life-long learners» (2005: 49). A colaboração é, pois, uma via possível para o desenvolvimento destas habilidades, havendo mesmo quem, como José António Calixto, pense que se torna necessário «levar à prática um currículo de habilidades de informação, pois elas não são inatas» (1996: 14).

O treino de competências em literacia da informação terá de levar em consideração os processos cognitivos usados por cada aluno nas suas pesquisas. Kuhlthau alerta: «The process of construction within information seeking involves fitting information in with what one already knows and extending this knowledge to create new perspectives»; e acrescenta: «an information search is a learning process in which the choices along the way are dependent on personal constructs rather than on one universal, predictable search for everyone» (2004: 4, 8). Tanto o professor como o professor bibliotecário terão de compreender os processos cognitivos de cada aluno na pesquisa de informação e ajudá-los a ser capazes de desenvolver estratégias que lhes permitam transformar a informação em conhecimento. Para tal, haverá que definir “zonas de intervenção”, ou seja, as áreas em que um utilizador da informação pode fazer com aconselhamento e assistência o que não poderia fazer sozinho ou que faria com grande dificuldade (*idem*: 128, 129).

Embora as “zonas de intervenção” variem de aluno para aluno, há modelos de pesquisa de informação que, usados a par com estratégias de individualização do ensino, podem ajudar o professor e os professores bibliotecários a desenvolver nos seus alunos habilidades para usar a informação e pensar criticamente sobre ela, construindo novos saberes que sejam capazes de comunicar. Vários modelos para desenvolver a literacia da informação foram surgindo ao longo das últimas duas décadas. Entre os mais divulgados aparecem-nos o modelo de “Marland”, em 1980; o de “Kuhlthau”, em 1990; o “PLUS” de James Herring, em 1996 (cf. Virkus, 2003); o “Big six”, da autoria de Michel Eisenberg e Robert Berkowitz, em 1999; o “Exit”, de David Wray e Maureen Lewis, em 1995; e o “Flip it”, desenvolvido por Alice Yunch em 1999 (cf. Taylor, 2005: 87-89)<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Destes modelos, os mais divulgados em Portugal são os modelos: “EXIT”, aplicável ao primeiro ciclo do ensino básico, o “Big Six”, adequável, também, aos segundo e terceiro ciclos, e o modelo “PLUS”, mais apropriado ao ensino secundário.

Com recurso a um modelo já experimentado, ou criando modelos próprios de treino de competências de literacia da informação, interessa que estas sejam integradas nas aprendizagens que os alunos efectuam no âmbito disciplinar. Como adverte Donna Miller, «[t]he skills become powerfully relevant and meaningful rather than something taught in a vacuum, totally isolated from everything else that is taking place within the learning environment.» (2004: 2). Os professores e o professor bibliotecário terão, pois, de se preocupar em planificar colaborativamente situações de aprendizagem que ajudem os alunos a formular perguntas de investigação pertinentes; a localizar a informação, em diferentes suportes, que lhes possam dar resposta; a avaliar a qualidade da informação; a organizar a informação recolhida; a ler e a reflectir criticamente sobre essa informação; a sintetizar ideias contidas nas fontes de informação; a construir apresentações criativas das investigações feitas; e a avaliar o percurso de investigação. Face à realidade das bibliotecas escolares em Portugal, poderíamos concluir que se a formação de leitores abre perspectivas de uma colaboração que é necessário aprofundar e tornar mais eficiente, a literacia da informação é uma área de colaboração quase virgem, cujo caminho está ainda por desbravar.

#### **2.4. A colaboração e a formação de leitores**

A escola, através da biblioteca escolar, deve assumir o papel que lhe cabe na formação de leitores, num trabalho desenvolvido em colaboração entre os professores e o professor bibliotecário, mas também com outros intervenientes ligados à leitura, nomeadamente as famílias dos alunos. Embora a leitura se faça hoje em diferentes suportes físicos, «permanece como escrita, quer sobre a forma de livro digitalizado ou CD (*disco compacto*), ou existindo mesmo de forma virtual e acessível em redes como a actual *Internet*» (Antão, 2000: 8). Continua, pois, a ser necessário levar o aluno a atingir um nível de compreensão que lhe permita retirar das suas leituras a informação ou o prazer que procura.

A leitura é o meio mais comum de aceder à informação, conduzindo ao «aperfeiçoamento intelectual, linguístico e simultaneamente ao aperfeiçoamento do pensamento» (Cadório, 2001: 38). Poderíamos agrupar a leitura que os alunos procuram numa biblioteca escolar em duas classes, de acordo com o objectivo visado. Teríamos,

assim, uma “leitura funcional ou documental”<sup>38</sup> para recolha de informação com um determinado fim, e uma leitura “ficcional ou literária” com um objectivo de fruição (Le Bouffant, 1998: 16), constituindo esta última um dos maiores desafios para a biblioteca escolar. Mais uma vez, estamos perante uma área em que iniciativas isoladas tendem a produzir fracos resultados. O trabalho colaborativo neste âmbito pode ajudar a criar leitores que se posicionem de modo estável face aos hábitos de leitura, não a encarando apenas como uma necessidade ou prazer esporádicos.

Desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário, o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula pode dar origem a estratégias eficazes de criação de hábitos de leitura. A criança aprende a ler muito antes de dominar a linguagem escrita. Ramiro Marques (1999: 5-6) defende que é em idade pré-escolar que se ensina a ler, motivando a criança para o contacto com a escrita, de modo a que ela sinta a necessidade de ir descobrindo as suas regras, e a conseguir coordenação motora, espacial e visual. A aprendizagem da escrita e da leitura tenderá a ser tanto mais eficaz quanto mais intenso e encantatório for o primeiro contacto com o livro. É imprescindível que não haja descontinuidades na prática da leitura nos primeiros ciclos do ensino básico. De ouvinte de histórias, a criança passa progressivamente a leitor, à medida que vai dominando com maior fluidez a escrita. Nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, já os alunos fazem leituras autónomas, que é necessário estimular para que não se quebre o hábito, a alimentar constantemente no ensino secundário.

As leituras que os alunos fazem são progressivamente mais “independentes” e resultam das suas escolhas pessoais<sup>39</sup>. Não sendo alvo de avaliação directa, a “leitura livre e voluntária” contribui para melhores resultados escolares dos alunos (Krashen, 2004: 1-17). O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores, com o apoio das estruturas pedagógicas da escola, poderá ajudar a incentivar este tipo de leitura. Por outro lado, as actividades de animação da leitura, normalmente dinamizadas a partir da biblioteca, terão certamente mais eficácia se contarem com a colaboração dos professores de sala de aula.

---

<sup>38</sup> Estaríamos, aqui, perante um «leitor pragmático» que lê de várias formas com objectivos diversificados (Appleyard, 1990: 15).

<sup>39</sup> Segundo Cullinan, «independent reading is the reading students choose to do on their own. It reflects the reader’s personal choice of the material to be read as well as the time and place to do it. Independent reading is done for information or for pleasure. No one assigns it; no one requires a report; no one checks on comprehension» (2000: 1).

Baseada em Christian Poslaniec e no seu conhecimento pessoal, Glória Bastos (1999: 291-295) distingue cinco tipos de actividades de animação da leitura que podem servir de referência a planos de trabalho colaborativo: as actividades que servem para «animação da informação», as quais visam sobretudo a divulgação de livros, de modo a captar a atenção dos potenciais leitores; as que se destinam à «animação lúdica» e medeiam, por recurso ao jogo e ao prazer, o contacto com o livro; as de «animação de aprofundamento», que têm o seu ponto de partida na leitura e vão além dela; as de «animação responsabilizante», que envolvem os alunos nas actividades de promoção e divulgação da leitura; e, por fim, as actividades que visam «outros tipos de animação», onde se incluem todas as outras actividades que aproximem o livro das crianças e jovens. Sejam quais forem as actividades a desenvolver, é necessário que tanto os professores bibliotecários quanto os restantes docentes se consciencializem de que a formação de leitores é um objectivo comum a uns e a outros, pelo que poderá ser mais conseguido se houver um trabalho colaborativo que, em última análise, seja capaz de despertar e cultivar o prazer de ler, pois, como Stephen Krashen conclui, «[w]hen children read for pleasure, when they get “hooked on books”, they acquire, involuntarily and without conscious effort, nearly all of the so-called language skills many people are so concerned about» (2004: 149).

## **2.5. Efeitos da colaboração**

Os processos de colaboração e apoio colegial podem ser poderosos instrumentos para atingir melhores resultados educativos, tendo também influência no aperfeiçoamento das práticas dos professores, já que são geradores de motivação para realizar experiências inovadoras e enfrentar os riscos que lhes são inerentes. Porém, como adverte Monica Gather-Thurler (1994: 39), a cooperação e interdependência de objectivos não bastam, por si só, para que a inovação pedagógica aconteça. Tratando-se de uma condição necessária, não é senão um ponto de partida para uma reflexão contínua sobre as práticas profissionais. Também para Jorge Ávila de Lima «[a] colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa para os alunos» (2002: 8). Já Friend e Cook advertem: «Collaboration can be a powerful vehicle for accomplishing professional goals of educating students, but it can also be overused and misused.

Collaborative efforts should be implemented only with a realistic understanding of their complexities and difficulties, because such understanding will lead to careful consideration of the extent to which collaborative efforts are feasible and recommended» (2006: 17). Nos próximos parágrafos, referiremos, de forma sumária, alguns dos efeitos negativos que podem relacionar-se com a colaboração, para terminar realçando alguns dos efeitos positivos que a ela se associam.

Ao mesmo tempo que é vista como potenciadora de reformas educativas que visam introduzir processos de inovação pedagógica, de autonomia das escolas e de profissionalismo docente (Slater, 2004), a colaboração não está isenta de críticas. De acordo com Andy Hargreaves (1998: 211, 212, 214), a maior parte dessas críticas estão relacionadas com a dificuldade de desenvolver práticas de colaboração no tempo de que os professores dispõem para trabalhar em conjunto, a falta de hábitos de colegialidade entre os docentes, e a ausência de um entendimento comum e claro sobre o que é a colaboração, existindo por vezes diferenças acentuadas de valores e crenças entre os professores envolvidos.

A colaboração pode mesmo ser confundida com uma colegialidade imposta, tendente a afastar as vantagens que são associadas aos processos de colaboração. Para Hargreaves (*idem*: 219, 220), a “colegialidade artificial” distingue-se da verdadeira colaboração, por ser: *regulada administrativamente*, havendo a imposição de um encontro entre os professores e de um trabalho em conjunto; *compulsiva*, fazendo do trabalho em conjunto uma obrigação; *orientada para a implementação* de ordens superiormente emanadas; *fixa no tempo e no espaço*, porque tem lugar em locais e tempos estabelecidos; e *previsível*, na medida em que, por ser controlada administrativamente, os seus resultados têm um grau elevado de pressuposição. A colaboração controlada administrativamente torna-se fictícia e improdutiva.

Do mesmo modo que pode servir de união entre os professores, a colaboração também pode dividir, remetendo-a para práticas centradas em pequenos grupos numa forma de cultura “balcanizada”, com: *permeabilidade baixa*, já que os grupos trabalham de modo muito isolado; *permanência elevada*, tendente a manter os grupos ao longo do tempo; *identificação pessoal* dos elementos do grupo com a subcomunidade em que se integram; e *compleição política*, porque imbuídas de interesses próprios (*idem*: 241, 242).

O trabalho colaborativo não pode, pois, ser defendido de forma simplista, exigindo dos colaboradores uma atenção constante, no sentido de perceber se os processos de colaboração empreendidos são, efectivamente frutuosa para o desenvolvimento educativo. Para Jorge Ávila de Lima, «as virtudes colaborativas [...] têm sido objecto de forte apologia oficial na área educativa», impondo-se, por isso, «uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para a mudança educativa de qualidade, não podendo deixar de se considerar as suas potenciais limitações, distorções e ambiguidades» (2002: 8). Referindo-se à realidade portuguesa, este autor defende ainda que, para viabilizar processos de colaboração que possam redundar em aprendizagens relevantes para os alunos, se torna necessário que os professores possam «utilizar, colectivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível [...], daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados» (*idem, ibidem*).

A colaboração encerra algumas ilusões quanto às suas virtualidades para impulsionar processos de inovação pedagógica desencadeadores de melhor rendimento pedagógico dos alunos, podendo ainda decorrer exclusivamente em áreas em que os professores se sentem seguros, contribuindo deste modo para a consolidação das práticas instituídas. Por outro lado, a prevalência de um pensamento dominante pode constituir uma séria ameaça à criatividade que pode emanar da individualidade e da solidão.

Realçamos agora, ainda com base em Andy Hargreaves (1998: 278, 279), as vantagens associadas à colaboração. Assim, o *apoio moral* proporcionado pelos parceiros da colaboração ajuda a enfrentar eventuais fracassos, sendo a *eficiência acrescida* e tendente a eliminar a redundância nas diversas disciplinas, já que as actividades são coordenadas e há partilha de responsabilidades. Por outro lado, a colaboração melhora a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, aumentando a *eficácia* das tarefas e permitindo uma *redução da sobrecarga de trabalho*. Do mesmo modo, as expectativas nos prazos da mudança a empreender colaborativamente são *temporalmente sincronizadas* entre os professores e a administração, ou entre os professores e os alunos, quando estes são parceiros nos processos de aprendizagem.

A colaboração contribui ainda para uma *certeza situada*, substituindo as falsas certezas científicas sobre a eficácia do ensino, ou as incertezas debilitantes. Ao mesmo tempo, a segurança proporcionada pelas iniciativas de colaboração mais conseguidas

aumenta o *poder de afirmação política*. Por outro lado, o diálogo que se abre entre os colaborantes proporciona um *feedback* que faz crescer a *capacidade de reflexão* e aumenta as *oportunidades de aprendizagem* profissional entre os professores, encorajando o *aperfeiçoamento contínuo*. O conhecimento e as capacidades dos colaborantes interligam-se e dotam o corpo docente de uma *capacidade organizacional de resposta* que lhe permite retorquir prontamente às mudanças e aos constrangimentos que ocorrem (*idem, ibidem*).

A proclamada autonomia das escolas e a melhoria da qualidade de um ensino centrado no desenvolvimento de competências terá, pois, de basear-se em relações de colaboração e de colegialidade positivas, espontâneas e convictas como expressão de uma responsabilidade partilhada pelo colectivo de professores de uma escola em relação ao currículo.

### **3. Factores que influenciam a colaboração**

Gostaríamos de iniciar este capítulo com uma pergunta da autoria de Joy McGregor: «By collaborating, teachers and teacher librarians provide learning experiences that respond to learning needs, provide resources at point of need, give teachers a working partner, and promote academic achievement. What then explains the difficulty in making this practice the modus operandi in all schools?» (2003: 201). Revela-se, de facto, difícil pôr em prática processos colaborativos que possam traduzir-se no enriquecimento das aprendizagens dos nossos alunos. Pensamos que isso se deve a dois tipos de condições: as internas e as externas. As primeiras prendem-se com factores como a gestão, as dinâmicas e a cultura de cada escola. As segundas relacionam-se com as políticas educativas e a introdução de reformas para as quais nem sempre a opinião dos professores é tida em conta, sendo estes forçados a aceitar as mudanças que lhes são impostas e das quais fazem, muitas vezes, uma apropriação individual (que pode desvirtuá-las ou enriquecê-las)<sup>40</sup>. Insistiremos na alusão a questões internas, por considerarmos que é nessas que o professor

---

<sup>40</sup> Parece-nos significativa, a este propósito, a opinião de Jorge Ávila de Lima, que afirma: «A estabilidade profissional precária e a promoção oficial da competitividade na carreira constituem apenas dois exemplos da importância dos factores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou falta dela) para correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas» (2002: 35).

bibliotecário e os professores que são abertos a uma cultura de colaboração terão mais possibilidades de uma intervenção que produza algum sucesso. Prestaremos também uma atenção especial a factores que podem inibir a colaboração, por convicção de que é necessário conhecê-los para os eliminar ou minimizar, pela adopção de estratégias que os contrariem.

Toda a inovação pedagógica implica, sabemos-lo, o questionar da tradição sedimentada ao longo de gerações de profissionais. O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula pode ser uma atitude difícil, porque abala a tranquilidade vivida. A Biblioteca Escolar não faz parte da tradição inquestionada; pelo contrário, ela afecta aspectos centrais de uma cultura escolar de concepção disciplinar (Viñao, 2002: 13). Para além desta dificuldade associada à cultura de escola, há a considerar o perfil dos professores envolvidos numa colaboração, e a formação que possam ter tido para a desenvolver com sucesso. São igualmente importantes os obstáculos organizacionais que se prendem com a possível inexistência de apoio do órgão de gestão, traduzível na falta dos recursos necessários à colaboração e na ausência de uma flexibilização de horários que permita o trabalho comum entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula. Devemos ainda considerar a relevância das limitações associadas à política de *marketing* da biblioteca escolar, que se traduzem, entre outras, numa percepção pouco clara das funções da biblioteca escolar e do próprio professor bibliotecário enquanto recurso humano e parceiro na planificação, no desenvolvimento e na avaliação de unidades de ensino.

Carol Doll, com base em outros autores (Gray; Welch; Margerum), refere, de modo explícito ou implícito, quatro tipos de obstáculos ao trabalho colaborativo que nos parecem englobar os que acabámos de enumerar. Assim, teríamos “obstáculos conceptuais”, relacionados com expectativas pré-concebidas em relação ao modo como é encarado um processo de trabalho colaborativo, incluindo-se aqui as questões relacionadas com a cultura de escola; as “barreiras de atitude” e as “profissionais”, que se relacionariam mais com o perfil dos professores envolvidos na colaboração e com a formação que possam ter e que influencie as suas concepções e atitudes; e as “barreiras pragmáticas”, associadas ao apoio do órgão de gestão (2005: 52-55).

### 3.1. Cultura de Escola

Os modos de actuar na profissão docente tocam uma das áreas mais sensíveis em qualquer sistema de ensino, a qual pode determinar a incorporação ou resistência às reformas e práticas inovadoras que se pretendem introduzir: a sua cultura de escola. A cultura «está incorporada, é uma “segunda natureza”, inscrita no hábito, na gramática geradora de representações, dos juízos e das práticas. A sua génese é esquecida, o seu conteúdo tomado como evidente» (Perrenoud, 2001: 21). Numa escola, embora possamos encontrar uma cultura profissional dos docentes que se destaque, há sempre outras subculturas que coexistem de forma mais integrada ou conflituosa. «As culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola» (Lima, 2002: 25).

O conservadorismo que ainda caracteriza o modo de actuar dos professores nas nossas escolas dificulta, em muito, a integração da biblioteca escolar nas práticas dos docentes e nas aprendizagens dos alunos. Não basta dotar as escolas de bibliotecas escolares bem equipadas para que as mesmas tenham expressão no sucesso educativo dos estudantes. De facto, entre uma decisão no campo político e a integração de novos valores que efectivamente mudem as práticas dos docentes, «há mediações de ordem diversa; o universo escolar tem uma espessura que vai das características da instituição burocrática que é a escola até aos universos simbólicos [dos professores]» (Benavente, 1999: 318). Deste modo, uma integração efectiva da biblioteca escolar nas práticas pedagógicas dos docentes exige uma atenção à cultura da escola na qual a biblioteca se integra, em ordem à construção progressiva de uma cultura de colaboração que viabilize um incremento da qualidade do ensino e das aprendizagens, ao mesmo tempo que contribua para a introdução de melhorias qualitativas no profissionalismo dos professores<sup>41</sup>.

A atenção prestada ao modo como funcionam os estabelecimentos de ensino e às suas culturas próprias, diz-nos Monica Gather-Thurler (1994), é de vital importância, já que as “representações e os comportamentos” dos professores só se poderão alterar através de uma “cultura de cooperação” que viabilize uma reflexão permanente sobre as práticas e o desenvolvimento de acções concertadas, capazes de responder à

---

<sup>41</sup> Ressalve-se que a utilização da palavra “profissionalismo” não pretende implicar qualquer tipo de “pressão” em defesa da colaboração, pois sabemos que, muitas vezes, é em nome deste profissionalismo que o estado exerce um controlo sobre os professores quando pretende obter a sua colaboração para concretizar uma reforma educativa (Domingo, 2003: 40).

complexidade dos problemas com que o ensino se depara actualmente. Para esta autora, qualquer renovação pedagógica que se pretenda introduzir no seio de uma escola só terá sucesso se levar em linha de conta a sua cultura de escola. Esta não nasce espontaneamente: é antes construída por cada elemento da comunidade escolar, a partir de experiências vividas ou trocadas com os pares ou especialistas. Assim, Gather-Thurler refere-se a “culturas fechadas” e “culturas abertas”, distinguindo-se estas das primeiras pela adopção de comportamentos facilitadores da mudança: a admissão das “diversidades” de experiências locais; a aceitação do erro como consequência da inexistência de “receitas” para a resolução dos problemas; o consentimento dos limites do conhecimento; o reconhecimento dos problemas e a formulação de hipóteses de intervenção; a visão da escola como “objecto de teorização”; a assunção de que a escola aprende quando se abre ao exterior e procura ensinamentos para a resolução dos seus problemas noutras organizações (*idem*).

Ainda com base em Gather-Thurler, estabelecemos aqui a distinção entre cinco tipos de cultura de escola: o *individualismo*, fechado à influência exterior e ao questionamento que abalam a “tranquilidade”; a *balcanização*, caracterizada pela formação de grupos de professores que agem e pensam de forma semelhante mas que dificultam as decisões consensuais dentro de uma escola; a cultura da *grande família*<sup>42</sup>, que assenta numa certa “paz social”, em que se verifica o “respeito e o reconhecimento” entre os vários docentes submetidos a “regras implícitas ou explícitas”, mas caracterizada por uma fraca troca de experiências de trabalho; a *colegialidade forçada*, que tenta criar, por via administrativa, uma atitude de partilha de experiências e de acções concertadas entre os docentes<sup>43</sup>; enfim, a cultura de *cooperação e interdependência*, que se caracteriza pela entreatajuda, pela confiança e pela coesão dos docentes em torno dos valores defendidos e dos objectivos a atingir. Uma comparação entre a colegialidade forçada e a cooperação evidencia o carácter natural e espontâneo desta última.

---

<sup>42</sup> Parece-nos estar relacionada com este tipo de cultura de escola a descrição que Slater faz (com base em Barth, 1990) de “congenialidade”: «In congenial environments, individuals maintain superficial harmony by refraining from articulating organizational goals, by avoiding systematic review of practices, and by staying away from topics or situations that might create conflict. Moreover, a pervasive culture of congeniality may mitigate against building relationships in which dissident views are recognized as contributing to effective learning and problem solving» (2004).

<sup>43</sup> Pode tratar-se de um primeiro passo para a cooperação livre, mas também pode gerar a resistência dos professores, pelo facto de ser imposta. Esta modalidade de colaboração é artificial e pode contribuir para a divisão no seio dos docentes. A colegialidade forçada pode arrastar consigo sentimentos de frustração e de inutilidade por parte dos envolvidos (Slater, 2004).

Andy Hargreaves também distingue formas de cultura docente que têm correspondência com as acima referidas: o *individualismo*; a *colaboração* (que corresponderia *grosso modo* ao que Gather-Thurler designa como *cultura de cooperação e interdependência*); a *colegialidade artificial* e a *balcanização*. Não refere, como Gather-Thurler, a cultura de *grande família*, mas acrescenta-lhe uma última cultura de escola, que defende como uma via possível para combater a balcanização, e que nomeia como *colagem cinética ou mosaico fluído*. Nesta cultura, os grupos formados não são inalteráveis nem movem uma fortaleza em torno de si. Ao mesmo tempo, as fronteiras entre as disciplinas ficariam mais diluídas e estimular-se-iam «formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis, através de redes, parcerias e alianças, quer no interior da escola, quer no seu exterior» (Hargreaves, 1998: 290, 291). O conflito que estas formas de relacionamento docente pudessem gerar teria, para o autor, um efeito positivo capaz de motivar a mudança. A cultura do *mosaico fluído* permitiria, assim, criar as bases de suporte da colaboração.

O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor da área disciplinar não é a norma nas escolas portuguesas, optando muitos professores por exercer a sua actividade de um modo mais individualista. Essa opção não se deve exclusivamente a características psicológicas associadas ao perfil do docente, mas a constrangimentos estruturais relacionados com a escola e as condições de trabalho, as quais exigem do professor respostas imediatas a factores contextuais. No ensino secundário, esta questão é particularmente relevante e consubstancia-se na necessidade de cumprir programas disciplinares extensos, exigentes em relação a capacidades e conhecimentos anteriores que os estudantes, muitas vezes, não detêm. A publicação de *rankings* com base nos resultados obtidos pelos alunos em exames nacionais e o sentimento dos docentes de que esses resultados são também uma avaliação do seu trabalho, acabam por centrar os professores do ensino secundário em acções pedagógicas caracterizadas pelo imediatismo e mais preocupadas com as matérias que ensinam do que com aquelas que os alunos aprendem por si, apelando às competências de “aprender a aprender” que lhes serão necessárias quando tiverem de enfrentar a inserção no mundo do trabalho. «Por viverem numa permanente tensão entre o desejo de se envolverem em interacções com os colegas e os requisitos exigentes da actividade do ensino, muitos professores encaram aquelas como uma distracção e uma ameaça

potencial à sua sobrevivência profissional. Consequentemente, acabam por avaliar positivamente a interação colegial apenas na medida em que for demonstrado que esta é relevante para a necessidade mais urgente e imediata de desempenhar tarefas ligadas à instrução na sala de aula» (Lima, 2002: 37).

O trabalho colaborativo não é, pois, um hábito constante entre os professores. Mesmo num país como o Canadá, onde a temática do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor responsável pelas matérias disciplinares está bastante estudada e debatida, a prática não está generalizada. Karen Lindsay afirma: «Research indicates that teachers engage with teacher-librarian to plan, teach and evaluate curriculum occasionally at best [...]. The need for collaborative practice has never been greater than in this information age; sadly, only a small minority of teachers engage in it» (2005). Também nos Estados Unidos, no já referido estudo sobre o impacto do programa *Library Power*, Carol Doll e Norman Webb (1999: 38, 40) concluíram que, embora esse programa tenha contribuído para aumentar os casos de colaboração entre professores e professores bibliotecários, a colaboração a um nível de maior envolvimento pode ser difícil.

Ao individualismo docente está associada frequentemente uma conotação negativa, por ser encarado como um factor constrangedor do desenvolvimento de processos de inovação pedagógica mais favorecidos pela colaboração. O individualismo é visto como «uma heresia genética» que ameaça a missão da escola e a introdução de mudanças na educação, por oposição à colaboração e à colegialidade, que «ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança» (Hargreaves, 1998: 184, 209). É necessário, contudo, ir além da visão unívoca, tanto sobre a colegialidade associada à cultura colaborativa, como sobre o isolamento que conduz à cultura do individualismo. Este não tem forçosamente de estar associado a um obstáculo à inovação.

São vários os factores que podem determinar o individualismo dos docentes, normalmente associados a causas psicológicas ou a condições oferecidas no local de trabalho. As primeiras, relacionadas com timidez ou insegurança do docente, facilmente o transformam «no bode expiatório da mudança não concretizada» (*idem*: 190). As segundas derivam de um ambiente de trabalho hostil, relacionado quer com o clima de escola quer com a própria arquitectura do edifício escolar, ou ainda com o sentimento de que o individualismo é a melhor estratégia para fazer face à escassez de tempo para o

cumprimento dos programas superiormente fixados, levando a uma resposta mais imediata às necessidades detectadas (*idem*: 191). O individualismo, segundo a tipologia proposta por Andy Hargreaves, pode assumir três formas diferentes: “constrangido” por via administrativa, “estratégico” para responder às condicionantes quotidianas de trabalho, e “electivo” por opção do docente<sup>44</sup>.

Este “individualismo electivo” resulta de uma opção do docente por um trabalho desenvolvido isoladamente, seja de modo permanente ou em determinadas alturas da sua actividade, podendo manifestar-se em situações nas quais se incentiva e facilita o trabalho colaborativo. Não se trata de uma defesa pessoal ou de uma noção de eficiência e de uso adequado do tempo e energia disponíveis e, embora possa derivar de «constrangimentos institucionais», é a expressão de uma opção individual do docente (*idem*: 193, 194). Proteger a individualidade do docente é dar-lhe o direito de reflectir criticamente sobre o valor e o interesse da colaboração que lhe é solicitada (*idem*: 214, 215). O professor que opta por práticas de individualismo pode desenvolver uma tensão criativa<sup>45</sup> que também é importante na profissão docente.

As questões relativas à cultura de escola que temos vindo a evidenciar são da máxima importância para a efectivação da função educativa da biblioteca dentro de uma escola e para que os professores a integrem em práticas pedagógicas colaborativas, dando vida a competências que ultrapassem a lógica disciplinar e que permitam ao aluno ser capaz de se auto-apropriar do saber.

A cultura de colaboração pode, por certo, permitir aos professores constatar a eficácia da equipa de trabalho enquanto recurso, favorecer o clima de aprendizagem e reforçar a própria autonomia da escola e o profissionalismo associado à docência; no entanto, há que lembrar que a colaboração é apenas o ponto de partida para um trabalho mais profundo de renovação pedagógica. (Gather-Thurler, 1994). As equipas de professores que desenvolvem trabalho colaborativo podem facilmente ser desvirtuadas,

---

<sup>44</sup> Apresentamos aqui os termos que encontramos na tradução portuguesa do livro de Andy Hargreaves *Changing teachers changing times (Os professores em tempos de mudança*, na tradução portuguesa), fazendo, no entanto, notar que outra tradução seria possível. António Augusto Neto Mendes (1999: 208), na sua tese de doutoramento, prefere traduzir “constrained”, “strategic” e “elective individualism”, respectivamente por individualismo “compulsivo”, “defensivo” e “programático”.

<sup>45</sup> Sobre esta tensão criativa, Peter Senge declara: «The juxtaposition of vision (what we want) and a clear picture of current reality (where we are relatively to what we want) generates what we call “creative tension”: a force to bring them together, caused by the natural tendency of tension to seek resolution. The essence of personal mastery is learning how to generate and sustain creative tension in our lives» (1997: 142).

e uma situação de “team-teaching” pode transformar-se num tradicional “turn-teaching”<sup>46</sup>. É, pois, necessária uma atenção especial às questões que se relacionam com a cultura de escola, de modo a que, por um lado, as práticas inovadoras a introduzir contribuam efectivamente para fomentar a construção de culturas colaborativas eficazes, e que as alterações a implementar não entrem em conflito aberto com a cultura de escola dominante, para que não sejam erigidas barreiras mais altas que as até então existentes.

### **3.2. Perfil dos colaboradores**

Para além dos aspectos relativos à cultura profissional, que pode estar marcada mais pelo individualismo ou mais pela colaboração, há a considerar o modo como os colaboradores exercem as suas competências de relacionamento interpessoal, o seu estilo cognitivo e o modo como planificam o currículo.

Nos processos de colaboração, assumem particular influência as relações que os colaboradores estabelecem entre si, as quais dependem quer das características pessoais quer do comportamento profissional de cada um. Desde logo, é importante que os colaboradores sejam capazes de respeitar, ouvir e comunicar com todos, e cada um, dos elementos da equipa de colaboração. Praticar a escuta activa<sup>47</sup>, focando a sua atenção no assunto que está a ser discutido, levar verdadeiramente em linha de conta os comentários de outros, chegar aos encontros com pontualidade, e contribuir para o desenvolvimento da confiança entre os participantes, são procedimentos essenciais, devendo realçar-se que estes comportamentos podem evidenciar-se mesmo com pessoas com quem não existem relações de amizade (Doll, 2005: 63). O conflito que pode surgir deve ser encarado como uma dimensão inerente ao processo de colaboração, que reúne pessoas com diferentes perspectivas, e como potenciador de melhores soluções para os problemas (Slater, 2004). Podendo ser desenvolvido numa equipa mais alargada ou restrita, o trabalho colaborativo exige ao professor bibliotecário e ao seu colega de uma área disciplinar uma atitude assertiva<sup>48</sup>, tanto na escuta como na expressão de ideias.

---

<sup>46</sup> Para Carol-Ann Page (1999: 193), o “cooperative program planning and teaching” proposto por Haycock em 1978 é diferente da abordagem do “ensino em equipa” - “team teaching” - que, por vezes, se transforma em ensino por turnos - “turn-teaching”.

<sup>47</sup> Uma escuta activa envolverá a demonstração, através da linguagem não verbal, de atenção, de empatia, de aceitação, de encorajamento.

<sup>48</sup> Entendemos por assertividade a expressão e escuta activa de opiniões, sentimentos e vontades que não violem os direitos dos outros nem recorram à utilização ou descodificação de subentendidos.

Outro factor relacionado com o perfil dos colaboradores que pode influenciar o processo de colaboração é o modo pelo qual os indivíduos organizam o seu pensamento. Para Paula Kay Montgomery (1991), cada indivíduo tem tendência para adoptar um “estilo cognitivo”, ou seja, uma maneira própria de pensar e organizar o ambiente no qual desenvolve a sua acção; tem as suas preferências sensoriais, e o seu modo específico de formular e comunicar ideias. Com base noutros investigadores, a autora estabelece uma distinção entre dois estilos cognitivos: os indivíduos que são independentes em relação ao contexto de trabalho (“field-independent”) e os que são dependentes desse contexto (“field-dependent”). Os primeiros usam as suas competências internas para estruturar os contextos ambientais em que se movem, enquanto os segundos se apoiam mais nos elementos sociais e ambientais. Estes diferentes estilos cognitivos podem afectar o modo como os indivíduos percebem e interagem com os outros, já que a pesquisa tem provado que os grupos com elementos que são mais dependentes dos contextos ambientais e sociais (“field-dependent”) revelam mais eficácia na resolução de conflitos. O conhecimento do estilo cognitivo de cada um dos indivíduos com quem se vai colaborar, assim como uma auto-análise do seu próprio estilo cognitivo, podem facilitar a antecipação de estratégias que permitam mitigar os aspectos mais negativos e as fraquezas de cada um, contribuindo para a criação de um clima de respeito mútuo.

Para além das características psicológicas e de relacionamento interpessoal a que aludimos, é necessário conhecer o perfil profissional daqueles com quem se vai colaborar. O modo como os profissionais planificam as suas intervenções junto dos alunos está entre as características que consideramos relevantes.

A existência ou não de trabalho colaborativo pode relacionar-se de perto com o estilo de planificação dos professores. Antoinette Oberg (1999: 167-169) defende que, para que o professor bibliotecário possa colaborar com os professores, ajudando-os na sua planificação do currículo, deverá ter uma compreensão do modo como os professores planificam. A planificação adequada exige, por um lado, uma apreensão teórica do assunto da aula ou unidade de ensino; por outro, uma sensibilidade para adequar a planificação ao tipo de alunos a que se destina; por outro ainda, uma consciência dos factores contextuais que enquadram a situação de ensino, e o conhecimento do próprio processo de planificação. Quando um professor bibliotecário planifica com um colega

responsável por determinada disciplina, eles trabalham sobre a mesma “plataforma”, isto é, partilham (ou é suposto partilharem) as mesmas concepções sobre o currículo e sobre os objectivos da educação. Assim, a autora distingue dois grandes grupos: «Comprehensive planners» e «Incremental planners». Os primeiros (*Comprehensive*) preparam detalhadamente a forma pela qual os conteúdos de uma aula e as actividades se desenrolarão, tendo em mente o modo como os alunos reagirão; os segundos (*Incremental*) planificam apenas uma actividade inicial e, antes de programarem as seguintes, experimentam como a primeira actividade preparada se desenrolou com os estudantes. Estas diferenças estão ainda relacionadas com a disciplina e o nível de ensino: os professores do ensino secundário preocupam-se mais com os conteúdos, enquanto os do ensino básico se centram mais nas actividades (*idem*: 171; 172).

O estilo profissional daqueles com quem se vai colaborar pode, de acordo com Loertscher (1999: 73-75), ser classificado como ensino behaviorista ou construtivista. Sendo certo que nenhum professor se rege inteiramente pelo ensino behaviorista ou construtivista, a distinção serve para indicar a ênfase nos conteúdos ou no processo. Enquanto o primeiro leva os professores a indicarem com exactidão ao professor bibliotecário o que os seus alunos farão na biblioteca, sem sentirem necessidade de uma co-planificação prévia, os segundos são mais flexíveis e receptivos a sugestões. Ray Doiron (1999: 159-162), referindo-se ao tipo de planificação que se generalizou no Canadá e nos Estados Unidos nos anos 90 sob a designação de «cooperative program planning and teaching» (Haycock, 1999: 153), chama a atenção para o facto de este tipo de planificação assentar num modelo behaviorista que apenas aproxima os dois currículos (o da disciplina e o da biblioteca<sup>49</sup>) sem verdadeiramente integrar a biblioteca escolar no currículo da escola. O autor propõe então uma planificação do currículo mais “naturalista e orgânica”, a qual parta de um conhecimento prático pessoal formado a partir da experiência na sala de aula ou na biblioteca, para uma planificação assente nas deliberações dos parceiros da colaboração. Tais deliberações seriam guiadas por esse conhecimento mutuamente respeitado.

O conhecimento do perfil dos colaboradores é tão mais importante quanto, à medida que os processos de colaboração evoluem para uma maior exigência em relação

---

<sup>49</sup> O currículo da biblioteca a que se alude concretiza-se num programa de ensino das competências de literacia da informação aos alunos, existindo um documento com perfis de competências nesta área (cf. *Information Literacy Standards for student learning: standards and indicators*, da AASL, 1998a.).

às necessidades de cada um e dos seus alunos, maior é a dependência das características individuais de cada colaborador que permitam sustentar esse esforço (Montiel-Overall, 2005).

### **3.3 Formação dos professores**

Na formação inicial dos professores, em Portugal, prevaleceu (e prevalecerá ainda, porventura) uma prática individualista e solitária, que provoca insegurança no desenvolvimento de processos de trabalho colaborativo<sup>50</sup>. Esta não é apenas uma realidade no nosso país. Muito recentemente, numa conferência na Casa Branca, Gary Hartzell afirmava que os professores não são treinados de acordo com modelos colaborativos, opinando: «the result is that aspiring teachers are not provided with any model or expectation that school librarians should be regarded as partners in curriculum and instruction» (2002).

Muitos professores temem, ainda, expor perante os seus pares as suas eventuais fraquezas e insucessos. Estas raramente são encaradas como um ponto de partida para uma reflexão comum e formativa conducente a práticas futuras mais eficazes. A transição deste tipo de cultura individualista e fechada para culturas escolares mais abertas, que se baseiem no trabalho colaborativo, terá inevitavelmente de passar pela formação inicial e contínua dos professores, mas também por uma atitude investigativa ao longo da carreira, que acompanhe a evolução teórica das ciências da educação. É certo que não basta dominar a teoria para conseguir uma boa prática pedagógica, mas a teoria é o alicerce essencial, sem o qual as acções dos professores não passarão de tentativas pontuais de resolução de problemas, sem uma perspectiva globalizante.

Marlene Asselin (2003: 13-16) apresentou, na 32ª conferência da IASL, os resultados de uma pesquisa levada a cabo, nos anos de 2001 e 2002, junto de uma amostra representativa das faculdades de educação do Canadá. Tentava-se, então, conhecer o lugar ocupado pela biblioteca na formação dos futuros professores e o modo

---

<sup>50</sup> Realçamos, a este propósito, que, no seu estudo em duas escolas do ensino secundário português, Jorge Ávila de Lima concluiu que os professores estagiários «não eram formados para a colegialidade, mas sim para o isolamento profissional», já que, quando se considerava que estavam mais preparados para desempenharem as suas funções de professores, as suas práticas isoladas intensificavam-se. Assim, o autor defende que, «se quisermos promover, verdadeiramente, culturas colaborativas nas nossas escolas, temos de dar mais importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários e dos jovens docentes, pois é nos seus contextos reais de trabalho que eles aprendem a dar os primeiros passos na sua futura profissão, e estes passos são, provavelmente, os mais decisivos de toda a sua vida profissional» (2002: 173, 174).

como estes são treinados a ensinar competências em literacia da informação. Este estudo revelou, entre outras coisas, que a biblioteca escolar tinha um papel limitado na preparação de professores estagiários, tendo estes pouca ou nenhuma experiência no uso das bibliotecas escolares. Do mesmo modo, a pedagogia da literacia da informação não é explicitamente desenvolvida nos programas dos professores estagiários, ficando estes mal preparados para ensinar as competências para selecção e uso crítico da informação, em trabalho colaborativo, ou não, com o professor bibliotecário. No processo de formação de professores ignorava-se, portanto, o lugar da biblioteca escolar no sistema de ensino, o que geraria o uso de diferentes linguagens por parte dos professores e do professor bibliotecário, quando deveriam, pelo contrário, convergir num entendimento da educação como modo de preparação para a inserção numa sociedade da informação e numa economia do conhecimento.

Se num país como o Canadá, que tem já muitos anos de experiência na inclusão das bibliotecas escolares e do professor bibliotecário no sistema de ensino e nas aprendizagens dos alunos, a situação de formação de professores apresenta o panorama descrito, em Portugal muito haverá ainda a fazer nesta área. Proporcionar aos professores o contacto com experiências de colaboração bem sucedidas, realizadas noutros países, pode ser uma boa estratégia a adoptar pelo professor bibliotecário, que, do nosso ponto de vista, tem um importante papel a desempenhar junto dos colegas mais velhos e dos professores estagiários.

De países onde as experiências de colaboração entre os bibliotecários escolares e os professores estão mais desenvolvidas, chegam-nos numerosos exemplos de boas práticas a que o professor bibliotecário poderá recorrer, com vista a uma sensibilização para a questão do trabalho colaborativo. Patti Hurren (1999: 182) apresenta-nos um exemplo de colaboração entre o professor, um especialista de línguas, e o professor bibliotecário, para desenvolver competências linguísticas nos alunos que falam inglês como segunda língua, numa escola básica do Canadá, através da integração de conteúdos linguísticos com os de um conto estudado. Igualmente do Canadá, chegam-nos a apresentação, por Carol-Ann Page (1999: 188-204), de um modelo de planificação do trabalho colaborativo, testado no “Vancouver school district”, e a exemplificação prática de Ray Doiron e Judy Davies (1998) das defendidas teorias de integração da literacia da informação em práticas de trabalho colaborativo entre professores e bibliotecário escolar, dando vários exemplos

relacionados com as mais diversas áreas temáticas. Da Suécia, temos a apresentação por Marianne Ageberg e Lars-Goran Rådström (IASL, 2003) de um projecto de colaboração entre o professor de História, o bibliotecário e os estudantes para a aprendizagem da História africana através da literatura. Dos Estados Unidos da América, Ruth Small (2002) dá-nos exemplos de boas práticas de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, numa escola de Nova Iorque, ou entre os professores primários e a professora bibliotecária de uma escola da Carolina do Norte.

Ruth Small refere mesmo que o relato de experiências de colaboração bem sucedidas pode ter uma espécie de efeito de “bola de neve”, pois, de acordo com a mesma autora, projectos com sucesso podem levar à dinamização de outros projectos e contagiar toda a escola. Apesar deste facto, a autora não deixa de aludir às dificuldades que se erguem a essa colaboração, uma das quais se prende com a ausência de formação inicial dos professores, ao nível do trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, problema já anteriormente apontado também por Monica Gather-Thurler (1996), que defende uma formação inicial com base no trabalho em equipa.

### **3.4 Gestão da escola**

O apoio do órgão de gestão às iniciativas de trabalho colaborativo, sobretudo às que implicam um maior envolvimento dos parceiros, como o já referido «ensino integrado» ou o «currículo integrado» (Montiel-Overall, 2005), é essencial. Não basta ao professor bibliotecário e seus colegas dominarem competências de colaboração. Eles necessitam também de apoio do órgão de gestão da escola, na criação de um clima onde a colaboração seja valorizada (Doll e Webb, 1999). A existência de capacidades, por parte dos conselhos executivos das escolas, ao nível do desenvolvimento de uma gestão participativa (Barroso, 1995), podem ajudar a construir uma cultura de colaboração.

Num estudo publicado no Canadá, Dianne Oberg concluiu que, de acordo com os professores bibliotecários, «the principal shows support for the program in three ways: by working directly with teachers to develop their understanding of the program; by clearly demonstrating personal commitment to the program; and by using the management role of the school leader to enable the program» (1996). Um estudo de caso mais recente, realizado por Lorraine Slater nos Estados Unidos, confirma algumas destas conclusões, ao identificar como comportamentos de liderança influenciadores da

colaboração: «modeling, communication, valuing others, and advocacy» (2004). De facto, os órgãos de gestão das escolas têm de ser, eles próprios, “modelos”, trabalhando colaborativamente com os professores, demonstrando capacidade para comunicar e compreender o outro, valorizando o trabalho dos profissionais da sua escola e, sobretudo, tendo consciência de que a colaboração não pode ser decretada por uma circular interna.

Os órgãos de gestão das escolas portuguesas são, ainda, compostos por professores que também têm (salvo algumas excepções) uma turma de alunos, pelo que, em nosso entender, o seu apoio a uma cultura de colaboração com o professor bibliotecário poderá começar por um envolvimento dos próprios elementos do conselho executivo das escolas numa planificação colaborativa, com o professor bibliotecário, de unidades de ensino para os seus alunos, ao longo do ano. A par com a disponibilização dos recursos necessários e a flexibilização de horários, esta atitude poderia ajudar a criar um clima de colaboração dentro das escolas.

Dotar a biblioteca dos meios necessários ao desenvolvimento de uma colaboração, bem como possibilitar um ambiente propício à colaboração, passa pelo modo como o órgão de gestão encara essa prática. Para Haycock, «the principal can create the necessary collaborative environment to enable de teacher and teacher-librarian to work towards effective programs for resource-based learning» (1999: 5). A defesa de uma cultura de colaboração na escola passará inevitavelmente por flexibilizar o horário dos professores e do professor bibliotecário, de modo a que haja um tempo de planificação comum. No caso da realidade vivida actualmente nas escolas portuguesas, tal flexibilização torna-se difícil, dado que além, das suas funções na biblioteca, o professor bibliotecário cumpre um horário enquanto docente de uma disciplina<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Dentro do actual quadro legal, o professor bibliotecário exerce apenas oito a onze horas na biblioteca (neste último caso apenas em escolas com mais de 500 alunos). É certo que o exercício da colaboração pode ser delegado em outro elemento da equipa da biblioteca escolar; no entanto, dado que a escolha do professor bibliotecário tem em conta a sua formação na área das bibliotecas escolares, e que esta formação lhe dá, em princípio, uma maior preparação sobre o modo como a biblioteca pode intervir nas aprendizagens dos alunos, parece-nos necessário que, quando outro elemento da equipa se disponha a executar unidades de ensino colaborativo, o professor bibliotecário acompanhe esse processo de colaboração, pelo menos até que esse elemento da equipa se sinta seguro no exercício desse trabalho colaborativo.

### **3.5. Liderança do coordenador da biblioteca escolar**

A colaboração não acontece por acaso; é necessário que alguém tome a iniciativa, e o professor bibliotecário tem um importante papel de líder a desempenhar. Na consciência de que não há regras para criar um ambiente de colaboração dentro de uma escola, devendo, portanto, atender-se às suas características, o professor bibliotecário que se interesse pela criação de um clima de colaboração deve estar preparado para assumir a liderança do processo de construção dessa colaboração (McGregor, 2003: 202, 204).

Algumas capacidades relacionadas com «liderança, adaptabilidade, consciência política em relação à política educativa, capacidades para se apresentar e lidar com os outros professores, flexibilidade de espírito, maturidade...» (Calixto, 1996: 141) podem ser características importantes para o professor bibliotecário que pretende ajudar a desenvolver uma cultura de colaboração na escola. Um importante factor prende-se com a capacidade que o professor bibliotecário tiver para fazer a promoção do programa de acção da biblioteca escolar, para que aqueles que a usam, e que com ele possam colaborar, depositem confiança nesse programa de acção. Para evoluir das actividades de suporte ao currículo para uma intervenção nas aprendizagens dos alunos, diz-nos Loertscher (1999: 71), o professor bibliotecário tem de desenvolver a confiança que os colegas depositam nele. Esta confiança não se cria no vazio, constrói-se antes nas demonstrações de competência e capacidade de dar resposta aos problemas concretos.

Realce-se ainda que a criação de processos colaborativos que permitam ao professor bibliotecário uma intervenção activa nas aprendizagens dos alunos exige que ele conheça os programas das disciplinas envolvidas, para o que pode recorrer à elaboração de um mapa do currículo com os conteúdos e competências em desenvolvimento em cada disciplina durante cada ano lectivo (Vlasis, 2003: 108). Esta estratégia facultar-lhe-á o estudo das áreas possíveis de colaboração, ao mesmo tempo que lhe permite documentar-se previamente sobre essas áreas e zelar para que a biblioteca seja dotada dos materiais necessários.

Um forte espírito de liderança por parte do professor bibliotecário poderá possibilitar o desenvolvimento de trabalho colaborativo para o ensino integrado de competências de literacia da informação, contribuindo o professor bibliotecário para ajudar a desenvolver uma comunidade de aprendentes em permanência, que contribuirão para a evolução social.

## 4. A biblioteca escolar e as línguas no ensino secundário

Não sendo nosso objectivo fazer um estudo aprofundado da didáctica específica de cada uma das línguas leccionadas pelos professores que fazem parte da amostra, neste capítulo deter-nos-emos apenas em alguns aspectos que constituam possíveis pontos de encontro entre o ensino e aprendizagem das línguas e a biblioteca escolar.

No quadro das actuais correntes pedagógicas, assentes na valorização de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, requer-se à didáctica das línguas<sup>52</sup>, materna e estrangeiras, que fomente nos futuros professores o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam lidar com uma realidade de ensino diferente daquela que viveram enquanto alunos<sup>53</sup>. A necessidade de dar ênfase às capacidades que permitem aos alunos tornar-se aprendentes em permanência está patente nas políticas educativas em vigor, as quais têm vindo a valorizar cada vez mais o desenvolvimento de competências.

Referindo-nos ao ensino secundário, e às disciplinas de línguas materna e estrangeiras, realce-se que o artigo 9º, alínea a), da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005), traça como objectivo do ensino secundário: «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» (ME, 2005). Por seu turno, uma das finalidades da disciplina de Língua Portuguesa é «proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às tecnologias de informação e comunicação» (ME, 2001a: 7). Já os programas das línguas estrangeiras mencionam como finalidades «estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projecto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar» (ME, 2001b: 7 e 2001c: 6), e «fomentar

---

<sup>52</sup> Entendemos a didáctica como foi definida por Ana Isabel Andrade, *et alii*: «uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa, exploratória, promotora de um ensino analítico e reflexivo» (1993: 55).

<sup>53</sup> Apesar de proferida em 1993, parece-nos ainda actual a perspectiva de Andrade *et alii*, segundo a qual «um curso de didáctica da língua não pode ser um curso de linguística ou pedagogia, dado que a sua finalidade última é dotar o futuro-professor de atitudes, conhecimentos e capacidades que permitam uma intervenção positiva no processo de ensino / aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira. [...] [É] preciso formar professores reflexivos e inovadores, conscientes do seu papel e das suas capacidades de intervenção» (1993: 55).

uma dinâmica intercultural que não se confine à escola nem ao momento presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos, bem como uma curiosidade crítica pela realidade envolvente» (ME, 2001d: 9).

A biblioteca escolar e as várias disciplinas do currículo do ensino secundário, entre as quais as disciplinas de línguas materna e estrangeiras, têm responsabilidades na criação de uma comunidade escolar literata, cultivando nos alunos o interesse pela análise de ideias de outrem, quer sejam recolhidas em textos literários ou não literários, bem como pela expressão de ideias próprias, num correcto domínio da língua materna.

Numa apresentação de um programa integrado de “language arts” (disciplina que desenvolve as competências para ler, escrever, escutar e falar no Inglês língua materna), o qual contempla a aprendizagem interdisciplinar e baseada em recursos como partes de um programa de leitura, Rochelle Senator (1995: xi) aponta algo que nos parece particularmente importante, tendo em conta o nível de ensino sobre o qual incide o nosso estudo. Segundo a autora, nas escolas secundárias o problema não é tanto o de combater a iliteracia mas o de ser capaz de alterar a atitude daqueles que, sabendo ler, o não fazem. Este é, por certo, um dos maiores problemas com que se debatem as escolas secundárias em Portugal. A insistência no uso sistemático dos manuais escolares como principal recurso para aprendizagem de conteúdos não fará senão aumentar o problema.

No que diz respeito às línguas materna e estrangeiras, acreditamos dever dar-se ênfase a um ensino que assente no recurso à leitura como principal fonte de informação, como meio desencadeador do uso oral das línguas, e da comunicação de um saber ou opinião construída. Essa leitura, feita em suporte de papel ou digital, com função informativa ou literária, pode potenciar o desenvolvimento de tarefas<sup>54</sup> de auto-aprendizagem, permitindo aos alunos uma facilidade progressiva de seleccionar, avaliar, usar e comunicar a informação, bem como, com base nela, exprimir as suas próprias ideias e desenvolver o prazer de ler. Para tal, as práticas docentes terão de basear-se em metodologias activas de ensino e aprendizagem, sendo indispensável que a biblioteca escolar disponibilize recursos adequados, interessantes e motivadores,

---

<sup>54</sup> O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* define tarefa do seguinte modo: «qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo» (Conselho da Europa, 2001: 30).

devendo também contar com um professor bibliotecário proactivo, que planifique com os professores modos de levar os alunos a apreciar e valorizar a leitura, e a avaliar criticamente o que lêem.

#### **4.1 Língua materna**

Para além de finalidades relacionadas com o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão, o programa de Português prevê: a promoção do «conhecimento de obras / autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum»; o «desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação»; a contribuição «para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico»; a promoção da «educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo» (ME, 2001a: 7).

A língua materna continua a ser o «canal de aquisição, consolidação e transmissão de saberes que em muito transbordam para fora do circuito escolar», oferecendo oportunidade de ser estudada não apenas do ponto de vista dos «mecanismos de funcionamento do sistema linguístico e dos meios necessários para a sua análise» (Reis e Adragão, 1990: 27), mas também como instrumento de comunicação e de organização do pensamento. A escola continua a ter a responsabilidade de promover as competências de «comunicação e estratégica» desenvolvendo, por um lado, a «consciência linguística», o conhecimento das convenções subjacentes à produção de textos orais e escritos e das «regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos / textuais»; por outro, os «saberes procedimentais» susceptíveis de levar o aluno a uma autonomia progressiva «de construção das suas próprias aprendizagens» (ME, 2001a: 8).

Em vigor desde 2001, o programa de Português, língua materna, dedica especial atenção aos processos de metacognição (cf. ME, 2001a: 5, 6, 7) que permitem ao aluno reflectir sobre o modo como aprende e estimula o uso recorrente dos seus processos de aprendizagem. Outro dos objectivos desta disciplina consiste na formação de «leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária». «Seja qual for a

modalidade pedagógica ou estratégia / actividade escolhida para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir o sentido, mobilizando referências culturais diversas, comparar / confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor» (ME, 2001a: 6, 24). O programa de Português insere-se, pois, «na corrente actual de uma pedagogia da língua materna que atribui uma importância capital à vertente **cognitiva** e às dimensões **enunciativa** (interacção com o mundo exterior por meio da fala e da escrita) e **representativa** (estruturação do pensamento e sistematização do saber) da língua» (Figueiredo, 2005: 31; sublinhados no original).

## 4.2. Línguas estrangeiras

Alguns métodos do ensino das línguas estrangeiras foram considerados, durante muitos anos, os mais eficazes. Assim, o método tradicional, baseado no ensino da gramática, na tradução, o no recurso ao texto literário como suporte de ensino, vigorou entre o séc. XVIII e o início do séc. XX (Frias, 1992:16). Já os métodos directos da década de 40 do século XX operaram «um corte de relações» com a tradução (*idem*: 20), e os métodos áudio-orais e áudio-visuais ficaram caracterizados pela artificialidade dos “actos de fala” (inspirados nas teorias behavioristas dos anos 60), sempre muito diferentes da comunicação real. A abordagem comunicativa dos anos 80, que conduz «à elaboração de programas funcionais / nocionais» (*idem*: 34), acabou por trazer à didáctica da língua estrangeira um «compromisso com o ecletismo, abandonando o conceito de métodos como um conjunto fechado, abrindo-se a uma larga diversidade de técnicas de ensino» (*idem*: 35). A força da abordagem comunicativa nasce da centralidade conferida ao aprendente e ao desenvolvimento de competências de comunicação, que hoje ganha nova expressão.

Deste modo, defende-se actualmente um ecletismo metodológico baseado na exposição dos alunos à língua e à cultura, lançando mão dos recursos disponíveis nas escolas ou na *world wide web* e recorrendo a «uma pedagogia participativa e interactiva» (ME, 2001d: 81) centrada no aluno, nos seus interesses pessoais e formativos. A construção de aprendizagens tem como pano de fundo a execução de «tarefas pedagógicas, que levam o aluno a comunicar, “fazendo de conta”, e a utilizar a [língua estrangeira] para aprender. Estas «visam o desenvolvimento de competências,

recorrendo a várias actividades e estratégias de tratamento da informação (identificar, seleccionar, organizar, hierarquizar, racionar, analisar, reformular, criar...)). Por seu turno, as «tarefas comunicativas, implicam o aluno numa comunicação real em [língua estrangeira],» pelo incentivo ao uso autónomo da língua por parte do aluno, nomeadamente por recurso a “salas de *chat*”. (ME, 2001d: 81,82; sublinhados no original).

A leitura extensiva<sup>55</sup>, também prevista nos programas das línguas estrangeiras, «não se confina ao texto literário, podendo incidir sobre uma tipologia variada de textos», e é «desejável a criação de espaços de leitura – mediateca escolar, [...] ou biblioteca de turma – que reúnam materiais vários, como livros revistas, CDR ...» (ME, 2001b: 27). Por outro lado, «[d]eve encorajar-se nos alunos uma atitude aberta e reflexiva nos contactos que estabelecem, fomentando a exploração de novas áreas de conhecimento cultural e linguístico» (*idem*: 28).

Importa assinalar que, tal como o programa de língua materna, também os programas de línguas estrangeiras valorizam o uso de estratégias metacognitivas<sup>56</sup>, a que o professor bibliotecário também recorre quando desenvolve competências de informação nos alunos. Estas estratégias de metacognição são importantes para fomentar a autonomia na aprendizagem, que pressupõe que «o aluno se torne, progressivamente, consumidor crítico e construtor criativo do saber» (Vieira, 1998: 371). Como nos diz David Warlick, se os nossos alunos estiverem preparados para o século XXI, «it is because they know how to teach themselves» (2004: 106).

### **4.3. Preocupações comuns à biblioteca e às disciplinas de línguas**

Aqueles que são objectivos gerais da biblioteca escolar são também objectivos transversais às várias disciplinas, nomeadamente às de língua materna e estrangeiras. Tais objectivos giram em torno da aprendizagem da literacia integrada no currículo, do desenvolvimento concertado de hábitos de leitura, e do desenvolvimento global do indivíduo e da cidadania.

---

<sup>55</sup> «Uma leitura intensiva consiste num trabalho detalhado sobre um pequeno texto. [...] A leitura extensiva incide sobre um texto maior. Implica uma compreensão global sem atender aos detalhes» (Cotrim, 2002: 6).

<sup>56</sup> Sobre o papel da metacognição numa segunda língua, Neil Anderson afirma: «Understanding and controlling cognitive processes may be one of the most essential skills that classroom teachers can help second language learners develop» (2002).

Apesar dos objectivos específicos de cada uma das disciplinas de línguas, estas e a biblioteca escolar têm, pois, objectivos que lhes são comuns. Assim, o estabelecimento de relações colaborativas entre o professor bibliotecário e os professores de línguas, com o apoio da direcção da escola enquanto elemento facilitador e incentivador desse trabalho, poderá conduzir a uma maior eficácia na prossecução desses objectivos. Não significa isto que os professores disciplinares e o professor bibliotecário possam colaborar permanentemente, mas tão somente que devem existir iniciativas de trabalho colaborativo, que abranjam todos os alunos em algum momento do seu percurso escolar e lhes permitam articular as aprendizagens feitas na sala de aula com as que se efectuam na e através da biblioteca, enquanto centro difusor da informação e cultura na escola, e enquanto local de aprendizagem e de formação de leitores que, efectivamente, deve ser.

A colaboração entre a biblioteca escolar e os professores de línguas poderia, assim, desenvolver competências em literacia da informação facilitadoras da necessária “aprendizagem ao longo da vida”, ao mesmo tempo que optimizaria o incremento de programas de formação de leitores. Sem esta colaboração torna-se difícil efectivar o papel da biblioteca escolar enquanto centro de recursos da escola por excelência, vocacionada para o desenvolvimento da capacidade investigativa, para a promoção da leitura e a difusão cultural, e não apenas para ocupação criativa e lúdico-didáctica dos tempos livres.

Cada professor (incluindo o professor bibliotecário e os professores de línguas) tem um papel importante no desenvolvimento das competências que atravessam todo o currículo, e cujos resultados só são visíveis a médio e longo prazo. É por isso que, quando os resultados de exames nacionais dão origem a *rankings*, os professores tendem a privilegiar processos de ensino / aprendizagem assentes no imediatismo, situando a possibilidade de uma cultura de trabalho colaborativo num plano muito limitado. Acreditamos, contudo (mesmo pondo de lado o gasto debate de que o ensino e a educação não são uma mesma realidade, e de que é a educação que os indivíduos retêm para a sua vida futura), que quando os professores treinam nos seus alunos competências que os podem ajudar a solucionar problemas e a construir o conhecimento, quando incentivam hábitos de leitura e fomentam o desenvolvimento da capacidade crítica, dificilmente verão os seus alunos obter maus resultados nos exames nacionais, sendo mais provável que o contrário aconteça.

## **PARTE II**

### **O ESTUDO EMPÍRICO**

## 5. Apresentação do estudo

Pretendemos com este estudo de caso em investigação-acção construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível, da realidade com a qual trabalhamos nos últimos anos, e na qual desejamos introduzir uma mudança qualitativa, tendente a uma efectivação das funções educativa e formativa da biblioteca escolar, através de um trabalho colaborativo entre os professores bibliotecário e disciplinar. Por uma questão de exequibilidade, e tendo em conta as motivações que expusemos na parte I deste trabalho, optámos por trabalhar com um número limitado de professores.

Deste modo, recorreremos a uma amostra de quinze professores, seleccionada por «conveniência» (Carmo e Ferreira, 1998: 197), tomando em consideração quer a disponibilidade manifestada pelos professores do departamento de línguas da nossa escola, quer o facto de este ser o departamento cujos professores, de um modo geral, articulam de forma mais sistemática a sua acção com a biblioteca escolar, quer ainda a nossa intenção de desenvolver um projecto de investigação-acção, seguindo a metodologia do estudo de caso, sendo por isso mais eficaz trabalhar com um grupo limitado que pudesse, posteriormente, relatar a sua experiência e motivar a reflexão e a acção de outros professores da escola.

Desenvolvemos, assim, uma intervenção orientada em quatro fases, sendo as três primeiras destinadas a todos os professores da amostra, e a última da iniciativa espontânea de alguns deles. A primeira fase decorreu da necessidade de, por um lado, compreender as percepções dos professores face à biblioteca escolar e ao seu coordenador, por outro, perceber se e em que situações os professores integravam a biblioteca escolar nas suas práticas educativas, identificando ainda obstáculos a essa integração. O instrumento de colecta de dados que escolhemos para esta fase foi o inquérito por questionário.

Com a segunda fase, pretendemos suscitar uma reflexão<sup>57</sup> que se iniciou em torno dos resultados do questionário apresentado aos professores da amostra, evoluindo em seguida para um aprofundamento teórico, o qual decorreu numa sessão de trabalho

---

<sup>57</sup> Para Kenneth Zeichner, «[u]ma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão [...]. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão» (1993: 21, 22). A atitude reflexiva que pretendemos desencadear nos professores da amostra visou fazer emergir a descoberta das vantagens pedagógicas que o trabalho colaborativo poderá trazer.

liderada por nós, destinada aos professores e à coordenadora da biblioteca escolar. Trabalhou-se a problemática da efectivação do papel da biblioteca escolar na área curricular para o desenvolvimento de competências de âmbito disciplinar ou transdisciplinar, por recurso ao trabalho colaborativo entre o “professor bibliotecário” e o professor de “sala de aula”. Para além da sessão de trabalho, disponibilizou-se ainda bibliografia por nós seleccionada<sup>58</sup>, com vista a um maior aprofundamento teórico por parte dos professores que o desejassem fazer.

Uma terceira fase, ainda destinada aos quinze professores da amostra, consistiu na análise do conteúdo de uma entrevista individual. Pretendeu-se, por um lado, perceber se tinha havido alterações às percepções iniciais dos professores, que estes atribuíssem à fase de reflexão teórica, e, por outro, se eles perspectivavam desenvolver trabalho colaborativo com a coordenadora da biblioteca, em que horizonte temporal e em que contexto situavam essa eventual intenção.

Finalmente, uma última fase deste estudo, na qual intervieram apenas os professores que manifestaram vontade de iniciar, ainda no presente ano lectivo, a experimentação de ensino colaborativo, consiste na observação de aulas que decorrerem na biblioteca, e na recolha das opiniões dos docentes sobre a eficácia e a validade do trabalho desenvolvido colaborativamente.

Assim, as fases anteriormente descritas constituem as etapas de colecta e análise de dados julgados pertinentes, que permitirão ligar as questões de pesquisa que adiante apresentamos às respostas encontradas para essas questões e respectivas conclusões (Yin, 2005: 41). Como se depreende do já exposto, utilizamos métodos quantitativos e qualitativos, procedendo a uma triangulação<sup>59</sup> de instrumentos na colecta de dados, recorrendo ao uso de um questionário inicial, de entrevistas individuais e de notas de campo com o registo de impressões recolhidas nos contactos pontuais que fomos tendo com os intervenientes neste estudo e das observações das aulas resultantes do trabalho colaborativo entre os professores da amostra e a coordenadora da biblioteca. Estas notas são transversais a todas as fases da investigação e permitirão recolher dados suplementares sobre uma mesma realidade, com vista à triangulação dos mesmos.

---

<sup>58</sup> A indicação detalhada da bibliografia fornecida é apresentada no apêndice H.

<sup>59</sup> Cohen e Manion definiram triangulação como «the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour [...] by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data» (1988: 208).

## 5.1. Objecto da pesquisa

Como se depreende do anteriormente exposto, o nosso objecto de pesquisa é constituído por quinze professores pertencentes ao departamento de línguas da Escola Secundária de Montemor-o-Velho, ao quadro da qual pertencemos, mesmo que não exerçamos a nossa actividade de professora de Francês e coordenadora da biblioteca escolar, por estarmos em gozo de licença sabática, no presente ano lectivo. Este departamento agrupa, no corrente ano escolar, dezasseis professores de Português, Inglês e Francês, participando neste estudo apenas quinze<sup>60</sup>.

Para além dos professores do departamento de línguas, contamos com a colaboração da actual coordenadora da biblioteca escolar<sup>61</sup>, a qual participa nas segunda e quarta fases, em que, respectivamente, se empreende uma reflexão teórica sobre a problemática em estudo, e poderá vir a desenvolver-se um trabalho colaborativo entre os professores da amostra e a coordenadora da biblioteca, integrado nas actividades de sala de aula.

Participam igualmente neste estudo as auxiliares de acção educativa destacadas na biblioteca, as quais fazem a recolha de dados estatísticos sobre idas dos alunos à biblioteca para efectuar pesquisas no âmbito das disciplinas envolvidas e documentos consultados nas classes do saber abrangidas pelas disciplinas de línguas.

O nosso estudo centra-se, assim, no modo como os professores de Línguas (Materna e Estrangeiras) da Escola Secundária de Montemor-o-Velho perspectivam a biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas de âmbito curricular, especificamente na planificação de aulas, de unidades de ensino ou de projectos que incorporem os recursos da biblioteca. Estudaremos também o impacto que teve, junto dos professores, a nossa intervenção teórica sobre a problemática do trabalho colaborativo e a integração da biblioteca escolar no currículo.

---

<sup>60</sup> Um problema de saúde de um dos docentes do departamento obrigou-nos a prescindir da sua participação na fase do inquérito por questionário.

<sup>61</sup> O conhecimento pessoal que temos da actual coordenadora da biblioteca escolar permite-nos afirmar que se trata de uma pessoa consciente da importância do trabalho colaborativo para a efectivação das funções educativa e formativa da biblioteca escolar na área curricular e no desenvolvimento das competências de literacia da informação, motivo pelo qual não considerámos necessário incluí-la no nosso objecto de estudo no mesmo plano em que incluímos os quinze professores do departamento.

## 5.2. Perguntas de investigação

Tendo nascido de um problema prático por nós sentido no exercício das funções de coordenadora da biblioteca escolar, o presente estudo pretendeu responder às seguintes questões de partida:

- a) Os professores de línguas da escola seleccionada integram nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a biblioteca escolar? De que modo?
- b) O processo de reflexão e de aprofundamento teórico que se pretende estimular junto dos professores da amostra tem influência na alteração das suas percepções iniciais e no desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores do departamento de línguas e a equipa da biblioteca escolar?

Estas perguntas desdobraram-se ainda nas seguintes questões de investigação:

- Que posicionamento assumem os professores de Línguas face à biblioteca escolar enquanto recurso educativo e ao trabalho colaborativo enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem?
- Os professores de línguas e a equipa da biblioteca desenvolvem um trabalho colaborativo?
- Que uso fazem os professores dos recursos da biblioteca escolar na sua actividade educativa?
- Existe articulação entre a área curricular disciplinar e os recursos materiais, técnicos e humanos da biblioteca escolar?
- Quais os principais obstáculos ao estabelecimento de articulação / colaboração entre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das línguas e a biblioteca?
- Quando expostos a novas teorias, os professores alteram as suas práticas?
- Que características assumem as eventuais iniciativas de trabalho colaborativo entre os professores de línguas e a biblioteca<sup>62</sup>?

---

<sup>62</sup> A resposta a esta questão de investigação dependerá da iniciativa de trabalho colaborativo que os professores possam propor à coordenadora da biblioteca.

Previmos que os resultados a recolher nos dariam respostas de que, intuitivamente, já dispúnhamos. Isto é, sentíamos que não existia um verdadeiro trabalho colaborativo entre os professores e a equipa da biblioteca que permitisse efectivar as funções educativa e formativa da biblioteca na área curricular disciplinar. Não prevíamos, no entanto, se a exposição teórica a levar a cabo teria efeitos e, a tê-los, que extensão assumiriam e se seriam verificáveis a curto, ou apenas a médio prazo. O estudo poderia, assim, confirmar estes resultados esperados, ou fornecer-nos outros inesperados. Permitir-nos-ia, contudo, compreender o problema de forma menos linear e mais aprofundada, e conferir se as nossas expectativas se revelavam ou não exactas. A nossa imersão no objecto de estudo permitir-nos-ia não apenas abarcar a complexidade dos processos de efectivação do papel da biblioteca no seio do grupo de professores da amostra, mas também agir sobre a problemática em estudo.

### **5.3. Opções metodológicas**

Uma abordagem investigativa, seja ela qual for, apresenta inevitavelmente pontos fortes e fragilidades. A nossa opção por uma abordagem de pendor qualitativo não foge a esta regra: por um lado, é certo que os métodos quantitativos permitem uma maior objectividade e rigor (proporcionados, em regra, pela análise estatística e pelo controlo das variáveis), sendo possível, pela selecção de uma amostra significativa, fazer generalização dos resultados obtidos; por outro, não é menos exacto que uma investigação qualitativa possibilita uma compreensão mais profunda de pensamentos e atitudes que (como no caso da educação) não podem ser alvo de uma quantificação rigorosa, por não se tratar de realidades objectivas e facilmente observáveis. Admitimos, pois, que a interpretação aqui apresentada sobre a realidade estudada não é a única provável, podendo outro investigador obter conclusões diversas.

No entanto, como iremos demonstrando à medida que os dados recolhidos forem apresentados, prestámos especial atenção a todo o processo de construção da investigação, seguindo de perto normas de rigor que pretendem garantir a fiabilidade da investigação, analisando e avaliando «a metodologia em termos da sua adequação, para controlar as diversas fontes que ameaçam a validade interna (ou carácter de certeza)» (Tuckman, 1998: 554), e fazendo uma «triangulação de dados» (Carmo e Ferreira, 1998: 183) que pudesse ajudar-nos a reduzir qualquer enviesamento, para a qual nos

valemos de uma pluralidade de instrumentos de recolha: questionários, entrevistas, e notas de campo.

Optámos, então, por um projecto de investigação-acção que lança mão do método de estudo de caso tradicionalmente identificado como a investigação qualitativa. Esta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 47-51), tem cinco características que acreditamos estarem presentes, com maior ou menor evidência, na nossa investigação: a recolha dos dados é feita pelo investigador no seu «ambiente natural»; o investigador preocupa-se principalmente com a descrição e só posteriormente com a análise dos dados, devendo esta respeitar «tanto quanto possível a forma em que estes foram registados ou transcritos»; o interesse dos investigadores concentra-se mais no processo que no produto da investigação; a tendência é para fazer uma análise indutiva dos dados; e estuda o significado do que os sujeitos pensam, fazem e vivem.

Tratando-se, pois, de uma investigação conduzida segundo o paradigma qualitativo, recorreremos, no entanto, também a técnicas quantitativas de recolha de dados, procedendo, deste modo, a uma combinação de diferentes métodos que, através de uma possível complementaridade, permitem chegar a «conclusões quantificadas» (Bell, 1997: 20). Esta possibilidade de combinação de métodos qualitativos e quantitativos é defendida, entre outros, por Carmo e Ferreira, para quem, «[e]mbora muitos investigadores adiram a um paradigma e ao método que lhe corresponde, outros combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas» (1998: 176), e por Patton, defensor de que «[q]ualitative findings may be presented alone or in combination with quantitative data» (1990: 10); também Brannen revela concordância, afirmando que «researchers who adopt a realist stance may adopt either qualitative or quantitative methods, or both» (2004: 313), bem como Yin, defensor de que «os estudos de caso podem incluir evidências quantitativas e mesmo a elas ficar limitados» (2005: 34).

Por esta ordem de ideias, acreditamos que fica clara a nossa consciência da ausência de unanimidade de opinião em torno da distinção feita entre os dois tipos de métodos, o que justifica, em nosso entender, que, apesar de o presente estudo ser de características qualitativas, possamos apresentar dados quantitativos a partir dos quais, contudo, não podemos fazer generalizações, senão para o caso em estudo.

A preferência por um projecto de investigação-acção que segue o método de “estudo de caso único” conduziu-nos à selecção de uma amostra não probabilística, a qual não permite a recolha de fundamentos que possibilite generalizar os resultados obtidos<sup>63</sup>. Esta questão da representatividade da amostra parece-nos, contudo, secundária face aos objectivos que nos propomos atingir e que não incluem a necessidade de generalização. Como nos dizem Ghiglione e Matalon, referindo-se às dificuldades de obter uma amostra verdadeiramente representativa, «[é] necessário substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a de adequação da amostra aos objectivos estabelecidos» (1993: 64, 65). Também para Tuckman, «um estudo tem *validade interna* se o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar, mais do que de outras causas não relacionadas sistematicamente com esse estudo. A validade interna afecta a nossa *certeza* (*certainty*) de que os resultados de investigação podem ser aceites, baseados no *design* de investigação» (1998: 8). Esta “validade interna” de que nos fala Tuckman corresponde, afinal, à competência e ao rigor com que o investigador trabalha no terreno<sup>64</sup> e que conferem credibilidade à investigação qualitativa, a qual pode ser assegurada pelo recurso à observação prolongada da realidade em estudo e ao uso de múltiplos instrumentos de recolha de dados que permitam a análise de um mesmo aspecto através de mais que um método de colecta de evidências. Por outro lado, o conceito de validade externa que determina a possibilidade de generalizar os resultados obtidos é substituído pelo da “transferibilidade” na abordagem qualitativa, alertando-nos Guba e Lincoln para o facto de que «[g]eneralizations are not possible since human behaviour is never time or context free» (1987: 148). Numa comparação entre os paradigmas positivista e naturalista, em que o primeiro recorre essencialmente a métodos quantitativos e o segundo preferencialmente a métodos qualitativos, estes autores definem o “rigor”, a “confiabilidade” e a “autenticidade” do paradigma naturalista, com base nos critérios da “credibilidade” da “transferibilidade” da “dependência” e da “confirmabilidade”, como contraponto, respectivamente, para os critérios da “validade interna”, “validade externa”, “fiabilidade” e “objectividade” associados ao paradigma positivista.

---

<sup>63</sup> Como referem Hill e Hill, «se a amostra for retirada sem ser considerada a sua representatividade, não é possível extrapolar as conclusões para o universo com confiança» (2000: 42).

<sup>64</sup> A este propósito, Patton afirma: «In qualitative inquiry *the researcher is the instrument*. Validity in qualitative methods, therefore, hinges to a great extent on the skill, competence, and rigor of the person doing fieldwork» (1990: 14).

Assim, e porque estamos em presença de uma realidade em que não é possível prever todas as variáveis, e em que as concepções e práticas dos inquiridos só se podem compreender numa abordagem holística, pareceu-nos que uma investigação eminentemente qualitativa, que recorre ao estudo de caso em investigação-acção, se adequava à complexidade da realidade em estudo e à confirmação ou infirmação das hipóteses por nós levantadas, sabendo-se, à partida, que o uso a fazer das informações recolhidas deverá ser cauteloso.

### **5.3.1. A investigação-acção**

A investigação-acção é um tipo de pesquisa que visa introduzir melhorias na prática dos profissionais, o que, especificamente no caso da educação, se pode atingir quando os intervenientes estão abertos à mudança de práticas e comportamentos. No caso presente, a investigação empreendida tem um carácter cooperativo, envolvendo professores da nossa escola que se dispuseram a contribuir para o entendimento das questões por nós levantadas. Como afirmam Cohen e Manion, «because the problems of teachers are often shared with other teachers in the same school, action research has tended to become co-operative involving many or all of the teachers in the school» (1980: 179).

A necessidade de articularmos a teoria sobre metodologias de investigação-acção conduziu-nos ao aprofundamento do tema e, inevitavelmente, à confirmação de ausência de convergência de opiniões em torno da possibilidade de considerar a investigação-acção uma verdadeira investigação. Bogdan e Biklen (1994: 292) consideram que a investigação-acção encerra duas características determinantes para que a mesma tenha sido encarada por alguns académicos como uma investigação que não o é verdadeiramente. A primeira dessas características prende-se com a condicionante de habitualmente não ser feita por peritos em investigação. A segunda tem que ver com o facto de ser uma investigação que não é independente, na medida em que serve uma causa<sup>65</sup>.

A presente investigação tem ambas as características descritas, já que não recorre à sofisticação de tratamento de dados característica da investigação académica<sup>66</sup> e está assumidamente ao serviço de uma preocupação profissional e de um desejo de

---

<sup>65</sup> Similarmente, Yin (2005: 29) apresenta duas preocupações tradicionais em relação ao estudo de caso: a desconfiança em relação ao rigor deste tipo de pesquisa e a dificuldade de generalização dos resultados.

<sup>66</sup> Contudo, para Judith Bell, «[é] perfeitamente possível levar a cabo uma investigação de valor sem ter um conhecimento pormenorizado das diferentes abordagens ou dos estilos de pesquisa educacional» (1993: 9). No entanto, é essencial dominar as principais características dos métodos de pesquisa e dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

mudança. Trata-se de «um tipo de investigação aplicada<sup>67</sup> no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação» e, nesta medida, ela irá, por certo, «reflectir os [nossos] próprios valores» (Bogdan e Biklen, 1994: 293, 294), sempre na observância da honestidade e do rigor do relato das informações recolhidas junto de todos os envolvidos. Pretendemos, assim, obter dados que possam conduzir a uma reflexão desencadeadora de decisões práticas que promovam a utilização da biblioteca escolar nas actividades curriculares, por recurso ao trabalho colaborativo.

Pondo de lado a questão da cientificidade ou não da investigação-acção, esta tem características de «flexibilidade e adaptabilidade» (Cohen e Manion, 1980: 179) que a tornam particularmente atraente para o desenvolvimento de processos de investigação que envolvem a participação de vários agentes educativos nos quais se pretende incutir uma mudança, alterando a relação entre a teoria aceite ou defendida e a prática efectiva, e que se desenvolve em etapas sucessivas, num processo em espiral, dependendo uma fase posterior da que a antecedeu.

Cohen e Manion (1980: 184-186) aconselham oito etapas num projecto de investigação-acção, que tentámos seguir. Assim, numa primeira etapa “identificámos”, “avaliámos” e “formulámos o problema” (a efectivação das funções educativa e formativa da biblioteca escolar na área curricular) e reflectimos sobre a pertinência do mesmo. Seguiram-se, naturalmente, conversas informais com os professores envolvidos nesse problema e com a coordenadora da biblioteca escolar<sup>68</sup>, para aferir das suas motivação e disponibilidade para se envolverem no processo de investigação-acção. Tivemos, posteriormente, um primeiro contacto com o Conselho Executivo do estabelecimento de ensino, no sentido de compreender se o nosso projecto era considerado importante para a escola e se obteríamos o seu apoio no desenvolvimento do mesmo. Visto termos encontrado abertura e disponibilidade de todas as partes

---

<sup>67</sup> Antes destes autores, Cohen e Manion fizeram, contudo, uma distinção que consideraram de ordem prática entre investigação-acção e investigação aplicada: «for they are similar in some ways, there are important differences between them [...]. Both utilise the scientific method. Since applied research is concerned mainly with establishing relationships and testing theories, it is quite rigorous in its application of the conditions of this method. To this end, therefore, it insists on: studying a large number of cases; establishing as much control as possible over variables; precise sampling techniques; and serious concern to generalise its findings to comparable situations. It does not claim to contribute directly to the solution of the problems» (1980: 175).

<sup>68</sup> Uma vez que, à altura em que este problema de investigação foi delineado por nós, ainda nos encontrávamos no exercício das funções de coordenadora da biblioteca escolar, esta questão foi discutida com o outro elemento da equipa da biblioteca, que assumiria no presente ano lectivo de 2006/2007 as funções de coordenação.

envolvidas, elaborámos uma primeira versão do nosso projecto, que entregámos ao Conselho Executivo no mês de Dezembro de 2005. Seguiu-se ainda um período de maturação do problema, e esta segunda etapa culminou com a apresentação mais formal do nosso projecto numa reunião do departamento de línguas, em que explicámos com detalhe os objectivos do nosso projecto de investigação-acção, as fases desse projecto e o que concretamente se esperava dos professores envolvidos, tendo entregue, por escrito, a síntese de objectivos e actividades a desenvolver em cada etapa (vd. apêndice A) e recolhido os nomes dos professores que efectivamente estavam dispostos a participar neste projecto.

Entre a auscultação preliminar dos actores afectados pelo problema de investigação e a efectiva recolha dos nomes dos professores que participariam<sup>69</sup>, iniciámos a terceira etapa, de revisão da literatura. Quisemos, por um lado, perceber se haveria estudos, realizados em Portugal, semelhantes ao que pretendíamos empreender; por outro, desejámos inteirar-nos das teorias prevaletentes sobre o trabalho colaborativo na área em estudo. Isto conduziu-nos à quarta etapa, em que reanalísámos as questões de investigação inicialmente traçadas e introduzimos algumas alterações ao nível da sua formulação.

Uma quinta etapa do nosso projecto consistiu na selecção de processos de pesquisa, que nos conduziu a decisões relativamente aos instrumentos de recolha de dados a utilizar. Seguiu-se a sexta etapa, no decorrer da qual traçámos objectivos específicos para cada uma das fases de investigação, que pudessem guiar a avaliação da mesma. Esta etapa foi completada através da sétima, durante a qual executámos o projecto de investigação, fazendo o tratamento dos dados recolhidos e, quando pertinente<sup>70</sup>, comunicando esses dados aos professores envolvidos, revendo também os aspectos particulares relacionados com a fase seguinte do nosso projecto. Enfim, a última etapa do projecto de investigação-acção consistiu na interpretação dos dados recolhidos e apresentados no presente trabalho, a qual nos remeteu para as conclusões

---

<sup>69</sup> Convém referir que, à excepção de um docente cuja permanência na escola no ano lectivo seguinte era incerta, todos os professores do departamento de línguas se manifestaram interessados em participar e que, no início do presente ano lectivo, mais duas docentes que entraram na escola se associaram ao nosso projecto, tendo uma delas entretanto ficado impedida de participar, por motivos de saúde.

<sup>70</sup> Considerámos pertinente, por exemplo, a comunicação das principais conclusões obtidas através do inquérito por questionário, aos professores inquiridos, de modo a suscitar uma primeira reflexão que abrisse caminho à etapa seguinte, de aprofundamento teórico sobre a questão do trabalho colaborativo.

finais e para uma subsequente reflexão sobre as mesmas, à luz dos objectivos traçados que guiaram a avaliação do projecto.

Como é próprio dos métodos qualitativos, a avaliação deste projecto de investigação-acção incide mais no processo do que no produto. Visamos a compreensão do uso que os professores fazem dos recursos materiais e humanos da biblioteca escolar, bem como a indução de novas concepções e práticas, pela reflexão em torno da actividade pedagógica, desenvolvida em colaboração com o professor bibliotecário, facilitadora da integração do treino de competências da informação. A avaliação de cada etapa do processo tem carácter mais formativo do que de controlo, e considera a observação de efeitos, previstos ou não, reorientando a acção sempre que necessário.

### **5.3.2. O estudo de caso**

A informação recolhida durante o processo de investigação-acção permite o desenvolvimento do caso em estudo e a introdução de reformulações e melhoramento da acção (cf. Stenhouse, 1990: 645). Parece-nos, assim, que a nossa opção pela metodologia de estudo de caso permitiu uma compreensão mais profunda da realidade que nos interessava estudar, a qual apresenta particularidades difíceis de analisar numa investigação de maiores dimensões. Não podíamos estar mais de acordo com Judith Bell quando a autora refere que «[a] grande vantagem [do estudo de caso] consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações» (1997: 23).

O estudo de caso permite uma compreensão em profundidade das experiências vividas no terreno. Segundo Stenhouse, «the task of case study is to produce ordered reports of experience which invite judgement and offer evidence to which judgement can appeal» (1990: 644). Para este autor, a colecta de dados no terreno (“fieldwork”) pode envolver: a observação e a entrevista participante ou não participante; a colecta de evidências documentais e a administração de testes ou questionários; e a recolha de gravações ou fotografias.

Para Yin, o estudo de caso é «*uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos*» (2005: 32).

Acrescenta o mesmo autor que a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única, em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados; assim, e como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, convergindo os dados num formato de triângulo e, por outro lado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a colecta e a análise de dados (*idem*: 33). Esta é a situação do nosso estudo, ou seja, o fenómeno estudado é actual e constitui um problema real nas práticas docentes; as fontes de dados utilizadas são diversificadas, de modo a abarcar o maior número possível de variáveis e permitir a triangulação dos mesmos; e o processo de colecta de dados é enquadrado no estudo teórico que permite orientar a recolha e análise dos dados.

O estudo de caso, dissemo-lo já anteriormente, não permite retirar conclusões que possibilitem a formulação de leis gerais. No entanto, dizem-nos Carmo e Ferreira que «[n]os estudos de caso [...] a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido» (1998: 218). A generalização só é, assim, possível para o caso particular que estudámos e para outros semelhantes, nunca para o universo de professores de línguas. Contudo, em relação a esta característica do estudo de caso, dizia-nos já Stake: «Generalization may not be all that despicable, but particularization does deserve prise. To know particulars fleetingly, of course, is to know next to nothing. What becomes useful understanding is a full and thorough knowledge of the particular, recognizing it also in new and foreign contexts» (1988: 282). Stake defendeu ainda que esse conhecimento, não sendo «scientific induction», é uma forma de «*naturalistic generalisation*», que se obtém pela comparação de semelhanças dos resultados no caso estudado e noutros casos semelhantes (*idem*: 282, 283). A dificuldade prende-se, porém, com a escolha de uma «situação típica (aquela que mais se assemelha à maioria das do mesmo tipo)» (Bogdan e Biklen, 1994: 94), e a situação por nós escolhida, podendo não ser atípica, também não nos parece que possa ser estendida à maioria dos professores de línguas do ensino secundário, pelo que o estudo terá apenas validade para o contexto específico no qual se realizou.

No estudo de caso, é importante o recurso à observação. É ela que nos permite compreender o contexto da nossa investigação numa dimensão holística (cf. Patton, 1990: 203). Assim, consideramos que, neste estudo de caso, adoptámos um tipo de observação participante<sup>71</sup>, na medida em que não fomos uma mera observadora passiva; em vez disso, assumimos funções de “formadora”<sup>72</sup> e fomos interagindo informalmente com os professores envolvidos. Mesmo que não sejamos actualmente “alguém de dentro”<sup>73</sup>, não perdemos a perspectiva que a experiência nos proporcionou. Contudo, procurámos, em determinados momentos, distanciar-nos criticamente dessa observação, lançando um olhar de “alguém de fora”, reflectindo sobre as situações e exercendo sobre nós um auto-controlo no sentido de evitar possíveis enviesamentos impróprios das «boas práticas científicas» (Yin, 2005: 123), que pretendemos respeitar integralmente ao longo de todo o processo de investigação, de forma a conseguir recolher informação que, podendo aproximar-se do modo como outras pessoas exteriores a este processo de pesquisa a vivenciam, facilite o seu entendimento dessa realidade.

#### **5.4. Processos e contexto da pesquisa**

Decorrido entre os meses de Novembro de 2006 e Abril de 2007 na Escola Secundária de Montemor-o-Velho, o presente estudo envolveu, como referimos, quinze professores do departamento de línguas e contou com a colaboração da coordenadora da biblioteca escolar. Para o realizar, obtivemos o prévio consentimento dos professores envolvidos e do conselho executivo da escola, bem como a aprovação da Direcção-Geral dos Recursos Humanos do Ministério da Educação.

Para uma melhor compreensão do contexto em que o estudo se inseriu, apresentamos em seguida uma breve caracterização da Escola onde ele decorreu e da sua biblioteca escolar. Assim, a escola está situada na sede do concelho de Montemor-o-Velho, uma vila inserida administrativamente no distrito de Coimbra e que faz parte da sub-região do Baixo Mondego. A fertilidade dos seus solos explica que uma grande parte das populações se dedique à agricultura em explorações de pequenas dimensões, as quais vivem maioritariamente do trabalho familiar e funcionam como uma segunda

---

<sup>71</sup> Cohen e Manion (1980: 101) associam a observação participante à investigação qualitativa.

<sup>72</sup> Utilizamos a palavra com algumas reservas, pois acreditamos que apenas possibilitámos que os conhecimentos que os professores já detinham emergissem, aprofundando-os e actualizando-os.

<sup>73</sup> Como já antes referimos, não nos encontramos em exercício das nossas funções de professora de Francês ou de coordenadora da biblioteca.

actividade que auxilia a subsistência das famílias. As populações exercem a sua actividade profissional quer no concelho quer nos dois centros urbanos próximos de Montemor-o-Velho (Coimbra e Figueira da Foz), os quais têm sobre este concelho um efeito de polarização, atraindo a sua população para as áreas de emprego nos sectores de comércio, indústria e serviços.

Com base nos dados mais recentes, relativos ao ano lectivo 2006/2007, os quais nos foram fornecidos pelo órgão de gestão, a escola é frequentada por um total de 575 alunos, 374 dos quais do ensino diurno, e 201 estudantes em regime nocturno. Os alunos do ensino diurno distribuem-se por 19 turmas, das quais 9 são do curso de Ciências e Tecnologias, 5 dos cursos Tecnológicos (de administração e de desporto), 1 de Ciências Sociais e Humanas, e 4 dos cursos de Educação e Formação (2 de assistente administrativo, um de operador informático e outro de assistente comercial). Das turmas do ensino diurno 6 são do 10º ano, 4 do 11º, 5 do 12º e 4 dos cursos de educação e formação. Nos cursos nocturnos, os alunos dividem-se por 6 turmas, sendo 4 de 10º e 11º anos do curso de Ciências Sociais e Humanas por módulos capitalizáveis e 2 do ensino secundário por unidades capitalizáveis.

As percentagens de retenção no ensino diurno, relativas ao ano lectivo 2005/2006, foram de 15% no 10º ano, de 10% no 11º ano e de 16% no 12º. Dos alunos de 12º ano que se candidataram ao ensino superior, obtiveram colocação 86%, tendo 51% ficado colocados no curso da sua primeira opção.

Apenas com base no conhecimento pessoal de uma escola onde desenvolvemos a nossa actividade ao longo dos últimos 15 anos e por referência às noções teóricas de sobre “cultura de escola”, a que nos referimos no ponto 3.1. da Parte I desta dissertação, a cultura de escola que nos parece dominar é a da «grande família» (Gather-Thurler, 1994), a qual, possibilitando embora algum trabalho colaborativo, não abre, no entanto, as portas ao debate amplo e aberto que, à semelhança de uma «cultura de colaboração e colegialidade» (Hargreaves, 1998: 209), promovam o crescimento profissional e viabilizem uma reflexão permanente sobre as práticas e o desenvolvimento de acções concertadas, capazes de corresponder à complexidade dos problemas que afectam o ensino actual.

Dentro da escola, a biblioteca é claramente um espaço de eleição para os alunos<sup>74</sup> e apenas um número reduzido de professores da escola a frequenta com regularidade e requisita, habitualmente, os seus materiais<sup>75</sup>. Apenas o departamento de línguas efectua uma articulação com a biblioteca de modo mais sistemático, a nível das suas actividades extracurriculares e de algumas actividades curriculares (essencialmente no âmbito da formação de leitores), pautando-se os restantes departamentos curriculares da escola por iniciativas mais pontuais.

Através do seu projecto educativo, a escola atribui à biblioteca escolar um papel fulcral como centro de recursos de informação e tecnológicos, quer para o acompanhamento curricular quer a nível extracurricular, devendo contribuir para o ensino de competências de informação, o incentivo à leitura, a difusão da cultura, a formação pessoal e global dos alunos<sup>76</sup>. A biblioteca dispõe de uma colecção, em regime de livre acesso, de 7152 documentos, dos quais 6068 (85%) são documentos livro, 1062 são em suporte não-livro e 22 são publicações periódicas com continuidade. Tem 54 lugares sentados<sup>77</sup>, distribuídos por 145 metros quadrados, e está organizada de acordo com as normas da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, dispondo de mobiliário próprio a um acesso fácil aos documentos e de boas condições de luz, de conforto, e de acessibilidade<sup>78</sup>. O seu espaço é adaptável a iniciativas de várias ordens, as quais, contudo, inviabilizam o normal funcionamento da biblioteca<sup>79</sup>. O seu horário de funcionamento é bastante alargado, abrindo às 9.00 horas e encerrando às 17, sem interrupção, reabrindo no período nocturno entre as 18.30 e as 21.30 horas.

---

<sup>74</sup> Dados obtidos através de um inquérito por questionário, efectuado no ano lectivo 2005/2006 a 19,5% dos alunos da escola, com o objectivo de recolher dados sobre as necessidades de informação e interesses dos alunos, para a elaboração da Política de Desenvolvimento da Colecção da Biblioteca Escolar, indicam que 95,8% dos alunos frequentam a biblioteca. Nos dois primeiros períodos de 2006/2007 a média de frequência da biblioteca foi de 145 alunos dia no primeiro e de 181 no segundo.

<sup>75</sup> Uma análise dos livros de requisições dos dois primeiros períodos do ano lectivo de 2006/2007 permitiu constatar que, num total de 70 professores, 29 requisitam com regularidade documentos da biblioteca.

<sup>76</sup> Cf. páginas 43-46 do Projecto Educativo da Escola Secundária de Montemor-o-Velho (2005).

<sup>77</sup> Sendo o total de alunos matriculados de 575, o número de lugares sentados não atinge 1 em cada 10 alunos, como seria desejável (Rodrigues, 1998: 28). No entanto, consideramos não haver necessidade de cumprir rigorosamente esta recomendação, tanto mais que estes alunos se repartem entre o ensino diurno (374) e nocturno (201).

<sup>78</sup> Embora se situe num primeiro andar, existe um elevador que facilita o acesso à biblioteca.

<sup>79</sup> É o que acontece, por exemplo, quando decorre uma acção de formação para um número restrito de alunos, pois a biblioteca não dispõe de um espaço que permita o decurso destas iniciativas ao mesmo tempo que se mantém o atendimento aos utentes. Este é um dos motivos observáveis pelos quais poucas vezes os professores aí dão uma aula.

No presente ano lectivo de 2006/2007, a equipa dinamizadora da biblioteca escolar é composta por três professoras e duas funcionárias. As professoras não têm formação na área das bibliotecas, contando porém com um carácter empreendedor. Das duas auxiliares de acção educativa (ambas com o 12º ano de escolaridade), apenas uma frequentou uma acção de formação de 50 horas sobre catalogação e classificação de documentos. Toda a gestão da biblioteca passa por um trabalho de proximidade com o Conselho Executivo da escola, no respeito pela Política de Desenvolvimento da Colecção aprovada em Conselho Pedagógico.

A equipa da biblioteca preocupa-se não apenas com as actividades de organização e gestão da biblioteca, no âmbito das quais elegeu como prioritária a informatização dos catálogos, mas também, como depreendemos da análise do seu plano de actividades (anexo I), com a formação de utilizadores<sup>80</sup>, a promoção da leitura, da escrita e da fruição de actividades culturais, e a divulgação do fundo documental da biblioteca e dos serviços que ela presta. No contexto destas actividades, os professores do departamento de línguas coordenam a sua actividade com a equipa da biblioteca, ao nível extracurricular, no incentivo à leitura, e, a nível curricular, com a utilização do fundo documental da biblioteca, nomeadamente para a dinamização de “contratos de leitura” com os alunos. Verificamos, assim, que o caminho que pretendemos percorrer já se iniciou, e temos a expectativa de que o presente estudo permitirá trilhá-lo com maior segurança, pois espera-se que os dados coligidos, bem como o processo de reflexão proporcionado, possam contribuir para uma melhoria da qualidade das práticas de trabalho colaborativo.

#### **5.4.1. Caracterização da amostra**

O desenvolvimento de um projecto de investigação-acção por recurso à metodologia de estudo de caso determinou que a amostra fosse não probabilística e seleccionada por conveniência<sup>81</sup>. Os quinze docentes que a compõem representam 21% do total de professores da escola. Têm idade superior a 35 anos, uma situação profissional estável, vários anos de experiência profissional no ensino secundário e

---

<sup>80</sup> Neste âmbito, e à semelhança de anos anteriores, realizou-se este ano lectivo uma visita guiada à biblioteca para todos os alunos do décimo ano de escolaridade e dos cursos de educação e formação, bem como uma acção de formação sobre métodos e técnicas de realização de trabalhos de investigação.

<sup>81</sup> Segundo Carmo e Ferreira, na “amostragem por conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários” (1998: 197).

detêm, maioritariamente, o grau de licenciatura. A maior parte dos inquiridos lecciona a disciplina de Português (9 inquiridos), sendo o ensino de cada uma das línguas estrangeiras assegurado por um número gradualmente menor de professores (5 de Inglês e 3 de Francês), registando-se ainda o caso de dois docentes que leccionam simultaneamente o Português e o Francês. Três dos inquiridos encontram-se no presente ano sem componente lectiva, estando dois em desempenho de funções na biblioteca escolar e um no conselho executivo. Os professores distribuem-se pelos vários anos de escolaridade, sendo o mais representado na actividade docente dos inquiridos o 10º ano (8), mas registando-se também um elevado número a leccionar o ensino recorrente nocturno (7).

A coordenadora da biblioteca faz parte da sua equipa dinamizadora pelo quarto ano consecutivo e assumiu no presente ano estas funções, dispondo para o exercício das mesmas de uma redução de oito horas semanais na sua componente lectiva. Aceitou colaborar connosco neste estudo, participando na sessão de trabalho sobre a problemática da colaboração entre a equipa da biblioteca e os professores, e disponibilizando-se a aderir a todas as iniciativas de trabalho colaborativo que os professores do departamento queiram empreender na área do desenvolvimento de competências de literacia da informação e/ou da formação de leitores.

#### **5.4.2. Instrumentos de investigação utilizados**

Como tivemos já oportunidade de referir, a recolha de dados foi feita através de diversos instrumentos: um inquérito por questionário (efectuado entre 15 e 25 de Outubro de 2006) e um outro por entrevista (em Janeiro de 2007). Entre a aplicação do questionário e a realização da entrevista, fizemos a apresentação dos resultados principais do questionário aos inquiridos (em 31 de Outubro de 2006) e uma sessão de trabalho de aprofundamento teórico, com a duração de 3 horas, sobre a problemática do trabalho colaborativo (em 7 de Novembro). Para além destes instrumentos principais, recorreu-se ainda ao registo, no nosso diário de pesquisa, de dados resultantes de situações de observação no terreno. Este diário é constituído pelas nossas “notas de campo”. Na definição de Bogdan e Biklen, estas notas são o «retrato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo» (1994: 150). O diário constitui-se, assim, como fonte de recolha de dados possíveis de complementar ou confirmar informação obtida por

outros instrumentos, ajudando ainda «a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos...» (*idem*: 151). Neste diário, registámos dois tipos de notas: as descritivas e as mais reflexivas. Nas primeiras, procurámos, através de uma descrição em palavras, captar uma imagem de «conversas observadas e ou participadas» (*idem*: 152), em contactos informais, e também em observações mais estruturadas de aulas resultantes do trabalho colaborativo entre alguns professores e a coordenadora da biblioteca. Nas segundas, registámos comentários resultantes da nossa reflexão sobre as observações efectuadas, que nos ajudavam também a regular a nossa subjectividade.

Com o questionário visámos essencialmente fazer uma descrição da situação problema identificada, compreendendo o problema em extensão e não em profundidade, conscientes de que as perguntas fechadas são demasiado rígidas e não favorecem “a identificação dos mecanismos mentais subjacentes às respostas, assim como das possíveis variações na forma de interpretar as perguntas e as alternativas de resposta” (Moreira, 2004: 24); nesta ordem de ideias, a entrevista e as notas de campo surgem como uma fase qualitativa da nossa investigação com a qual pretendemos obter “elementos de compreensão mais penetrantes” (Quivy, 2003: 190), ao mesmo tempo que permitem observar se (e em que medida) as percepções e, eventualmente, as práticas dos inquiridos se alteram quando estes são sujeitos a uma reflexão mais aprofundada sobre a temática do trabalho colaborativo.

Após a análise dos dados do questionário, que nos deram uma primeira ideia do problema em estudo, iniciámos o registo das impressões que recolhíamos nos contactos informais e ocasionais que íamos tendo com os professores e também com a coordenadora da biblioteca e com as auxiliares de acção educativa que aí exercem funções. Uma e outras foram sendo fontes secundárias de informação (Tuckman, 1998: 521), na medida em que nos íamos informando se os professores estavam a pedir o apoio da coordenadora para a realização de actividades curriculares através da biblioteca, ou se os alunos estavam a solicitar materiais para a realização de trabalhos de pesquisa no âmbito das disciplinas leccionadas pelos professores da amostra. Estas informações, que registávamos no nosso diário de pesquisa tiveram como objectivo funcionar como um complemento dos restantes métodos de recolha de dados.

As nossas notas centraram-se na descrição de impressões sobre conversas com os professores da amostra, que considerámos relevantes para o nosso estudo, em relação às quais registámos reflexões ou ideias de actuação; incidiram ainda na descrição das observações que efectuámos das aulas que decorreram na biblioteca, em regime de co-leccionação pelos professores e pela coordenadora. As mencionadas notas de campo foram sendo reunidas no nosso “diário de pesquisa”, e o tratamento dos dados relativos a estes registos baseou-se na selecção de «notas de campo férteis» (*idem*: 164) para a análise dos problemas levantados neste estudo.

A entrevista efectuada a cada um dos professores da amostra constituiu uma fase de aprofundamento do conhecimento que pretendemos construir e visou essencialmente compreender o impacto, junto dos entrevistados, da nossa intervenção teórica, relativa à temática da efectivação do papel da biblioteca escolar na área curricular, por recurso ao trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores. Para o tratamento dos dados recolhidos através deste instrumento, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, com a qual tentámos chegar a resultados quantificados.

## **6. Os dados recolhidos**

### **6.1. Questionário inicial**

Numa tentativa de encontrar algumas respostas para a primeira das nossas questões de investigação<sup>82</sup>, traçámos como objectivos gerais do inquérito por questionário a intenção de aferir as concepções dos professores sobre a biblioteca escolar, a sua equipa e as funções do coordenador, e a de estudar se os professores integram os recursos materiais e humanos da biblioteca escolar nas suas práticas pedagógicas e com que finalidade o fazem, esclarecendo ainda que obstáculos podem levantar-se à utilização desses recursos.

Uma observação da matriz apresentada no apêndice B permite verificar que os objectivos gerais anteriormente enunciados foram subdivididos em outros mais específicos, os quais orientaram a construção dos itens do questionário. Realçamos

---

<sup>82</sup> Relembramos aqui que a primeira questão de investigação por nós colocada foi a de compreender se, e de que modo, os professores de línguas da escola em estudo integram nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar.

aqui apenas, pela sua importância na compreensão dos processos que envolveram a aplicação deste instrumento de recolha de dados, o objectivo específico definido para a caracterização da amostra que prevê a recolha da identificação dos inquiridos, de modo a que os dados coligidos através deste questionário pudessem ser comparados com os de fases subsequentes da investigação, nomeadamente dos resultantes da entrevista semi-directiva.

A opção pelo reconhecimento dos respondentes obriga-nos a uma maior atenção para a necessária auto-vigilância no sentido de garantir que a confidencialidade dos inquiridos seja mantida. Deste modo, sempre que, posteriormente, houver necessidade de referir a evolução ou manutenção de uma determinada concepção relativamente a um inquirido, considerado individualmente, fá-lo-emos por recurso a uma codificação numérica.

### **6.1.1. Elaboração**

Face aos objectivos a verificar, optámos pela elaboração de um questionário de tipo “multidimensional” e “estruturado *a priori*”, na medida em que com ele se pretende medir mais que uma variável através de mais que uma escala, e que as variáveis a medir foram definidas desde o início (Moreira, 2004: 116, 117).

A fase da definição dos objectivos a alcançar com o questionário foi precedida de um estudo teórico sobre as problemáticas do trabalho colaborativo e a função da biblioteca na escola, bem como do perfil do professor bibliotecário. Não sentimos necessidade de uma prévia abordagem qualitativa sobre a questão da didáctica das línguas, dado que a área de investigação está intimamente relacionada com a nossa actividade profissional no âmbito de uma língua estrangeira (no caso, o Francês).

Seguiu-se a elaboração de uma primeira versão do questionário, que foi aplicada a uma população semelhante à da amostra deste estudo<sup>83</sup>. Esta aplicação serviu-nos de “pré-teste”, e o tratamento estatístico dos dados obtidos conduziu-nos à detecção de problemas em alguns enunciados das instruções de preenchimento, dando-nos pistas sobre os itens a reter, a eliminar e a acrescentar. Uma reflexão sobre estes resultados conduziu-nos à elaboração da versão final do questionário que se apresenta no apêndice C. Tivemos especial atenção à redacção dos enunciados das tarefas solicitadas aos

---

<sup>83</sup> Nove professores de línguas da Escola Básica de segundo e terceiro ciclos da Carapinheira, no concelho de Montemor-o-Velho.

respondentes e das questões, de modo a que cada item fosse interpretado no sentido pretendido. Procurámos ainda dar ao questionário uma organização que reflectisse «uma coerência intrínseca e [se configurasse] de forma lógica para quem a ele responde» (Carmo e Ferreira, 1998: 138).

Usámos quadros de referência que, por um lado, não implicassem um excessivo apelo à memória dos inquiridos, desmotivador do empenho concedido às respostas e que, por outro, recorressem a um vocabulário conhecido dos participantes e com significado idêntico para todos, de modo a originar perguntas relevantes para os inquiridos (Moreira, 2004: 150). Diligenciámos também para que as questões elaboradas fossem tão simples e breves quanto possível, uma vez que as «perguntas longas são mais susceptíveis de gerar respostas enviesadas» (Foddy, 1996: 56). Apesar de termos fornecido um número razoável de opções de resposta, incluiu-se também no final das respostas solicitadas nos grupos 2, 3 e 4 da parte III uma pergunta aberta, de modo a não excluir qualquer hipótese que não tenhamos previsto no questionário. Acresce que, para avaliar com maior rigor a dimensão relativa à existência ou possibilidade de ocorrência de trabalho colaborativo na área curricular, recorreremos a mais que um item ao longo do questionário, como, por exemplo, os itens 7, 8, 12, 13 e 14 da parte II; as alíneas c) e d) do grupo 1 e as c), d) e e) do grupo 3, todas da parte III.

Na forma dada ao questionário, para além da preocupação com a sua apresentação tentámos ainda evitar os «efeitos de formato» (*idem*: 7), que apontam para uma tendência dos indivíduos de exprimir uma maior frequência na concordância com as primeiras opções apresentadas. No entanto, parece-nos que os dados recolhidos revelam que os inquiridos têm posições claras face às afirmações fornecidas, pelo que essas questões de formato, a persistir, não tiveram uma influência relevante.

O questionário foi organizado em três partes, correspondendo cada uma a um objectivo distinto. Assim, na parte I pretendia-se essencialmente caracterizar os inquiridos, pelo que optámos por escalas nominais «qualitativamente diferentes mutuamente exclusivas» (Hill e Hill, 2000: 106). Na parte II do questionário, o recurso a uma escala de Likert<sup>84</sup> permitiu-nos medir percepções dos questionados face às funções da biblioteca escolar e do seu coordenador, bem como em relação à

---

<sup>84</sup> Segundo Tuckman, a «escala de Likert usa-se para registar o grau de concordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor» (1998: 280).

possibilidade de trabalho colaborativo. A existência de “filtros”<sup>85</sup> (“não concordo nem discordo” e “não tenho opinião”) que incentivassem os inquiridos a não adoptar uma posição face à afirmação fornecida, se sentiam que não tinham uma opinião formada sobre o assunto, contribui para a fiabilidade dos resultados. Enfim, na parte III, a intenção de avaliar a frequência com que ocorre a utilização dos recursos materiais e humanos da biblioteca levou-nos a optar por uma escala numérica em que só os extremos são definidos, sendo os graus intermédios para priorização do grau de frequência de uma dada situação definidos unicamente por valores numéricos.

### **6.1.2. Aplicação**

Tratou-se de um questionário de “administração directa”<sup>86</sup>, entregue por nós, pessoalmente, a cada um dos dezasseis professores do departamento de línguas; depois de preenchido o questionário, foi colocado num envelope fechado<sup>87</sup> e devolvido à coordenadora do departamento para que nos fosse entregue.

Foi dado um intervalo de oito dias para o seu preenchimento, tempo que considerámos razoável para que os inquiridos se não sentissem pressionados pelo tempo e tomassem o máximo de cuidado no seu preenchimento (Moreira, 2004: 150), e ao mesmo tempo adequadamente curto para que o preenchimento do mesmo não caísse no esquecimento. Registou-se, ainda assim, uma não devolução do questionário por motivos de saúde de um dos professores, razão pela qual da nossa amostra fazem parte apenas quinze inquiridos.

O facto de conhecermos os professores que fazem parte da amostra dá uma certa garantia de que as respostas não são enviesadas por factores contextuais, na medida em que não pretendem produzir uma impressão positiva junto do investigador, que possui um conhecimento prático da realidade estudada.

---

<sup>85</sup> De acordo com Foddy, chama-se «filtro às perguntas ou partes de pergunta construídas com o objectivo de determinar a relevância que o assunto proposto tem para os inquiridos, sublinhando que é perfeitamente razoável não responderem» (1996: 114).

<sup>86</sup> Raymond Quivy (2003: 187) define questionário de administração directa como aquele que é preenchido pelo próprio inquirido, por oposição ao questionário de administração indirecta que é preenchido pelo investigador com base nas respostas que o inquirido lhe fornece.

<sup>87</sup> Uma vez que a devolução do questionário foi mediada, considerámos que o uso do envelope de fita adesiva que pudesse ser fechado seria necessário para se garantir que as respostas dadas não seriam lidas por outras pessoas para além de nós.

### 6.1.3. Resultados alcançados

O tratamento dos dados do questionário seguiu de perto a organização do mesmo e articulou-se com os objectivos para ele definidos. No relatório que apresentamos no apêndice D é feita uma análise mais detalhada dos resultados alcançados, quer dos globais, quer dos que relacionam estes com as variáveis de caracterização da amostra, visada nos objectivos definidos para a parte I. No mesmo apêndice são ainda apresentadas as tabelas utilizadas para coligir os dados.

O procedimento utilizado para o tratamento da informação recolhida através do questionário baseou-se na construção de tabelas de frequência com dupla entrada, a partir das quais é possível fazer uma leitura cruzada entre as variáveis testadas (sinteticamente descritas nas linhas de cada tabela) e o número de respostas em cada um dos elementos das escalas utilizadas<sup>88</sup>. A análise dos dados não se baseia, pois, num protocolo que reúna a totalidade da informação recolhida, mas nas relações de interdependência entre pequenos grupos de variáveis, à semelhança do que acontece numa «análise loglinear» (Hill e Hill, 2000:137). A percentagem é a medida sintética a que recorremos mais frequentemente para descrever os atributos.

Estamos conscientes de que, embora a recolha da informação através de escalas eminentemente quantitativas facilite a integração e transformação dos dados, ela implica também a perda de parte da informação. No entanto, procurámos que nessa recolha se perdesse apenas a informação julgada irrelevante (Moreira, 2004: 22).

Deste modo, apresentamos em seguida as conclusões retiradas das informações consideradas mais pertinentes face aos objectivos que nos propusemos alcançar. Nestas conclusões, estabeleceremos relações entre algumas variáveis, de modo a evidenciar a sua relação com os objectivos do questionário, e faremos algumas interpretações dos resultados. Refira-se ainda que, na análise da hierarquização solicitada na parte III do questionário (grupos 2, 3 e 4), adoptámos como critério considerar as 3 primeiras e as 3 últimas hipóteses mais hierarquizadas como as mais significativas, sendo as restantes consideradas intermédias. No caso do grupo 4, esse critério foi alargado para as cinco

---

<sup>88</sup> O processo de recolha de dados baseou-se na ideia das tabelas de dupla entrada apresentadas por Ghiglione e Matalon (1993: 254); no entanto, não apresentamos as tabelas globais que permitem identificar as respostas de cada indivíduo, pois todas as comparações que venham a revelar-se pertinentes, entre as respostas individuais ao questionário e aquelas que serão dadas nas entrevistas ou as informações que coligirmos através da nossa observação no terreno, far-se-ão por recurso ao próprio questionário.

primeiras e últimas afirmações hierarquizadas. Ainda relativamente a estes três grupos do questionário, as afirmações não incluídas nas hierarquizações feitas foram consideradas ausentes dos factores inibidores do recurso à biblioteca escolar.

### ***Conclusões***

a) Os dados fornecidos nas respostas aos itens 1 a 9 da parte I do questionário permitem-nos identificar a maioria dos inquiridos como indivíduos pertencentes a uma faixa etária superior a 35 anos, detentores do grau de licenciatura, com estabilidade profissional e vasta experiência profissional no nível de ensino secundário, como se pode depreender da análise das tabelas 1 a 5 do apêndice D. Nem estas variáveis nem as relativas às disciplinas e anos de escolaridade leccionados (tabelas 6 e 7) estão relacionadas (ou estão-no tenuemente) com as percepções dos professores sobre a biblioteca escolar e o seu coordenador, bem como com a utilização dos seus recursos materiais e humanos (tabelas 16 a 20).

b) A maior parte dos docentes refere já ter tido oportunidade de reflectir sobre a problemática do trabalho colaborativo durante o seu percurso profissional (tabela 9). Por ordem de expressividade decrescente (tabela 10), mencionam tê-lo feito em diálogo ou troca de experiências com colegas (67%), em reunião de departamento (60%), durante a formação contínua (20%), em autoformação (20%) e quando integraram uma equipa dinamizadora da biblioteca escolar (13%). Apenas um inquirido (7%) indica a opção “durante a formação inicial”. Também não se constatou a existência de qualquer relação entre estas variáveis e as opções dos docentes relativamente à importância da biblioteca escolar e ao recurso à mesma.

c) Na parte II do questionário, destinada a avaliar as concepções dos inquiridos relativamente à biblioteca escolar, ao coordenador e à possibilidade de trabalho colaborativo, é indubitável que a maioria dos docentes atribui um papel de relevo à biblioteca como importante recurso educativo dentro da escola, enquanto facilitadora do desenvolvimento do seu projecto educativo e da consecução dos objectivos transversais ao currículo; as opiniões expressas em relação às afirmações que permitem avaliar estes

atributos (tabela 11, itens 1, 2 e 3) varia entre os 60% e os 87% de inquiridos que manifestam concordância ou concordância total.

d) As percepções dos docentes sobre a possibilidade de interação da biblioteca escolar com a área curricular e de desenvolvimento de trabalho colaborativo (tabela 11, itens 6 e 7) são claramente positivas, obtendo a concordância de 73% no item 6 (“O recurso à biblioteca escolar é importante para a preparação de actividades curriculares”), e de 80% no item 7 (“O trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca é importante para as actividades curriculares”).

e) “Pouco importante” é a forma como os professores encaram a ajuda do coordenador da biblioteca escolar na procura de materiais, já que apenas 47% concorda e 33% discorda claramente, embora haja uma margem de 20% que não concorda nem discorda (tabela 11, item 11); o mesmo se poderá dizer quanto ao desenvolvimento de actividade colaborativa de planificação de unidades de ensino, com a qual 47% concordam, 40% discordam e 13% não concordam nem discordam (item 12, tabela 11). Contudo, a posição maioritariamente concordante sobre a importância do trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar nas actividades curriculares (item 7, tabela 11), expressa por 12 dos 15 inquiridos (80%), não se reflecte nas percepções que estes manifestam relativamente à possibilidade de co-leccionação e co-avaliação de unidades de ensino com o coordenador da biblioteca (itens 13 e 14, tabela 11), pois os professores revelam tendência para discordar dessa possibilidade. Para ambas as situações, nove dos quinze inquiridos (60%) manifestam discordância e apenas três (20%) exprimem concordância.

f) As perspectivas não são, ainda assim, tão negativas no que se refere à possibilidade de co-planificar unidades didácticas que exijam pesquisa por parte dos alunos (item 12, tabela 11), com a qual sete docentes (47%) concordam e seis (40%) discordam; ou com a importância do apoio do coordenador da biblioteca na procura de materiais apropriados à utilização nas aulas (item 11, tabela 11), que obtém a concordância de sete (47%) docentes e a discordância de cinco (33%).

Os dados que acabámos de apresentar parecem apontar para um nível de colaboração em que o coordenador da biblioteca não tem um papel tão importante ao nível da prática pedagógica organizada com recurso à metodologia de “team-teaching”, ficando antes numa posição de apoio aos alunos na biblioteca escolar. Tomando como referência os níveis de relação entre o professor bibliotecário e os professores de Montiel-Overall (2005), apresentados no segundo capítulo deste trabalho, estas percepções afastam-se claramente dos modelos de ensino e de currículo integrado que favorecem níveis mais elevados de sucesso académico dos alunos.

g) Esta tendência nas percepções dos professores parece ficar reforçada quando comparada com as posições que manifestam relativamente à possibilidade de o plano de actividades da biblioteca escolar incidir principalmente sobre as questões relativas à literacia da informação (item 4, tabela 11), já que, dos quinze inquiridos, cinco (33%) não têm opinião ou não concordam nem discordam, quatro (27%) discordam e apenas seis (40%) concordam.

h) Não se pode compreender, através deste questionário, se existe alguma relação entre as percepções dos inquiridos anteriormente descritas e a posição expressivamente maioritária (de 13 dos 15 respondentes, 87%) de que o “coordenador da biblioteca deve ter uma formação específica em bibliotecas escolares” (item 9, tabela 11), ou se os inquiridos têm uma noção clara das funções que o coordenador da biblioteca poderá assumir. Estas correlações poderão vir a ser esclarecidas através de outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista.

i) As afirmações dos grupos 1, 2 e 3 da parte III do questionário (tabelas 12, 13 e 14) procuravam obter respostas que permitissem avaliar a frequência com que os professores utilizam os materiais da biblioteca e recorrem à sua equipa. Deste modo, uma análise dos dados (tabela 12, alíneas *a* e *b*) permite-nos concluir que é pouco frequente a previsão de recurso à biblioteca por parte dos professores, tanto na planificação individual das aulas (9 respostas - 60%) como naquela que é feita em grupo (8 respostas - 53%). Ainda menos frequente é a solicitação de colaboração da equipa da

biblioteca para planificação das aulas (alíneas *c* e *d*), seja ela individual (nunca o fazem 14 inquiridos, 93 %) ou em grupo (nunca solicitada por 13 inquiridos, 87 %).

j) Já na planificação de actividades extracurriculares do departamento (itens *e* e *f*, tabela 12), nota-se uma maior ligação aos recursos da biblioteca, uma vez que, na opinião de dez dos quinze inquiridos (67%), se prevê a articulação com os objectivos da biblioteca escolar, e que oito docentes (53%) declaram que se recorre à equipa da biblioteca, em ambos os casos com muita ou alguma frequência.

l) As razões mais frequentes pelas quais os docentes recorrem à biblioteca estão relacionadas com o uso dos seus recursos na área curricular, mais especificamente quando se trata de actividades que envolvem directamente os alunos. É assim que doze docentes (80%) solicitam com um elevado grau de frequência que os alunos se desloquem à biblioteca para a “realização de tarefas relacionadas com aprendizagens curriculares” e onze (73%) para “solicitar aos alunos tarefas que exijam a utilização dos recursos aí existentes” (tabela 13, itens *b* e *f*).

m) É hierarquizado como “pouco frequente” o recurso à biblioteca para dar aulas no seu espaço, por 10 docentes (67%) e não é sequer referido pelos restantes cinco (33%). Também a utilização dos recursos da biblioteca escolar na sala de aula é “pouco frequente” para oito inquiridos (53%) e não é assinalada por dois docentes (13%). Do mesmo modo, seis docentes (40%) hierarquizam a planificação de actividades extracurriculares em articulação com os objectivos da biblioteca em graus que denotam pouca frequência e dois (13%) não mencionam este factor (tabela 13, itens *g*, *e*, e *d*).

n) A hierarquização, num grau considerado de baixa frequência, da opção “planificar actividades extracurriculares de articulação com os objectivos da biblioteca escolar” parece não se conjugar com as escolhas anteriormente feitas pelos docentes na alínea *e*) do grupo 1 da parte III do questionário (também ela relacionada com a articulação das actividades extracurriculares com os objectivos da biblioteca). Este desfazamento parece ficar reforçado pelo facto de, na alínea *f*) do grupo 3 da mesma parte (que remete para o trabalho em parceria na dinamização de actividades

extracurriculares relacionadas com o plano de acção da biblioteca escolar), dez professores mencionarem esta hipótese como uma das mais frequentes (tabelas 12 e 14). No entanto, há que considerar que, enquanto no grupo 1 da parte III (alínea *e*) a afirmação remete para a actividade da globalidade dos professores do departamento, as afirmações dos grupos 3 (alínea *d*) e 4 (alínea *f*) se referem à actividade individual do professor (tabelas 13 e 14). Ainda assim, parece-nos significativo que oito em quinze professores do departamento (53%) mencionem num grau considerado baixo ou não mencionem o recurso à biblioteca escolar para “planificar actividades extracurriculares de articulação com os objectivos da biblioteca”.

o) Apesar do reduzido número de docentes que exprimiu concordância com a afirmação segundo a qual “o coordenador da biblioteca escolar deve ajudar os professores a procurar materiais para as suas aulas” (que obtém 47% de concordâncias), a leitura dos dados da tabela 14 (itens *a* e *b*) revela que todos os inquiridos identificam como motivo para recorrer à equipa da biblioteca escolar a solicitação de ajuda para encontrar documentos adequados às actividades lectivas, e onze (73%) desses docentes mencionam também que solicitam à equipa da biblioteca escolar colaboração no apoio a prestar aos alunos em tarefas a desenvolver na biblioteca escolar. Também a dinamização de actividades extracurriculares de articulação com o plano de acção da biblioteca (item *f*, tabela 14) é, como já referimos, um motivo para recorrer à sua equipa (10 referências, 67 %).

p) Contudo, no que concerne às possibilidades do desenvolvimento de trabalho colaborativo para planificar e avaliar unidades de ensino (tabela 14, alíneas *c* e *d*), bem como para a intervenção directa de um elemento da equipa nas actividades lectivas (alínea *e*), as escolhas dos docentes não se revelam favoráveis a essa colaboração, pois em todos os casos há sempre oito docentes (53%) que hierarquizam essas opções num grau considerado pouco frequente. Além disso, o número de não menções é bastante elevado nos três casos. Mais uma vez, parece confirmar-se o que anteriormente ficou dito sobre o nível a que os professores encaram a profundidade do trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar.

q) A primeira das quatro situações hierarquizadas pelos inquiridos como constituindo os principais factores que podem impedir ou dificultar o recurso à biblioteca (tabela 15) prende-se com a ausência de competências dos alunos para realizar trabalhos de investigação, com 12 menções (80%). Se articularmos esta dificuldade identificada com a discordância que a maioria dos inquiridos manifestou em relação à afirmação segundo a qual “o coordenador da biblioteca deve ser o principal responsável pelo ensino das competências de investigação aos alunos” (tabela 11, item 10), verificamos que, apesar desta discordância, os professores sentem necessidade do ensino dessas competências. Embora não considerem que o coordenador da biblioteca deva ser o principal responsável, esta necessidade poderá abrir caminho à definição da natureza de uma colaboração mais efectiva nesta área entre a biblioteca escolar e o departamento de línguas.

r) Dois importantes factores hierarquizados como limitadores do recurso à biblioteca escolar prendem-se com a percepção dos grupos de docência (tabela 15, item *e*) e dos próprios docentes individualmente (tabela 15, item *d*) de que não há necessidade de articulação da actividade pedagógica com a biblioteca escolar. De novo se pode verificar que os professores não encaram como fácil ou mesmo necessário o recurso à equipa da biblioteca escolar para uma colaboração que implique a integração dos seus elementos nas práticas de sala de aula.

s) A organização do horário de trabalho (tabela 15, item *j*), uma das dificuldades identificadas na literatura sobre a problemática do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores, também aparece aqui como o quarto factor mais limitador do recurso à biblioteca escolar, referido por sete docentes (47%). No entanto, este factor não é tão preponderante para seis professores (40%) ou nem sequer faz parte das dificuldades hierarquizadas, para dois deles (13%).

t) Os docentes hierarquizaram como factores menos importantes para o recurso à biblioteca escolar as variáveis “documentos existentes”, “conhecimento dos objectivos da biblioteca escolar” e “indisponibilidade por parte da equipa da biblioteca escolar” (respectivamente itens *a*, *h* e *i* da tabela 15), situação que indica não haver factores

limitativos do recurso à biblioteca que sejam estruturantes e exijam uma intervenção de fundo na própria biblioteca.

u) Do cruzamento das variáveis de caracterização dos inquiridos, prevista na parte I do questionário, com as suas percepções (parte II) e o uso que fazem da biblioteca escolar e da sua equipa (parte III), notou-se uma tendência para a consonância entre as escolhas feitas pelos diferentes grupos identificados e as escolhas globais dos inquiridos. Destacamos apenas que é nos grupos etários superiores a 45 anos que se encontram os professores mais receptivos à possibilidade de co-leccionação e co-avaliação de unidades de ensino (tabela 16).

Todos os objectivos inicialmente traçados para a elaboração do questionário foram alcançados. Caracterizou-se a amostra; compreenderam-se as concepções dos professores sobre a biblioteca escolar e a sua equipa; foram identificadas as práticas dos professores no que concerne à utilização dos recursos materiais e humanos da biblioteca, sabendo-se a que nível se efectua a utilização da biblioteca por parte dos professores e a natureza do trabalho “colaborativo” existente; determinaram-se, ainda, os obstáculos à articulação pedagógica com os recursos materiais e humanos da biblioteca escolar. Deste modo, ficámos a saber que os inquiridos não usam com frequência os materiais da biblioteca nem vêm nos elementos da sua equipa parceiros de colaboração para as suas aulas, sendo mais frequente o recurso a uns e a outros na planificação de actividades extracurriculares. A especificação dos usos que são feitos da biblioteca e da sua equipa revela-nos, por seu turno, uma concepção do professor bibliotecário centrada no seu papel de mediador, na procura de materiais adequados às aulas e no apoio aos alunos nas tarefas que lhes são dadas para desenvolver na biblioteca, relacionadas com as aprendizagens que fazem na sala de aula. Enfim, identificaram-se como factores inibidores mais preponderantes, no recurso à biblioteca escolar, a ausência de competências dos alunos na área da literacia da informação e a inexistência de noção individual ou do grupo de docentes de uma disciplina de que a articulação da actividade pedagógica com a biblioteca escolar seja necessária.

Tomando agora como referência a questão de partida da nossa investigação que esteve na origem do presente questionário, e reforçando o anteriormente defendido,

parece-nos lícito concluir que os professores do departamento de línguas desenvolvem um trabalho colaborativo com a biblioteca que, por referência aos modelos de colaboração de Montiel-Overall (2005), se situa principalmente ao nível restito da coordenação, níveis 1 a 4 das taxonomias de Loertscher (ver quadro 1 do capítulo 2) para o professor bibliotecário e para o professor, sobretudo ao nível das actividades extracurriculares, estando o foco do trabalho com o professor bibliotecário pouco centrado nos resultados académicos dos alunos. Para isto mesmo parece apontar a fraca adesão dos professores às afirmações que remetem para situações de planificação, execução e avaliação de unidades de ensino em regime de colaboração com o professor bibliotecário. Não nos parece descabido considerar também que o modelo de colaboração a que Montiel-Overall chama “cooperação” ou parceria, incluído nos níveis 5 e 6 das referidas taxonomias de Loertscher, possa servir, em parte, para caracterizar o relacionamento entre os inquiridos e a coordenadora da biblioteca, já que nas suas respostas, eles seleccionam como um dos principais motivos para recorrer à equipa da biblioteca a necessidade de solicitar colaboração no apoio a prestar aos alunos em tarefas a desenvolver na biblioteca escolar, o que parece enquadrar-se no nível 5 da taxonomia do professor de Loertscher, o qual prevê o uso dos materiais da biblioteca integrados nos conteúdos das unidades didácticas, em vez de lhes servirem de complemento.

A partir destes resultados, cujas conclusões mais relevantes foram apresentadas aos inquiridos (em reunião do dia 31 Outubro de 2006), delineámos a intervenção teórica a efectuar numa sessão de trabalho com todos os docentes do departamento de línguas, a coordenadora da biblioteca escolar e um representante do conselho executivo da escola. Esta intervenção de aprofundamento teórico, que adiante apresentaremos com maior detalhe, visou essencialmente provocar uma reflexão que pudesse desencadear percepções mais favoráveis ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre a equipa da biblioteca escolar e os professores, ou até motivar eventuais acções concretas de trabalho colaborativo, para os professores mais receptivos e menos receosos. A operarem-se mudanças positivas, elas poderão determinar uma integração mais conseguida da biblioteca escolar e do seu coordenador na área curricular, no que às línguas materna e estrangeiras diz respeito.

## 6. 2. Intervenção teórica

Qualquer professor que pretenda praticar um ensino eficaz e inovador alicerça a sua actividade profissional em pressupostos teóricos que a sustentam, ajudando a explicá-la por intermédio de uma atitude reflexiva desencadeadora da mudança ou da melhoria das suas práticas pedagógicas. Deste modo, a segunda fase do nosso projecto de investigação-acção, que consiste na dinamização de uma sessão de formação sobre a problemática do trabalho colaborativo, pretendeu desencadear nos professores uma reflexão susceptível de conduzir a uma alteração do modo como encaram a possibilidade de ocorrência de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores, e de influenciar as suas práticas neste domínio.

Intitulada “A efectivação do papel da biblioteca escolar na área curricular: o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores”, a sessão de formação realizou-se no dia 7 de Novembro de 2006 na sala B9 da Escola Secundária de Montemor-o-Velho, entre as 15.00 e as 18.00h. Nela estiveram presentes os professores que participam neste estudo e a coordenadora da biblioteca. O conselho executivo fez-se representar por um dos seus elementos que, fazendo parte do departamento de línguas, é simultaneamente um dos professores que participam no estudo<sup>89</sup>.

Aos professores foram fornecidas cópias do programa da sessão (apêndice E); dos slides da apresentação em *Power Point* (apêndice G) que serviu para as sínteses teóricas das actividades de reflexão dinamizadas, e que retoma o exposto num documento especificamente elaborado para o efeito a que demos o título “O trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores: alguns apontamentos”<sup>90</sup>. Este documento foi fornecido aos professores em conjunto com uma lista da bibliografia que se disponibilizou na biblioteca escolar (apêndice H). A estrutura deste documento, a que aludiremos posteriormente com maior detalhe, reflectiu, de modo descritivo e mais centrado em aspectos teóricos, a organização da própria sessão de trabalho.

---

<sup>89</sup> O Conselho Executivo manifestou-se interessado nesta acção de formação, tendo sido convidado a nela participar. Contingências momentâneas contribuíram no entanto para que apenas estivesse presente o elemento daquele órgão que também integra a amostra deste estudo enquanto professor do departamento de línguas.

<sup>90</sup> Dado tratar-se de um documento extenso (37 páginas) que expõe algumas das noções teóricas apresentadas na parte I desta dissertação, optámos por incluir em apêndice (F) apenas o guião da sessão e a apresentação em *PPoint* (apêndice G) fazendo uma descrição mais pormenorizada do documento no ponto 6.2.2., respeitante à metodologia adoptada.

### 6.2.1. Objectivos

Para esta fase de intervenção teórica, traçámos como objectivo geral “estimular um processo de reflexão susceptível de influenciar a concepção dos professores sobre colaboração e de conduzir ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores do departamento de línguas e a coordenadora da biblioteca escolar, através do aprofundamento teórico sobre a temática escolhida”. Este objectivo foi ainda subdividido em objectivos mais específicos, a saber:

- a) identificar os objectivos comuns à Biblioteca Escolar e ao Departamento de Línguas;
- b) identificar resultados positivos da colaboração entre o professor bibliotecário e os professores;
- c) clarificar conceitos relacionados com a temática da “colaboração”;
- d) definir o conceito de colaboração na área da temática em apreço;
- e) analisar alguns modelos de colaboração;
- f) identificar obstáculos e factores facilitadores de um processo colaborativo;
- g) exemplificar práticas colaborativas possíveis.

### 6.2.2. Metodologia adoptada e conteúdos

O aprofundamento dos conhecimentos e a clarificação de conceitos com base nas teorias apresentadas, bem como a exemplificação da possível aplicação prática dos pressupostos teóricos, foram feitos com recurso a um guião de trabalho (apêndice F) a partir do qual é possível ter uma visão geral sobre as actividades desenvolvidas com vista à consecução dos objectivos específicos acima referidos, assim como do tempo aproximado que dedicámos a cada actividade<sup>91</sup>.

Deste modo, a sessão baseou-se numa metodologia expositiva-dialógica que partiu dos conhecimentos detidos pelos professores, através do apelo à sua participação activa, para, em seguida, os aprofundar com recurso a pressupostos teóricos apresentados resumidamente em slides elaborados na aplicação *Power Point*. O trabalho de grupo foi também utilizado para permitir o debate entre os participantes e a aprendizagem em interacção, tornando mais efectiva a reflexão sobre o conceito de “colaboração”.

A metodologia adoptada viabilizou a abordagem dos seguintes conteúdos:

---

<sup>91</sup> O tempo apresentado é meramente indicativo, já que se tratou de uma previsão que, dada a dinâmica da sessão, não foi rigorosamente respeitada.

- a) o conceito de “professor bibliotecário”<sup>92</sup>;
- b) as áreas transversais ao currículo e comuns à biblioteca e aos professores do departamento de línguas;
- c) resultados da investigação sobre o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores (conhecimento de alguns estudos realizados nos Estados Unidos por Lance e sua equipa);
- d) o conceito de colaboração e os que com ele se relacionam (isolamento, cooperação e coordenação);
- e) modelos de colaboração de Montiel-Overall (coordenação, cooperação ou parceria; ensino integrado e currículo integrado);
- f) barreiras e factores facilitadores do trabalho colaborativo;
- g) aspectos a considerar num processo de colaboração;
- h) exemplificação do modo de concretizar o trabalho colaborativo entre os professores do departamento e a coordenadora da biblioteca, nas áreas da literacia da informação e da formação de leitores.

No final da sessão distribuiu-se a todos os participantes o documento “O trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores: alguns apontamentos”, que em seguida descreveremos brevemente, para que se compreenda melhor a sequência dada aos conteúdos, já que esta foi seguida de perto durante a sessão de trabalho. Assim, partimos da apresentação da “relevância da temática” à luz de um ensino que privilegia o desenvolvimento de competências, para evidenciar que a biblioteca escolar e os professores do departamento de línguas<sup>93</sup> têm objectivos comuns cuja consecução poderá ser mais conseguida por recurso ao trabalho colaborativo. Identificámos esses objectivos no aperfeiçoamento do domínio da língua materna, na criação de hábitos de leitura e no desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico, bem como da capacidade de auto-aprendizagem facilitadora da necessária aprendizagem “ao longo da vida”.

---

<sup>92</sup> Dado que, em Portugal, a figura que mais se aproxima da de “professor bibliotecário” é a do coordenador da equipa da biblioteca escolar, e que, de facto, o coordenador assume as mesmas funções, fizemos a correspondência entre estes dois termos, definindo “professor bibliotecário” nos termos em que o fizemos na nota 1 da introdução a este trabalho.

<sup>93</sup> Referimo-nos aqui aos professores de línguas por ser o grupo com que trabalhamos; no entanto, o realce dado às competências de recolha, tratamento, avaliação e comunicação da informação são, na verdade, transversais a todo o currículo do ensino secundário.

Prosseguimos apresentando uma noção de colaboração de Ken Haycock (2003: 34), que nos permitiu remeter para evidências dos estudos feitos nos Estados Unidos por Lance e a sua equipa, que mostram a importância do trabalho colaborativo para uma maior eficácia no desempenho académico dos estudantes. Continuámos clarificando, com base em Doll (2005: 6-9), os conceitos de “trabalho isolado”, “cooperação” e “coordenação” para definir “colaboração”.

A definição de “colaboração” foi em seguida aprofundada, partindo, por um lado, da apologia que se faz do recurso ao trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e os restantes professores<sup>94</sup> por outro, dos pontos em que a literatura da especialidade converge, para apresentar algumas definições de colaboração dadas por investigadores como Doll (2005: 4), Montiel-Overall (2005) e Taylor (2005: 51). Detivemo-nos também nos modelos de relação colaborativa defendidos por Montiel-Overall (2005), com base na taxonomia de Loertscher.

O documento fornecido aborda ainda o processo de colaboração e os factores que o podem facilitar ou inibir. Apontamos aqui a necessidade de identificar as barreiras ao trabalho colaborativo (“conceptuais”, “pragmáticas”, “de atitude” e “profissionais”, cf. Doll, 2005: 53), de modo a antecipar estratégias que permitam ultrapassá-las ou minimizá-las, abordando, com base em Thurler (1994: 23), a barreira relativa à cultura de escola. São referidos, em seguida, alguns factores facilitadores da colaboração (objectivos e vocabulário comuns, estatuto igual, competências comunicacionais e de resolução de conflitos...). A finalizar o documento, afluíramos a questão das competências interpessoais facilitadoras da colaboração (a capacidade de escuta, a comunicação assertiva, o clima de aceitação...) e retomamos a defesa de um trabalho colaborativo na consecução de objectivos transversais ao currículo, chamando a atenção para a necessidade de adoptar uma visão holística do ensino que perspective também resultados de longo prazo.

A este documento foram ainda acrescentados anexos e apêndices com quadros sistemáticos relativos aos níveis de colaboração, e sínteses de artigos<sup>95</sup>, o que teve como

---

<sup>94</sup> Em documentos como *Information Power: building partnership for learning* (American Association of School Libraries, 1998) e o *Manifesto para as bibliotecas escolares* da UNESCO (1999).

<sup>95</sup> Apresentámos os quadros “Librarians and Teachers: Levels of collaboration” e “Níveis de colaboração”, de Montiel-Overall, com base na taxonomia de Loertscher (em tradução nossa). Apresentámos ainda síntese das conclusões de alguns estudos de Lance e sua equipa que evidenciam a importância do trabalho colaborativo, bem como dos seguintes artigos: Monica Gather-Thurler, «Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?» (1994); Patrícia Montiel-Overall, «Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians» (2005); e Ruth Small, «Developing a Collaborative Culture» (2001).

objectivo permitir aos participantes um aprofundamento mais facilitado (do que pelo recurso aos documentos nas línguas originais) de algumas questões abordadas no documento elaborado para esta fase de intervenção teórica. Paralelamente, organizámos um dossiê com a bibliografia citada e a indicação de alguns endereços da *Internet* úteis ao estudo e à consulta de exemplos do trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, o qual ficou na biblioteca escolar à disposição de todos os participantes neste projecto de investigação-acção e disponibilizámo-nos ainda para discutir com os colegas todas as questões que pudessem surgir no decorrer da reflexão que certamente iriam empreender.

Durante a sessão de trabalho foi possível confirmar que a noção de trabalho colaborativo que emergiu da análise das respostas dos professores ao questionário se limitava efectivamente à coordenação e cooperação em actividades extracurriculares e, pontualmente, a actividades curriculares, sendo estas ou totalmente planificadas e avaliadas pelo professor de sala de aula, sendo a execução apoiada pela coordenadora da biblioteca, ou inteiramente concebidas pela coordenadora como um apoio complementar à actividade curricular<sup>96</sup>. Nenhum dos presentes idealizava essa colaboração como um trabalho empreendido conjuntamente desde a fase da planificação até à da avaliação, passando pela execução. Do mesmo modo, foi possível verificar que, apesar de sentirem necessidade de desenvolver nos alunos competências em literacia da informação, os professores entendiam que essa era uma tarefa dos professores de “sala de aula”, já que o “professor bibliotecário” tem um elevado número de tarefas relacionadas quer com a gestão da biblioteca, quer com a sua dinamização. Isto desencadeou, durante a sessão, um pequeno debate em torno da redefinição do papel do coordenador da biblioteca escolar, atribuindo-lhe maior responsabilidade na área do ensino de competências da informação.

Uma vez que pretendíamos que os professores tivessem tempo para reflectir sobre as problemáticas debatidas durante a sessão de trabalho e o modo como a dinamização da mesma poderia contribuir positivamente ou não para o conhecimento da temática e para a possibilidade de aplicação prática, optámos por não passar no final da mesma qualquer questionário que obrigasse a uma posição imediata sobre os conteúdos em si ou sobre o modo como foi dinamizada, na convicção de que estes aspectos seriam observados através da entrevista subsequente.

---

<sup>96</sup> É o que acontece quando o professor dá uma tarefa aos alunos que envolve o recurso à biblioteca e a coordenadora apoia os alunos nas suas pesquisas, ou quando a coordenadora propõe aos alunos círculos de leitura lúdica em torno das obras de leitura integral.

### 6.3. Inquérito por entrevista

A entrevista com os professores da amostra pareceu-nos adequada à recolha de informação que nos permitisse compreender se o processo de reflexão e de aprofundamento teórico da segunda fase deste projecto teve influência na alteração do desenvolvimento de práticas colaborativas entre os entrevistados e o professor bibliotecário e/ou na alteração das suas percepções iniciais. Esta técnica de investigação qualitativa consiste numa conversa destinada, no caso presente, a facultar o acesso ao que os entrevistados pensam e sentem em relação ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, ou seja, a possibilitar a «recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a concretização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo» (Estrela, 1986: 354). A entrevista apareceu-nos, assim, como um método de recolha de dados que nos permitiria obter a informação desejada com algum grau de profundidade, ao mesmo tempo que o facto de trabalharmos com uma amostra de dimensões reduzidas nos possibilitaria fazer face à habitual morosidade na obtenção de informação sistemática.

Na certeza de que uma entrevista pode assumir diferentes graus de directividade, tomámos como referência a divisão clássica das entrevistas em: «não directivas ou livres», nas quais se permite ao entrevistado que discorra livremente sobre um tema lançado pelo entrevistador; «semi-directivas», em que a conversa entre entrevistador e entrevistado decorre de um guião prévio que impõe um quadro de referência global mas que permite flexibilidade na ordem pela qual os temas são abordados; e «directivas ou estandardizadas», mais próximas do inquérito por questionário, na medida em que o entrevistado deve situar as suas respostas num quadro de referência previamente definido não só a nível dos temas mas também das categorias estruturantes desse tema (Ghiglione e Matalon, 1993: 92).

Deste modo, optámos por fazer uma entrevista semi-directiva, assente num guião que serviu de eixo orientador ao seu desenvolvimento, para garantir que os diversos entrevistados responderiam às mesmas perguntas sem, no entanto, seguir rigidamente a ordem pela qual elas apareciam nesse guião. Previu-se um certo grau de liberdade na exploração das questões e, mesmo que não se esperasse introduzir novas perguntas, não se fechava essa possibilidade. De acordo com a utilização que fizemos da entrevista semi-directiva, poderíamos caracterizá-la, com base em Ghiglione e

Matalon, como entrevista de «*verificação* de um domínio de investigação cuja estrutura conhecemos já, mas do qual queremos saber, por exemplo, que factores terão eventualmente evoluído» (1993: 72).

As entrevistas foram agendadas com cada entrevistado individualmente, tendo em conta as suas disponibilidades, e realizaram-se entre os dias 17 e 19 de Janeiro de 2007, nas datas e horas previstas, com os quinze professores da amostra. Foram efectuadas na escola onde desenvolvemos o nosso estudo, já que nos pareceu ser o local mais neutro e de «fácil controlo pelo informador» (Guerra, 2006: 60). Para as realizar, escolhemos um dos gabinetes de trabalho disponíveis que nos pareceu reunir condições para que as entrevistas não fossem interrompidas.

### **6.3.1. Elaboração do plano e condução das entrevistas**

Para a construção de um guião que servisse de quadro de referência à realização das entrevistas, seguimos o esquema que Albano Estrela propõe, e que prevê que se comece pela «[f]ormulação do tema, de forma sintética e explícita», que prossiga com a «[d]efinição dos objectivos gerais» da entrevista e que «[a] partir dos objectivos gerais, [evolua para a] definição dos objectivos de ordem específica e previsão das estratégias de concretização» (1986: 357). Deste modo, para o tema da “efectivação das funções educativa e formativa da Biblioteca Escolar na área curricular, através do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores”, definimos como objectivo geral “compreender se o processo de reflexão e de aprofundamento teórico, da segunda fase deste projecto, teve influência na alteração das percepções iniciais e no desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores do departamento de línguas e o professor bibliotecário”. Com base neste, definimos os seguintes objectivos específicos:

- Legitimar a entrevista.
- Avaliar o impacto da fase de aprofundamento teórico nas percepções dos professores em relação à problemática do trabalho colaborativo.
- Verificar se os inquiridos pretendem levar à prática o desenvolvimento de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário.
  - Conhecer motivos da eventual resistência ao trabalho colaborativo.

- Saber em que horizonte temporal os inquiridos situam as suas intenções de trabalho colaborativo.
  - Perceber se as eventuais perspectivas de trabalho colaborativo se incluem no âmbito curricular ou extracurricular.
  - Identificar a(s) área(s) de intervenção em que a eventual intenção de trabalho colaborativo se situa.
  - Compreender como é perspectivado o eventual desenvolvimento de práticas colaborativas ao nível do envolvimento a estabelecer entre o professor e o “professor bibliotecário”.
- Compreender as representações dos professores em relação à iniciativa da proposta de trabalho colaborativo.
  - Possibilitar ao entrevistado a oportunidade de se exprimir sobre aspectos que considere relevantes e que não tenham sido contemplados na entrevista.

Estes objectivos específicos originaram a divisão da entrevista em cinco blocos (apêndice I), destinando-se o primeiro a legitimar a entrevista e o último a dar a possibilidade aos entrevistados de complementarem as suas ideias e opiniões relativamente aos temas abordados. Os restantes blocos centraram-se nos temas “impacto da reflexão teórica”, “intenções de trabalho colaborativo” e “iniciativa da proposta de trabalho colaborativo”. A organização temática, bem como os objectivos visados com a entrevista (apêndice J), foram dados a conhecer a cada entrevistado dois dias antes da entrevista, em ordem a «estabelecer uma relação de parceria que gera[sse] a possibilidade de reflexividade» (Guerra, 2006: 51).

Durante a condução das entrevistas, tentámos seguir alguns aspectos de natureza prática. Assim, tentámos criar um ambiente agradável e pôr os entrevistados à vontade para que expressassem livremente as suas ideias. Como conhecíamos todos os entrevistados, tivemos alguma facilidade na adopção de estratégias de motivação para a entrevista. A todos realçámos a importância da sua participação neste projecto de investigação-acção e solicitámos autorização para fazer o registo áudio das entrevistas, no que obtivemos pronta anuência da totalidade dos entrevistados. Tentámos ser informais quando relembámos os objectivos da entrevista e

reafirmámos o que já havíamos garantido aquando da realização do questionário: a confidencialidade das informações recolhidas e o seu uso exclusivo no âmbito deste projecto de investigação-acção.

Uma vez que tínhamos as perguntas memorizadas, tentámos integrá-las na lógica das respostas do entrevistado, sem uma preocupação excessiva com a ordem das mesmas, seguindo a linha de pensamento do entrevistado, «o que faz com que as entrevistas conduzidas através de um mesmo método e a partir das mesmas questões, possam desenvolver-se de forma completamente diferente» (Ghiglione e Matalon, 1993: 119).

No momento em que os entrevistados expressavam as suas ideias, só interrompíamos se era necessário clarificar algum aspecto, exercendo sempre uma vigilância sobre o nosso discurso, de modo a não deixar transparecer opiniões pessoais ou juízos de valor sobre as declarações dos entrevistados. Seguimos, de um modo geral, as questões previstas no nosso guião, alterando a sua ordem ou a sua formulação sempre que se nos revelou mais oportuno.

### **6.3.2. Processo de análise das entrevistas**

As entrevistas realizadas foram transcritas<sup>97</sup> e submetidas a um processo de análise de conteúdo, de modo a delas retirar significados mais profundos e ricos que nos permitissem fazer inferências. A análise de conteúdo consiste, segundo Laurence Bardin, na adopção de «*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*», sendo a sua intenção «*a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*». O objectivo da «análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem» (1977: 38, 46). Também para Jorge Vala a análise de conteúdo tem como finalidade «efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas» (1987: 104). Na mesma ordem de ideias, para Krippendorf «[e]l análisis de contenido es una técnica de investigación

---

<sup>97</sup> Para Krippendorf, «las comunicaciones simbólicas reflejadas en escritos, registros sonoros y videocasetes deben ser en gran medida transcritas en términos formales antes de poder utilizarse para el procesamiento de datos y la inferencia» (1990: 103).

destinada a formular, a partir de ciertos dados, inferencias reproductibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto» (1990: 28).

Efectuar inferências a partir das entrevistas exigiu um trabalho em várias fases. Andrés Romero enuncia cinco etapas numa análise de conteúdo que nós tentámos seguir: «Definição dos objectivos da investigação<sup>98</sup>; Constituição de um “corpus”; Fragmentação do “corpus” em unidades ou “itens”; Reagrupamento das unidades em categorias; Tratamento quantitativo dos resultados» (1991: 64). Assim, com base nos objectivos de investigação delineados para esta entrevista, constituímos um “corpus” de quinze protocolos de entrevistas com os textos da sua transcrição, os quais fragmentámos em “itens” e agrupámos nas categorias definidas com base no nosso quadro de referência teórico.

Tratar os dados para que os mesmos produzissem resultados com significado para a nossa pesquisa obrigou a uma categorização das entrevistas. As categorias são para Laurence Bardin, «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.» (1977: 117). Roger Mucchielli dá uma definição idêntica de categoria, ao afirmar: «Une catégorie est une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. Les unités de sens [...] doivent être réparties en catégories, distribuées en genres, en thèmes» (1988 : 34).

Começámos, então, por fazer uma «leitura flutuante» (Bardin, 1977: 96), para uma apreensão do sentido global do conteúdo das entrevistas. Após várias leituras verticais e horizontais, procedemos a uma codificação das entrevistas, de modo a identificar unidades de registo, ou seja, «as unidades de significação a codificar» (*idem*: 104). Face ao carácter ambíguo desta noção, adoptámos o princípio referido por Mucchielli segundo o qual «[i]l est absolument inutile de se demander si c'est le mot, la proposition ou la phrase qui sont les unités de signification, car l'unité de sens doit être cherché dans le sens» (1988: 32). Assim, uma unidade de significação poderá corresponder a uma frase ou apenas a parte dela. Para encontrar estas unidades de registo, prestámos atenção às unidades de contexto, as quais, sendo o «segmento mais

---

<sup>98</sup> Jorge Vala associa à operação de «[d]elimitação dos objectivos» a «definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa», que nos parece importante para a definição das categorias de análise (1987: 109). Do mesmo modo, Ghiglione e Matalon (1993: 211) referem a importância do recurso ao *background* teórico para determinar essas categorias.

largo de conteúdo» (Vala, 1987: 114), com uma maior dimensão que as unidades de registo, nos serviu «de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo» (Bardin, 1988: 107) e delas extrair uma significação fiel ao conteúdo da entrevista.

Uma vez completada a operação anterior, tornou-se necessário agrupar as unidades de registo com significados idênticos em indicadores mais globais, de modo a simplificar a leitura dos dados. Estes indicadores enquadraram-se, por sua vez, em «núcleos de sentido» (*idem*: 105) mais amplos, as subcategorias<sup>99</sup>, as quais, por seu turno, se integraram nas grandes categorias que havíamos definido com base nos objectivos e no quadro teórico de referência dos quais partimos. Tal procedimento permitiu-nos fazer um tratamento quantificado dos dados recolhidos, servindo-nos da «unidade de enumeração» (Vala, 1987: 115), no âmbito da qual considerámos a frequência de ocorrência de uma determinada categoria ou subcategoria, postulando que a um maior número de ocorrências corresponde uma maior importância das opiniões dos professores da amostra, prestando, no entanto, atenção aos perigos de uma leitura linear. Na identificação dos entrevistados utilizámos a letra “P”, para significar “Professor”, na coluna sob a designação de “falantes”, seguida de um número de código atribuído a cada um dos professores.

Refira-se ainda que a análise de conteúdo que efectuámos teve em conta algumas qualidades indispensáveis a uma boa categorização de modo a garantir fiabilidade dos dados e validade das inferências a efectuar. Assim, considerámos que cada indicador deveria inserir-se em apenas uma categoria (“exclusão mútua”); que os critérios de categorização deveriam ser sempre os mesmos (“homogeneidade”); que as categorias seleccionadas deveriam sempre relacionar-se com os objectivos da entrevista e as nossas questões de investigação (“pertinência”); e que deveria ser possível fazer inferências férteis (“produtividade”) a partir do conjunto de categorias escolhidas (Bardin, 1988: 120). Saliente-se, enfim, que cada entrevistado leu a transcrição da sua entrevista, de modo a ficar garantido que se revia nas declarações prestadas, antes de as submetermos à análise que se segue.

---

<sup>99</sup> Estas subcategorias foram orientadas pelas categorias definidas mas foram, em alguns casos, reformuladas ou alargadas por influência do nosso *corpus* de análise. Assim, se por um lado os indicadores foram submetidos a um “procedimento fechado”, inserindo-os nas categorias definidas pelas temáticas constantes do guião da entrevista e decorrentes das nossas questões de investigação, por outro tivemos o cuidado de adoptar “procedimentos abertos” (Ghiiglione e Matalon, 1993: 202) que nos permitissem integrar novas categorias que surgissem da análise das entrevistas.

### 6.3.3. Resultados alcançados

No quadro que se segue apresentamos a síntese da análise categorial efectuada no sentido de retirar algumas conclusões das entrevistas realizadas.

Quadro 2 – Matriz de categorização da entrevista aos professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Falantes</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>
I - Impacto da fase de aprofundamento teórico nas percepções dos professores.	Evolução das percepções iniciais em sentido favorável ao trabalho colaborativo.	P1, P2, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14.	14
	Poucas alterações às percepções iniciais.	P3, P12.	2
	Inexistência de alterações às percepções iniciais.	P4, P6, P15.	3
II – Intenções em relação ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário.	A concretizar na área curricular	P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14.	13
	A concretizar na área extracurricular	P12, P15.	2
	A concretizar dentro de algumas condicionantes	P4, P5, P13, P15.	5
	Previsão de trabalho colaborativo a curto prazo	P1, P2, P6, P7, P8, P10, P11	7
	Previsão de trabalho colaborativo a médio prazo	P3, P4, P5, P9, P12, P13, P14, P15	8
	Previsão de um elevado grau de envolvimento com o professor bibliotecário.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14.	14
	Previsão de um baixo grau de envolvimento com o professor bibliotecário	P15.	1
	Resistência ao trabalho colaborativo	P15.	1
III- Iniciativa da proposta de trabalho colaborativo	Do professor disciplinar	P1, P9, P10, P13, P14.	5
	Do professor bibliotecário	P7, P11.	2
	De qualquer um indiferentemente	P2, P3, P4, P5, P6, P8, P12, P15.	8

O quadro anterior, bem como a análise da transcrição das entrevistas (apêndice L) e da matriz apresentada no apêndice K, permitem constatar que, para a compreensão da questão genérica orientadora das entrevistas (a de perceber se a reflexão teórica empreendida influenciou percepções e práticas relativamente ao trabalho colaborativo), concorrem alguns aspectos parcelares analisados em seguida e que ilustramos, em texto destacado, com unidades de contexto que consideramos exemplificativas.

### *Impacto da fase de aprofundamento teórico nas percepções dos professores*

Como se depreende dos dados apresentados no quadro anterior, uma maioria substancial dos entrevistados afirma ter sentido que a fase de aprofundamento teórico deste projecto contribuiu para uma evolução favorável das suas percepções em relação ao trabalho colaborativo, enquanto apenas três dos quinze entrevistados mantêm as suas percepções iniciais e somente dois concedem terem existido poucas alterações.

Assim, dez dos quinze entrevistados (67%) afirmam ter alterado as suas percepções iniciais relativamente ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. Para sermos mais específicos, essa evolução concretiza-se na alteração das concepções dos docentes relativamente à função da biblioteca escolar e /ou do professor bibliotecário (com 4 ocorrências), na compreensão dos aspectos teórico-práticos relacionados com o trabalho colaborativo com o professor bibliotecário (8 ocorrências), e no reflexo das experiências de trabalho colaborativo nas aprendizagens dos alunos (2 ocorrências). É neste sentido que nos parecem apontar os seguintes exemplos:

«veio pôr em causa muita coisa que eu pensava estar certa e veio revolucionar também um bocado todas as ideias que eu tinha em relação à função da biblioteca na escola» (P1).

«aprendi que havia muito mais coisas a considerar em relação ao professor bibliotecário que aquilo que normalmente nós intuímos » (P 13).

«a partir daí, fiquei a perceber o que era o trabalho de colaboração do professor, quer a nível curricular quer extracurricular, com a biblioteca» (P5).

«Não tinha sequer concebido a hipótese de um trabalho conjunto com o professor da biblioteca, de planificação das actividades, de leccionação em conjunto com o professor da biblioteca, não tinha essas ideias antes da acção.» (P11).

«não tinha uma ideia muito bem formulada do que se podia fazer e da importância que as actividades na biblioteca podem ter para a aprendizagem dos alunos» (P 10).

Dos três inquiridos que referem não ter alterado as suas percepções iniciais, dois revelam que, antes da nossa intervenção teórica, já detinham uma opinião favorável ao trabalho colaborativo, enquanto um entrevistado se questiona sobre a viabilidade prática desta estratégia.

«Não alterou porque já era positiva; no fundo, reforçou-a» (P4).

«Mas não deixa de me levantar algumas interrogações quanto aos aspectos práticos [...]. Será uma questão teórica demais que depois não resulta tanto na prática? Tenho algumas interrogações pessoais» (P15).

Ambos os entrevistados que revelam ter sentido que a fase de aprofundamento teórico trouxe poucas alterações às suas percepções iniciais salientam que esta apenas reforçou os conhecimentos e concepções pré-existentes.

«embora eu já tivesse uma ideia, mais ou menos vaga, daquilo que correspondia a esse tipo de trabalho, mas sistematizou-o um bocadinho mais, ilustrou-o também um bocadinho mais, tornou-o mais consistente» (P3).

#### *Intenções em relação ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário*

Nesta categoria, na esmagadora maioria, os docentes revelam o propósito de desenvolver trabalho colaborativo, vendo-o como viável na área curricular e num elevado grau de envolvimento com o professor bibliotecário. No entanto, os entrevistados dividem as suas opiniões quanto ao horizonte temporal, mais ou menos breve, para essa concretização.

Nas treze ocorrências relativas ao trabalho colaborativo integrado na área curricular disciplinar, essa colaboração é situada na abordagem de conteúdos sócio-culturais ou histórico-culturais (6 ocorrências), de conteúdos literários (5 ocorrências) ou no desenvolvimento de competências de investigação associadas a uma contextualização histórico-literária (2 ocorrências).

«Vamos trabalhar os “Mass Media”, concretamente a imprensa britânica» (P1).  
«no caso do Português, em anos próximos, estava a pensar mais no caso dos autores estudados, na parte da literatura» (P14).  
«Penso que, por exemplo na leccionação de conteúdos literários pode ser interessantíssima essa colaboração, a nível de trabalhos de investigação, pesquisa» (P9).

Apenas dois entrevistados mencionam preferir concretizar o trabalho colaborativo num âmbito extracurricular, o que parece apontar para uma certa coerência com as práticas já existentes a este nível, surgindo contudo a ideia de que este tipo de colaboração pode ter reflexo na comunidade local.

«mais na ligação à comunidade, portanto a nível extracurricular, seguramente [...] o que me interessa mais é sair da área de turma, sair da escola para a comunidade» (P12).

A existência de trabalho colaborativo fica, para alguns docentes, dependente de condicionantes, tais como a preparação cuidada das unidades a co-leccionar, ou a adaptação a novas situações de ensino decorrentes da recente distribuição de serviço no departamento. Um entrevistado mostra cepticismo em relação ao trabalho colaborativo, revelando, no entanto, que vê como viável uma cooperação com o professor bibliotecário na organização de actividades de âmbito extracurricular, e que necessita de observar experiências bem sucedidas antes de aderir ao trabalho colaborativo no âmbito curricular.

«Acho que não pode ser algo feito em cima do joelho, as coisas têm de ser bem preparadas» (P4).

«este ano é nitidamente de iniciação para mim, nestes cursos [...]. É a primeira vez que existem cá na escola, e estou a coordenar e tenho bastante trabalho burocrático» (P13).

«ver outros fazerem em outros campos, poder ver o que se conseguiu, de que modo se trabalhou» (P15).

Cruzando a opinião do professor 15 com os dados por ele fornecidos no questionário inicial, podemos estabelecer algumas inferências que nos permitam compreender a sua posição relativamente ao trabalho colaborativo. Assim, verificamos tratar-se de um professor que, apesar de leccionar algumas turmas do ensino diurno, desenvolve a maior parte da sua actividade com alunos do ensino recorrente nocturno por unidades capitalizáveis. Estes cursos (actualmente a ser substituídos por novos cursos do ensino recorrente, divididos em “módulos” de aprendizagem mais extensos que as unidades capitalizáveis) têm características muito específicas, por se centrarem no percurso individual de cada aluno, que o professor orienta, aconselhando materiais para estudo e tirando as dúvidas que os alunos possam ter durante o processo de auto-aprendizagem. Tratando-se, idealmente, de um tipo de ensino em que o recurso à biblioteca representa uma mais-valia, a verdade é que os alunos sentem que optimizam o tempo de estudo e têm mais sucesso nos exames que lhes permitem transitar de uma unidade para a seguinte, se recorrerem aos “guias de aprendizagem” publicados pelo Ministério da Educação para cada uma das disciplinas, não sendo muito fácil motivar os alunos a pesquisarem outras fontes, na biblioteca. Para além disto, há um importante constrangimento estrutural que se prende com o

facto de não haver nenhum professor da equipa da biblioteca no período da noite, o que inviabiliza o trabalho colaborativo num grau de envolvimento mais elevado. Haverá ainda outros factores que poderão ajudar a explicar esta resistência ao trabalho colaborativo e que parecem advir de um perfil psicológico “field-independent” (cf. Montgomery, 1991) que não necessita de se apoiar nos contextos ambientais em que se move para desenvolver a sua acção. Por outro lado, alguns dados como a discordância em relação a afirmações contidas no questionário sobre a centralidade da biblioteca escolar enquanto recurso importante dentro da escola, quer para o uso de materiais que permitem preparar as actividades curriculares, quer para o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca, parecem indicar que se trata de um professor que optou por práticas mais individuais (*individualismo electivo*), aspecto que, no entanto, poderemos vir a clarificar através de dados de observação.

No que diz respeito ao horizonte temporal em que os entrevistados situam as suas intenções de trabalho colaborativo, parece-nos significativo que sete dos quinze professores da amostra tenham manifestado intenção de experimentar o trabalho colaborativo para a integração da biblioteca escolar na área curricular já no presente ano lectivo, ainda que para tal tenham reorientado as suas planificações, de modo a seleccionar os conteúdos em que o ensino colaborativo com a coordenadora da biblioteca lhes pareceu viável. Os restantes oito entrevistados manifestaram intenção de desenvolver trabalho colaborativo em anos lectivos subsequentes.

«Este ano já estamos a preparar uma aula nesse sentido, que tem a ver com o tema “Os Meios de Comunicação Social”, “Os Mass Media”, e vamos alargar ao grupo, todo o grupo vai participar» (P6).

«É um trabalho a realizar durante este segundo período e é sobre autores do programa» (P2).

«queria ver se no próximo ano não me ia embora sem, realmente, fazer esse trabalho colaborativo com a biblioteca» (P5).

Na esmagadora maioria, os entrevistados situam as suas intenções de desenvolvimento de trabalho colaborativo num grau de envolvimento elevado, que poderíamos fazer corresponder ao modelo de “ensino integrado” (cf. Montiel-Overall,

2005) apresentado no capítulo 2, mas circunscrito ao trabalho em determinadas áreas, já que apenas são mencionados alguns conteúdos. Onze professores prevêem que essa colaboração englobe a planificação, a execução e avaliação conjuntas, optando três docentes por não incluir nessa colaboração a fase de co-avaliação. Apenas um docente se revê num trabalho conjunto de menor envolvimento, situando-o na solicitação de cooperação por parte do professor bibliotecário para desenvolver actividades extracurriculares.

«está programada para haver co-planificação, e [...] também uma leccionação conjunta de aspectos diferentes que são necessários para a actividade. E a avaliação [...] vai ser conjunta também» (P11).

«eu pensava sempre em co-planificação, e depois numa co-execução [...]. Eu tinha pensado mais no meu papel de avaliar a actividade e avaliar os resultados com os alunos [...]» (P14).

«talvez seja mais fácil, no futuro, através da área extracurricular, talvez veja aí mais hipótese de cooperação do que em relação à aula» (P15).

#### *Iniciativa da proposta de trabalho colaborativo*

Para a maior parte dos entrevistados, a iniciativa de propor trabalho colaborativo pode partir tanto do professor disciplinar como do professor bibliotecário. Os restantes professores consideram, principalmente, que a iniciativa deverá caber ao professor disciplinar.

Dos oito entrevistados que consideram que a iniciativa de propor trabalho colaborativo pode partir tanto do professor disciplinar como do bibliotecário, seis opinam que tal dependerá dos objectivos ou ideias que um e outro tiverem em mente, enquanto que dois apontam a personalidade e a abertura ao outro como condicionantes para despoletar essa iniciativa.

«Penso que pode partir dos dois. Pode partir do professor bibliotecário, que pode procurar o professor de sala de aula e, dentro dos conteúdos da disciplina, fazer inclusivamente algumas propostas de actividades; pode partir do professor de sala de aula, que, consoante o conteúdo a leccionar, enfim, poderá achar que a tarefa do professor bibliotecário é importante» (P2).

«acho que a iniciativa pode partir de ambas as partes, depende muito mais da personalidade e de abertura de horizontes do que propriamente da posição» (P4).

Entre os cinco professores que se inclinam para que seja o professor da disciplina a fazer propostas de trabalho colaborativo ao professor bibliotecário, o principal argumento incide sobre a percepção de que o professor disciplinar possui um maior domínio dos conteúdos, materiais e estratégias específicos da sua disciplina; um dos docentes refere também que o professor disciplinar tem uma noção mais aturada do tempo necessário ao cumprimento do programa.

Em contrapartida, apenas dois entrevistados vêem como mais viável que a proposta de trabalho colaborativo tenha origem no professor bibliotecário, quer porque associam a este uma maior facilidade no acesso à informação sobre novas práticas de ensino, quer porque consideram importante ser o professor bibliotecário a demonstrar a sua disponibilidade.

«O professor sabe o currículo da sua disciplina, as matérias que tem a leccionar, e, naquelas matérias em que acha mais pertinente esse desenvolvimento, pedirá a colaboração» (P9).

«penso que, numa primeira fase, devido à preocupação com o cumprimento das planificações, digamos que a obrigação primeira será do professor» (P10).

«Estas questões surgem como algo novo, e ninguém melhor que o professor bibliotecário para informar sobre elas, sendo portanto ele a ter a iniciativa» (P7).

«Se for o professor bibliotecário a mostrar-se disponível para que essas actividades apareçam, penso que vai ser mais fácil que isso venha a acontecer» (P11).

### *Complemento de ideias*

Entre os aspectos relevantes que foram referidos pelos docentes que desejaram complementar as questões que lhes foram colocadas, destacamos a existência de quatro ocorrências relacionadas com a importância da aquisição de conhecimentos sobre o trabalho colaborativo entre os professores disciplinar e bibliotecário. Também foram mencionados, com uma ocorrência cada, os seguintes aspectos: a maior pertinência do trabalho colaborativo no início de ciclo para que se possa dar continuidade ao desenvolvimento de competências; a vantagem na divulgação das experiências de trabalho colaborativo junto de outros professores da escola; a importância da primeira experiência de trabalho colaborativo; e a necessidade de uma planificação atempada, de modo a ultrapassar eventuais dificuldades logísticas.

«penso só que foi realmente uma actividade muito útil, porque veio mudar, efectivamente, as concepções, penso que dos professores em geral, relativamente a esta questão» (P11).

«acho que é um trabalho que devia ser mesmo desenvolvido no início de ciclo, por forma a que depois se possa, de facto, estender e alargar aos restantes anos desse mesmo ciclo» (P3).

«Penso também que, no início do próximo ano, se deve fazer uma maior divulgação, até na reunião geral de professores, para o facto de haver na biblioteca um coordenador e outros professores que podem dar apoio efectivo para as actividades dos professores nas várias disciplinas.» (P8)

«acho que o primeiro passo é sempre o mais difícil de tomar, se as coisas correrem bem o segundo será mais fácil» (P6).

«a questão das dificuldades logísticas, as horas para reunião e trabalho conjunto. Isso é uma dificuldade, mas se formos organizados podemos sempre planear à distância» (P14).

\*

Face ao tratamento dos dados anteriormente apresentado, alguns comentários gerais se impõem.

Se tomarmos como referência a questão de investigação que relacionámos com esta entrevista, devemos concluir, genericamente, que a nossa intervenção de aprofundamento teórico junto dos docentes apenas influenciou 47% dos entrevistados no sentido de alterar, já este ano lectivo, as suas práticas. Esta percentagem parece-nos, no entanto, ter algum significado, na medida em que denota uma abertura à cultura de colaboração que pretendemos criar. Quanto à alteração das percepções iniciais dos docentes, parece-nos clara a eficácia da fase de reflexão e aprofundamento teórico (sobre 67 % dos docentes), sendo ainda relevante que os restantes 53% dos professores mencionem intenções de desenvolver trabalho colaborativo com o professor bibliotecário em próximos anos lectivos.

O aprofundamento teórico teve impacto acentuado na alteração das percepções iniciais sobre o trabalho colaborativo com o professor bibliotecário em 67% dos entrevistados, para o que contribuíram, entre outros, uma melhor compreensão dos aspectos teórico-práticos implicados na estratégia de trabalho colaborativo e uma melhor compreensão das funções da biblioteca escolar e/ou do professor bibliotecário. A manutenção das concepções iniciais em 20% dos professores prende-se,

essencialmente, com uma ideia anterior favorável ao trabalho colaborativo. Os restantes 13% que referem ter alterado pouco as suas percepções iniciais não assumem qualquer posição desfavorável a este tipo de trabalho.

Tendo em conta que anteriormente a este projecto já existiam práticas de trabalho colaborativo no âmbito extracurricular, entre os professores do departamento e a equipa da biblioteca, embora com um grau de envolvimento pouco aprofundado, podemos concluir que o aspecto mais importante da evolução registada se relaciona com o facto de os professores encararem agora essa colaboração no âmbito curricular. Isto tenderá, do nosso ponto de vista, a implicar uma maior integração da biblioteca nas aprendizagens dos alunos, e a conferir uma maior legitimidade de intervenção ao professor bibliotecário, podendo perspectivar-se, em nosso entender, um efectivo ensino de competências em literacia da informação integradas nas aprendizagens curriculares, bem como uma formação de leitores mais eficaz.

O elevado grau de envolvimento no qual 73% dos entrevistados inscrevem as suas intenções de trabalho colaborativo, para além de revelar a eficácia, a este nível, da fase de aprofundamento teórico, parece-nos ter sido facilitado pela existência de experiências anteriores com um grau de envolvimento menor e restrito a actividades extracurriculares.

O facto de 53% dos professores perspectivarem a proposta de trabalho colaborativo com um duplo sentido, partindo tanto do professor de sala de aula quanto do professor bibliotecário, denota abertura para que o professor bibliotecário não se iniba de propor actividades a desenvolver conjuntamente que se integrem nas aprendizagens de âmbito disciplinar, deixando também claro que o professor de sala de aula poderá recorrer ao professor bibliotecário enquanto facilitador de aprendizagens dos alunos, sem que com isso sinta que está a exigir demasiado do professor bibliotecário. A circunstância de existirem 33% de professores que manifestam tendência para que a iniciativa de propor trabalho colaborativo parta do professor alerta também para um aspecto relevante, já focado no capítulo 3, que se prende com o facto de dever existir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível, da cultura profissional dominante e, bem assim, uma certa sensibilidade e respeito por parte do professor bibliotecário relativamente às concepções defendidas pelo professor. Relembramos o que nessa altura ficou dito sobre a necessidade de as inovações pedagógicas a introduzir se encaixarem na cultura escolar prevalecente, de modo a não serem criadas barreiras que inibam a colaboração futura.

#### 6.4. Dados recolhidos por observação

Tivemos já oportunidade de referir que o papel por nós assumido nesta investigação foi o de observadora participante. Logo à partida, não nos considerámos uma investigadora exterior, na medida em que (mesmo que não estejamos actualmente no exercício de funções) a nossa investigação se desenvolveu na escola a cujo quadro pertencemos há vários anos, numa realidade e com sujeitos com quem mantemos relações profissionais. Por outro lado, o nosso projecto de investigação-acção visava intervir sobre a realidade em estudo, tentando introduzir alterações nas percepções dos docentes e nas suas práticas. Contudo, procurámos assumir uma postura não-directiva, optando sempre por levantar questões que levassem a uma reflexão por parte dos docentes. Mesmo quando devíamos expressar opiniões, tivemos a preocupação de mostrar que se tratava apenas de uma perspectiva do problema. Por outro lado, em determinados momentos da nossa observação, assumimos mais um papel de espectador do que de participante, sendo exemplo dessa situação a observação das aulas que decorreram no espaço da biblioteca, quer as co-leccionadas pelos professores e pela coordenadora da biblioteca, quer as que foram leccionadas apenas pelo docente da disciplina, como resultado de um trabalho de cooperação.

O nosso diário de pesquisa, enquanto instrumento de recolha de dados com os quais se visou complementar ou confirmar informações recolhidas através de outros instrumentos de investigação, foi utilizado para o registo das observações que fomos efectuando no terreno, e serviu-nos também como instrumento regulador da subjectividade presente neste tipo de investigação. Assim, a par com as notas descritivas, fomos registando comentários e reflexões que nos permitiam a auto-crítica e o controlo da nossa acção no terreno, como nos parece evidente no exemplo seguinte:

«Tentei fazer passar claramente para todos os professores a minha ideia de que, embora acredite na colaboração, respeito o individualismo.  
C<sup>100</sup> – Parece-me importante ir veiculando esta ideia, de modo a que, pelo facto de os professores me conhecerem bem, nenhum se sinta impelido a fazer propostas de trabalho colaborativo à coordenadora apenas porque eu o defendo.» (NC<sup>101</sup>-31/10/2006).

<sup>100</sup> A utilização de “C” seguido de um texto sublinhado indica tratar-se de um comentário realizado com base nos aspectos observados.

<sup>101</sup> “NC” significa “Notas de Campo”.

Neste ponto da nossa dissertação, daremos conta dos dados recolhidos nas observações que fomos efectuando e registando no nosso diário de pesquisa, constituído por notas de campo descritivas e reflexivas (Bogdan e Biklen, 1994:152). O registo das notas deu particular atenção aos aspectos relacionados com as percepções dos docentes relativamente ao trabalho colaborativo, antes e depois de termos introduzido a reflexão teórica em torno dessa problemática, bem como às alterações registadas ao nível das práticas dos docentes.

As notas de campo resultantes de contactos informais que íamos tendo com os participantes no estudo eram registadas por escrito tão brevemente quanto possível, logo que tínhamos algum isolamento. Já as relacionadas com aulas resultantes de trabalho colaborativo foram averbadas no decorrer da observação que delas fizemos, com o consentimento dos professores e da coordenadora, e também com o conhecimento dos alunos<sup>102</sup>. Tanto as primeiras como as segundas foram sempre filtradas tendo em conta o nosso objecto de estudo. Contudo, enquanto para as notas resultantes de contactos informais adoptámos procedimentos mais abertos, registando tudo o que, surgindo nesses encontros, nos parecia ser relevante, as segundas foram orientadas por categorias previamente definidas, tendo-se deixado em aberto a possibilidade de registar notas relativas a aspectos que não tivéssemos planeado à partida.

As notas recolhidas foram submetidas a um processo de análise que implicou uma necessária “redução” das mesmas aos dados considerados “férteis” para a nossa investigação. De acordo com Matthew Miles e Michael Huberman, «Data reduction refers to the process of selecting, focusing, simplifying, abstracting, and transforming the “raw” data that appears in written-up field notes» (1984: 21). Nessa ordem de ideias, a nossa redução de dados começou antes da recolha dos mesmos, quando tomámos decisões em relação às nossas questões de investigação, continuou no próprio processo de recolha de dados, quando a observação era orientada pelos aspectos que mais nos interessavam para a problemática em estudo, e prosseguiu no registo das notas de campo no nosso diário de investigação, as quais se centravam na descrição sumária de partes da observação efectuada consideradas relevantes. Essa redução aconteceu, enfim,

---

<sup>102</sup> Por forma a não influenciar demasiado o comportamento dos alunos, no início de cada aula éramos apresentada aos discentes, para que pudéssemos explicar sumariamente que iríamos estar a observar o modo como o professor e a coordenadora organizavam a aula. Os alunos não demonstraram qualquer incómodo com esse facto.

quando submetemos as notas de campo a uma nova análise com vista a delas extrair conclusões pertinentes para o nosso estudo, seleccionando segmentos de texto<sup>103</sup> considerados relevantes, sempre em relação com o contexto em que se integravam. Verifica-se, pois, que as várias etapas de redução de dados não estão separadas da análise dos mesmos, antes fazem parte integrante dela.

Considerámos “férteis” as notas de campo que, de algum modo, complementavam outra informação ou que lhe acrescentavam algo de novo, permitindo-nos «fazer um juízo analítico daquilo que [estamos] a estudar» (Bogdan e Biklen, 1994: 164, 165). No apêndice M apresentamos exemplo de algumas dessas notas.

Expomos aqui dois tipos de tratamento das nossas notas de campo, tendo em conta a informação que elas nos proporcionaram: enquanto daquelas que apenas complementam ou confirmam a informação recolhida através de outros instrumentos fizemos uma leitura interpretativa de que procuraremos dar conta referindo exemplos dessa complementaridade ou confirmação, as notas relativas à observação de aulas co-leccionadas, resultantes do processo de colaboração estabelecido entre alguns docentes e a coordenadora da biblioteca, por trazerem informações novas para a compreensão da realidade em estudo, foram sujeitas a uma análise de conteúdo facilitadora de uma interpretação dos dados. Com a mesma perspectiva, submeteremos a uma análise de conteúdo a auto-avaliação do trabalho colaborativo que implicou o recurso a estratégias de “team-teaching” pelos professores e pela coordenadora. Já da avaliação feita pelos professores que desenvolveram um trabalho de cooperação com a coordenadora da biblioteca escolar faremos uma síntese interpretativa. De igual modo, da avaliação que a coordenadora da biblioteca fez da globalidade das aulas por si co-leccionadas relataremos apenas os aspectos considerados mais relevantes, por comparação com as opiniões manifestadas pelos docentes.

Tendo em conta que, com a segunda fase do nosso projecto de investigação-acção, pretendemos introduzir uma alteração nas concepções e nas práticas dos professores da amostra, o tratamento das notas de campo a seguir apresentado foi feito por referência aos momentos anterior e posterior à intervenção teórica, remetendo também para um confronto com dados apresentados anteriormente e recolhidos através de outros instrumentos. De facto, as notas de campo, por serem transversais a todo o processo de

---

<sup>103</sup> «Data chunks», no dizer de Miles e Huberman (1984: 21).

investigação, permitiram recolher dados passíveis de serem confrontados com os que foram recolhidos através dos inquéritos por questionário e por entrevista, dando-se assim início à triangulação dos dados que convergem para a compreensão dos diversos aspectos relacionados com o trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula e o professor bibliotecário ou coordenador da biblioteca.

#### **6.4.1. Antes da intervenção teórica**

As perguntas que fizemos no questionário inicial despertaram, desde logo, alguma curiosidade junto dos professores, sobretudo quando se perguntava se na planificação individual e em grupo das suas aulas era solicitada a colaboração de um elemento da equipa da biblioteca escolar. Enquanto alguns não demonstraram qualquer reacção ou defendiam que, embora nunca tivessem pensado nisso, o trabalho colaborativo poderia ser uma forma de trabalho válida, outros verbalizavam interrogações em relação à viabilidade e até à pertinência de pedir essa colaboração para prever formas de integrar o uso da biblioteca nas aprendizagens de âmbito curricular, como é visível nos seguintes excertos das nossas notas de campo:

«Encontrei P8, P5, P7 e P10<sup>104</sup>. [...]. P5 disse que o questionário tinha umas perguntas sobre aspectos nos quais nunca tinha pensado. P7 e P10 pareceram concordar. Perguntei quais. Referiam-se sobretudo à questão da planificação conjunta com a equipa da biblioteca escolar no que diz respeito às actividades curriculares. P8 disse que nunca tinha pensado em planificar aulas com a coordenadora e que isso era capaz de ser difícil porque a coordenadora já tinha poucas horas para gerir a biblioteca.» (NC- 25/10/2006).

.....  
«*Não será sobrecarregar quem está na biblioteca e ao mesmo tempo admitir que os professores não têm o cuidado de ver o que existe na biblioteca para fazer essa integração?* Diz P3, quando saímos da sessão de apresentação dos resultados do questionário. Deixei que os colegas presentes (P2, P11, P14) respondessem (intervim o mínimo possível) [...]. P2 defendeu que a coordenadora tinha sempre um melhor conhecimento do que existe na biblioteca adequado aos conteúdos disciplinares, mesmo que o professor tenha o cuidado de integrar os recursos da biblioteca. P14 concordou e P11 não se manifestou. Aparentemente, os argumentos usados fizeram sentido para P3. Permaneceu, no entanto, reticente sobre as condições práticas para realizar um trabalho colaborativo que envolva muito tempo de planificação, não só pela articulação de tempos comuns, mas pelo facto de a coordenadora ter pouco tempo na biblioteca para a realização deste tipo de trabalho.» (NC - 31/10/2006).

---

<sup>104</sup> Mantivemos a letra P para designar Professor, seguida do número de código atribuído a cada docente.

As dúvidas dos professores incidiam, pois, sobre os aspectos das perguntas que se relacionavam com o trabalho colaborativo num grau de envolvimento que implicasse uma planificação, execução, e avaliação conjuntas de aulas, exactamente a área em que pretendíamos intervir<sup>105</sup>. Estas notas de campo complementam, assim, as conclusões que retirámos aquando da análise dos questionários, nomeadamente no que diz respeito ao facto de os professores, maioritariamente, não perspectivarem os elementos da equipa da biblioteca como parceiros de colaboração para as suas aulas.

#### **6.4.2. Depois da intervenção teórica**

##### **6.4.2.1. As percepções dos professores**

As notas de campo registadas após a intervenção teórica parecem também confirmar os dados obtidos através das entrevistas efectuadas aos professores. O trabalho colaborativo entre os professores e o professor bibliotecário na área curricular e com um grau de envolvimento elevado aparece como uma novidade. Após a sessão de formação, fomos várias vezes à escola, no intuito de estar presentes caso os professores quisessem esclarecer dúvidas que tivessem subsistido à acção de formação e à leitura do material fornecido ou daquele que colocámos no dossiê que se disponibilizou na biblioteca. Também nos foi possível observar algumas reacções que confirmam a percepção do trabalho colaborativo com o professor bibliotecário como algo inovador por parte dos professores da amostra. Atente-se nos seguintes exemplos:

«Encontrei P1, P2, P5, P6 e P11, na sala de professores. [...] P1 disse que nunca tinha pensado que a colaboração pudesse ir além das actividades extracurriculares e os restantes concordaram. Disse ainda que era perfeitamente viável desenvolver um trabalho colaborativo mais planificado e mais “virado para os alunos” P5 [...] perguntou se a acção sobre elaboração de trabalhos de pesquisa que P11 fez para alunos de 10º ano não é já trabalho colaborativo, [...] [P11] disse que era trabalho colaborativo mas que tinha o problema de ser uma acção de âmbito geral que não estava integrada em nenhum conteúdo específico que os alunos estejam a estudar numa disciplina e que nem sempre os professores lhe davam seguimento [...]. Reforçou que se essas aprendizagens fossem feitas no âmbito dos conteúdos disciplinares e treinadas sistematicamente ao longo do ano lectivo e de todo o ciclo de ensino, os resultados seriam melhores.» NC - 8/11/2006.

<sup>105</sup> Por referência ao quadro teórico apresentado na parte I (capítulo 2), pretendíamos intervir no sentido de elevar o grau de envolvimento entre os professores do departamento e a coordenadora da biblioteca ou professora bibliotecária para os níveis três a oito das respectivas taxonomias traçadas por Loertscher (1999: 17-22; 33-37), ou para os modelos de “coordenação”, “cooperação” e “ensino integrado” definidos por Montiel-Overall (2005).

«[...] estive com P2 [...]. Disse que [a sessão] tinha sido útil, que nunca tinha pensado em fazer trabalho colaborativo de um modo tão planificado e com um trabalho tão “estrito” entre o professor e o coordenador da BE.» NC - 8/11/2006

«P9 disse que nunca tinha pensado que poderia haver uma definição para cada “tipo de colaboração” [...] e que antes [...] nunca tinha pensado que a actividade do “painel da quinzena” que o departamento desenvolvia com a biblioteca era uma “coordenação”. P10 disse que [...] antes achava que o departamento estava muito “ligado à biblioteca”, mas que agora pensava que havia muito mais a fazer. [...] Disse que ia pensar em recorrer mais à biblioteca com os alunos. Não apenas mandá-los ir procurar materiais mas levá-los para a biblioteca e levá-los a fazer aprendizagem com base nos recursos da biblioteca. P12 também disse que às vezes “usa-se demais o manual”, que já tem a informação organizada. NC - 16/1/2007

As nossas notas de campo dão-nos conta, pois, de algo que os professores tinham maioritariamente admitido na entrevista: a intervenção teórica contribuiu para alterar as percepções que os professores tinham no início deste projecto relativamente ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. Para além disto, é possível perceber uma certa abertura dos professores ao trabalho colaborativo, também patente nas opiniões por eles manifestadas nas entrevistas. Esta abertura foi visível no curto prazo para um número limitado de sete professores, cinco dos quais fizeram trabalho colaborativo no modelo de “ensino integrado” (níveis seis a oito das taxonomias de Loertscher) e dois que desenvolveram uma “cooperação” com a coordenadora (níveis cinco e seis das mesmas taxonomias), no sentido de proporcionarem aos alunos aprendizagens baseadas no uso dos recursos da biblioteca que lhes permitissem desenvolver competências em literacia da informação e conhecimentos específicos relacionados com os conteúdos disciplinares.

A informação retirada das nossas notas de campo, que apresentamos em seguida, diz respeito à observação de aulas que decorreram na biblioteca e que foram planificadas em conjunto pelos professores e pela coordenadora, mediante proposta dos primeiros. Está, por isso, organizada segundo os itens de observação que definimos para essas aulas.

#### ***6.4.2.2. Alterações das práticas docentes: o trabalho colaborativo***

Após a intervenção teórica, observámos que três professores se manifestavam entusiasmados com a ideia de desenvolver uma primeira experiência de trabalho colaborativo com a coordenadora da biblioteca escolar. Num dos casos, o professor

acabou por ser incentivado por nós, uma vez que, ao mesmo tempo que manifestava vontade, também exprimia receio de avançar.

«P8 ouvia com atenção. Achou a ideia engraçada e disse que também podia fazer alguma coisa idêntica, mas estava hesitante, tinha de pensar. Eu não disse nada» (NC 8/11/2006)  
«encontrei-me com P8. Disse-me que continua com vontade de experimentar o trabalho colaborativo com a coordenadora. Pareceu-me menos receoso. Incentivei-o a concretizar a sua ideia» (NC- 9/1/2007).

Estes três professores incitaram outros colegas a aderir às suas propostas nos encontros que iam tendo para planificação de aulas. Deste modo, no final do mês de Janeiro, havia um conjunto de cinco professores prontos a desenvolver uma experiência de trabalho colaborativo num modelo de “ensino integrado” com a coordenadora da biblioteca, e dois num modelo de “cooperação”. Os professores escolheram trabalhar com alunos do 10º ano de escolaridade, por dois motivos: os alunos tinham frequentado, no início do ano lectivo, uma formação prevista no plano da biblioteca e orientada por um dos professores do departamento (incluído neste conjunto de docentes); mesmo que as experiências empreendidas implicassem atrasos nas planificações iniciais e, *in extremis*, no cumprimento de programas, os mesmos poderiam facilmente ser recuperados.

Em cada disciplina, os professores que mais motivados ficaram depois da fase de intervenção teórica (em número de três) começaram por trocar ideias com os colegas que leccionavam o mesmo nível de ensino, conseguindo posteriormente a adesão de alguns deles. Na prática, tal acabou por se traduzir numa co-planificação de três unidades didácticas diferentes (uma para cada disciplina de língua estrangeira e outra para a língua materna) entre a coordenadora e os professores de cada disciplina envolvidos neste trabalho colaborativo.

Num dos grupos disciplinares, a delegada de disciplina tomou a iniciativa de pedir o envolvimento de todos os professores do grupo que leccionavam o 10º ano de escolaridade. Acabou por se verificar a existência de algumas dificuldades em viabilizar esta intenção. Logo à partida, a planificação com a coordenadora acabou por se fazer maioritariamente por intermédio da professora do grupo de quem havia partido a iniciativa, com base no mesmo conjunto de actividades, em que a coordenadora integrou as estratégias relativas ao desenvolvimento de competências em literacia da informação. Por outro lado, a barreira do horário acabou por impedir que dois docentes desse grupo pudessem experienciar o trabalho colaborativo num grau de envolvimento mais elevado

com a coordenadora, inviabilizando a co-leccionação e remetendo a colaboração para um modelo mais próximo da “cooperação”.

Todas as colaborações estabeleceram como objectivos comuns à biblioteca e à área disciplinar o desenvolvimento de competências em literacia da informação, que permitissem aos alunos realizar trabalhos de investigação no âmbito dos conteúdos de língua materna ou de língua estrangeira.

A biblioteca manteve-se em funcionamento, apesar de haver mais ruído que o habitual. Os utilizadores foram avisados das circunstâncias específicas em que poderiam frequentar a biblioteca e não evidenciaram qualquer incómodo, como transparece das seguintes notas de campo:

«A biblioteca continua em funcionamento. Há três alunos na zona de leitura informal (dois lêem revistas, um uma banda desenhada); dois alunos a visionar filmes; três alunos a fazer trabalhos de casa e um aluno a trabalhar no computador portátil. De vez em quando entram alunos que vão ao balcão, onde o atendimento decorre com normalidade» (NC-27/2/2007 – 12,00H).

Na análise de conteúdo feita às notas de campo resultantes da observação de aulas leccionadas em regime de “team-teaching” entre o professor disciplinar e o professor bibliotecário, bem como às relacionadas com a avaliação dos processos de colaboração empreendidos, seguimos os pressupostos teóricos e a metodologia de análise de conteúdo adoptados relativamente ao tratamento das entrevistas, pelo que nos dispensamos de nova contextualização teórico-metodológica. Relembramos, contudo, que tanto as notas de campo relativas a aulas co-leccionadas como as concernentes à avaliação da colaboração foram orientadas por categorias de observação previamente definidas, e decorrentes do nosso quadro de referência teórico. A adopção deste procedimento mais fechado contemplou, contudo, em ambos os casos, uma categoria para registo de observações relativas a outros aspectos que não tivéssemos definido à partida.

Ao optarmos por traçar categorias previamente à observação das aulas co-leccionadas, pretendemos conseguir uma organização mais inteligível dos dados e um tratamento posterior mais eficaz e facilitado. Assim, a nossa observação foi orientada pelos seguintes aspectos:

- objectivos comuns a atingir;
- domínios visados nas tarefas solicitadas aos alunos;

- materiais fornecidos e recursos da biblioteca utilizados;
- organização da aula e articulação professor/coordenadora;
- reacções dos alunos à situação de aprendizagem;
- funcionamento da biblioteca em paralelo com a aula;
- outros aspectos relevantes.

As categorias relativas à recolha de informação sobre os objectivos que se visava atingir com o trabalho colaborativo, o resumo das actividades a que iríamos assistir, e dos conteúdos de carácter disciplinar em que se integravam, bem como da tarefa final que os alunos deveriam cumprir, foram obtidas numa conversa que tivemos com o professor e a coordenadora anteriormente a cada aula (ver apêndice O).

A análise de conteúdo abaixo apresentada refere-se a um total de oito aulas co-leccionadas a seis turmas diferentes, por cinco professores. Quatro turmas tiveram aulas de língua estrangeira e duas de língua materna. Na disciplina de língua materna, em que as actividades previstas para desenvolver em regime de “team-teaching” implicaram duas sequências lectivas na biblioteca com cada turma, fizemos a análise da actividade na sua globalidade. Já no caso de aulas de língua estrangeira de um mesmo professor em turmas diferentes, considerou-se cada sequência separadamente. Não estão incluídas nesta análise de conteúdo as notas de campo resultantes da observação de actividades que decorreram na biblioteca e resultaram de um trabalho de cooperação entre os professores e a coordenadora da biblioteca, que pretendia contribuir para a formação dos alunos em literacias da informação, e para as aprendizagens de âmbito disciplinar. A estas notas faremos referência após a análise de conteúdo das notas de campo sobre as aulas co-leccionadas.

### ***Colaboração no modelo de “ensino integrado”***

A matriz que se segue apresenta, pois, uma síntese da análise das notas de campo relativas à observação que fizemos de aulas co-leccionadas. No apêndice N apresentamos uma matriz onde, para além das categorias e sub-categorias apresentadas no quadro que se segue, incluímos indicadores que podem dar uma visão mais detalhada da análise efectuada.

Quadro 3 – Matriz de categorização das notas de campo relativas à observação de aulas co-leccionadas pelos professores e pela coordenadora da biblioteca

CATEGORIAS	Subcategorias	Professores que co-leccionaram com professor bibliotecário	Frequência de ocorrência
<b>Domínios do ensino integrado</b>	Literacias da informação e conhecimento de poetas portugueses.	P2, P11.	2
	Literacias da informação e conhecimentos sócio-culturais.	P8, P1, P1, P6 <sup>106</sup> .	4
<b>Utilização de recursos da / acessíveis a partir da biblioteca</b>	Obras de referência em suporte livro.	P8, P11, P2, P1, P1, P6.	6
	Livros de crítica literária e estudo literário.	P2, P11.	2
	Livros de biografias.	P2, P11.	2
	Publicações periódicas.	P1, P1, P2, P6, P11.	5
	Documentos não-livro.	P2, P11.	2
	Documentos electrónicos.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
	Recursos técnicos.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
<b>Materiais fornecidos</b>	Relacionados com a disciplina	P8, P2, P11, P1, P1, P6.	6
	Relacionados com as competências da investigação na Internet	P8, P2, P11, P1, P1, P6.	6
	Relacionado com a metacognição sobre o processo de investigação.	P8, P11, P2, P1, P1, P6.	6
<b>Organização da co-leccionação</b>	Trabalho simultâneo professor/ coordenadora.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
	A acção dos colaboradores ultrapassa o âmbito da sua área do saber.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
<b>Reacções dos alunos à situação de aprendizagem</b>	Empenho elevado.	P1, P2, P8.	3
	Empenho maioritariamente elevado.	P1, P6, P11.	3
	Algumas dificuldades na pesquisa.	P1, P2, P6, P11.	4
	Dificuldades na transformação da informação.	P8, P11	2
	Dúvidas pontuais nos conteúdos disciplinares.	P1, P8.	2
	Dúvidas pontuais relacionadas com a tarefa.	P1, P8.	2
<b>Outros aspectos relevantes</b>	Bom relacionamento interpessoal.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
	Aceitação da coordenadora.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
	Continuação do funcionamento da biblioteca.	P1, P1, P2, P6, P8, P11.	6
	Uso da língua estrangeira.	P1, P1, P6, P8.	4
	Situação de bilinguismo.	P1, P1, P6, P8.	4

### *Domínios do ensino integrado*

A maior parte das aulas leccionadas em regime de “team teaching” na biblioteca, e por nós observadas, incidiram sobre o desenvolvimento de competências em literacia da informação, integrado na aprendizagem de conteúdos disciplinares previstos nas planificações de médio e curto prazo das disciplinas de língua materna e de língua estrangeira, para o 10º ano de escolaridade. Deste modo, em quatro das turmas que tiveram oportunidade de trabalhar na biblioteca, os domínios privilegiados foram o

<sup>106</sup> O trabalho colaborativo entre P6 e a coordenadora contou também com a colaboração de P10, por um lado porque se considerou que a turma tinha dificuldades de concentração no trabalho e a presença de mais um professor traria benefícios para as aprendizagens dos alunos, por outro porque o próprio professor 10 queria participar na experiência, ainda que mais como professor de apoio às actividades.

desenvolvimento paralelo de conhecimentos sócio-culturais relacionados com os conteúdos de língua estrangeira, e de competências de avaliação da informação acessível através da rede de *Internet*, bem como de formulação de perguntas de investigação. Nas restantes duas turmas que ocuparam as suas aulas na biblioteca (duas aulas cada turma), o desenvolvimento de competências de literacia da informação integrou-se no conhecimento de aspectos biobibliográficos e estilísticos sobre poetas portugueses do séc. XX.

«A tarefa estava incluída no domínio de referência «grupos de pertença», na unidade didáctica «adolescência e delinquência juvenil». Os alunos (oito no total) estavam divididos em dois grupos. Para além de linhas mais específicas de orientação do trabalho a realizar, a tarefa remetia para as diferentes etapas de pesquisa: aceder a uma artigo através da *Internet*; avaliar o *Site* a que acediam; ler o artigo para uma compreensão global; seleccionar os excertos mais pertinentes de acordo com as indicações específicas que foram dadas; registar a informação sob a forma de notas; redigir um texto coerente (em língua estrangeira) a partir dessas notas, onde constasse também a opinião do grupo» (NC - 2/2/2007 - 12,00H).

«cada [grupo] tinha uma actividade de pesquisa relacionada com o conhecimento de aspectos associados ao domínio de referência «Os *mass media* e a comunicação global», integrado na unidade temática «a imprensa escrita». Assim, a cada grupo foi dado um dos seguintes grandes temas de pesquisa, no âmbito dos quais foram dadas indicações mais precisas dos aspectos específicos a pesquisar: a história dos jornais britânicos; a *Fleet Street*; maiores revistas britânicas em circulação; tipos de notícias em diferentes jornais; diferentes abordagens de uma notícia. [...] Os grupos de pesquisa que estavam na *Internet* deviam aplicar critérios de avaliação aos *sites* a que acediam, enquanto os que trabalhavam com os jornais autênticos deviam utilizar uma ficha para elaborar questões de investigação» (NC- 1/3/2007 – 15,00H).

«Na biblioteca, [...] [os alunos] devem pesquisar informação nos documentos livro e não-livro e na *Internet*, para recolha de informações, sobre o poeta português do séc. XX seleccionado, relativas a: aspectos biográficos mais relevantes; integração do autor em corrente(s) / tendência(s) literária(s); características peculiares / próprias do seu estilo / da sua poesia; temas privilegiados na sua obra poética; e aspectos formais recorrentes nos seus poemas. Aos grupos são dadas indicações para que formulem questões orientadoras da pesquisa e para que avaliem os *sites* da *Internet* a que acedem. Cada grupo deverá elaborar um texto de apropriação pessoal da informação recolhida, de acordo com os tópicos fornecidos (...). (NC- 22/2/2007 – 9,00H).

#### *Utilização de recursos da / acessíveis a partir da biblioteca.*

A par com o uso de recursos técnicos (computadores e impressora) que tiveram uma função de apoio às actividades, os recursos da biblioteca mais utilizados foram documentos electrónicos acedidos a partir da rede de *Internet*, dicionários e enciclopédias (nas seis turmas) e jornais e revistas (em cinco das seis turmas). Foram ainda utilizados (em duas turmas) livros com estudos de obras literárias e histórias da literatura, biografias de autores portugueses e CDRoms com informação sobre os poetas em estudo.

### *Materiais fornecidos*

Em todas as turmas foram fornecidas aos alunos fichas de trabalho relacionadas com os conteúdos disciplinares, nas quais eram descritas as tarefas que os alunos deveriam realizar ao longo de toda a unidade didáctica, e fichas de trabalho mais relacionadas com o processo de pesquisa, nomeadamente uma ficha para avaliação de sites da Internet, e outra com estratégias para auxiliar a metacognição sobre a investigação a realizar, especificamente na formulação de perguntas de pesquisa (anexo II).

### *Organização da co-leccionação*

Em nenhuma das oito aulas co-leccionadas às seis turmas de 10º ano se observou existir o que se designou no terceiro capítulo por “ensino por turnos” (“turn-teaching”), com uma alternância dos docentes em momentos diferentes das aprendizagens dos alunos. Pelo contrário, todas as aulas observadas corresponderam a verdadeiras situações de “team-teaching”, com os dois professores colaboradores na condução das aprendizagens dos alunos.

«Muito boa [articulação]. Denota uma planificação anterior cuidada. [Professor e coordenadora] estiveram perfeitamente sincronizados e conseguiram manter os alunos sempre activos e interessados.» (NC-2/2/2007 – 12,00H).

Quanto aos saberes que os docentes tiveram que utilizar para dar estas aulas, embora a coordenadora tivesse mobilizado, sobretudo, os seus saberes sobre processos de pesquisa, e os professores os que se relacionavam com a disciplina que ensinam, uma e outros não se centraram exclusivamente na área que melhor dominavam no apoio que prestaram aos alunos.

«Os professores articulam o trabalho que desenvolvem dando cada um o seu melhor na área em que se sente mais à vontade, sem no entanto se furtarem a questões menos relacionadas com a sua área. Respondem a todas as perguntas dos alunos» (NC 22/2/2007 – 11,00H).

«O professor ajuda os alunos a adoptar estratégias eficazes de localização de informação nos documentos livro. [...] A coordenadora responde a questões pontuais relacionadas com o conhecimento dos poetas» (NC- 22/2/2007- 9,00H).

### *Reacções dos alunos à situação de aprendizagem*

Os alunos envolvidos nas aulas co-leccionadas mostraram ter um empenho elevado ou maioritariamente elevado (3 ocorrências cada), havendo raros casos de alunos que denotaram alguma passividade e um menor empenho nas actividades propostas. As situações de aprendizagem proporcionadas não pareceram oferecer grandes dúvidas quanto à tarefa solicitada, nem quanto aos conteúdos disciplinares (excepto casos pontuais em duas turmas). No entanto, foi visível que, em duas turmas, os alunos tiveram dificuldades relacionadas com os processos de transformação da informação recolhida, e em quatro delas observaram-se também dificuldades na localização da informação, quer a acessível a partir da rede de *Internet* quer a pesquisável em documentos livro.

«[Os alunos] têm dificuldades em distinguir o essencial do acessório e custa-lhes começar o texto com um discurso próprio. Necessitam de algum apoio dos professores.» (NC- 27/2/2007- 10,15H).

«[As dúvidas] foram pontuais e relacionaram-se com vocabulário que não conseguiram localizar no dicionário. Os alunos revelam dificuldades em fazer a transformação da informação recolhida, construindo um discurso próprio.» (NC- 2/2/2007 – 12,00H).

«[Os alunos] têm dúvidas pontuais sobre a melhor maneira de encontrar uma dada informação.» NC- 22/2/2007- 11,00H).

«Pequenas dificuldades em seleccionar a informação mais pertinente» (NC – 27/2/2007 – 12,00H).

### *Outros aspectos relevantes*

De entre os aspectos observados não integráveis nas categorias anteriores, considerámos pertinente o facto de em todas as turmas os alunos manifestarem um bom relacionamento interpessoal, e destes em relação tanto aos professores de cada disciplina, como em relação à coordenadora da biblioteca. Também em todas as turmas observámos que os alunos denotavam igual reconhecimento da função educativa da coordenadora e da do professor.

Parece-nos ainda pertinente realçar que o facto de, em quatro turmas, os professores e os alunos comunicarem em língua estrangeira, e de os documentos estarem também escritos em língua estrangeira, não constituiu obstáculo para a

coordenadora da biblioteca nem para os alunos, que reagiram bem à situação de bilinguismo criada.

«Aceitam tão bem as instruções da coordenadora como as da professora» NC – 27/2/2007 -12,00H).

«Os alunos dirigem-se em Português à coordenadora e em língua estrangeira ao professor. Este facto não é entrave para ninguém e transforma-se num elemento de boa disposição, sobretudo quando os alunos admiram a capacidade da coordenadora em seguir sem grandes problemas o conteúdo da informação que consta dos sites» (NC- 2/2/2007).

### ***Colaboração no modelo de “cooperação”***

Dois docentes da amostra estabeleceram uma articulação entre os seus objectivos disciplinares e os objectivos da biblioteca. Assim, aproveitando o trabalho que havia sido planificado entre dois colegas da mesma disciplina e a coordenadora da biblioteca, fizeram a adequação das actividades previstas nessa planificação, de modo a dar seguimento ao que tem sido prática comum no grupo disciplinar a que pertencem estes docentes: elaboração de planificação conjunta das actividades lectivas para cada nível de ensino, e aplicação similar das estratégias de ensino e dos materiais. Na realidade, a colaboração que empreenderam com a coordenadora situou-se num nível de envolvimento que classificámos no modelo de “cooperação”, em parte, pelo facto de não ter sido possível articular horários de trabalho entre estes docentes e a coordenadora, uma vez que as aulas destes coincidiam com as actividades lectivas a cargo da própria coordenadora.

Em ambas as aulas os alunos realizaram as tarefas que estavam previstas, tendo-se notado, contudo, que os professores estiveram sempre muito ocupados a dar apoio aos grupos e estes nem sempre tiveram respostas atempadas dos professores.

### ***Outros modelos de colaboração***

Através dos dados estatísticos relativos à requisição de documentos dentro das áreas do saber relacionadas com as disciplinas leccionadas pelos professores envolvidos neste estudo (classe 8 da Classificação Decimal Universal), procurámos verificar se era possível estabelecer inferências relativas ao uso dos recursos da biblioteca. Pretendia-se apurar se haveria aumento das requisições feitas pelos alunos que pudessem indiciar um

reforço por parte dos professores do departamento na indicação de trabalhos de investigação aos alunos, ou leituras adicionais de literatura portuguesa e estrangeira, que implicassem o uso dos recursos da biblioteca. Comparámos, por isso, as requisições domiciliárias dos alunos do ensino diurno neste ano lectivo e no precedente relativas aos dois primeiros períodos. A análise desses dados (apêndice Q) mostra-nos que as alterações registadas no nível de requisições são pouco significativas, havendo mesmo uma diminuição no número de requisições relativas ao ano lectivo anterior, que pode estar relacionada, entre outros, com o decréscimo de alunos relativamente a esse ano lectivo<sup>107</sup>. Assim, apesar de algum decréscimo relativamente a igual período do ano anterior, continuou a verificar-se um índice elevado de requisições de literatura, que se atribui ao facto de os professores de língua materna fazerem com os alunos “contratos de leitura” que passam pelo uso dos recursos da biblioteca, e manteve-se o índice de requisições de obras de apoio à leitura, continuando muito baixo o índice de requisições de documentos livro apropriados ao estudo das línguas estrangeiras<sup>108</sup>.

Também não houve qualquer contacto com a coordenadora ou os restantes elementos da biblioteca no sentido de lhes ser prestado apoio na procura de materiais para as suas aulas. Apenas um dos docentes deu uma aula no espaço da biblioteca que implicou o uso dos recursos aí disponibilizados, sem contudo ter havido um contacto prévio com a coordenadora ou qualquer outro professor da equipa da biblioteca. Essa aula decorreu ainda no primeiro período, visou uma pesquisa biobibliográfica em torno de um escritor e foi leccionada por P8 (um dos professores que se envolveu no modelo de colaboração de “ensino integrado”). Esta é, contudo, uma iniciativa que não podemos relacionar com a nossa intervenção, uma vez que decorreu antes da fase de aprofundamento teórico.

Manteve-se constante a colaboração entre os professores do departamento e a biblioteca na formação de utilizadores (com a realização da acção sobre “elaboração de trabalhos de pesquisa”) e na dinamização de uma actividade extracurricular relacionada com o incentivo à leitura de literatura (com o “painel da quinzena”), verificando-se,

---

<sup>107</sup> 386 alunos do ensino diurno no ano lectivo 2005/2006 e 374 este ano, cerca de 70 dos quais de Cursos de Educação e Formação (CEF), iniciados este ano na escola. Como é sabido, estes cursos estão mais vocacionados para uma inserção na vida profissional, o que relegará para segundo plano a insistência em trabalhos de pesquisa a partir da biblioteca.

<sup>108</sup> Este baixo índice de requisição de documentos para o estudo das línguas estrangeiras pode estar relacionado com o facto de na escola existir um laboratório de línguas no qual se encontram documentos livro e audiovisuais aos quais os alunos têm acesso mediado pelos docentes de língua estrangeira.

contudo, que esta colaboração está mais vocacionada para a eficácia do trabalho conjunto e para a qualidade dos materiais produzidos do que para as aprendizagens dos alunos.

Parece, assim, poder concluir-se que não houve um impacto evidente da fase de aprofundamento teórico relativamente à integração dos recursos da biblioteca no processo de ensino / aprendizagem, no que se refere ao modelo de “coordenação” de Montiel-Overall (níveis 1 a 4 das taxonomias de Loertscher), o qual se manteve em relação ao ano lectivo 2005/2006.

#### ***6.4.2.3. Avaliação do trabalho colaborativo***

##### ***Avaliação da colaboração no modelo de “ensino integrado”***

A necessidade de fazer uma avaliação do trabalho colaborativo em que tanto os professores envolvidos quanto a coordenadora se sentissem num ambiente livre de constrangimentos limitadores da expressão da sua real opinião levou-nos a optar por fazer essa avaliação numa reunião de trabalho com cada um dos envolvidos separadamente. Este método de recolha de dados assemelhou-se a uma entrevista semi-directiva, mas não se limitou à recolha de dados que permitissem a avaliação dos processos de colaboração empreendidos, sendo também uma forma de conduzir os intervenientes a um processo de reflexão susceptível de possibilitar a correcção de eventuais falhas que pudessem ter sentido, e que limitassem eventuais colaborações futuras. Assim, levámos os professores a reflectir sobre o trabalho desenvolvido, e fomos registando sob a forma de notas as suas opiniões relativas a cada uma das grandes linhas que lhes propusemos para orientar essa reflexão, a saber:

- o processo de planificação da colaboração (dificuldades, tempo exigido, ambiente de trabalho);
- a co-leccionação de aulas com o parceiro da colaboração (adequação das estratégias adoptadas; aspectos a alterar / manter; articulação entre os colaboradores; ambiente de trabalho);
- a participação de ambos os colaboradores na avaliação do trabalho dos alunos (a existência, ou não, de co-avaliação; as eventuais limitações a esta vertente da colaboração);

- a apreciação global do processo de colaboração (resultou ou não; foi ou não profícuo para as aprendizagens dos alunos; trouxe ou não realização profissional);
- as intenções de cada participante quanto ao futuro deste trabalho colaborativo;
- outros aspectos considerados relevantes.

Numa primeira fase, envolvemos nesta reflexão a coordenadora e os professores que com ela co-leccionaram as suas aulas. Pudemos, assim, comparar mais facilmente as opiniões dos professores e da coordenadora relativamente às aulas co-leccionadas. No que diz respeito aos dois professores que desenvolveram trabalho de cooperação, fizemos a recolha das suas opiniões de modo necessariamente menos pormenorizado, centrando-nos apenas na apreciação global da colaboração e nas suas intenções relativamente ao futuro.

Durante as sessões de trabalho com cada um dos professores envolvidos na colaboração em modelo de “ensino integrado” e com a coordenadora, fomos registando os aspectos que considerámos pertinentes, quase sempre em discurso directo, e, no final, a síntese dessas notas foi feita em suporte informático com cada um dos envolvidos, numa grelha de registo criada para o efeito (apêndice P). O registo das sínteses foi quase sempre feito por nós, mas nesta fase não interviemos senão quando considerámos necessário desfazer qualquer bloqueio, deixando que cada um dos intervenientes fizesse, ele próprio, a síntese avaliativa que registávamos. Conseguíamos, deste modo, que os dados a utilizar na análise de conteúdo fossem tão fiéis quanto possível aos sentimentos e opiniões dos intervenientes. O quadro a seguir apresentado, de que faremos uma interpretação, resulta da análise do conteúdo das sínteses avaliativas feitas por estes professores. Iremos também dando conta da interpretação que efectuámos da síntese avaliativa elaborada pela coordenadora em relação à totalidade das colaborações para o “ensino integrado” de competências de pesquisa e de aprendizagens disciplinares. Fá-lo-emos estabelecendo, consoante o caso, uma relação de concordância ou discordância com as nossas conclusões gerais relativas à leitura de cada uma das categorias de análise constantes da matriz que se segue.

Quadro 4 – Matriz de categorização das notas de campo relativas às opiniões dos professores sobre o trabalho colaborativo desenvolvido.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	FALANTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
<b>I - Planificação da colaboração.</b>	Muitas dificuldades.	P6 <sup>109</sup> .	1
	Algumas dificuldades.	P1, P6.	2
	Nenhumas dificuldades.	P1, P2, P8, P11.	4
	Bom ambiente de trabalho.	P1, P2, P6, P8, P11.	5
<b>II- Co-leccionação.</b>	Manter as estratégias.	P2, P6, P8.	3
	Alterar algumas estratégias.	P1, P11.	2
<b>III – Co-avaliação.</b>	Existiu com limitações.	P1, P2, P8.	3
	Não existiu.	P6, P11.	2
<b>IV- O processo de colaboração na sua globalidade.</b>	Resultou bem.	P2, P8.	3
	Importante para as aprendizagens dos alunos.	P1, P2, P6, P8, P11.	5
<b>V- Intenções em relação a colaborações futuras.</b>	A continuar.	P1, P2, P8, P11.	4
	A continuar, melhorando alguns aspectos.	P1, P2, P6, P8, P11.	5
<b>VI- Outros aspectos relevantes.</b>	Mais horas na biblioteca para o coordenador da biblioteca escolar.	P8, P11.	2
	Demonstração de disponibilidade facilita a colaboração.	P1, P11.	2
	Necessidade de melhores meios informáticos.	P1, P6.	2
	Mais disponibilidade do professor para observação.	P2.	1
	Experiência de aprendizagem mais importante no início de ciclo.	P2, P11.	2

#### *A planificação da colaboração*

Todos os professores consideram que houve um bom ambiente de trabalho, e a maior parte deles refere que a planificação da colaboração não apresentou qualquer dificuldade (4 dos cinco docentes), havendo apenas uma alusão à dificuldade relativa ao tempo exigido para reuniões de trabalho (em parte justificada pelo facto de se tentar envolver um grupo de quatro professores da mesma disciplina em torno de um mesmo conjunto de propostas de actividades para os alunos) e para pesquisa nos documentos de acesso remoto a que os alunos poderiam aceder.

<sup>109</sup> Dado que, na aula do professor 6, colaborou também o professor 10, da mesma disciplina, prestando apoio aos alunos nas suas pesquisas, a avaliação da aula co-leccionada com a coordenadora foi também participada por esse professor.

«A planificação exigiu apenas duas reuniões, não houve tempo que eu considerasse “perdido”, até porque continuei a minha planificação anual normalmente, e integrei a actividade na avaliação, oral e escrita dos alunos.» (NC – 14/3/2007 - 11,30H).

«Exigiu bastante tempo, sobretudo porque foram logo previstos os instrumentos de avaliação e foi feita uma pesquisa prévia e minuciosa nos documentos a que os alunos podiam aceder para que não houvesse “surpresas”. [...] entendeu-se que esta unidade por recurso a trabalho colaborativo devia também ser alargada a todos os professores do grupo [...]. Isto exigiu, naturalmente, mais reuniões, e mais tempo.» (NC – 15/3/2007 – 9,30H).

Esta opinião dos professores é também partilhada pela coordenadora, que afirma:

«Com a maioria dos professores, o processo de colaboração foi fácil. Houve abertura a sugestões e ao que da biblioteca se esperava.» (NC- 16/3/2007 12,00H).

### *A co-leccionação*

Quando analisam o modo como decorreram as aulas co-leccionadas com a coordenadora, os professores, na sua maior parte, manteriam as estratégias adoptadas, quer por considerarem que houve boa articulação entre os colaboradores e uma integração adequada dos objectivos comuns, quer porque entendem que o apoio da coordenadora ajuda a um ensino mais individualizado. Dois docentes consideraram que, no futuro, deviam mudar algumas estratégias relativas a indicações a dar aos alunos ou à elaboração das próprias propostas de trabalho num maior grau de colaboração com a coordenadora na fase da planificação.

«Houve uma boa articulação entre nós. Eu conhecia os materiais da coordenadora e ela os meus. Ambas dominávamos as actividades a realizar.» (NC – 15/3/2007 – 11,00H).

«As estratégias estiveram adequadas à minha disciplina e às aprendizagens que desejava que os alunos fizessem através da biblioteca.» (NC – 14/3/2007 – 11,30H).

«a coadjuvância de outro professor é facilitadora, não apenas para ajudar os alunos a concentrarem-se nas tarefas, mas também porque eles têm muitas dificuldades na língua estrangeira» (NC – 15/3/2007 – 9,30H).

«Havia certamente coisas a mudar [...]. Por exemplo, dar [aos alunos] orientações sobre o tempo aproximado que deviam dedicar a cada tarefa, [...] em determinados grupos houve dificuldade de dar por terminada a pesquisa para iniciar a recolha da informação nos documentos seleccionados.» (NC 15/3/2007 – 15,00H).

Também a coordenadora da biblioteca se mostrou globalmente satisfeita com o modo como decorreram as aulas co-leccionadas, realçando a boa relação com os alunos e a receptividade dos professores aos procedimentos adoptados durante essas aulas.

«Não considereei ser necessário pedir autorização aos meus colegas para sugerir, apoiar, propor modos de proceder, documentos, apresentações, etc. aos alunos. Procurei estar atenta e ir alternando o apoio a cada grupo com o/a professor(a) da turma. Considero que a minha atitude foi bem recebida pelos colegas» (NC – 16/3/2007 – 12,00H).

#### *A co-avaliação*

Para todos os professores, este foi o aspecto menos conseguido no processo de colaboração, quer porque a coordenadora apenas pôde dar indicações qualitativas e globais sobre as aprendizagens dos alunos no processo de pesquisa (referido por três professores), quer porque a co-avaliação não existiu mesmo (duas referências).

«Nesta aula, a coordenadora apenas pode dar informações qualitativas sobre o empenho dos alunos. Numa unidade em que houvesse mais aulas co-leccionadas seria importante que a coordenadora participasse na avaliação do processo de pesquisa.» (NC- 14/3/2007 – 11,30H).

Para a coordenadora, o aspecto em que o processo de colaboração não resultou foi o da co-avaliação:

«É o aspecto que considero ter levantado mais dificuldade, não só por ter sido uma primeira experiência mas também pelo número de aulas a ela destinado. [...] [S]em conhecer os alunos, é muito difícil, para mim, dar aos meus colegas informações precisas sobre o trabalho desenvolvido por cada grupo e ainda mais por cada elemento dentro de cada grupo. Tendo ficado tão só com impressões gerais, foram estas que partilhei com os colegas sem considerar, no entanto, que pudessem ser indicadores concretos de avaliação.» (NC- 16/3/2007 12,00H).

#### *O processo de colaboração na sua globalidade*

Todos os professores envolvidos avaliaram positivamente o processo de colaboração por ser importante para as aprendizagens dos alunos, permitindo um envolvimento mais activo nas suas aprendizagens (quatro referências). Considera ainda um docente haver necessidade de expor os alunos a experiências de aprendizagem que lhes permitam ultrapassar dificuldades relacionadas com as competências de pesquisa. Dois dos cinco docentes referiram-se ao sentimento de realização profissional que lhes ficou desta experiência.

«conseguiu-se cativar os alunos de modo a que se envolvessem activamente nas tarefas propostas e fizesses, de um modo geral, as aprendizagens que se pretendia. A colaboração trouxe, assim, benefícios para os alunos e também foi compensadora em termos profissionais» (NC – 15/3/2007 – 9,30H).

«A colaboração resultou muito bem. [...] Foi muito compensador, até porque, tendo sido a minha primeira experiência, e estando eu reticente no início, acabei por me envolver completamente na aula e sentir-me perfeitamente à vontade.» (NC – 14/3/2007 – 11,15H).

A avaliação global da colaboração é igualmente positiva para a coordenadora, já que refere a importância de que se revestiu a sua participação nas aulas para que tanto os alunos como os professores se sentissem mais apoiados:

«avalio muito positivamente esta experiência, não só pela relação com os colegas como com os alunos. Considero que estes se sentiram apoiados, perceberam melhor as possibilidades abertas pelos recursos disponíveis na biblioteca e foram mais poupados à frustração de terem de esperar muito pelo apoio do professor, cuja atenção se tem de dividir por quatro ou cinco grupos. Julgo que foi também esta uma das razões de a experiência ter sido sentida de forma positiva pelos colegas: sentiram o apoio que dá um outro docente numa actividade muito exigente, em que o professor sente, muitas vezes, que não tem hipóteses de apoiar devidamente todos os grupos de alunos» (NC – 16/3/2007 – 12,00H).

### *Colaborações futuras*

Os cinco docentes envolvidos neste trabalho colaborativo mostraram intenção de dar continuidade a esta primeira experiência no modelo de “ensino integrado”. Quatro docentes referem aspectos que têm intenções de melhorar no futuro e que se prendem com o alargamento deste modelo de colaboração: à formação de leitores em actividades de âmbito curricular (duas referências); à distribuição do trabalho em colaboração entre os professores de um mesmo grupo disciplinar e a coordenadora por alturas do ano diferentes (duas referências); e à planificação atempada dessa colaboração para evitar falhas (uma referência).

«Acho que é uma experiência a continuar de forma planificada desde o início do ano, com a coordenadora e comigo, em relação aos conteúdos mais propícios para este tipo de trabalho. Encaro a possibilidade de fazer trabalho colaborativo não apenas para o desenvolvimento das competências de investigação mas também na formação de leitores, nomeadamente associando leitura ao prazer.» (NC – 14/3/2007 – 11,30H).

«A vontade é de continuar. Corrigindo alguns aspectos como, por exemplo, não concentrar a colaboração para todos os elementos do grupo numa só unidade.» (NC – 15/3/2007 – 9,30H).

A coordenadora manifesta também a opinião de que é necessário que a biblioteca dê continuidade a este tipo de trabalho colaborativo, de modo a que os alunos possam desenvolver a autonomia no uso da informação; realça ainda que este tipo de trabalho está relacionado com a diferença entre uma acção docente centrada no ensino e aquela que se centra nas aprendizagens feitas pelos alunos.

«considero ser este um tipo de trabalho a que a biblioteca deve dar continuidade. É preciso que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, desenvolvendo capacidades pessoais de aprendizagem, mas para isso têm de ser confrontados com o tratamento da informação. [...] [C]ada professor deve também abrir-se à colaboração, ao diálogo, à ajuda dos seus pares. Há um longo caminho a percorrer na desmontagem do que é a acção do docente: centrada no que (acha que) ensina, ou no que o aluno aprende? A progressiva aceitação desta diferença poderá levar à disponibilização de mais tempos lectivos para este tipo de actividades, que não se podem esgotar em uma ou duas aulas.» (NC – 16/3/2007 – 12,00H).

#### *Outros aspectos relevantes*

De entre outros aspectos seleccionados pelos professores para constar na síntese avaliativa efectuada no final de cada reunião, com vista à reflexão sobre o processo de avaliação, encontramos duas referências ao reduzido número de horas atribuído à coordenadora para este tipo de trabalho e ao carácter decisivo da sua disponibilidade para a concretização deste trabalho. Igual número de referências é feito relativamente à importância de proporcionar este género de experiências de aprendizagem aos alunos de 10º ano de escolaridade. São também em número de dois os professores que referem a desadequação de alguns computadores da biblioteca à celeridade necessária para um processo de pesquisa na rede de *Internet*. Registou-se ainda, com uma referência cada, a alusão à maior disponibilidade do professor para observar as aprendizagens e comportamentos dos seus alunos nas aulas leccionadas em regime de “team-teaching”, e à necessidade de o coordenador da biblioteca ficar exclusivamente dedicado ao trabalho da biblioteca, de modo a permitir a integração das literacias da informação no currículo da escola, através do seu projecto educativo.

Realce-se, por fim, que a coordenadora da biblioteca não foi colocada nem num papel de apoio subserviente das aulas dos seus colegas, nem de consultora superior que

domina competências relacionadas com a transformação da informação em conhecimento, sendo antes entendida como uma parceira com igual valor ao daqueles com quem colaborou.

«senti-me num papel de parceira com igual valor ao dos meus colegas» (NC – 16/3/2007 – 12,00H).

### ***Avaliação da colaboração no modelo de “cooperação”***

Os dois professores envolvidos neste modelo de trabalho colaborativo têm opiniões divergentes em relação ao mesmo. Enquanto num dos casos o professor faz uma apreciação positiva e manifesta vontade de dar continuidade ao trabalho colaborativo com a coordenadora da biblioteca, no outro caso a apreciação é negativa e não é encarado como provável um trabalho colaborativo no futuro. Trata-se de um docente (P15) que manifestou reservas à realização deste tipo de actividade, aquando da entrevista realizada na terceira fase deste projecto, pelo que se compreende o modo como avaliou o trabalho colaborativo em que esteve envolvido. Na origem desta opinião estão não só a percepção de um desperdício de tempo necessário ao cumprimento de programas, como o facto de o tipo de aulas implicado neste trabalho colaborativo não se adequar ao estilo de docência, bem como a circunstância de esta colaboração ter sido experienciada como uma “colegialidade forçada ou artificial”, tal como a definimos no ponto 3.1. da primeira parte deste trabalho.

«Sinceramente, de um modo geral não gostei. Sinto-me mais à vontade noutro tipo de aula. As actividades propostas não se adequam muito ao meu género de aula [...]. Também achei que se ocupou muito tempo com esta unidade didáctica e isto não é bom porque põe problemas para o cumprimento do programa [...]. Esta colaboração com a coordenadora da biblioteca foi combinada a nível de grupo disciplinar e senti-me quase “obrigada” a aderir para não boicotar as decisões do grupo». (NC – 15/3/2007).

### ***Conclusões***

Reflectindo um pouco sobre os dados anteriormente apresentados, relativamente à observação de aulas resultantes do trabalho colaborativo, bem como os que se reportam à avaliação dessa colaboração pelos diversos intervenientes, parece-nos pertinente extrair algumas conclusões gerais. Assim, realçaríamos que um terço dos professores da amostra utilizada neste estudo de caso introduziu nas suas práticas o desenvolvimento de trabalho colaborativo num grau de envolvimento que implicou a

adopção do modelo de “ensino integrado”, tendo manifestado uma opinião globalmente favorável sobre o processo de colaboração, bem como a intenção de continuar e aprofundar esta primeira experiência. Acrescenta-se ainda que dois professores fizeram um trabalho colaborativo que classificámos como “cooperação”, uma vez que trabalharam articuladamente com a coordenadora em torno de um objectivo comum que se concretizou através da ligação entre as actividades de âmbito curricular e os recursos da biblioteca escolar.

Os processos de colaboração que deram origem a situações de “team-teaching” centraram-se no “ensino integrado” de conteúdos disciplinares e de competências relacionadas com a literacia da informação. Foi, assim, possível rentabilizar os diversos tipos de recursos da biblioteca escolar, desde os recursos documentais e informáticos até aos humanos, parecendo-nos que este tipo de experiência pedagógica tornou mais claro, para os docentes envolvidos e para os próprios alunos, o papel formativo e educativo que um professor bibliotecário pode desempenhar.

Nas aulas co-leccionadas que observámos, foi possível concluir que algumas barreiras normalmente associadas ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os restantes professores foram ultrapassadas nesta experiência. Assim, não houve necessidade de encerramento da biblioteca aos restantes utilizadores, apesar de se verificar um natural acréscimo de ruído; não se verificou que uma eventual dificuldade no domínio de conteúdos mais específicos de cada área disciplinar, por parte do professor bibliotecário, fosse impeditiva ou constituísse entrave à qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos; e os constrangimentos de horário foram também, na sua maioria, ultrapassados por uma maior disponibilidade dos professores envolvidos e da coordenadora, para encontrarem tempos comuns à planificação da colaboração e, no caso da coordenadora, para alargar o seu horário de permanência na escola, de forma a abranger o maior número possível de aulas co-leccionadas<sup>110</sup>. Destas aulas foi feita uma apreciação positiva pelos diversos intervenientes, tendo estes reflectido sobre aspectos a melhorar, com destaque para a necessidade de intervenções mais

---

<sup>110</sup> Nas duas situações em que não foi possível conciliar horário de co-leccionação entre os professores e a coordenadora, tal ficou a dever-se apenas ao facto de existir uma sobreposição de actividades lectivas, tendo contudo existido uma colaboração que implicou um menor grau de envolvimento da coordenadora.

prolongadas, que possibilitem a avaliação, pelos dois colaboradores, das aprendizagens efectuadas pelos alunos.

As nossas observações no terreno tornaram claro que os professores envolvidos nesta colaboração conseguiram ultrapassar alguns obstáculos previsíveis: a eventual dificuldade de coordenar horários de trabalho; a necessidade de dedicar um maior número de horas de trabalho à planificação em conjunto; a falta de hábito de ensino em situação de “team-teaching”; e a pressão resultante da necessidade de, no ensino secundário, cumprir programas extensos que conduzem, por vezes, a práticas pedagógicas menos centradas na aprendizagem feita pelos próprios alunos e mais no ensino ministrado pelos professores. A experiência foi, no entanto, unanimemente positiva, tendo o processo de planificação sido considerado, em geral, fácil. Foi sentida como globalmente boa a articulação entre os colaboradores, e a integração dos objectivos comuns à área disciplinar e à biblioteca, perspectivada como adequada.

## **7. Principais resultados: síntese**

Ao longo do capítulo anterior, fizemos a apresentação dos dados recolhidos durante o nosso estudo, relacionando os que obtivemos na entrevista semi-directiva com os que haviam sido coligidos através do questionário, bem como os que resultaram da nossa observação no terreno com os dos dois instrumentos anteriores. As informações recolhidas por observação, por terem sido transversais a toda a investigação, permitiram-nos fazer uma triangulação de dados que contribuiu para confirmar ou completar as conclusões a que havíamos chegado com os inquéritos por questionário e por entrevista. Neste capítulo, apresentamos os resultados principais do nosso estudo, fazendo um cruzamento dos dados recolhidos através dos vários instrumentos utilizados. Pretendemos, assim, perspectivar a evolução das percepções e práticas dos docentes e fazer uma reflexão crítica sobre os principais resultados obtidos.

### ***7.1. Da situação de partida aos resultados obtidos***

No momento de fazer um balanço dos resultados alcançados com o presente estudo, é útil lembrar que com ele pretendíamos saber, genericamente, se os professores de línguas da escola seleccionada integravam nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com os professores da

equipa da biblioteca escolar, e se o processo de reflexão e de aprofundamento teórico empreendido tinha influência na alteração das percepções iniciais dos professores da amostra e no seu envolvimento em trabalho colaborativo com o professor bibliotecário. Defendemos que esta é uma estratégia eficaz para promover a intersecção dos conteúdos disciplinares que se ensinam no espaço de “sala de aula” com as competências que a biblioteca tenta promover, nomeadamente as de localização, selecção, uso crítico e comunicação da informação, e / ou com a formação de leitores. Entendemos desde o início deste trabalho (e defendemo-lo na parte I) que, dentro de cada escola, a biblioteca escolar e o professor bibliotecário têm um importante papel a desempenhar no desenvolvimento do currículo, não devendo ser encarados como recursos marginais ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da apresentação dos resultados recolhidos nas diversas fases, e após uma descrição mais detalhada, fizemos sempre uma síntese das principais conclusões alcançadas, que agora nos servirão de referência para o cruzamento dos resultados parciais a que chegámos e para a elaboração das reflexões finais.

A primeira recolha de dados efectuada permitiu-nos constatar que, ao nível das actividades extracurriculares, existia já entre os professores do departamento de línguas e a equipa da biblioteca escolar um trabalho colaborativo caracterizado essencialmente pelo que Carol Doll (2005) e Montiel-Overall (2005) definem como “coordenação”. Recorria-se à biblioteca para usar os seus recursos documentais ou para estabelecer uma associação com os professores da sua equipa tendo em vista a promoção de actividades extracurriculares. Tomando como referência as teorias de Loertscher, o envolvimento entre os professores e o professor bibliotecário não ia além do nível 4 das respectivas taxonomias. A “cooperação” que existia direccionava-se apenas para as actividades extracurriculares, e não havia uma colaboração autêntica no modelo de “ensino integrado”, já que não se registavam iniciativas de co-planificação, co-execução e co-avaliação de unidades de ensino entre os professores e o professor bibliotecário no sentido de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Os professores admitiam como importante a ajuda do professor bibliotecário na pesquisa de materiais adequados às suas aulas e no apoio a prestar aos alunos sempre que eles fossem à biblioteca realizar trabalhos

de pesquisa, e consideravam que a biblioteca escolar tinha um papel importante no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Também manifestavam percepções favoráveis à intersecção das actividades de “sala de aula” com as da biblioteca, embora se registasse uma incongruência entre estas percepções e, por um lado, o uso que admitiam fazer dos recursos da biblioteca aquando da planificação de aulas, por outro, as suas opiniões desfavoráveis quanto à possibilidade de existência de um “modelo” de trabalho colaborativo que viabilizasse plenamente essa intersecção, através de iniciativas de planificação, ensino e avaliação em conjunto com o professor bibliotecário.

Pelos dados do questionário, entendíamos ainda que os professores encaravam como principal factor dificultador do recurso à biblioteca a ausência de competências dos alunos para realizarem trabalhos de pesquisa, o que poderá justificar que, na quarta fase do nosso projecto, a opção dos professores e da coordenadora quanto à área de colaboração escolhida tenha recaído sobre o desenvolvimento de competências em literacia de informação.

Compreendíamos de igual modo que a esmagadora maioria dos professores questionados nunca tinha frequentado qualquer acção de formação sobre bibliotecas escolares, o que poderia ser uma circunstância propiciadora de uma visão mais favorável ao papel educativo e formativo da biblioteca escolar e do professor bibliotecário. Por outro lado, embora os professores do departamento estudado referissem no questionário que já haviam reflectido sobre o trabalho colaborativo durante o seu percurso profissional, a verdade é que constatávamos, através de outras respostas em pontos diferentes e das nossas notas de campo relativas à observação que íamos fazendo, que, na sua esmagadora maioria, tinham uma visão redutora do que era o trabalho colaborativo e perspectivavam a colaboração com o professor bibliotecário num baixo nível de interacção e de interdependência. Isto mesmo seria confirmado na maior parte das entrevistas efectuadas posteriormente.

Na segunda fase do nosso projecto, a clarificação do conceito de colaboração e de outros a ele associados, a identificação dos objectivos comuns à biblioteca escolar e às disciplinas de línguas, o acesso a exemplos práticos de como se poderia desenvolver o trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, bem como o contacto com resultados de estudos que concluíssem existir uma relação entre o

sucesso académico dos alunos e o trabalho colaborativo em modelos de elevada interdependência dos professores e do professor bibliotecário, contribuíram para desencadear um processo de reflexão que, com base nos dados recolhidos na fase da entrevista individual e nas notas de campo que sobre este assunto recolhemos, foi gerador de alterações nas percepções iniciais da maior parte dos professores e nas práticas de cerca de um terço deles. Para além disto, a intervenção teórica permitiu ainda um entendimento comum aos professores da amostra e à coordenadora da biblioteca sobre a natureza da colaboração, os factores a ela associados e as áreas em que se tornava útil e viável desenvolvê-la.

As entrevistas efectuadas aos professores confirmariam, pois, a ideia que íamos construindo nas nossas observações de que as percepções da maior parte dos professores em relação ao que consideravam ser o trabalho colaborativo com o professor bibliotecário se haviam alterado, e que um número limitado de professores (inicialmente três) se manifestava entusiasmado com a ideia de poder desenvolver uma primeira experiência de trabalho colaborativo ainda no presente ano lectivo. A esmagadora maioria dos professores declarava disponibilidade para vir a desenvolver trabalho colaborativo com o professor bibliotecário na sua actividade futura, havendo agora um número de sete professores (correspondente a 47% do total de envolvidos) que assumia ter intenções de experienciar o trabalho colaborativo com a coordenadora da biblioteca escolar durante o segundo período lectivo, o que veio a acontecer.

Das observações efectuadas durante as aulas que decorreram na biblioteca, pudemos constatar que estiveram envolvidos sete professores e a coordenadora da biblioteca, e que, desses sete, cinco desenvolveram colaboração num modelo de “ensino integrado” e dois, por constrangimentos relacionados com o horário da componente lectiva da coordenadora, apenas num modelo de “cooperação”. Todas as turmas de 10º ano (num total de seis) estiveram envolvidas nesta experiência, e, tanto quanto nos foi possível observar, os alunos aderiram bem às tarefas que lhes foram propostas, mostrando igual reconhecimento das competências do professor e das da coordenadora da biblioteca.

A observação das aulas co-leccionadas permitiu-nos constatar que houve interiorização dos principais conceitos teóricos da segunda fase do nosso projecto,

que se consubstanciavam no entendimento do professor bibliotecário como um parceiro com quem se podia planificar e executar unidades de ensino susceptíveis de proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de competências mais transversais. As tarefas propostas aos alunos abrangiam áreas que podiam ter um “impacto nas aprendizagens dos alunos”, ao visar-se elevar os níveis de proficiência em literacia da informação, na sua “identidade cultural”, ao pôr os alunos em contacto com informação que remetia para outras realidades culturais ou para a sua própria (no caso, literária), e um “impacto na leitura” de carácter “funcional”, podendo, ainda que indirectamente, algumas delas ter impacto na leitura “literária”. Propunha-se aos alunos uma “aprendizagem baseada em recursos”, permitindo-lhes que se envolvessem activamente nas suas aprendizagens, comportando-se os professores como “organizadores do conhecimento”. Verificava-se existir entre os colaboradores uma “visão e objectivos partilhados”, “paridade”, “partilha de responsabilidades e de recursos”. Parecia-nos ainda que os alunos percepcionavam claramente a complementaridade de papéis entre os profissionais envolvidos nas suas aprendizagens.

A auto-avaliação feita pelos cinco professores envolvidos no trabalho colaborativo de “ensino integrado” de competências disciplinares e de literacia da informação foi unanimemente positiva, tendo havido uma reflexão sobre os aspectos que consideraram ser necessário alterar no futuro. As opiniões dos dois professores que desenvolveram uma colaboração no modelo de “cooperação” não foram coincidentes: enquanto num caso o professor manifestava satisfação com a experiência, noutra compreendíamos que houvera uma “colegialidade artificial”, já que o trabalho em conjunto foi sentido como uma “obrigação”, com a qual o professor não se sentiu à vontade, e que não conseguiu sequer ser um primeiro passo para uma colegialidade consentida no futuro. Ficou clara, através da avaliação feita pelo professor, a preferência por práticas mais individualistas que, como tivemos ocasião de realçar na parte I, tem toda a legitimidade, já que na base desta preferência podem estar o perfil psicológico do professor e / ou constrangimentos específicos que apenas seria possível compreender com um estudo mais aprofundado das redes de relações entre os professores.

Porque pensamos ser também importante que consigamos, nesta altura, perspectivar a evolução das percepções e práticas dos professores, considerados individualmente, ao longo do estudo, apresentaremos a seguir um quadro interpretativo dessa evolução, relativamente à problemática da integração do ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, nas aprendizagens realizadas na ou através da biblioteca, por meio de um trabalho colaborativo que implique, necessariamente, uma co-planificação pelas partes envolvidas e, desejavelmente, uma co-leccionação das unidades didácticas, bem como uma co-avaliação das aprendizagens efectuadas pelos alunos.

Para nos ser possível fazer o cruzamento dos dados do questionário com os que recolhemos através da entrevista, bem como com os que resultaram das notas de campo em relação ao trabalho colaborativo empreendido por alguns docentes e a coordenadora da biblioteca escolar, tornou-se necessário definir critérios para o uso da informação do questionário. Assim, uma vez que este remetia para o conhecimento de diversos aspectos relacionados com o trabalho colaborativo (percepções em relação à função da biblioteca na escola, ao papel do professor bibliotecário, etc.), considerámos para esta síntese de dados apenas as respostas a itens directamente relacionados com as percepções dos docentes em relação ao trabalho colaborativo num grau de elevada interdependência entre os colaboradores (itens 12, 13, e 14 da parte II do questionário), e aqueles que diziam respeito às práticas de uso dos recursos materiais da biblioteca ou ao pedido de colaboração a elementos da equipa da biblioteca nas planificações individuais de aulas (itens *a* e *c* da parte III, grupo 1). Adoptámos, então, o critério que passamos a explicitar:

- considerou-se que um professor manifestava ser **favorável** ao desenvolvimento de trabalho colaborativo quando exprimia qualquer grau de concordância em pelo menos duas das afirmações seleccionadas e respondia utilizar “sempre”, “poucas vezes” ou “algumas vezes” os recursos materiais ou humanos da biblioteca;
- considerou-se que um professor revelava ser **desfavorável** ao desenvolvimento de trabalho colaborativo quando manifestava discordância em pelo menos duas das três afirmações escolhidas e respondia “nunca” utilizar pelo menos um dos recursos materiais ou humanos da biblioteca;

- considerou-se que um professor revelava uma posição **ambígua** em relação ao desenvolvimento de trabalho colaborativo quando, em duas das afirmações tratadas, escolhia a opção “não concordo nem discordo” e respondia “nunca” num dos itens sobre o uso dos recursos materiais e humanos da biblioteca.

Quadro 5 – Cruzamento dos principais dados recolhidos ao longo do estudo.

Interpretação da Evolução das Percepções e das Práticas dos Professores em Relação ao Trabalho Colaborativo com o Professor Bibliotecário										Observação de Práticas efectivas	
Questionário					Entrevista						
P r o f e s s o r	Percepções e práticas dos docentes em relação ao trabalho colaborativo <sup>111</sup>			Perspectivas de desenvolvimento de trabalho colaborativo			Evolução das percepções iniciais			Trabalho Colaborativo	
	Desfavorável	Favorável	Ambígua	Desfavorável	Favorável		Sim	Não	Poucas	Sim	Não
					Este ano	Em anos subsequentes					
1			X		X		X			X	
2	X				X				X	X	
3	X					X		X			
4	X					X	X				
5	X					X		X			
6		X			X		X			X	
7		X			X		X			X	
8	X				X		X			X	
9	X					X	X				
10	X				X		X			X <sup>112</sup>	
11			X		X		X			X	
12			X			X	X				
13		X				X	X				
14	X					X	X				
15	X			X				X		X	

O cruzamento de dados constantes do quadro 5 permite-nos reafirmar que, ao longo da nossa intervenção, houve uma evolução em sentido favorável ao desenvolvimento de trabalho colaborativo para nove (professores 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 14

<sup>111</sup> Para uma interpretação das percepções dos professores relativamente ao modo como encaravam a possibilidade de existência de trabalho colaborativo num grau de interdependência elevado com o professor bibliotecário aquando das suas respostas ao inquérito por questionário, considerámos o seu grau de concordância relativo às afirmações dos itens 12, 13 e 14 da parte II, respectivamente respeitantes à possibilidade de existência de co-planificação, co-execução e co-avaliação de unidades didácticas com o professor bibliotecário. Já para integrarmos nesta interpretação dados sobre as suas práticas individuais de integração dos recursos materiais e humanos da biblioteca escolar nas suas aulas, considerámos as respostas aos itens a) e c) da parte III, grupo 1, do referido questionário, respeitantes à previsão de utilização dos recursos da biblioteca e solicitação de colaboração de um elemento da equipa da biblioteca na planificação individual das aulas.

<sup>112</sup> Como tivemos já oportunidade de referir, este professor desejou colaborar com colegas de disciplina na aula co-leccionada com a professora bibliotecária, mas não o fez directamente com qualquer turma sua, dado que não tem turmas do ensino diurno.

e 15) dos quinze docentes que, embora inicialmente pudessem revelar uma tendência para uma posição desfavorável a um verdadeiro trabalho colaborativo, declararam, aquando da realização das entrevistas, ter havido numa evolução favorável à adopção de práticas colaborativas, quer em anos lectivos subsequentes, quer no presente ano.

De entre os sete professores que desenvolveram já este ano lectivo práticas de trabalho colaborativo (professores 1, 2, 6, 7, 8, 11 e 15), seja pelo desenvolvimento de uma colaboração próxima do modelo de “ensino integrado” (professores 1, 2, 6, 8 e 11), seja semelhante ao modelo de “cooperação” (professores 7 e 15), registou-se uma clara evolução relativamente às suas posições iniciais por parte dos professores 2 e 8<sup>113</sup>. Os professores 1 e 11 fizeram uma evolução no sentido de uma clara definição das suas tendências, inicialmente ambíguas, em relação ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. Já relativamente aos professores 6 e 7, registou-se uma coerência entre as suas posições favoráveis ao trabalho colaborativo no questionário inicial e a adopção de práticas efectivas neste ano lectivo. Quanto ao professor 10, realçamos também uma evolução favorável que foi observada na sua colaboração em aulas co-leccionadas com a coordenadora e colegas da mesma disciplina. Fazemos ainda uma menção à evolução aparentemente contraditória do professor 15, o qual, não tendo alterado a sua posição inicial em relação ao trabalho colaborativo, foi um dos professores que desenvolveram trabalho colaborativo no modelo de “cooperação”. Como já referimos, esta situação ficou explicada aquando da auto-avaliação dessa experiência pelo professor, tendo-se concluído que se tratou de uma “colegialidade artificial” face às práticas de grande interdependência na preparação das actividades lectivas no seio do seu grupo disciplinar.

Pode, assim, concluir-se genericamente que, 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. Acrescenta-se a estes cinco professores um outro que

---

<sup>113</sup> No caso do professor 8, essa evolução foi menos surpreendente, pois revelava, no questionário inicial, uma posição favorável à co-planificação de actividades lectivas com o professor bibliotecário.

desenvolveu um trabalho colaborativo num menor grau de interdependência e se declarou satisfeito com a experiência (P7) e um segundo que esteve presente e colaborou prestando apoio aos alunos das turmas de outros colegas que estiveram envolvidos na co-leccionação (P10).

Apresentada que está a leitura mais evidente dos dados recolhidos, não queríamos, no entanto, deixar de aludir a alguns aspectos menos esclarecidos que, do nosso ponto de vista, levantam questões importantes para a compreensão da problemática que nos ocupou ao longo deste estudo.

É certo que as evidências recolhidas apontam no sentido de um impacto positivo da fase de aprofundamento teórico, elevando as nossas expectativas relativamente a um futuro de continuidade e de incremento de trabalho colaborativo entre os professores que fizeram parte da amostra e o professor bibliotecário. No entanto, só uma continuidade da investigação poderia permitir avaliar o verdadeiro impacto que o nosso projecto teve, quer na cultura profissional destes docentes, quer na cultura da escola em geral, quer ainda na qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos. O estudo que desenvolvemos permitiu começar a construir uma cultura de colaboração entre os professores e o professor bibliotecário. Contudo, uma compreensão mais completa das relações de interdependência que venham a estabelecer-se implicaria um estudo mais alargado no tempo, com base em critérios de observação da “frequência” das interacções colegiais entre os professores e o professor bibliotecário, bem como da sua “abrangência” em termos das áreas de colaboração, à semelhança do que é proposto por Lima (2002), podendo ainda analisar-se a “amplitude” das relações de colaboração em que o professor bibliotecário se envolvesse, de modo a poder avaliar se, ao longo do tempo, o trabalho colaborativo existente originaria subculturas profissionais balcanizadas, perigo para o qual Andy Hargreaves (1998) alerta. Paralelamente, seria necessário conceber mecanismos de avaliação que permitissem perceber se o trabalho colaborativo entre os professores e o professor bibliotecário exerce, de facto, uma influência positiva nas aprendizagens dos alunos e contribui para elevar o seu sucesso académico.

Não podemos, neste momento, manifestar certezas inabaláveis de que os seis professores que pretendem dar continuidade de modo mais aprofundado à primeira experiência de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário efectivamente o

façam, assim como não nos é possível saber se os restantes oito professores que declararam pretender fazer trabalho colaborativo com o professor bibliotecário nos próximos anos levarão à prática essa intenção. Do igual modo, não podemos prever se a preferência por práticas individualistas de um dos professores se manterá no futuro. Temos consciência de que os contextos de exercício da profissão docente estão dependentes de várias condicionantes que se podem alterar ao longo dos tempos e que são susceptíveis de influenciar o desenvolvimento de uma cultura de colaboração na escola.

Lembrando que a fase de aprofundamento teórico pretendeu suscitar um processo de reflexão que pudesse introduzir alterações nas práticas dos docentes, parece-nos ainda pertinente realçar que, na verdade, podemos ter conseguido apenas fornecer as bases conceptuais necessárias para que os professores pusessem em prática crenças pré-existentes numa maior eficácia de acções empreendidas colaborativamente, apesar de a noção que, inicialmente, evidenciaram do conceito de colaboração não ser exactamente aquela que veiculámos na fase de reflexão teórica, nomeadamente, pela ênfase dada aos modelos de colaboração de Montiel-Overall (2005).

Na verdade, quer os professores que procederam a experiências práticas, quer a coordenadora da biblioteca, são também professores com um elevado grau de abertura a propostas inovadoras que, no geral, manifestam preocupação com a adopção de estratégias que conduzam os alunos a aprendizagens de qualidade. São professores que, de um modo genérico, aparentam praticar um ensino “construtivista” assente numa planificação de tipo “incremental”, com enfoque no processo de aprendizagem, parecendo-nos detentores de um perfil “field-dependent”, já que revelam depositar confiança nas soluções educativas resultantes da reflexão e da partilha de saberes e de experiências com outros professores, encarando o trabalho colaborativo como “um estilo de interacção” pessoal.

Este perfil de professor que acabámos de descrever aplica-se também a alguns dos professores que, tendo declarado na entrevista ser sua intenção adoptar práticas de trabalho colaborativo com o professor bibliotecário em anos subsequentes a este estudo, necessitaram de mais tempo de reflexão sobre a melhor forma de integrar esse trabalho colaborativo. Entre os vários factores que podem ajudar a explicar esta atitude estão, certamente, a cultura profissional entendida do ponto de vista das características

psicológicas do professor, mas também a influência da formação profissional nas práticas de ensino mais individualistas, e factores estruturais inerentes à própria escola e ao sistema de ensino, que podem constranger o trabalho colaborativo.

Na verdade, o dia-a-dia da vida dos professores apresenta dificuldades várias ao trabalho colaborativo, as quais os colocam, frequentemente, perante o dilema de não conseguirem, por variados factores, envolver-se em relações que propiciem a colaboração com o professor bibliotecário ou outros colegas, acreditando contudo que é importante estabelecer essa colaboração. A organização dos horários (factor que acabou por se impor como uma barreira nas experiências dos professores 7 e 15) é um dos embaraços à busca de tempos comuns que permitam aos professores encontrar-se com o professor bibliotecário de forma regular e, assim, cimentar e multiplicar as relações de colaboração que pontualmente possam desenvolver, mas que não são suficientes para que se estabeleça uma relação cooperativa em profundidade. No ensino secundário, parece-nos ainda mais embaraçoso para o trabalho colaborativo o apertado calendário para cumprimento de programas, referido por alguns professores na sua entrevista e noutros contactos informais que com eles fomos tendo, e que faz com que o trabalho colaborativo seja encarado como uma estratégia que consome demasiadas aulas. Esta preocupação remete-nos para a realidade actualmente vivida em muitas escolas secundárias do nosso país e que nos faz voltar a sublinhar a opinião de Gather-Thurler, que também partilhamos, pese embora a defesa que fazemos do trabalho colaborativo, segundo a qual a colaboração não é a solução para todos os problemas que actualmente se vivem no ensino.

O trabalho colaborativo é, em nosso entender, uma importante estratégia, cujas virtualidades tivemos ocasião de realçar na parte I desta dissertação, e que pode dar origem a práticas de ensino e de aprendizagem inovadoras, eficazes e motivadoras. No entanto, este tipo de trabalho terá de ser doseado com práticas de carácter mais individual na sala de aula. Sem que possamos dispor de receitas infalíveis para este doseamento, é necessário, do nosso ponto de vista, usar de bom-senso e de um elevado grau de responsabilidade, para que se consiga aliar o ensino e a aprendizagem de conteúdos disciplinares ao de competências pluridisciplinares, mais propício ao trabalho colaborativo. É necessário que não sejam descuradas as estratégias que permitam aos alunos o domínio de todas as matérias necessárias ao seu sucesso académico nos exames nacionais de 12º ano, e que, ao

mesmo tempo, se consiga proporcionar-lhes a mestria de competências que lhes permitam aprendizagens significativas de forma autónoma e viabilizem uma preparação eficaz para se inserirem na sociedade da informação e do conhecimento como cidadãos autónomos, produtivos, responsáveis e realizados, resultados que não são, contudo, verificáveis a curto ou médio prazos.

## **7.2. Limitações do estudo**

O curto espaço de tempo no qual desenvolvemos o nosso estudo não nos possibilita retirar conclusões que permitam interpretar mais profundamente a problemática aqui abordada. O tempo é, assim, a principal limitação deste estudo, pois é com os marcos apertados de que dispusemos para o desenvolver que se prendem algumas das questões anteriormente levantadas e que ficam por responder: a de saber se as intenções que os professores manifestaram relativamente à iniciação ou à manutenção das práticas de colaboração com o professor bibliotecário se concretizarão, em que horizonte temporal e em que grau de envolvimento com o professor bibliotecário; a de compreender que impacto este estudo terá no eventual desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores disciplinares em geral e o professor bibliotecário; e a de conhecer os resultados que o trabalho colaborativo entre estes profissionais produz nas aprendizagens dos alunos. Esta última é uma via que, não tendo feito parte do presente estudo, seria necessário analisar cruzando os dados que fosse possível obter com o nível de envolvimento na colaboração entre os professores e o professor bibliotecário, bem como a frequência com que essa colaboração acontecesse.

Inerente à própria investigação-acção, a nossa implicação no processo pode ter levado alguns dos colegas com quem trabalhamos a uma maior abertura às ideias de alguém que é, afinal, um dos seus. Apesar de termos tentado deixar sempre claro que apenas queríamos partilhar com os professores alguma informação que lhes poderia permitir tomar opções fundamentadas em relação à adopção de práticas mais colaborativas (ou de maior isolamento, se essa fosse a opção), é forçoso que se questione neste momento o sucesso das nossas intenções. É certo que pretendíamos influenciar os professores à adopção de práticas de trabalho colaborativo com o

professor bibliotecário, mas desejámos acima de tudo que elas resultassem de uma crença genuína nas suas virtualidades.

Outras limitações formais, a que tivemos ocasião de aludir na apresentação das nossas opções metodológicas, são também uma realidade. O *design* de investigação escolhido e a selecção de uma amostra não probabilística impedem, logo à partida, uma generalização das conclusões que nos foi possível alcançar sobre a cultura profissional do departamento estudado a todos os professores da escola e, ainda menos, a toda a população de professores portugueses de línguas materna e estrangeira das escolas secundárias. Tratando-se de um estudo de caso, os resultados desta investigação não podem servir para essa generalização, sendo válidos apenas para aqueles professores com quem trabalhámos e para o contexto específico do estabelecimento de ensino seleccionado e da sua biblioteca escolar.

### **7.3. Implicações e sugestões**

Apesar das limitações que lhe associámos, acreditamos que a presente investigação, para além de ter proporcionado uma melhor compreensão do problema que nos propusemos estudar, constituiu também um meio eficaz de conduzir os professores da amostra a uma reflexão em torno da integração dos recursos da biblioteca escolar na área curricular, através de um trabalho colaborativo que viabilize a consecução dos objectivos comuns à biblioteca e às disciplinas envolvidas. Abriu-se, deste modo, caminho para que se consiga cimentar uma cultura de colaboração entre os professores que fizeram parte da amostra e o professor bibliotecário, mas também para que a experiência agora intentada possa ser divulgada junto dos professores em geral e influencie outros departamentos curriculares a estabelecer a desejada intersecção dos recursos da biblioteca com as práticas de sala de aula, através da colaboração entre os professores e o professor bibliotecário. Pretende-se, assim, no final do presente ano lectivo, realizar uma nova sessão de trabalho com os professores da amostra, de modo a efectuar um balanço geral do percurso efectuado e a promover a existência de trabalho colaborativo com a equipa da biblioteca escolar, no futuro próximo.

Tanto os estudos internacionais que atribuem um impacto positivo à biblioteca escolar e às práticas de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula (referidos na parte I), como as próprias experiências que foram

desenvolvidas no âmbito deste projecto, permitem-nos defender como desejável que esse trabalho colaborativo se caracterize por um elevado grau de interdependência dos colaboradores e pela crença na necessidade de unir saberes, experiências e recursos na busca de novas soluções para problemas que o ensino hoje enfrenta.

Defendemos, assim, modelos de colaboração de “ensino integrado”, devidamente planificado entre os professores e o professor bibliotecário no início de cada ano, de forma a viabilizar a articulação de tempos comuns para a preparação mais detalhada dessa colaboração a curto prazo. Atendendo aos constrangimentos que, no ensino secundário, se podem levantar ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, ele poderia ser desenvolvido de modo mais frequente com os alunos de 10º ano de escolaridade e ir progressivamente diminuindo a frequência de ocorrência ao longo dos 11º e 12º anos, à medida que os alunos fossem mais proficientes e mais autónomos nas suas pesquisas.

Atrever-nos-íamos mesmo a sugerir que, na escola em estudo, e na condição de o professor bibliotecário ter um horário mais alargado (que as actuais oito horas) de permanência na biblioteca, o projecto educativo poderia prever um modelo de currículo integrado para o ensino colaborativo de competências em literacia da informação, desde que esse fosse o genuíno entendimento da comunidade educativa e que os professores em geral estivessem efectivamente convictos da utilidade desse modelo de colaboração. Isto significaria que, sendo impossível ao professor bibliotecário colaborar todo o tempo com todos os professores, seriam definidos, no início de cada ano lectivo, em articulação com cada departamento curricular, os tempos, os anos e os conteúdos em que essa colaboração incidiria, de modo a que todos os alunos, ao longo dos três anos de permanência no ensino secundário, pudessem ser expostos a experiências de aprendizagem centradas nos processos de “metacognição” que, efectivamente, elevassem as suas competências em “literacia da informação”. Não ignoramos, porém, que se trataria de uma espécie de “institucionalização” da colaboração entre os professores que, a não ser sentida como útil e necessária pelos que nela viessem a estar envolvidos, correria o risco de não produzir os efeitos desejados, antes sendo encarada como uma “colegialidade artificial”; consideramos, por isso, imprescindível que estejam reunidas todas as condições necessárias ao estabelecimento de relações colaborativas alargadas.

A divulgação desta experiência a outros departamentos, acompanhada da informação teórica necessária para que cada professor pudesse reflectir sobre o trabalho colaborativo, poderia contribuir para alargar a cultura de colaboração na escola, evitando-se uma certa “balcanização” das relações colegiais pela adopção do modelo de “mosaico fluido” proposto por Andy Hargreaves, que descrevemos oportunamente, e em que depositamos expectativas, ambiciosas mas realistas, para o trabalho colaborativo dentro da escola em estudo. Neste tipo de cultura profissional, seria possível que a colaboração visasse conteúdos disciplinares variados e que as tarefas a propor aos alunos fossem também diversificadas, de acordo com os conteúdos específicos das disciplinas que viessem a estar envolvidas.

Seria ainda importante que a escola se preocupasse com a formação dos professores estagiários dos núcleos existentes na escola, para que os mesmos pudessem ser preparados para um trabalho colaborativo que efective a função educativa da biblioteca escolar. A par com uma preparação teórica, advoga-se aqui uma incursão na prática do trabalho colaborativo com o professor bibliotecário por parte destes professores estagiários, devidamente acompanhados pelos seus orientadores.

Contudo, para que o trabalho colaborativo possa ser viabilizado, em qualquer um dos graus de envolvimento a que aludimos no capítulo 2, torna-se necessário que sejam incluídas como vias de formação contínua a privilegiar para os professores da escola acções que proporcionem um cabal entendimento da missão da biblioteca escolar, das funções e competências do professor bibliotecário, e da importância da biblioteca escolar para o desenvolvimento do currículo na escola. Para além disso, é necessário que essa formação desperte os professores (ou faça emergir convicções que já detenham) para a importância que as relações colaborativas podem ter relativamente a práticas pedagógicas mais conseguidas e, ao mesmo tempo, que proporcione experiências práticas que possam conduzir a um treino das competências interpessoais e profissionais necessárias ao sucesso do trabalho colaborativo.

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo numa escola secundária de pequenas dimensões, com um corpo docente reduzido, e com professores de um departamento ao qual pertencemos, pode ter conduzido a uma situação de maior flexibilização, abertura à inovação, e capacidade criativa que potenciaram a alegada alteração de percepções dos professores em relação ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário, e a inovação nas práticas observadas em alguns deles. Contudo, ao escrevermos estas últimas linhas, gostaríamos de sentir que o que fizemos teve efeitos positivos na cultura profissional daqueles com quem desenvolvemos colaborativamente a aprendizagem que esta investigação nos proporcionou. Conjecturamos que, de algum modo, demos um contributo, ainda que modesto, para o entendimento da problemática do trabalho colaborativo entre os professores responsáveis pelas diversas disciplinas e o professor bibliotecário. Ao permitir que os professores reflectissem e se abrissem ao trabalho colaborativo, confiamos ter sido dado um passo em frente na difícil alteração de culturas profissionais tendencialmente individualistas, e acreditamos que isso poderá conduzir os professores envolvidos a um grau de satisfação mais elevado em relação aos resultados alcançados com os seus alunos, e a um conseqüente crescimento da sua auto-estima profissional.

Admitimos que as conclusões a que chegámos com este estudo, não estando, como salientámos, isentas de limitações e carecendo algumas delas de uma compreensão mais aprofundada, permitiram, contudo, perceber que na escola em estudo há condições para desenvolver uma genuína cultura de colaboração que permita atribuir aos recursos materiais e humanos da biblioteca um lugar central na criação de uma autêntica comunidade de aprendizagem. O trabalho que se iniciou com este projecto de investigação apenas começou, sendo necessário que aqueles que nele intervieram continuem a reflectir sobre as suas práticas e a tentar torná-las mais eficazes, proporcionando aos alunos uma formação que lhes permita enfrentar a complexidade que se adivinha omnipresente nas suas vidas futuras.

No imediato, o presente projecto de investigação teve efeitos limitados ao grupo de professores que nele esteve envolvido. No entanto, também sabemos que, para que a cultura profissional dos docentes vá mudando, ainda que lentamente, é necessária a

influência de grupos inovadores dentro das escolas. É, por isso, importante que o projecto iniciado com este trabalho se não restrinja ao ano de desenvolvimento do presente estudo, sendo necessária uma continuidade para que os resultados positivos que julgamos ter conseguido com a nossa intervenção influenciem a adopção de práticas colaborativas com o professor bibliotecário por parte de outros professores da escola.

Esta é uma área em que se torna necessário traçar metas ambiciosas, sem contudo desconhecer a sinuosidade dos caminhos a percorrer ou manifestar incompreensão para com os factores que poderão justificar as hesitações dos docentes na adopção de práticas que não são, tradicionalmente, as suas, e que escapam ao conforto do que é conhecido. Porém, na área do trabalho colaborativo de que nos ocupámos, é necessário adoptar uma perspectiva de longo prazo, ao mesmo tempo realista e ambiciosa, que nos permita lucidez e exigência nas práticas de trabalho colaborativo a emprender, tendo sempre presente que a colaboração não é um fim em si mesma, antes almeja os valores mais altos de educar e formar os alunos, de proporcionar-lhes experiências de aprendizagem profícuas e importantes, dando um verdadeiro sentido ao significado de ser professor em plena sociedade da informação, exigente de uma constante (re)construção do conhecimento.

## BIBLIOGRAFIA

AASL - American Association of School Librarians

1998a *Information literacy standards for students learning. Standards and indicators*. Disponível em [http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf) (acedido em 13/11/2006).

1998b *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: AASL.

AGEBERG, Marianne; RADSTROM, Lars-Göran

2003 «Building Bridges through Literature: A Practical Example and Ideas about Resource-Based Learning as Teamwork between a Teacher, a Librarian, and Students in a Project about African History and Literature», in: *IASL Reports, 2003 School Libraries: Breaking Down Barriers. Selected papers from the 32nd Annual Conference of the International Association of School Librarianship and the 7th International Forum on Research in School Librarianship*. Durban, pp. 157-164.

ALVES, Marta Paula Fernandes Mota

2000 *Intervenção da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (dissertação de mestrado).

ANDERSON, Neil

2002 «The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning», in *ERIC Digest*. Disponível em <http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm> (acedido em 11/12/2006).

ANDRADE, Ana Isabel; *et alii*

1993 *Caracterização da didáctica das línguas em Portugal: da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Secções de Educação e Língua Materna e de Educação e Línguas Estrangeiras.

ANTÃO, Jorge Augusto da Silva

2000 *Elogio da leitura*. Porto: Edições Asa.

APPLEYARD, J. A.

1990 *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: University Press.

ASSELIN, Marlene

- 2003 «School Libraries in Pre-service Teacher Education. A Research Program Examining the Inclusion of School Libraries and Information Literacy in Pre-service Teacher Education from National and International Perspectives», in: *IASL Reports, 2003. School Libraries: Breaking Down Barriers. Selected papers from the 32nd Annual Conference*. Washington: International Association of School Librarianship.

ÁVILA, Patrícia, *et alii*

- 2000 «Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais», *IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra.

BAMBERGER, Richard

- 1986 *Como incentivar o hábito de leitura*, São Paulo, Editora Ática.

BARDIN, Laurence

- 1977 *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João

- 1995 *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BASTOS, Glória

- 1999 *Literatura infantil e juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta.

- 2006 «Challenging school libraries in Portugal: compromise, consideration, communication and collaboration», in *35ª Conferência Nacional IASL*. Lisboa.

BAWDEN, David,

- 2001 «Information and digital literacies; a review of concepts», in *Journal of Documentation*, 57 (2), pp. 218-259. Disponível em: <http://dlist.sir.arizona.edu/895/01/bawden.pdf> (acedido em 11/11/2006).

BELL, Judith

- 1997 *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 2ª ed., Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, Ana (coord.)

- 1996 «Níveis de literacia da população adulta», in *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 121-140.

- 1999 *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari  
1994 *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRANNEN, Julia  
2004 «Working qualitatively and quantitatively», in C. Seal *et al*, *Qualitative research practice*. London: Sage, pp. 312-326.
- BROWN, Jean  
1999 «Expanding the collaborative planning model», in Ken Haycock, *Foundations for effective school library media programs*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 175-181.
- BRU, Marc; NOT, Louis  
1991 *Où va la pédagogie du project?*. 2<sup>a</sup> ed., Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- CADÓRIO, Leonor  
2001 *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CALIXTO, José António  
1996 *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.
- 2001 «Literacia da informação : um desafio para as bibliotecas». Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF> (acedido em 18/4/2007).
- CANÁRIO, Rui  
1998 *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- 2005 *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui, *et alii*  
1994 *Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro  
1998 *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO, Lisete Barbosa de; RICARDO, Maria Manuel Calvet  
1994 *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*. 4<sup>a</sup> ed., Lisboa: Texto Editora.

- C. E. – Conselho da Europa.  
2001 *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições ASA.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence  
1980 *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- COTRIM, Célia  
2002 «Leitura extensiva em Língua Inglesa», in: *Ensino da língua. Desenvolvimento da literacia e da autonomia do aluno*, Cadernos pedagógicos, 1, Castelo Branco: Escola Superior de Educação, pp. 5-22.
- CULLINAN, Bernice E.,  
2000 «Independent reading and school achievement». Disponível em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/voluMP32000/independent.htm> (acedido em 10/01/2006).
- DAGGE, Artur  
2006 «A biblioteca escolar promotora da leitura e da literacia», in *Proformar - Revista online*. Edição 16, Outubro. Disponível em [http://www.proformar.org/revista/edição\\_16/be\\_promotora\\_literacia.pdf](http://www.proformar.org/revista/edição_16/be_promotora_literacia.pdf) (accedida em 20/12/2006).
- DARNTON, Robert  
1999 «The new age of books», in *The New York review of books*. 46 (5). Disponível em <http://www.nybooks.com/articles/546> (acedido em 23/12/2005).
- DELORS, Jacques *et alii*  
1996 *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa
- DOIRON, Ray  
1999 «Curriculum encounters of the third kind: teachers and teacher-librarians exploring curriculum potential» in Ken Haycock, *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 155-166.
- DOIRON, Ray; DAVIES, Judy  
1998 *Partners in learning. Students, teachers and the school library*. Westport: Libraries Unlimited.
- DOLL, Carol  
2005 *Collaboration and school library media specialist*. Lanham: Scarecrow Press.
- DOLL, Carol; WEBB, Norman  
1999 «Contributions of library power to collaborations between librarians and teachers», in International Association of School Librarianship, *School libraries worldwide. Library power program evaluation*. 5 (2), Julho, pp. 29-41.

- DOMINGO, José Contreras  
2003 *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, Jaquelina Laureano  
2006 *As práticas de leitura e a biblioteca escolar. Para um projecto educativo integrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (dissertação de mestrado).
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana  
2003 «Information literacy: princípios, filosofia e prática», in *Ciência da Informação*. 32 (1), jan./abr., Brasília, pp. 23-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf> (acedido em 2/2/2007).
- EISENBERG, Michael, *et alii*  
2004 *Information Literacy. Essencial skills for the information age*. 2ª ed., Westport: Libraries Unlimited.
- ESMV - Escola Secundária de Montemor-o-Velho  
2005 *Projecto educativo: triénio 2005/2008*. Montemor-o-Velho.
- ESTRELA, Albano  
1986 *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 2ª ed., Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FIGUEIREDO, Olívia  
2005 *Didáctica do Português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- FODDY, William  
1996 *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FRIAS, Maria José  
1992 *Língua materna – língua estrangeira. Uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne  
2006 *Interactions: collaboration skills for school professionals*. 5ª ed., Boston / New York, Pearson.
- FURTADO, José Afonso  
2000 *Os livros e as leituras: novas ecologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- GATHER-THURLER, Monica  
1994 «Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme?», in *Revue Française de*

- Pédagogie*, 109, pp. 19-39. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html> (acedido em 2/2/2007).
- 1996 «Innovation et coopération : liens et limites», in M. Bonami; M. Garant (dirs.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck, pp. 145-168. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html> (acedido em 10/12/ 2005).
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin  
 1993 *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- GOETZ, Karin  
 2000 «Perspectives on Team Teaching», in *A Peer Reviewed Journal*, 1 (4), Agosto. Disponível em <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html> (acedido em 5/1/2007).
- GRAÇA, Esmeralda Maria Couto da Silva  
 2005 *Bibliotecas escolares e área de projecto*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna  
 1987 «Naturalistic Inquiry», in Michael Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford / New York: Pergamon Press, pp. 147-151.
- GUERRA, Isabel  
 2006 *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- HARADA, Violet; YOSHINA, Joan  
 2005 *Assessing learning: librarians and teachers as partners*. Westport: Libraries Unlimited.
- HARGREAVES, Andy  
 1998 *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HARTZELL, Gary  
 2002 «What's It Take?», in *White House Conference on School Libraries*, 4 de Junho. Disponível em: [http://www.ims.gov/news/events/whitehouse\\_2.shtm#gh](http://www.ims.gov/news/events/whitehouse_2.shtm#gh) (acedido em 20/10/2006).
- HAYCOCK, Ken  
 1999 *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited.

- 2003 *The crisis in Canada's school libraries: the case for reform and re-investment*. Toronto: Association of Canadian Publishers. Disponível em: <http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf> (acedido em 14/11/2005).
- HILL, Andrew; HILL, Manuela Magalhães  
2000 *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HURREN, Patti  
1999 «Curriculum encounters of the third kind: teachers and teacher-librarians exploring curriculum potential», in Ken Haycock, *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 182-188.
- IFLA/UNESCO  
2002 *School Library Guidelines*. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf> (acedido em 110/11/2006).
- KRASHEN, Stephen  
2004 *The power of reading. Insights from the research*. 2ª ed., Westport: Libraries Unlimited.
- KRIPPENDORFF, Klaus  
1990 *Metodologia de análise de conteúdo: teoria e prática*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- KUHLTHAU, Carol Collier  
2004 *Seeking Meaning. A process approach to library and information services*. Westport: Libraries Unlimited.
- LE BOUFFANT, Michel  
1998 *Lectures et lecteurs à l'école*. Paris : Editions Bertrand-Lacoste.
- LIMA, Gisela Maria  
2001 *A mediateca escolar. Individualização e diferenciação do ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, Jorge Ávila de  
2002 *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos, conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LINDSAY, Karen  
2005 «Teacher/Teacher-Librarian Collaboration - A Review of the Literature» in: *School Libraries on Canadá*. 25 (2). Disponível em: <http://www.schoollibraries.ca/articles/176.aspx> (acedido em 2/8/2006).
- LOERTSCHER, David  
1999 *Taxonomies of the school library media program*. 2ª ed., Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.

- MARQUES, Lina Maria Lourenço  
 2004 *A concepção do projecto curricular de turma e o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (dissertação de mestrado).
- MARQUES, Ramiro  
 1999 *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Cacém: Texto Editora.
- MASSON, André; SALVAN, Paule  
 1963 *Les bibliothèques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- McGREGOR, Joy  
 2003 «Collaboration and leadership», in Barbara Stripling; Sandra Hughes-Hassell, *Curriculum connections through the library*, Westport, Libraries Unlimited. pp. 199-219.
- ME – Ministério da Educação  
 2001a *Programa de Português do Ensino Secundário*, Maio de 2001, Lisboa.  
 2001b *Programa de Inglês do Ensino Secundário*, Abril de 2001, Lisboa.  
 2001c *Programa de Alemão do Ensino Secundário*, Abril de 2001, Lisboa.  
 2001d *Programa de Francês do Ensino secundário*, Maio de 2001, Lisboa.  
 2005 *Lei N° 49/2005*, de 30 de Agosto. “Lei de Bases do Sistema Educativo”, Diário da República, 30 de Agosto de 2005.
- MENDES, António Neto  
 1999 *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária – individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael  
 1984 *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MILLER, Donna  
 2004 *The Standards-based Integrated Library. A collaborative approach for a aligning the library program with the classroom curriculum*. 2ª ed., Worthington: Linworth Publishing.
- MONTGOMERY, Paula Kay  
 1991 «Cognitive Style and the Level of Cooperation Between the Library Media Specialist and Classroom Teacher», in *School Library Media Activities Monthly*. 19 (3). Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectmontgomery.htm> (acedido em: 12/10/2006).

- MONTIEL-OVERALL, Patricia  
 2005 «Toward a theory of collaboration for teachers and librarians», in *American association of school librarians*, 8. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volumP82005/theory.htm> (acedido em 10/12/2005)
- MOREIRA, João Manuel  
 2004 *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- MSI – Missão para a Sociedade da Informação  
 1997 *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- MUCCHIELLI, Roger  
 1988 *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 6ª ed., Paris: Les Editions ESF – Entreprise Moderne d'Édition Librairies Techniques.
- OBBERG, Antoinette  
 1999 «The school librarian and the classroom teacher: partners in curriculum planning», in Ken Haycock, *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 167-174.
- OBBERG, Dianne  
 1996 *Principal support: what does it mean to teacher-librarians?*. Disponível em <http://www.ualberta.ca/~doberg/prcsup.htm> (acedido em 27/1/2007).
- PAGE, Carol-Ann  
 1999 «The school librarian and the classroom teacher: partners in curriculum planning», in Ken Haycock, *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 167-174.
- PATTON, Michael Quinn  
 1990 *Qualitative Evaluation and research methods*. 2ª ed., Newbury Park: Sage Publications.
- PERRENOUD, Philippe  
 2001 *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- POMBO, Olga  
 1993 «A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular», in *Inovação*, 6 (2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 173-180.
- POMBO, Olga, et alii  
 1994 *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2ª ed., Lisboa: Texto Editora.

- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van  
2003 *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª ed., Lisboa: Gradiva.
- RBE - Rede Nacional de Bibliotecas Escolares  
2001 *Relatório do questionário de avaliação. Ano lectivo 2000/2001*.  
Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/> (acedido em 20/12/2006).
- REIS, Carlos; ADRAGÃO, José Victor  
1990 *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RODRIGUES, Eloy  
1998 *Estudo da rede de bibliotecas escolares do Porto*. Porto: Edições Afrontamento – Câmara Municipal do Porto.
- ROMERO, André  
1991 *Metodologia de análise de conteúdo*: Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- SAMPAIO, Daniel  
2005 «Longe da sala de aula», in *XIS (Jornal Público)*, 19 de Março.
- SENATOR, Rochelle  
1995 *Collaborations for literacy. Creating an integrated language arts program for middle schools*. London: Greenwood Press.
- SENGE, Peter  
1997 *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- SILVA, Lino Moreira  
2002 *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de educação e Psicologia.
- SLATER, Lorraine  
2004 «Collaboration: a framework for school improvement», in: *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8 (5), 15 de Maio.  
Disponível em <http://www.ucalgary.ca/~iejll> (acedido em 13/2/2007).
- SMALL, Ruth  
2001 «Developing a Collaborative Culture», in *School Library Media Research*, 2. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/bestoferic/besteric.htm#developing> (acedido em 10/12/2005).  
2001 «Collaboration: where does it begin?», in *Teacher librarian magazine*, 29 (5). Disponível em: [http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v\\_29/v\\_29\\_5\\_feature.html](http://www.teacherlibrarian.com/tlmag/v_29/v_29_5_feature.html) (acedido em 10/12/2005).

- SOUSA, Maria de Lourdes Trindade Dionísio Barbosa, *et alii*  
 2000 «Atitudes dos professores face à biblioteca escolar», in Maria de Fátima Sequeira, *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 27-41.
- STAKE, Robert E.  
 1988 «The case study method in social inquiry», in George Madaus, *et alii*, *Evaluation models*. Boston: Lancaster, pp. 279-285.
- STENHOUSE, L.  
 1990 «Case study models», in J. Herbert Walberg; Geneva Haertel (eds.), *The international encyclopaedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp. 644-649.
- TAYLOR, Joie  
 2005 *Information literacy and the school library media center*. London: Libraries Unlimited.
- TODD, Ross  
 2002 «School librarians as teachers: learning outcomes and evidence-based practice», in *68th IFLA Council and General Conference*, August 18-24. Disponível em: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf> (acedido em 2/2/2007).
- TUCKMAN, B. W.  
 1998 *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO  
 1971 «Résolutions Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture», in *Actes de la Conférence générale. Seizième session Paris, 12 octobre – 14 de 1970*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046f.pdf#page=144> (acedido em 22/1/2007).  
 1999 *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Disponível em <http://www.giase.min-edu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc> (acedido em 2/10/2006).
- U.S. National Commission on Libraries and Information Science  
 2006 «School libraries work!». *Scholastic Research & Results*. Disponível em [http://scholastic.com/librarians/printables/downloads/slw\\_2006.pdf](http://scholastic.com/librarians/printables/downloads/slw_2006.pdf) (acedido em 2/10/2006).
- VALA, Jorge  
 1987 «A análise de conteúdo», in A. Silva; J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VEIGA, Isabel (coord.)  
 1996 *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/> (acedido em 20/12/2006).

- VIEIRA, Flávia  
1998 *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- VIÑAO, Antonio,  
2002 «Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente», in *Seminário - Bibliotecas Escolares y Calidad de La Educación*, organizado por ANELE, Nov. pp. 129-147.
- VIRKUS, Sirve  
2003 «Information literacy in Europe: a literature review», in *Information research*, 8 (4), Julho. Disponível em: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> (acedido em 11/11/2006).
- VLASIS, Charlotte C.  
2003 «Librarian Morphs into Curriculum Developer», in Barbara Stripling; Sandra Hughes-Hassell, *Curriculum connections through the library*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 107-117.
- WARLICK, David  
2004 *Redefining Literacy for the 21<sup>st</sup> century*. Worthington: Linworth Publishing.
- WAVELL, Caroline  
2004 *School librarians' understanding and descriptions of student learning in the school library*, the Robert Gordon University / Aberdeen Business School. Disponível em <http://www.rgu.ac.uk/files/masterssinglespace2.doc> (acedido em 2/2/2007).
- YIN, Robert K.  
2005 *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª edição, Porto Alegre: Bookman.
- ZABALZA, Miguel  
1992 *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZEICHNER, Kenneth M.  
1993 *A formação reflexiva de professores: ideias práticas*. Lisboa: Educa.