

UNIVERSIDADE ABERTA



Colaboração entre Docentes e Professores Bibliotecários
Estudo de Caso numa Biblioteca Escolar

Volume I

Isabel Maria Sintra Teixeira Branco

Março de 2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**Colaboração entre Docentes e Professores Bibliotecários
Estudo de Caso numa Biblioteca Escolar**

Volume I

Isabel Maria Sintra Teixeira Branco

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

Dissertação orientada pela Professora Doutora
Ana Isabel Alves Vieira Novo Guimarães

Março de 2020

Resumo

A constante inovação e mudança acarretam responsabilidades à escola, que deve munir os alunos dos recursos necessários para enfrentar qualquer desafio.

Trabalhando com docentes e famílias para um fim comum, as bibliotecas mediadoras estão a encontrar o seu lugar junto da comunidade educativa, para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Este constitui uma prática essencial, junto de docentes e discentes, para a promoção de formação reflexiva, da satisfação, da motivação na escola e até para a definição do clima e da cultura vigentes.

Constitui objetivo central do presente estudo ser um contributo para a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca escolar. Partindo da questão “como se efetiva e poderá melhorar o trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar, no agrupamento?”, revisitámos normativos e orientações do trabalho da equipa da biblioteca; trabalhámos as competências do professor bibliotecário; debruçámo-nos sobre as questões do clima e cultura de escola; da satisfação e motivação docentes e finalmente sobre a temática do trabalho colaborativo.

O estudo empírico foi composto pela análise dos documentos orientadores do agrupamento; inquéritos por entrevista a elementos da equipa e ainda inquéritos por questionário, utilizando os resultados da avaliação efetuada pela biblioteca através do modelo produzido pela Rede de Bibliotecas Escolares. A elaboração e/ou análise dos documentos teve por base os conteúdos teóricos selecionados.

Concluímos que no agrupamento em estudo há margem de melhoria na redação das referências ao trabalho colaborativo, nos documentos orientadores e que as práticas de trabalho entre docentes e biblioteca escolar não configuram ainda modelos de colaboração.

Relativamente ao modelo de avaliação da biblioteca escolar, produzido pela Rede de Bibliotecas Escolares, apresentamos algumas sugestões de melhoria.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, biblioteca escolar, professor bibliotecário, Aveiro.

Abstract

The constant innovation and change entail responsibilities to the school, which must provide students with the necessary resources to any challenge.

Working with teachers and families towards a common end, libraries are mediators who are finding their place within the educational community to develop collaborative work. This is an essential practice for teachers and students to promote reflective training, satisfaction, motivation at school and even to define the climate and culture.

The main objective of this study is to contribute to the promotion of collaborative work between teachers and the school library.

Starting from the question “how can collaborative work between teachers and the school library, be effective and could improve?”, we revisited norms and guidelines for the work of the library team; we worked on the skills of the teacher librarian; we addressed the issues of school climate and culture; teachers' satisfaction and motivation and finally on the theme of collaborative work.

The empirical study was composed by the analysis of the school's guiding documents; surveys by interview with team members and surveys by questionnaire, using the results of the evaluation carried out by the library using the model produced by the Rede de Bibliotecas Escolares. The preparation and / or analysis of the documents was based on the selected theoretical contents.

Through document analysis and quantitative and qualitative analysis, we intended to identify and characterize the collaborative work practices between the library team and the other teachers.

The empirical study was composed by the analysis of the school's guiding documents, in a perspective of analysis of references to collaborative work; surveys by interviewing team members, highlighting in their analysis the above theoretical concepts and also questionnaires of Rede de Bibliotecas Escolares.

We conclude that in the school under study there is room for improvement in the references to collaborative work, in the guiding documents and that the working practices between teachers and school library do not configure models of collaboration.

Regarding the school library evaluation model, produced by the Rede de Bibliotecas Escolares, we present some suggestions for improvement.

Keywords: collaborative work, school library, teacher librarian, Aveiro.

Dedico o presente trabalho à minha família
e a todos os que, ao longo da vida, formal ou informalmente
assumiram as funções de professor e me ensinaram a melhorar.

Agradeço a todos os envolvidos no estudo (Andrea, Arnaldo, Celeste, Filipa, Gracinda, Marlene, Ricardo e Susana).

Dedico especial agradecimento à minha orientadora de dissertação, Doutora Ana Novo.

Índice

Índice de Tabelas	I
Lista de Siglas e Acrónimos	II
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
Capítulo 1 – A Biblioteca Escolar Enquanto Organização Social.....	4
Capítulo 2 – Documentos Orientadores da Biblioteca Escolar	12
2.1 - Legislação e Orientações que Norteiam a Biblioteca Escolar	12
2.2 - Visão, Missão, Valores e Objetivos da Biblioteca Escolar	17
Capítulo 3 – O Professor Bibliotecário	23
3.1- Liderança do Professor Bibliotecário	24
3.2 - Competências do Professor Bibliotecário.....	27
Capítulo 4 – Clima e Cultura de Escola, Satisfação e Motivação	35
4.1 – Clima e Cultura de Escola.....	35
4.2 – Satisfação e Motivação	40
Capítulo 5 - Trabalho Colaborativo	47
5.1 – Cooperação e Colaboração.....	47
5.2 – Modelos de Colaboração.....	49
5.3 – Vantagens e Constrangimentos	55
Parte II – Estudo Empírico	60
Capítulo 1 – Apresentação do Estudo Empírico.....	61
Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos	64
Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Resultados.....	67
3.1 – Análise Documental.....	67
3.2 – Inquéritos por Questionário da Rede de Bibliotecas Escolares.....	77
3.3 – Inquéritos por Entrevista.....	93
Conclusão.....	109
Referências Bibliográficas	115

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Componentes da organização e sua equivalência à realidade da biblioteca escolar	11
Tabela 2 – Taxonomia de Loertscher referente ao Professor	51
Tabela 3 – Taxonomia de Loertscher referente ao Professor Bibliotecário	52
Tabela 4 – Questão 3 dos questionários aos docentes da avaliação da RBE de 2017 e de 2019.....	82
Tabela 5 - Equivalência entre os níveis da taxonomia de Loertscher para o Professor Bibliotecário e as subquestões da questão 3 dos MABE de 2017 e de 2019	84
Tabela 6 – Respostas obtidas às subquestões da questão 6 dos MABE de 2017 e de 2019.	87

Lista de Siglas e Acrónimos

BE – Biblioteca Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

EE – Encarregado de Educação

IFLA – International Federation of Library Associations

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais

PA – Plano de Atividades

PB – Professor Bibliotecário

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de Melhoria

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SMS – Sala mais Sucesso

Introdução

A plena inclusão de novos e menos novos na sociedade implica a aquisição de uma série de competências e fluência em diferentes literacias, para que a adaptação a novas práticas seja efetivada com sucesso. A constante inovação em todas as áreas da nossa vida acarreta responsabilidades à escola, que deve munir a comunidade dos recursos necessários para aprender a aprender, para o sucesso profissional e conseqüentemente pessoal e social, tornando-a capaz de enfrentar, criticamente, qualquer desafio.

A biblioteca escolar tem-se revelado uma aliada dos docentes, das famílias e da comunidade em geral, ao proporcionar experiências aos alunos em várias áreas do conhecimento, ajudando ao seu desenvolvimento e munindo-os de ferramentas para o sucesso enquanto jovens e adultos.

As equipas das bibliotecas e os professores bibliotecários são chamados a apoiar os currículos e também as áreas transversais. Os trabalhos desenvolvidos na escola no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, centrados no trabalho de projeto, na senda da anterior disciplina de área de projeto ou das áreas curriculares não disciplinares, veem na biblioteca um parceiro no apoio aos trabalhos, através dos equipamentos, coleção, apoio na pesquisa e produção de documentos, treino de técnicas de apresentação dos trabalhos, ou até mesmo nos contactos estabelecidos com docentes de várias áreas curriculares e estabelecimentos de ensino, entidades externas e projetos existentes ou a dinamizar, constituindo um centro de mediação de pessoas, ideias, documentos, campos do conhecimento e intenções. Mais recentemente, a possibilidade de gestão das matrizes curriculares das ofertas educativas e formativas, definida pela recente portaria 181/2019, abre mais uma área de intervenção da biblioteca escolar, reforçando a sua importância no apoio ao trabalho dos docentes e sucesso escolar e social dos alunos.

Para desempenhar este papel, as equipas e os professores bibliotecários recebem orientação de vários organismos nacionais e internacionais, tais como a Fundação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas, a Rede de Bibliotecas Escolares, o Ministério da Educação e Cultura, a Inspeção Geral de Educação e Ciência,

que através de normativos, documentos de apoio e de avaliação, norteiam e apoiam o trabalho nas escolas.

Trabalhando para um fim comum, as bibliotecas estão a encontrar o seu lugar junto da comunidade educativa, para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Este constitui uma prática essencial junto de docentes e discentes, para a promoção de formação reflexiva, da satisfação, da motivação na escola e até para a definição do clima e da cultura vigentes.

São estas as temáticas exploradas ao longo do nosso trabalho.

Constitui objetivo central do presente estudo ser um contributo para a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e a biblioteca escolar.

Partindo da questão “como se efetiva, e poderá melhorar, o trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar, no agrupamento?”, revisitámos normativos e orientações do trabalho da equipa da biblioteca; trabalhámos as competências do professor bibliotecário; debruçámo-nos sobre as questões do clima e cultura de escola; da satisfação e motivação docentes e finalmente sobre a temática do trabalho colaborativo.

O estudo empírico foi composto pela análise dos documentos orientadores do agrupamento, numa perspetiva de análise das referências ao trabalho colaborativo; inquéritos por entrevista a elementos da equipa da biblioteca, realçando, na sua análise, os conceitos teóricos acima referidos e ainda inquéritos por questionário, utilizando os resultados da avaliação efetuada pela biblioteca através do modelo produzido pela Rede de Bibliotecas Escolares, mais uma vez tendo por base de análise os conteúdos teóricos selecionados. Relativamente a este modelo de avaliação, apresentamos algumas sugestões de melhoria.

Procurámos, através da análise documental e da análise quantitativa e qualitativa, obter uma imagem o mais fiel possível, do trabalho colaborativo entre a equipa da biblioteca e os restantes docentes, no agrupamento em estudo, neste ano de 2019, declarado o ano nacional da colaboração.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – A Biblioteca Escolar Enquanto Organização Social

A escola tem-se revelado objeto de estudo sociológico-organizacional e desde os anos 90 em Portugal que se têm transferido para o contexto escolar alguns dos conceitos da literatura sociológica (Lima, 2002, p. 17).

Serão também esses conceitos que irão servir de espinha dorsal no presente trabalho para reflexão sobre o funcionamento da biblioteca escolar.

Revisitando a literatura sobre as organizações, e sobre a organização escola em particular, pretendemos identificar os elementos que compõem e caracterizam as organizações e perceber se os mesmos se adequam ao conceito e funcionamento das bibliotecas escolares (BE), mais concretamente na BE objeto do nosso estudo.

O conceito de organização tem vindo a evoluir, como realça Teixeira (1995, p. 5). Entendendo-se inicialmente a organização como um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum, a definição foi sendo apurada, acrescentando a importância de concretização de um fim comum ou o conceito de coordenação de tarefas, até chegarmos a uma recolha de Hall (1984, p. 23), que, numa definição mais completa, caracteriza organização como sendo “uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação numa base relativamente contínua num ambiente, com atividades que estão relacionadas com um conjunto de objetivos”.

Se tomarmos como referência esta última definição, verificamos que a BE pode ser considerada uma organização, porquanto apresenta uma fronteira identificável, quer espacialmente, quer a nível de gestão e de atividades. Submete-se igualmente a uma ordem normativa ou orientadora, quer a nível internacional, como é o caso das orientações da International Federation of Library Associations (IFLA), quer a nível do Ministério da Educação, da Rede de Bibliotecas Escolares, do respetivo agrupamento de escolas e até do município. A BE apresenta escalas de autoridade dentro e fora do Agrupamento, com várias chefias intermédias e de topo, tais como direção do agrupamento, coordenação da equipa, coordenação concelhia e interconcelhia. E por fim, dinamiza atividades relacionadas com um conjunto de objetivos, atividades essas decorrentes do disposto no projeto educativo e plano de atividades do agrupamento,

plano de atividades e projetos da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e ainda do plano proposto pelo município. Concluímos então que a BE se constitui como uma organização.

Importa então perceber o que move e como funciona uma organização, para analisar o funcionamento da BE à luz desses conceitos.

As organizações foram sendo estudadas ao longo do século XX, podendo-se agrupar as diferentes teorias em cinco grupos: teoria da burocracia, teoria da administração científica, teoria das relações humanas, teoria da contingência e teoria Z.

Diz-nos a teoria burocrática das organizações referida por Chiavenato (1983, pp. 282-283) que a mesma apresenta as seguintes características:

- Carácter legal das normas e regulamentos. A BE é regida por um conjunto de documentos que determinam todos os processos, desde a colocação do Professor Bibliotecário (PB), até à avaliação da BE, passando pela seleção e execução das atividades;
- Carácter formal das comunicações. No trabalho da BE, verifica-se o recurso às comunicações e documentos formais, que apresentam, por exemplo, a forma de relatórios a apresentar não só no conselho pedagógico, como à RBE. São de relevar ainda as comunicações que apresentam também um teor não formal, nomeadamente as que são transmitidas via redes sociais e que se verificam essenciais para a divulgação do trabalho realizado;
- Carácter racional e divisão do trabalho. Esta característica de uma organização com carácter burocrático dependerá, no caso do trabalho das BE, da dinâmica da equipa, do professor bibliotecário e, no caso de existência de mais do que um PB no agrupamento, do professor bibliotecário coordenador. Depende ainda das orientações do coordenador interconcelhio e, principalmente, da dispersão geográfica das BE dos agrupamentos. No caso da BE objeto de estudo, esta divisão de trabalho é pontual, porquanto o trabalho é planeado, efetuado e avaliado em conjunto, com a participação das PB e dos elementos da equipa;
- Impessoalidade nas relações. Esta característica não existe nem deverá existir nas BE, embora entendamos a sua inclusão no contexto em que foi explicitada no início do século XX;

- Hierarquia da autoridade. A hierarquia existe, notando-se essencialmente a sua existência nos processos de avaliação das atividades. No caso da BE em estudo, a prestação de contas é feita à PB coordenadora da equipa, à direção, nas figuras do Conselho Pedagógico e Diretora do Agrupamento e ainda ao Coordenador interconcelhio e à RBE;
- Rotinas e procedimentos estandardizados. Apesar da existência de um conjunto de procedimentos técnicos, como por exemplo, os processos de catalogação, empréstimos e devoluções e ainda a execução de inúmeros documentos orientadores e avaliadores, esta não é, com certeza, a característica primordial desta BE;
- Competência técnica e meritocracia. O mesmo não se verifica na maioria das BE, quando nos referimos aos elementos da equipa. Assim, tal como nesta BE, a distribuição de serviço e atribuição de funções aos elementos da equipa da BE, ainda que mereça por vezes o parecer do PB ou que lhe seja permitido expressar o seu desejo pela inclusão ou exclusão de determinado elemento, é determinada essencialmente pela carga letiva das turmas atribuídas aos professores da escola e consequente necessidade de completar o horário ou resulta da necessidade de completar a componente não letiva, após a cobertura da mancha semanal de docentes com tarefas, por exemplo, de substituição de docentes ausentes;
- Profissionalização dos participantes. No caso dos PB (ainda que não no dos restantes elementos da equipa) é, felizmente, uma realidade que trouxe mais-valia para os resultados apresentados;
- Completa previsibilidade do funcionamento. Ainda que se verifiquem alguns requisitos no trabalho na BE que conduzam a alguma previsibilidade, nomeadamente a consecução das atividades previstas no plano anual, ou as épocas e procedimentos de execução de relatórios e outros documentos, o facto de não se verificarem todas as características de uma organização burocrática, nomeadamente a impessoalidade nas relações e as rotinas e procedimentos fazem com que não seja possível prever o trabalho numa BE, que depende não só da imprevisibilidade das relações entre os seus elementos como da intromissão de outros fatores, tais como ausência pontual de docentes ou não docentes (ainda que não pertencentes à equipa), que gera alterações nos horários e na constituição da equipa. A eventual inclusão de atividades nos planos já aprovados, decorrente de novas propostas, pode também acrescentar alguma imprevisibilidade.

Após a explicitação da teoria burocrática das organizações, passamos agora à especificação das características das organizações e da BE em particular, percebidas através da teoria da administração científica.

Doravante, e para cada nova teoria apresentada, pese embora refiramos todas as características das organizações que as permitem enquadrar-se nesse determinado modelo de gestão, apenas faremos uma apreciação relativamente à realidade da BE da escola quando elencarmos características ainda não referidas.

A teoria da administração científica, explicitada por Teixeira (1995, pp. 14-18) sintetiza-se nas seguintes orientações:

- Divisão do trabalho. Já foi anteriormente apreciada esta característica relativamente à realidade da BE em estudo;
- Formação para maior rendimento. No atinente à formação inicial dos PB, é claro o avanço verificado na última década. No que à formação contínua diz respeito, parece verificar-se uma diminuição, pelo menos quando se trata da oferta disponibilizada pelo centro de formação de escolas ao qual está associado o agrupamento. Assim, em 2011 apareceram três ofertas de formação, nomeadamente na área do tratamento documental. Só em 2015 volta a haver formação dirigida a PB, desta vez uma formação que se repete para públicos de concelhos diferentes, na área da colaboração e mais uma vez a temática do tratamento documental. Teremos de esperar dois anos, para, em 2017, o Centro de Formação apresentar duas ofertas: tratamento documental e leituras em suportes de imagem. Pese embora a importância da formação, não há resposta a essa necessidade. Já em 2019, e seguindo as orientações do relatório de 2018 da aplicação do *Referencial Aprender com a BE*, que revelava a carência na área da literacia dos media, o Centro de Formação ofereceu a formação na referida área, estando prevista formação em cidadania durante o ano de 2020;
- Elevação dos salários e diminuição dos custos de produção. No que à redução dos custos de produção diz respeito, os resultados da BE devem primar pela eficácia e pela eficiência, tendo em conta o *plafond* atribuído pela Direção para despesas. Também, e à semelhança de outras áreas educativas, as BE são estimuladas a participar em projetos que permitam angariar fundos ou equipamentos. Neste caso, e no que ao presente ano de 2019 diz respeito, já conseguimos ser premiados com

1500 euros, decorrentes da candidatura a dois projetos e ainda dez computadores, solicitados e oferecidos por uma empresa;

- Criação de um ambiente de cooperação na empresa. A existência de uma equipa de trabalho na BE composta por pessoal não docente e docente, e este oriundo de vários grupos disciplinares, abre caminho para o trabalho colaborativo. Ao contrário da teoria burocrática de funcionamento das organizações, que parece não valorizar o bem-estar do trabalhador da organização, esta teoria mais recente vem abrir caminho para esta preocupação, que veremos mais explorada na próxima teoria de análise das organizações: a teoria das relações humanas.

A teoria das relações humanas, segundo Teixeira (1995, pp. 18-21) defende que:

- O elemento da organização é um ser social, mais do que um elemento individual. No caso das escolas e das BE, que servem a comunidade e apoiam os currículos, a integração em grupo e a colaboração são um passo essencial para o sucesso e consecução dos objetivos do projeto educativo da escola e do agrupamento. O facto de a escola em estudo já ter cinco anos de escolaridade integrados no projeto de flexibilização curricular (1º, 2º, 5º, 6º e 10º), determina maior e essencial o processo de colaboração entre os docentes, os currículos e a BE. Esta convicção do papel do grupo e do ambiente vai determinar a importância de conceitos como os de clima de escola, cultura de escola, motivação e satisfação;
- O nível de produção depende da satisfação. No caso das BE a satisfação poderá depender de vários fatores, que vão desde as condições físicas das instalações, à constituição da equipa, passando pelas atividades dinamizadas, participação da comunidade e avaliação do trabalho efetuado;
- A necessidade de reconhecimento social suplanta a de obtenção de benefícios materiais. A quantidade de atividades, projetos, horas de trabalho e mesmo despesas que os PB asseguram por opção, permitem-nos ter a convicção que grande parte dos docentes e dos docentes bibliotecários não age em função de benefícios materiais;
- Dentro da organização existem subgrupos. A teoria das relações humanas traz a lume a importância do elemento da organização enquanto ser social. Enquadrando-se numa organização, como a escola, onde existem vários grupos formais e informais, o PB fará necessariamente parte de vários grupos, nomeadamente, a nível formal, do seu grupo de recrutamento, da sua equipa da BE, dos docentes e não

docentes da escola onde se localiza a sua BE, dentro do agrupamento, ou até mesmo dos elementos do órgão de que faz parte, como é a nossa situação, em que as PB fazem parte de órgãos de gestão intermédia. Contudo, a pertença que parece ter mais impacto nas atividades da BE será a informal, através das partilhas, da colaboração, das informações que se trocam, do à vontade que se tem entre colegas, do ambiente que se cria.

E é precisamente a influência do ambiente nas organizações que a Teoria da Contingência traz de novo à análise das organizações. Esta teoria, conforme recorda Teixeira (1995, pp. 21-25), defende que a eficácia dependerá:

- Da relação entre as variáveis administrativas, o ambiente e a tecnologia. Analisando a teoria supracitada, adaptando-a ao contexto das BE, podemos entender ambiente como o conjunto de variáveis associadas à situação económica, política, cultural e social do meio em que a BE se integra, quer seja a nível internacional, nacional ou local. Uma BE enquanto organização com sucesso será aquela que conhece e responde aos desafios dos normativos, das oportunidades e desafios do País, da cidade e da comunidade escolar, a que conhece o meio e vai adaptando a sua ação às mudanças, antecipando inevitáveis alterações. No que à tecnologia diz respeito, será a que oferece equipamentos e conhecimentos para a utilização dessa mesma tecnologia. Mais uma vez realçamos a importância da formação dos PB e dos elementos da sua equipa nas áreas digitais e ainda a importância da integração e conhecimento do meio social, económico e cultural;
- Diferenciação e integração. Uma BE de sucesso será a que responde às necessidades dos seus utilizadores, diferenciando e adequando a oferta da coleção e de serviços. Mencionamos uma atividade, “Baú dos Livros”, que consiste na entrega periódica de livros aos alunos das escolas do agrupamento que não possuem BE integradas na RBE. Os livros selecionados são diferentes e adequados ao público-alvo. Uma escola com o nível pré-escolar deseja livros mais resistentes e com pouco texto. Outra prefere histórias mais clássicas, já conhecidas dos mais pequenos, enquanto uma terceira prefere histórias com mais texto, que serão lidas pela família, em casa. Também a adequação da coleção à oferta depende do conhecimento que o PB tem dos currículos, das temáticas a explorar pelo domínio de autonomia curricular (DAC), no âmbito da Flexibilização Curricular. A existência, no Agrupamento de inúmeros casos de alunos integrados no ensino estruturado, bem como elevado

número de alunos de etnia cigana e de nacionalidade estrangeira implica diferenciação na aquisição da coleção e na seleção das atividades, com vista à integração;

- Resolução de conflitos. As BE poderão ter um papel importante na resolução de conflitos na comunidade através da disponibilização de materiais educativos e lúdicos que apoiem as atividades letivas e os tempos livres e ainda as atividades de ocupação de alunos por ausência do professor titular. A promoção da participação nas atividades de vários elementos da comunidade, tais como alunos, docentes, não docentes, encarregados de educação (E.E.) e representantes de entidades variadas pode ser benéfico para a resolução de conflitos na escola. A título de exemplo, recordamos uma formação promovida pela BE, sobre utilização da internet, aberta a docentes e a famílias e que constituiu um momento de partilha e de acerto de procedimentos.

A teoria mais recente, a Teoria Z, reforça o conceito de participação (Teixeira,1995, pp. 26-27) nomeadamente através de:

- Desenvolvimento de uma cultura de empresa tendente à criação de valores e objetivos comuns. Integrando-se num agrupamento ou escola não agrupada e numa comunidade, é expectável que a BE trabalhe em parceria, seguindo os valores comuns. Além da integração nos valores, da visão e da cultura da escola que integra, a BE assume também os da RBE e os da autarquia e da biblioteca municipal (BM) com quem articula;
- Sentido de pertença a uma comunidade organizacional. É expectável este sentido de pertença, não só dentro da equipa, como dentro da escola e da comunidade. Como já foi referido, o facto de se constituir equipa em função, por vezes, de complementos de horário, nem sempre se criam as condições para o sentido de pertença em relação à política da BE;
- Decisões tomadas com recurso à participação dos diferentes membros da organização. As BE, e esta em particular, integram-se num modelo de participação que chamaremos de democrático orientado, o que significa que os vários elementos têm autonomia de decisão em relação às atividades a desenvolver, dentro de um quadro definido pelos órgãos de decisão da escola e dentro dos currículos definidos pelo ME e pela escola.

Já referimos que o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre os vários componentes de uma organização, pelo que estabelecemos as seguintes equivalências entre os elementos constituintes de uma organização e a realidade de uma BE:

Organização	Biblioteca Escolar
Normas e procedimentos	Legislação e orientações Visão, missão, objetivos e valores
Hierarquia de autoridade Rotinas e procedimentos Competência técnica Profissionalização Diminuição de custos	Liderança Professor bibliotecário Competências do professor bibliotecário
Satisfação Reconhecimento social Importância do ambiente	Cultura Clima Satisfação Motivação
Ambiente de cooperação Diferenciação Integração	Cooperação e colaboração Modelos de colaboração

Tabela 1: Componentes da organização e sua equivalência à realidade da biblioteca escolar (autoria própria).

Uma vez que o objetivo da investigação é a aferição e promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e a equipa da BE, iremos brevemente referir literatura existente sobre os temas referidos na coluna da direita da tabela anterior e verificar qual a sua influência na promoção do trabalho colaborativo docente.

Capítulo 2 – Documentos Orientadores da Biblioteca Escolar

2.1 - Legislação e Orientações que Norteiam a Biblioteca Escolar

Começamos a nossa análise pelos elementos que inicialmente foram considerados como parte integrante e fator de sucesso de uma organização: as normas e os procedimentos.

A educação de massas promoveu mudanças no conceito de biblioteca escolar. Esta mudança de paradigma modifica a visão da biblioteca como repositório de documentos escritos e faz com que, no final do século XX os novos desafios sejam acompanhados por documentos que têm vindo a apoiar os professores com funções nas BE. Os documentos a seguir referidos, numa sequência cronológica, são aqueles que entendemos ser relevantes para a promoção do trabalho colaborativo entre docentes e BE.

A primeira orientação internacional para o funcionamento das bibliotecas públicas foi o *Manifesto para as Bibliotecas Públicas*, organizado pela International Federation of Library Associations (IFLA) e aprovado pela UNESCO, na sua conferência geral de novembro de 1994.

Foi em 27 de agosto de 1996 que o programa Rede de Bibliotecas Escolares foi lançado, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, através do *Despacho Conjunto 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto* (que já não se encontra em vigor), com a finalidade de instalar e incrementar a utilização das bibliotecas nas escolas públicas de todos os níveis de ensino.

Cinco meses mais tarde, em janeiro de 1997, foi publicado pela RBE o estudo *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (realizado pelo grupo de trabalho criado pelos Despachos nº 5/ME/MC/96, de 9 de Janeiro e nº 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro, grupo liderado por Isabel Veiga). Este documento fez o diagnóstico da situação das bibliotecas nas escolas portuguesas e elenca linhas de orientação técnica e funcional, no que aos recursos humanos, formação, recursos físicos, instalações, equipamento, recursos de informação, funcionamento e animação, gestão e apoio da RBE diz respeito. Na página 42 do referido estudo alertava-se para a necessidade de criação, no quadro de pessoal das escolas, da carreira de técnico-adjunto de biblioteca e documentação, podendo os estágios vir a incluir atividade em bibliotecas escolares. Estas últimas recomendações relativas à carreira de técnico não tiveram eco e não se concretizaram

não só no nosso agrupamento de escolas como em nenhuma escola do concelho, só para referir aquelas cuja realidade conhecemos. Relativamente aos espaços, considerou-se indispensável a zona de armazenagem (Veiga, 1997, p. 44). Ora, com exceção das escolas intervencionadas pela empresa Parque Escolar, isso não se verifica. O trabalho colaborativo já se encontrava previsto, através da proposta de programação de aulas e outras atividades escolares (idem, p. 53). Também aos coordenadores interconcelhios foi proposta a função de promover a articulação das bibliotecas escolares com as outras bibliotecas do concelho, procurando formas de cooperação (idem, p. 56).

Três meses depois o *Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril* definia os cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo. No seu artigo 3º é considerada área de formação especializada, a comunicação educacional e gestão da informação, visando qualificar para o exercício de cargos na área da comunicação educacional e da gestão da informação.

Cinco anos após a publicação, pela IFLA, do *Manifesto para as bibliotecas públicas*, surge, em 1999 o *Manifesto para as bibliotecas escolares*.

O *Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março* das Secretarias de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa definiu o perfil de competências dos titulares de cursos na área de comunicação educacional e gestão da informação, a saber, competências de análise crítica, de intervenção de formação, supervisão e avaliação e de consultoria.

O anteriormente referido *Despacho conjunto n.º 184/ME/MC/96 de 27 de Agosto* foi revogado pelo *Despacho conjunto n.º 872/2001 de 18 de setembro*. Agora redefinem-se as prioridades do gabinete coordenador da RBE, bem como a sua composição.

Três anos após a publicação do Manifesto, surgem as *Diretrizes da IFLA*, de 2002, que abordam as temáticas da missão, política, recursos, pessoal, programas, atividades, promoção e avaliação. Acreditamos ser este o documento chave do trabalho dos PB.

Só dez anos depois do Manifesto da IFLA é que a função de professor bibliotecário será definida, através da *Portaria 756/2009 de 14 de julho*, com o respetivo conteúdo funcional, prevendo as diferentes formas de designação e recrutamento, bem como o número de professores bibliotecários por escola/agrupamento e a composição da equipa. Este normativo virá a ser alterado pelas Portarias 558/2010, de 22 de Julho, 76/2011, de 15 de Fevereiro e 192-A/2015 de 29 de junho, alterações estas que analisaremos comparativamente quando, cronologicamente, chegarmos à legislação produzida em 2015.

O *Despacho n.º 5328/2011 de 28 de março* estabelecia as regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente. O artigo 13º estabelece que na designação da equipa da BE deve ser dada preferência, entre outros, a horários com insuficiência de tempos letivos. Esta orientação permitiria a agregação de docentes com mais horas semanais. Contudo, na realidade, os docentes com insuficiência de horas são chamados ao desempenho de muitas outras tarefas, ficando a equipa de BE a ser constituída por bastantes docentes, com poucas horas cada um, o que invalida por vezes a execução de algumas atividades.

No mesmo ano de 2011, em outubro, a RBE disponibilizou o documento *O que queremos para o futuro das Bibliotecas Escolares*, 1º volume da coleção Biblioteca RBE. Segundo o seu autor, Ross Todd, os PB tinham a perceção do impacto da tecnologia da informação na BE, perceção de falta de importância, valor e apreço, baixo estatuto e papel do professor bibliotecário. Ora, já constatámos que o sucesso das organizações passa pela satisfação e reconhecimento social dos seus elementos, bem como da sua competência técnica e profissionalização. Parece-nos então que, em 2011, a RBE e o ME tiveram mais umas pistas sobre o que motiva os PB e leva à excelência da BE e das escolas. Na mesma obra o autor enumera generalizações sobre a relação das BE com a aprendizagem (p.12), de entre as quais realçamos a seguinte, sobre a colaboração e a partilha: uma filosofia educativa partilhada, centrada na aprendizagem através da pesquisa, fornece um clima adequado e comum para envolver os professores bibliotecários e docentes da escola em oportunidades de aprendizagem colaborativas e integradas. A filosofia de aprendizagem partilhada, na obra acima referida, Todd (2011, p.12) sustenta uma visão partilhada dos resultados da aprendizagem e um compromisso com um processo colaborativo também partilhado. Estamos em 2020. Nove anos ainda não foram suficientes para a concretização do trabalho colaborativo entre docentes e PB, mas acreditamos que as práticas e a formação permitirão a evolução deste processo.

O apoio para a *Gestão da Coleção* foi fornecido pela RBE em maio de 2011, definindo as linhas de uma política documental e gestão da informação.

O *Despacho normativo n.º13-A/2012, de 5 de junho*, nomeadamente no seu artigo 16º, visou estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, repetindo o estipulado anteriormente pela *Portaria 756/2009*.

Em 2012 as BE receberam novo apoio, através da publicação da RBE *Aprender com a Biblioteca escolar*. O referencial apresenta as BE como espaço educativo integrador

de múltiplas literacias, nomeadamente, da leitura, dos media e da informação. No seu prefácio (p. 10), o documento assume-se como criador de orientações e *standards* capazes de dar corpo à missão das bibliotecas escolares nas aprendizagens e de mostrar a importância do trabalho colaborativo neste domínio.

A RBE apostou na informação sobre o mundo digital durante o ano de 2013, através da publicação dos três documentos *Liga-te, mas com respeito*, *Gestão e organização da coleção digital* e *Aprender através dos recursos online*. Com estes documentos a RBE auxilia os PB na dinamização de ambientes colaborativos através de recursos digitais. A RBE acompanhava assim as orientações da IFLA, através do *Relatório de tendências e mudanças no ambiente informacional* de 2013, que referiam o aumento das novas tecnologias e educação em linha.

A aposta no digital continua no ano seguinte, 2014, através da divulgação do documento *Ebooks e Bibliotecas*.

Biblioteca escolar e trabalho colaborativo foi o documento publicado pela RBE em 2014, que explora questões como culturas colaborativas e vantagens da colaboração, modelos de colaboração entre professores e professores bibliotecários e relação do professor bibliotecário com os professores e com a direção da escola, entre outras.

O sétimo volume da coleção Biblioteca RBE, intitulado *Estratégia: a alavanca da biblioteca escolar* saiu também em 2014, analisando o papel do PB, que, entre outras competências, deve criar influência dentro da escola, fator facilitador que o ajudará a sustentar a aceitação da centralidade da biblioteca na escola, quer com a direção, quer no trabalho colaborativo com os professores.

Mais recentemente, a *Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho* estabeleceu as regras para a função de professor bibliotecário, para a constituição da equipa da BE e para a designação dos coordenadores interconcelhios para as bibliotecas escolares. Este normativo revê e atualiza o regime jurídico estabelecido pela portaria n.º 756/2009, de 14 de julho que entretanto também já tinha sido alterado pelas Portarias 558/2010, de 22 de Julho e 76/2011, de 15 de fevereiro. Se analisarmos comparativamente a primeira portaria (756/2009) e a última (192-A/2015), constatamos uma primeira alteração: na época do primeiro documento faz-se referência à existência de cerca de novecentas bibliotecas a funcionar em escolas, número que aumenta para mais de duas mil e quatrocentas em 2015. Outras alterações impostas em 2015 prendem-se com a obrigatoriedade de lecionação de turma / apoio a alunos (cf. pontos 3 e 4 do artº 3) e o aumento de número de alunos para afetação de PB ao Agrupamento ou escola não

agrupada (cf anexo I). Entendemos que a obrigatoriedade de lecionação ou apoio são medidas de integração do PB na escola e, por isso, bastante positivas. Pelo contrário, o aumento de número de alunos por PB reduz o nº de PB por agrupamento, o que se revela um retrocesso, ainda mais se nos recordarmos que o documento inicial de lançamento da Rede, coordenado por Isabel Veiga e com data de 1997 aconselhava ainda a inclusão de técnicos na equipa da BE. Além das referidas, verificam-se outras alterações entre a portaria de 2009 e a de 2015: enquanto o preâmbulo da mais antiga referia a importância da BE “como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades atuais”, a portaria mais recente descreve a BE “como suporte fundamental não só para as atividades letivas mas também para o desenvolvimento de projetos pedagógicos bem como para a promoção de outras atividades complementares e de interação com a comunidade, garantindo a integração das suas atividades nos projetos educativos”, ou seja, a BE não apenas acompanha as práticas educativas, proporcionando o acesso e uso da informação, mas ainda se deverá envolver em projetos, atividades complementares, interagindo com a comunidade e integrando as suas atividades nos projetos educativos. A maior abrangência do trabalho dos PB constata-se ainda no elenco de conteúdos funcionais, que em 2009 apelam ao desenvolvimento das competências digitais e em 2015 dos media em geral. Finalmente o disposto relativamente à formação contínua também apresenta alteração, porquanto, em 2009, em cada ano, o PB deveria frequentar 25h de formação em áreas de BE ou TIC, devendo frequentar 50 horas de formação na área das BE nos quatro anos de exercício do cargo. Atualmente há a obrigatoriedade de em cada dois anos frequentar 25h de formação em áreas de BE ou TIC, devendo frequentar 50 horas de formação nos quatro anos de exercício do cargo, das quais 25h na área das BE. A redução da exigência de formação na área das BE poderá decorrer não só da obrigatoriedade de lecionação de turma e conseqüente necessidade de formação na área científica e pedagógica, mas (e eventualmente será a razão principal) também devido à reduzida oferta nesta área. De referir ainda que o novo diploma inclui no rol de ações que contabilizam para a dimensão científica e pedagógica aquelas realizadas nas áreas das BE.

O Roteiro para uso da Biblioteca escolar: escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância veio a lume em setembro de 2018, pela mão da RBE. Este

documento aborda tópicos como abertura e funcionamento, empréstimo domiciliário, utilização autónoma, leitura, leitura e escrita e pesquisa de informação, apresentando ainda sugestões de atividades.

As BE encontram-se atualmente na posse de documentos emanados de várias fontes (ME, RBE, IFLA, alguns nacionais, outros internacionais). Estes documentos permitem entender o apoio prestado aos professores bibliotecários, mas também entender a evolução das necessidades e as respostas encontradas. Revisitaremos os normativos quando apresentarmos o estudo empírico.

A nível de escola ou agrupamento, a BE orienta-se pelos seus documentos orientadores, a saber, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Regimento da BE, Carta Educativa do Município.

Mas a BE também produz os seus próprios documentos orientadores, nomeadamente, visão, missão, valores e objetivos da BE, que irão enformar o seu plano de atividades, a política de gestão de coleção, a composição da equipa, e todas as atividades em geral.

Seria interessante ainda proceder à análise dos normativos referentes à gestão das escolas e à gestão flexível de currículo e confirmar ou infirmar se os mesmos caminham em direção à colaboração e à articulação mas esta constitui uma outra linha de investigação, a qual não cabe no âmbito da presente dissertação.

2.2 - Visão, Missão, Valores e Objetivos da Biblioteca Escolar

Após a resenha normativa, estamos em condições de entender o papel da BE na escola, na comunidade e o seu âmbito de intervenção junto dos docentes e dos discentes, enquanto parceira na dinamização das aprendizagens e na articulação de saberes e de literacias.

O processo de gestão estratégica implica um elaborado trabalho de planeamento estratégico. O PB tem de ter uma clara noção do que quer atingir e quais os meios para o fazer; estar consciente do meio envolvente e das ferramentas disponíveis; perceber quais as expectativas e necessidades. Tem ao seu dispor ferramentas que deverá usar e criar e que o poderão orientar posteriormente, na definição das atividades a desenvolver: são elas a visão, a missão, os valores e os objetivos da sua BE, na sua comunidade.

O PB enquanto líder de uma equipa deve possuir a capacidade de perspetivar o futuro, pois só assim pode traçar um rumo para atingir os objetivos que se propõe alcançar. A esta capacidade dá-se o nome de Visão. A sua existência é indispensável, uma vez que conduz o líder. A visão é o sonho, é o que a organização ambiciona ter ou ser.

Andion e Fava (2002, p. 34) definem visão como sendo um macro objetivo, não quantificável, de longo prazo, que expressa onde e como a organização pretende estar no futuro. A visão de uma organização quer-se explícita e concisa e deve ser do conhecimento interno e externo da organização. Ela projeta a organização no futuro e torna-se uma orientação e uma motivação para a ação dos vários intervenientes.

A escola e o PB terão de saber reconhecer as pistas que a comunidade mais alargada ou mais próxima fornece, para poder responder às necessidades dessa mesma comunidade. Por exemplo, conhecer o conteúdo da *Carta Educativa do Município* permite perceber a dispersão dos alunos pelas várias freguesias, permite perceber o sentido de crescimento ou de retrocesso do número de nascimentos, permite constatar os fluxos de alunos que transitam das escolas do 3º ciclo para as várias secundárias da cidade e do concelho e nestas, quais os cursos tradicionalmente mais solicitados, bem como a tendência de escolha dos cursos profissionais.

A escola tem acesso a informações valiosas, oriundas, por exemplo, da Direção Geral de Estatística. Em sede de definição da rede escolar, o conhecimento da realidade das unidades territoriais (NUTS), permite identificar quais os cursos profissionais com hipótese de empregabilidade. Através de um trabalho de coordenação com a direção do agrupamento de escolas, a BE estará mais apta a definir a sua visão e, conseqüentemente, a gerir a sua coleção de forma eficaz, nomeadamente no que ao apoio dos currículos dos cursos profissionais diz respeito.

A visão da BE deverá estar alinhada com a visão expressa no PE. A visão de uma escola que pretende integrar todos os alunos de todas as proveniências, perfis sociais e comportamentais, é diferente da de uma escola que pretende atingir a excelência nos resultados externos, pelo que o trabalho da equipa da BE também o será. A visão constitui a definição do carácter e da personalidade, mostrando as aspirações da organização, do agrupamento de escolas e da BE. Para ser compreensível, ela deve ser imaginável e apelativa, praticável e credível, inculcada nas lideranças e na comunidade em geral.

Este conceito foi sendo valorizado ao longo do tempo. Prova disso é o facto das *Diretrizes da IFLA para as bibliotecas escolares de 2002* apenas fazerem referência à visão, indicando duas vezes, no capítulo da política das BE, a necessidade da sua clarificação. Contudo, a segunda edição revista e publicada em 2015, já contém um ponto destinado especificamente a este conceito da visão, lembrando que, apesar de a visão diferir de país para país e depender do ponto de partida, deve ter em conta as cinco principais tendências identificadas no *Relatório de Tendências da IFLA 2013*, a saber: as novas tecnologias irão simultaneamente aumentar e limitar quem tem acesso à informação; a educação em linha irá democratizar e influenciar a aprendizagem global; as fronteiras da privacidade e a proteção de dados serão redefinidas; sociedades hiperconectadas vão dar voz e poder a novos grupos; e a economia global da informação será transformada pelas novas tecnologias. A RBE acompanha esta tendência ao publicar, na sua coleção, obras sobre coleções digitais.

De qualquer modo, quer o conceito mude ou não ao longo da vida da organização ou da BE, carece de se fazer conhecer, para esclarecimento da comunidade e definição das atividades a dinamizar.

Associado ao conceito de visão, temos o conceito de missão.

Quando, numa organização ou numa BE nos questionamos quem somos? Quem servimos? Porque existimos? Encontramos, na resposta a estas questões a definição da missão da nossa organização.

Como refere Novo (2015, p. 3), a missão de uma organização consiste no propósito que a distingue das restantes. Revela o credo, a filosofia, os princípios ou crenças da empresa. Define o domínio de negócio em termos de produtos, serviços, clientes, necessidades dos mercados, tecnologia ou alguma combinação destes. Deve ser definida tendo em consideração fatores externos (características e condições do meio) e condições internas (dimensão, capacidades materiais e humanas).

No caso das BE, a visão e a missão nortearão a política da BE, a gestão das coleções e o plano de atividades. Implicam ainda a criação de sistemas de monitorização e avaliação das ações concretizadas, para aferição das intenções das mesmas.

A Biblioteca deve ter, em geral, como missão, ser um espaço privilegiado de formação, de apoio ao trabalho autónomo e a todas as atividades letivas, organizando os seus objetivos em torno de quatro grandes funções – informativa, educativa, cultural e recreativa. *O Manifesto das Bibliotecas Públicas, da IFLA/UNESCO (1994)* refere que “A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma

educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação”.

A missão das BE será então, de um modo global, apoiar o processo de ensino e aprendizagem, promover a leitura e desenvolver competências no âmbito da literacia da informação, de modo a formar utilizadores críticos e autónomos, em todos os suportes de informação e meios de comunicação, ao longo da vida. A fim de cumprir a sua missão, a BE deve disponibilizar a toda a comunidade educativa, serviços de aprendizagem e documentos em vários suportes, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos utilizadores e promovendo a igualdade no acesso e na utilização.

Em Portugal, o grupo de trabalho que elaborou o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, que esteve na base da criação da RBE, afirmava que as BE surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura; o domínio dessa competência (a literacia); a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (Veiga et al, 1997, p.15).

A importância da missão da BE e da sua coordenação com os restantes elementos orientadores da escola está expressa nos *Modelos de Avaliação da Biblioteca Escolar* (MABE), que avaliam se a “escola inclui a BE na formulação e desenvolvimento da sua missão, princípios e objetivos estratégicos e de aprendizagem”, se “são desencadeadas ações com vista à partilha, discussão e aprovação da missão e objetivos da BE nos órgãos de administração e gestão (Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico) departamentos curriculares e demais estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica” e se “o regulamento interno da escola contempla a missão e objetivos da BE” (MABE 2011); se “integra a missão, princípios e objetivos da escola, incluindo-se no seu projeto educativo, no seu regulamento interno e planos de atividades” (MABE 2014 e 2018).

As declarações de missão e visão devem estar ajustadas a um conjunto de valores fundamentais e orientadores da atuação da organização. Representam as convicções e os princípios éticos que decorrem da finalidade da organização. Os valores preconizados

pelos serviços de informação são, entre outros, os do respeito, liberdade intelectual e, igualdade de oportunidades.

A visão, a missão e os valores permitirão delinear os objetivos da biblioteca, que, apesar da especificidade de cada comunidade e de cada grupo de utilizadores, deverá seguir as orientações nacionais e internacionais referentes aos objetivos destes serviços.

Assim, segundo a *Declaração Política da IASL* (1996), a BE desempenha um papel vital no processo educativo, envolvida no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com aquele documento, o trabalho da BE deve orientar-se para a concretização dos seguintes objetivos: informativo (permitindo o acesso a informação diversificada e de qualidade, em vários suportes, e integrando as redes regionais e nacionais); educativo (promovendo um ambiente favorável à aprendizagem ao longo da vida e apoiando o desenvolvimento curricular, através de recursos documentais e tecnológicos); cultural (promovendo a criatividade e o desenvolvimento de relações humanas positivas) e recreativo (encorajando a útil ocupação dos tempos livres através da disponibilização de informação e recursos de valor recreativo).

Entre nós, o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga et al, 1996, p.34), atribui à BE os seguintes objetivos: a BE deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as atividades culturais e para a informação; constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar; e as suas atividades devem estar integradas nas restantes atividades da escola e fazer parte do seu projeto educativo. A BE não deve ser vista como um simples serviço de apoio à atividade letiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres.

Também o *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO* (1999) documento que se estrutura em redor dos conceitos de missão e objetivos, refere a BE como parte integrante do processo educativo, atribuindo-lhe um papel central na consecução dos seguintes objetivos: apoiar e promover os objetivos educativos definidos de acordo com o projeto educativo de cada Escola/Agrupamento; criar e manter nos alunos o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida; proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer; apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade; proporcionar o acesso aos recursos

existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas ideias, experiências e opiniões; organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade; trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da Escola/Agrupamento; defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia; promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.

Estando bem concretizados os objetivos da BE, não carecemos de os comentar, pelo que nos limitamos à sua transcrição.

Fazendo uma pesquisa pelos sítios de algumas BE, verificamos (e apenas neste suporte) a inexistência frequente de referência à visão, missão, valores e objetivos da BE. A maioria dos sítios apenas apresenta o plano de atividades ou as evidências das atividades dinamizadas. Conversando com alguns PB, apercebemo-nos que, embora reconhecendo o seu valor, não se debruçaram sobre a questão por não se encontrar nas suas prioridades ou por achar que essas declarações acabariam por ser iguais às dos restantes.

Cabe ao PB a concretização destes documentos, assim como o conjunto de competências a seguir enunciadas.

Capítulo 3 – O Professor Bibliotecário

Para a biblioteca escolar atingir os objetivos definidos, concretizando a missão e a visão anteriormente fixadas, deve contar com uma equipa de pessoal docente e não docente devidamente habilitada.

A *Declaração Política da International Association of School Librarianship (IASL)* sobre bibliotecas escolares (1996), já referia que a biblioteca deve ser gerida por um professor que deve ter capacidades de coordenação e gestão de um programa.

Também de acordo com as orientações da IFLA (tradução de 2016, p. 27), todos os que trabalham numa BE devem ter uma compreensão clara dos serviços e políticas da mesma. As mesmas orientações referem a participação ativa do bibliotecário escolar em conjunto com os diretores, professores e alunos para determinar a relação da biblioteca com o resto da comunidade escolar.

O *Relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga et al, 1996) definia que a gestão e dinamização da biblioteca escolar deveria ser assegurada por uma equipa educativa com competências no domínio da animação pedagógica, da gestão de projetos, da gestão da informação e das ciências documentais.

A gestão dessa equipa fica a cargo do professor bibliotecário, carreira oficializada pela *Portaria nº 756/2009 de 14 de junho*, diploma que constitui um marco no desenvolvimento da RBE, de reconhecimento e valorização das bibliotecas escolares e do lugar estratégico que ocupam nas escolas.

Ora, se ao PB cabe a gestão da visão, da missão, dos valores e dos objetivos da BE, outros aspetos da escola e da BE enquanto organização estão intrinsecamente associados ao seu desempenho: hierarquia da autoridade, rotinas e procedimentos, competência técnica, profissionalização e diminuição dos custos de produção, seguindo a terminologia adotada pelos teóricos das organizações e apresentada na tabela nº 1, página 11.

Analisaremos estes conceitos associados ao desempenho do PB, dividindo-os em dois grupos: a questão da hierarquia da autoridade será comentada enquanto exemplo de liderança (ponto 3.1 do presente trabalho) e as restantes enquanto competências (ponto 3.2 do presente trabalho).

3.1- Liderança do Professor Bibliotecário

Segundo Chiavenato (1983, pp. 186-188), as principais características da organização formal são a divisão do trabalho, a especialização e a hierarquia. A divisão do trabalho tem por objetivo o aumento da produção e acarreta a simplificação da tarefa e a maior especialização. Transpondo para a realidade das BE, além da especialização do PB, a existência de uma equipa de trabalho pode levar a essa, relativa, especialização. Assim, na equipa da BE em estudo, encontramos docentes com maior apetência para o atendimento a utilizadores, outros que apreciam as manualidades e outros que preferem trabalhar com as aplicações e programas informáticos.

De igual modo, uma equipa constituída por docentes de várias áreas disciplinares permitirá a dinamização de mais atividades, nomeadamente as de articulação com os currículos. Essa especialização permite a satisfação dos elementos da equipa e a concretização das tarefas de modo eficaz.

A especialização do PB está interligada com a sua formação. Não só com a formação específica para a função, obrigatória e à qual as instituições superiores já respondem, nomeadamente a Universidade Aberta com o ensino a distância, que se revela uma mais-valia, mas também com a formação contínua que está a ser ministrada pelos centros de formação, instituições de ensino superior e RBE. Se essa formação contínua é adequada e suficiente, será uma reflexão que apresentaremos mais à frente.

Uma das consequências da divisão do trabalho é a necessidade da criação da função de comando, criando-se uma estrutura hierárquica. A BE encontra-se enquadrada em várias escalas de hierarquia, internas e externas à BE e à escola, que se interligam e para as quais se torna necessária atenção redobrada, para não falhar os vários compromissos e não perder as várias oportunidades. No objeto do nosso estudo, a equipa da biblioteca, por ser composta por pessoal docente e não docente, já se enquadra em hierarquias diferentes. As necessidades de integração de pessoal não docente, as trocas de serviço dos mesmos, ou os pedidos para manutenção de mobiliários degradados carecem de negociação com o chefe de pessoal não docente. Contudo, a manutenção de equipamento informático já está sob a alçada de um docente da direção. Mas os pedidos de aquisições de materiais livro e não livro são da competência e necessitam de negociação com os elementos do Conselho Administrativo e tenta-se negociar a composição da equipa com a Diretora da escola. Os docentes da equipa prestam contas ao PB, nomeadamente na altura de avaliação das atividades e este, por sua vez, presta-as

à Direção, ao Conselho Pedagógico e à RBE. As atividades, em sede de escola do primeiro ciclo, carecem do aval do coordenador do estabelecimento e do responsável, na Direção, pelo primeiro ciclo. No caso das escolas dos mais pequeninos, que dependem da autarquia, também esta se encontra no topo da escala hierárquica, para o tratamento de vários assuntos. Os contactos com os encarregados de educação (EE) são feitos via associação de pais e EE e os contactos com os alunos, frequentemente seguem via associação de alunos.

O PB tem de conhecer estas hierarquias e estas redes de contactos, para não falhar e para conseguir cativar todos os envolvidos, pelo que importa perceber se ele assume, ou se pode assumir o papel de líder, no topo da hierarquia da equipa e da BE, assim como de interlocutor com as restantes instâncias internas e externas.

Ao nos debruçarmos sobre a literatura que versa a questão da liderança, percebemos que liderança e gestão são conceitos distintos, não devendo ser confundidos. Segundo Lourenço (2014, p.10), podemos definir liderança como a ação de influenciar os outros a concretizarem os fins desejáveis e necessários à organização. Os líderes definem os objetivos e motivam os membros do seu grupo para a sua concretização. Por seu turno, a gestão centra-se no funcionamento e na manutenção eficientes e eficazes da organização. Embora a gestão apresente traços da liderança, acaba por ocupar-se mais em manter o funcionamento da organização do que em alterá-lo. A liderança influencia as pessoas e a gestão centra-se na manutenção do equilíbrio organizacional. Deprendemos que o gestor apoia a sua posição no lugar que ocupa na hierarquia e o líder se apoia nas suas qualidades pessoais.

Na escola portuguesa, como refere Teixeira (1995, p. 71), após uma época em que a configuração do poder era instrumental, com o reitor, nomeado, a cumprir as orientações do Ministério da Educação e de uma época em que o poder era representativo da arena política, atualmente a escola apresenta uma configuração mais próxima da meritocracia. Entendemos que a opinião anterior, referente à meritocracia da gestão das escolas em 1995, era adequada, porquanto, à época, os órgãos de gestão eram eleitos pelos seus pares. Atualmente a eleição dos órgãos de gestão de uma escola poderá estar subjugada a interesses de carácter variado. Do mesmo modo, a designação do PB poderá estar sujeita ao potencial humano que apresenta formação especializada, independentemente das suas competências para o cargo. No entanto, é consensual que o PB deve ser um líder e não um gestor.

Definidas as diferenças entre liderança e gestão, cumpre revisitar os autores que estudaram a liderança nas organizações.

A importância da liderança foi realçada pelos estudos de Lewin (1939, p. 271-299), ao demonstrar que um mesmo grupo se comporta de diferentes maneiras ao interagir com diferentes tipos de líderes, pelo que importa perceber o que influencia o líder e o que move as equipas, com vista a eventuais retificações de procedimentos, para que o processo de colaboração entre docentes e de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido.

Esta ideia de que o funcionamento dos grupos e da organização é influenciado pela liderança é, cinquenta anos mais tarde, desenvolvida por Chilardi e Spallarossa (1989, pp. 105-107), através da análise das influências do estilo de liderança nas dinâmicas do grupo, na qualidade do trabalho e na satisfação pessoal. Segundo os autores, as lideranças podem assumir um tipo autoritário, democrático ou *laissez-faire*, mas, realçam, estes comportamentos não são constantes e podem alternar ao longo do tempo e da situação, referindo ainda a não existência de um tipo de liderança ideal, dependendo, mais uma vez, das situações.

Os modelos de liderança são retomados por Hofstede (1991, pp. 189-192). Assim, o autor refere que uma organização, uma BE, acrescentamos nós, pode ser liderada e orientada para os processos ou para os resultados; orientada para os profissionais ou para as atividades; patriarcal ou profissional; sistema aberto ou fechado; muito ou pouco controlada; normativa ou pragmática.

Tendo concluído que os estilos de liderança vão influenciando as organizações, vamos agora ver quais as características de um líder e assim elencar as características de um PB eficaz.

Como lembram Cunha et al. (2008, pp. 26-27) a competência técnica de um gestor não substitui a necessidade de sólidas competências interpessoais, pois, como refere mais à frente na sua obra (2008, p. 147), o modo como as equipas são lideradas determina a sua eficácia e a positividade das organizações está fortemente relacionada com a positividade das equipas. Acreditamos ser esta uma das características do PB que mais influenciará a promoção do trabalho colaborativo entre docentes e BE. Aquando da análise das entrevistas efetuadas, verificaremos a perceção dos entrevistados sobre a necessidade desta competência.

A liderança, segundo Nye (2009, p36-37) é a capacidade de mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular. A nível das BE, o líder / PB eficaz será capaz de influenciar os outros, tendo a capacidade de levar um grupo a atuar no sentido

da prossecução dos objetivos do grupo. É esta capacidade do líder PB que permitirá à BE evoluir de organização escolar para comunidade. Deve ter um papel de relevo na definição do projeto educativo e em todos os documentos orientadores, bem como integrar as equipas de topo do agrupamento, nomeadamente o conselho pedagógico e o conselho geral, para, com mais autoridade conhecer, ajudar a definir os objetivos e promover a sua implementação.

Por sua vez, Miranda (2010, pp. 53-55) refere que o PB tem de ser dinâmico e empenhado, deve saber manter um bom relacionamento interpessoal, deverá possuir também boa capacidade de gestão dos recursos materiais e humanos, assim como uma coordenação eficaz no plano pedagógico da BE, deverá atualizar constantemente os seus conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, ser criativo e inovador, características que vão ao encontro e complementam o estipulado na *Portaria 756/2009 de 14 de julho*, que define os conteúdos funcionais dos PB.

Ora, as BE atuais funcionam em ambientes em constante mutação. Mudam, não só os normativos como as equipas, a gestão dos agrupamentos (de topo e intermédias), mudam as orientações do Ministério e da RBE, mudam os alunos, as famílias, os cursos (nomeadamente os profissionais) vão sendo diferentes, tal como a oferta das disciplinas de opção ou a integração em projetos curriculares e extra curriculares. Está então criado o ambiente, tal como Morgan referiu (2006, p. 69), para as equipas multidisciplinares.

Se já apurámos a necessidade de intervenção de um PB como líder, promotor do trabalho colaborativo, vejamos, de seguida, quais as competências que dele se esperam, de acordo com os normativos e de que modo estes apelam à promoção da colaboração entre os elementos da comunidade.

3.2 - Competências do Professor Bibliotecário

Vimos que o PB tem de ser um líder, com todas as competências associadas a este perfil.

Revisitando o artigo 3º da *Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho*; o ponto 3.4 das orientações da IFLA (2015, com tradução consultada de 2016) e o documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (Veiga et al, 1996), identificamos as competências expectáveis.

Da análise do quadro legislativo nacional, destaca-se o papel do professor bibliotecário na programação para o desenvolvimento curricular e a importância do trabalho colaborativo com o órgão de gestão e os professores.

Será que a BE alvo da nossa análise, pela mão dos PB, tem conseguido concretizar o que dela se espera? Façamos uma breve análise, a partir das várias competências indicadas:

- “*Promover a articulação das atividades da Biblioteca com os objetivos do projeto educativo do agrupamento*”. Santos (2012, p. 9) confirma que o PB organizará a sua atuação de forma a ir ao encontro, na realização das atividades, do estipulado no PE. Fernandes (2013, p. 39) corrobora, afirmando que o PB tem que atuar como um líder e como um gestor de recursos de informação e humanos, definindo um plano estratégico para a BE em consonância com os objetivos definidos no PE, em articulação com a direção e professores. Não havendo uma prática consistente de trabalho colaborativo nas nossas escolas, esta tarefa constitui-se como um desafio para o professor bibliotecário, devendo, para tal, criar um clima de confiança junto da comunidade, demonstrando, através de evidências, que a BE é o centro nevrálgico da escola, essencial ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso educativo e social dos alunos. Como lembra Novo (2007), citando Tavares (1996), o importante será o desenvolvimento integrado pessoal e social, o equilíbrio, o bom senso e maturidade, a capacidade de criatividade e de desenvolver relações humanas entre pares e superiores hierárquicos e de ajudar a resolver tensões e conflitos em ambiente de trabalho.

Na nossa realidade, as atividades da BE estão articuladas com o PE, indicando-se, inclusive, para cada atividade, qual o objetivo do PE a que se procura responder. Se as atividades são as mais adequadas e se são suficientes, é questão à qual responderemos posteriormente, com base nos dados da avaliação por parte da RBE;

- “*Assegurar a gestão dos recursos humanos afetos à BE*”. A afetação dos recursos humanos é da inteira responsabilidade da direção, tal como define a alínea d) do ponto 4 do artigo 20º do *Decreto-Lei n.º 75/2008*, que define as competências do diretor. A gestão dos mesmos é, de algum modo, responsabilidade do PB. Dependente do número de horas e da mancha horária atribuída pela direção, o PB, idealmente, promoverá o trabalho em equipa, explorando as potencialidades de cada um. Martins (2011, p. 26) lembra a importância do empenho dos recursos humanos, desde o PB e sua equipa, passando pelos professores e direção; na liderança capaz

de criar motivação e expectativas positivas, satisfação, lealdade e envolvimento das pessoas através da gestão participada.

Na BE do Agrupamento, sobre o qual se debruça o presente trabalho, todos os anos são atribuídas, pela direção horas na biblioteca, para complemento de horário, na componente não letiva a docentes que não têm perfil nem apetência pelos trabalhos na BE, ainda que os mesmos sejam definidos de acordo com os seus desejos. Mas de um modo geral, os elementos da equipa associam-se voluntariamente às atividades propostas para o PA, sugerindo e integrando outras. Assim, e como já foi referido, é possível responder aos desejos e motivações da maioria, porquanto há variadas tarefas a executar, desde as mais burocráticas às mais ligadas às manualidades; desde as que implicam contactos com alunos às que implicam comunicação com os pais e associações de EE ou às que implicam o recurso às tecnologias informáticas. Parece-nos importante que a seleção de elementos para a equipa passe por um trabalho de colaboração com o PB que, melhor do que ninguém, conhece os objetivos e a visão da BE e, eventualmente, conhecerá o perfil dos vários docentes propostos para integrar a equipa;

- *“Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à Biblioteca”*. O desempenho desta competência pelo PB é uma forma de promover a mudança e a satisfação da comunidade que serve, através da adequação da coleção, através da articulação com os vários níveis de escolaridade e as várias áreas curriculares. Sabemos que a definição da coleção implica trabalho colaborativo entre professores e PB, para que a coleção existente responda efetivamente às necessidades, via articulação com os currículos.

No nosso contexto, ainda haverá muito a fazer para conseguir oferecer uma coleção adequada às necessidades dos utilizadores, sendo um trabalho em construção. Indo ao encontro do proposto pela RBE pretende-se, a nível da coleção, apostar em novos documentos virtuais. Mas nem só de documentos vive uma BE e outros equipamentos se tornam assunto delicado, agora que a transferência de competências para as autarquias é uma realidade e agora, que a escola se prevê ser intervencionada e gerida por essa mesma autarquia. Cabe, então, ao PB promover a colaboração com a direção e com a autarquia, com vista à obtenção dos equipamentos e documentos necessários ao sucesso dos alunos.

- *“Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média, trabalhando*

colaborativamente com todas as estruturas da escola”. O apoio às atividades curriculares, que começou por se limitar ao empréstimo de obras para a sala de aula ou à aquisição, para a coleção, das obras solicitadas pelos vários grupos de recrutamento é, atualmente, um processo mais elaborado e eficaz. Significa que a BE se deve direcionar para a construção de um ambiente de aprendizagem participado e em interação, como recorda Baião (2015, p. 122). Pires (2013, pp. 35-36) lembra a necessidade de articulação com o currículo, contribuindo para o desenvolvimento das literacias e a formação de leitores, assumindo-se as BE como espaços agregadores de conhecimento, de recursos diversificados, de suporte às aprendizagens e para a construção da cidadania. Para isso, dispõem, recorda Fernandes (2013, p. 42) de literatura produzida por instituições internacionais ligadas às bibliotecas e às literacias da era digital, e que existe um conjunto alargado de recursos educativos, em linha, para apoio às atividades a realizar pela BE, pelos professores e alunos, na escola ou no domicílio. Esta literacia de informação, citando Carvalho (2007, p. 81), inclui a literacia tecnológica, a promoção da aprendizagem da localização da informação numa variedade de recursos, a seleção, utilização e avaliação, baseados em modelos de pesquisa, a fim de promover a criatividade e espírito crítico, integrando os saberes e os currículos. O referencial “Aprender com a BE”, da RBE, permitirá orientar este trabalho, integrando os conteúdos curriculares e outros projetos e atividades, desenvolvendo as diferentes literacias, tendo em vista o perfil do aluno no final do ciclo da sua escolaridade. Este trabalho, como refere Novo (2015a, p. 51), no mar revolto da informação, precisa de ser orientado e há que escolher consoante a realidade pedagógica em que se trabalha. Para isso é necessária a colaboração, não só no acompanhamento dos alunos no processo de pesquisa, mas também na definição de uma metodologia a ser seguida pela escola, contribuindo para a coerência e a consolidação de procedimentos.

Sabemos que no agrupamento este é um trabalho em construção, que já tem dado alguns frutos em termos de adesão por parte dos docentes. Contudo, ainda há muito a trabalhar na área das literacias dos discentes. A aposta tem sido feita essencialmente junto dos alunos do primeiro ciclo, no que às fontes de informação diz respeito e também junto de professores e EE através de uma formação disponibilizada pelo centro de competências TIC da Universidade de Aveiro, a pedido da BE.

- “*Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular*”. Baião (2014, p. 123) conclui que o PB não é ainda percebido pelos outros docentes como um parceiro na planificação de atividades de apoio ao currículo, e que a BE e a sala de aula permanecem mundos separados, cuja interseção se dá geralmente ao nível de atividades extracurriculares.

A BE da nossa escola é o exemplo de que a aposta tem sido feita ao nível das atividades extra curriculares, nomeadamente através da comemoração de efemérides, embora reconheça a fragilidade deste último tipo de atividades, que têm vindo a ser complementadas por atividades extracurriculares com mais envolvimento por parte dos alunos e especialmente por atividades de articulação curricular.

- “*Estabelecer redes de trabalho cooperativo*”. A cooperação surge como uma solução para um melhor serviço das BE à sua comunidade, respondendo-lhes às necessidades e interesses. Por isso o PB, que cada vez mais se assume como mediador de informação entre os serviços e os utilizadores é também um mediador entre as diferentes crenças, experiências e conhecimentos, para a construção de um melhor saber e de uma melhor prática. Souza-Silva e Davel, no seu artigo resultante da investigação (2007) alegam que a reflexão e a colaboração são instrumentos importantes da melhoria pessoal e profissional, sendo a colaboração um poderoso meio de aprendizagem para o desenvolvimento profissional dos professores.

Além da formação e desenvolvimento pessoais, Senge (2005, pp 54-55) refere que as equipas estabelecem o ritmo para a inovação nas escolas. A evolução e desenvolvimento da organização, decorrentes do trabalho colaborativo, conseqüentes reflexões sobre as próprias práticas, mudança de comportamento, acarretam a melhoria da organização. Assim, o envolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar juntos, porquanto as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem.

Ao longo do presente trabalho a questão da formação estará sempre presente, tanto a nível da necessidade de formação específica para o PB; tanto a nível da pesquisa da formação preconizada pela RBE; tanto a nível da recolha da formação que tem sido disponibilizada pelo centro de formação a que pertence o agrupamento no qual se insere a nossa BE; importância também realçada pelos inquiridos.

- “*Desenvolver projetos de parceria com entidades locais*”. Carvalho (2007, p. 94) lembra a mais-valia da cooperação entre BE e bibliotecas municipais (BM), na

partilha de serviços de gestão documental, empréstimo de recursos informativos, acesso em rede a recursos informativos e ao catálogo, consultoria, apoio e avaliação, formação ou atividades de animação de leitura. De acordo com o PE de cada escola, estabelecer-se-ão outras parcerias.

No nosso agrupamento de escolas, a BE tem estabelecido parcerias com associações de EE e de alunos, com a Câmara e Biblioteca Municipal, com a Universidade de Aveiro, do Porto e de Coimbra, com a Ciência Viva, com o hospital, com a Junta de Freguesia, só para referir as que resultam em atividades mais frequentes.

- *“Implementar, anualmente, os procedimentos de avaliação dos serviços”*. Periodicamente o PB avalia e melhora o desempenho da sua BE, com relatórios apresentados à RBE, Conselho Pedagógico e Conselho Geral.
- *“Conhecer e compreender a diversidade cultural”*. Novo et al (2009, p. 274-276), num estudo feito junto de vinte bibliotecários conclui que o fundo documental deveria ser algo vivo, dinâmico, em constante crescimento e revisão e os utilizadores deverão sentir-se identificados com a sua leitura, que deve estar relacionada com a sua vida e experiência. Carvalho (2007, p. 93), referindo-se à gestão da coleção, afirma a importância das escolhas feitas num contexto de rigor, de atenção à diversidade e às necessidades da comunidade de leitores e utilizadores. Quer seja a gestão da coleção física e virtual, a definição das atividades a incluir no PA, a definição da equipa da BE, as parcerias a implementar, a formação da equipa e dos utilizadores, tudo vai depender do conhecimento que se tem da comunidade e da diversidade cultural.

No caso do Agrupamento e da BE, o facto de termos sido unidade de referência de autismo, termos uma população cigana bastante representativa, de termos sido escola pioneira no projeto de flexibilidade curricular, de termos agrupado em 2012, de oferecermos ensino profissional, implica um esforço de conhecimento dos utilizadores e das suas necessidades. A integração é a palavra de ordem, assim como a exploração dos vários tipos de inteligência.

- *“Possuir flexibilidade para identificar e implementar mudanças”* e *“Demonstrar imaginação, visão e abertura a novas ideias e práticas”*. Verificamos que grande parte dos autores se debruça sobre a questão das mudanças tecnológicas e sobre a importância da coleção em suporte digital. Nunes (2016, p.19) sugere que as BE criem repositórios digitais e dirigidos às necessidades relacionadas com a

informação, o ensino e a aprendizagem, o que proporcionaria também a aprendizagem cooperativa.

O trabalho desenvolvido em por nós reflete a preocupação com a oferta de documentos em novos suportes e novas práticas de pesquisa, como comprova a formação contínua que as PB têm frequentado. No ano letivo 2018/2019 disponibilizou-se o catálogo *online*, embora só contenha os documentos que já se encontravam catalogados, que são apenas parte da coleção. No entanto, acreditamos que a maior mudança é a da consciencialização da importância da articulação curricular e do abandono das atividades baseadas, por exemplo, nas comemorações de efemérides;

- “*Articular a sua atividade com os órgãos de gestão da escola*”. A boa relação do PB com a gestão da escola e o seu apoio é essencial (Santos, 2014, p. 35). É importante que o PB seja aceite como um membro de pleno direito no agrupamento e participe enquanto responsável máximo da BE, articulando com os órgãos de gestão, quer intermédia (diretores de turma, coordenadores de departamento e de estabelecimento), quer de topo (direção, conselho geral). O PB deve ainda participar, como já referimos, na elaboração e avaliação do PE e do PA. O conhecimento da gestão do orçamento de receitas próprias, dos fundos existentes e da política definida pelo conselho geral para a sua utilização, permitirá ao PB gerir as propostas de aquisição plurianualmente. O PA dos vários departamentos orientará o PB e a sua equipa na formulação das atividades. A articulação entre o PB e os órgãos de gestão estará validada, porquanto as suas propostas e decisões estarão alicerçadas na visão do agrupamento. Os PB trabalham atualmente na promoção da literacia de informação, e ainda mais no caso de escolas que aderiram ao projeto de flexibilidade curricular (como o nosso agrupamento). No caso desta escola, os trabalhos de projeto definidos em sede de conselho de turma são trabalhados não só na sala de aula, como na BE, onde a equipa da BE ensina e ajuda os alunos a encontrar respostas às suas questões, usando a biblioteca escolar, localizando a informação útil numa variedade de recursos, selecionando-a, usando-a e avaliando-a.

Se todo o atual capítulo confirmou a necessidade da colaboração e articulação, quer entre os elementos da equipa da BE, quer entre a BE, docentes e não docentes e entre a BE e a comunidade exterior, torna-se necessário perceber o que motivará os vários

sujeitos à participação, o que deverá promover o líder junto dos vários públicos e agentes, para conseguir a adesão à visão da biblioteca escolar.

Capítulo 4 – Clima e Cultura de Escola, Satisfação e Motivação

O presente capítulo pretende fazer perceber o que move os docentes e que ações poderá o PB promover, com vista à participação e colaboração entre os vários atores no processo de desenvolvimento das várias literacias.

Sabemos que os processos de colaboração diferem de escola para escola e mesmo no seu seio os subgrupos constituídos, por exemplo, pelos grupos de recrutamento, têm comportamentos diferentes. Faria sentido acreditar que a causa dos comportamentos colaborativos resultaria apenas dos comportamentos de cada indivíduo. Mas todos conhecemos colegas docentes que, tendo um comportamento numa determinada escola ou ano letivo, modificam os seus comportamentos noutra contexto diferente. Então, parece que a maior ou menor apetência pela colaboração não dependerá da mera junção de vontades e personalidades, mas de qualquer influência exterior, à qual designaremos, para já, de clima ou cultura de escola.

Recordamos que os conceitos de clima e cultura, satisfação e motivação são objeto de estudo nas organizações (consultar Tabela 1, p.11), que tiveram impacto a partir da teoria das relações humanas, que valorizou o ambiente e os relacionamentos nas organizações.

4.1 – Clima e Cultura de Escola

Recordando a estrutura do nosso trabalho, (Tabela 1, p. 11) agrupámos os componentes das organizações, “Satisfação, Reconhecimento Social, Importância do Ambiente” e associámo-los aos conceitos de Cultura, Clima, Satisfação e Motivação.

Ao proceder à revisão literária, verificámos que a associação destes conceitos ao funcionamento das organizações é relativamente recente e resulta de uma evolução na análise das mesmas. Assim, é agora convicção que se obterão melhores resultados se os seus elementos se sentirem satisfeitos e motivados para a execução das suas tarefas e dinamização da organização.

No presente sub-capítulo exploraremos os conceitos de clima e de cultura e iremos verificar de que modo o clima e cultura vigentes poderão influenciar o funcionamento da BE, mais concretamente, a motivação para o trabalho colaborativo.

Frequentemente confunde-se clima e cultura, que, como veremos, são conceitos diferentes embora associados.

Sallán (1996, p.360) usa a metáfora do iceberg para o clima, como parte mais visível, dado que está relacionado com os comportamentos e condutas, representando a cultura a parte submersa da organização composta por valores e significados compartilhados pelos seus membros.

O clima constitui o conjunto de acontecimentos e a cultura traduz o porquê dos acontecimentos. Considera-se então o clima mais vulnerável às oscilações, enquanto a cultura será mais perene e mais difícil de mudar, sendo o clima um conceito com um carácter mais individual e específico e a cultura com um carácter mais coletivo. Enquanto o clima está mais ligado à resposta afetiva e emocional dos sujeitos face às percepções e aos conhecimentos que adquirem da organização, a cultura salienta as ideologias, valores e crenças partilhados pelos mesmos (Costa, 2010, p. 35).

Os componentes da cultura numa escola englobam os conhecimentos e as bases conceituais, o conjunto de valores, crenças e ideologias que definem o trabalho dos docentes e constituem um processo de construção, havendo necessidade de revitalização e mudança, para sobrevivência da organização como afirma Marques (2013, p. 26). Numa escola coexistem várias culturas, como lembra Silva (2010, p. 35) frequentemente em fricção. Continuando a sua reflexão, Silva (ibidem) afirma que os valores, crenças e normas são constantemente reinterpretados em função das circunstâncias e a negociação é permanente. Esta negociação, no que à BE diz respeito, depende das competências e da visão do gestor e do PB.

Sendo a cultura um conceito imaterial, existe contudo possibilidade da sua análise e avaliação, pois, de acordo com Hargreaves (1998, p.186), é necessário distinguir o conteúdo e a forma da cultura. O conteúdo das culturas dos professores está relacionado com o que estes pensam, dizem e fazem, pois abrange as atitudes, os valores, as crenças, os hábitos, as convicções e as maneiras de fazer que são partilhados num grupo de professores. A forma, por sua vez, consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação dos professores. Esta proposta de Hargreaves (1998) relativamente às formas de associação docente será explanada no capítulo sobre trabalho colaborativo.

Para Trice e Beyer (1984, p.654), existe a substância, que se refere às crenças e às ideologias e existem as formas, que incluem os comportamentos observáveis e as ações concretas, que permitem a expressão e a comunicação.

O conhecimento da cultura do agrupamento e da comunidade pelo PB é essencial para a promoção do trabalho colaborativo, porquanto se a BE e a sua equipa

identificarem as ideologias vigentes na escola e na comunidade, assim como as causas das crenças e valores, poderão planejar e executar iniciativas que poderão intensificá-los, ou, até mesmo, desconstruí-los. O facto das duas PB deste agrupamento serem docentes do quadro há duas décadas, permite-lhes conhecer o meio em que trabalham. Contudo, a agregação que ocorreu em 2012, que uniu à secundária mais cinco estabelecimentos de ensino, imprimiu maior desafio no conhecimento da cultura das várias escolas.

Como já foi referido, as teorias humanistas acrescentam ao conceito de clima físico, a vertente social e a valorização que se atribui aos diferentes elementos que compõem a organização. E é esta vertente social e decorrente da valorização, que imprime um carácter subjetivo ao conceito, que resulta das perceções em relação às práticas existentes, ideia corroborada por Teixeira, (1995, p. 165), segundo o qual o clima de uma organização é aquilo que os atores organizacionais veem e sentem.

O clima de uma organização é visto de forma diferente, pelos vários atores (Marques, 2013, p. 28), mas exerce forte influência nas decisões tomadas pelos professores na sala de aula (Lamy, 2015, p. 60) e nos níveis de participação, satisfação e motivação do pessoal docente, pelo que se poderão transpor algumas conclusões para a perspectiva da colaboração nas escolas, concretamente entre docentes e BE.

A identificação das dimensões do clima representa um passo fundamental para se proceder à análise e avaliação do mesmo, contudo não tem havido consenso quanto ao número de dimensões que compõem o clima organizacional.

Cronologicamente referimos Campbell et al (1970), citado por Costa (2010, p. 37) que destacam cinco dimensões do clima organizacional: o grau de autonomia individual (responsabilidade, independência, iniciativa), o grau de formalização (comunicação dos objetivos), o sistema de recompensas materiais ou simbólicas (remuneração, benefícios, incentivos) e o grau de consideração e apoio recebidos por parte das chefias da organização e orientação para o desenvolvimento e progressão na carreira.

Em 1982, Anderson, citada por Carvalho (1992, p. 37), refere quatro dimensões a analisar, aquando do estudo do clima de escola: a dimensão ecológica (elementos físicos e materiais); o ambiente psicossocial (características pessoais físicas, psicológicas, sociais e económicas dos membros da escola); o sistema social (normas, processos de comunicação, estilos de liderança, graus de cooperação); a dimensão cultural (valores e ideologias que caracterizam os membros da comunidade educativa).

Wynne (1989), referido por Costa (2010, p. 38) sugere a existência de outras quatro dimensões que compõem o clima de escola. Assim, considera a satisfação que resulta

das relações entre os membros da comunidade escolar, uma dimensão bastante pertinente para o seu estudo. Este autor salienta igualmente a diligência, considerando que esta enfatiza a produtividade; a eficiência, e relaciona-a com a competência nas tarefas desempenhadas pelos membros da comunidade; por fim, refere a previsibilidade. Esta última toca num aspeto deveras importante no que concerne ao estudo do clima, na medida em que realça a importância das expectativas dos membros da comunidade para o bom funcionamento da organização escolar.

Porque não podemos ser extensivos, vamos indicar e selecionar como orientadora a escolha do National School Climate Council (2007) por entendermos ser uma indicação recente, e por isso, ter ido beber às anteriores propostas e ainda por apresentar, a nosso ver, mais autoridade, pelas instituições de que é oriunda. Esta instituição sugere as seguintes áreas para avaliação do clima da escola: visão e um plano compartilhados (reforçando o valor da visão da organização, já referida); sustentabilidade de fatores sociais, emocionais, éticos e cívicos; práticas de promoção do desenvolvimento; ambiente acolhedor e seguro, social, emocional, intelectual e fisicamente; e desenvolvimento de práticas significativas e envolventes.

A recolha será retomada e aprimorada por Teixeira (2011, pp 21-23) que apresenta as seguintes dimensões: segurança (regras e normas, sentimento de segurança física, sentido social-emocional de segurança); ensino e aprendizagem (suporte para a aprendizagem, aprender social e civicamente); relações interpessoais (respeito à diversidade, apoio social a adultos, apoio social aos estudantes); ambiente institucional (relacionamentos da escola / envolvimento, ambiente físico); pessoal autorizado (liderança, relacionamentos profissionais).

Estas dimensões podem e devem ser estudadas quando se avalia os serviços da BE; quando se constitui a equipa de trabalho no início do ano letivo, quando se organiza o orçamento, no início de cada ano, quando se elabora o PA.

Uma ferramenta interessante é a realização de uma análise SWOT, que permitirá perceber quais as dimensões que necessitam de maior investimento, com vista a uma efetiva e produtiva colaboração entre docentes e biblioteca.

Também é possível verificar que o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) aborda várias destas dimensões, assim como o modelo de avaliação da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

No caso da presente BE, acreditamos estarem reunidas as condições para os utilizadores se sentirem em segurança física e emocional. Poderíamos refletir sobre os

valores e ideologias promovidos pela equipa da BE, que parecem ser plurais, se analisarmos o PA. Com toda a subjetividade subjacente, acreditamos haver atitudes e relações positivas. Quanto à disseminação de uma visão clara, creio ainda não termos chegado ao ponto ideal, porquanto as atividades parecem não seguir uma linha que tenha em consideração a visão da BE, mas mais um acompanhamento pontual das efemérides e uma dinamização das literacias um pouco desordenada, o que nos leva à dimensão do ensino e aprendizagem, que, neste momento, é um trabalho com bastantes resultados positivos, mas ainda um trabalho em construção. Este é o segundo ano de trabalho das PB, aliado a uma agregação de escolas recente, o que faz evidenciar o trabalho de aprendizagem, que já se consubstanciou, contudo, em aumento de utilizadores, atividades destinadas ao secundário e em prémios decorrentes de projetos externos. Podemos afirmar que, no que aos espaços físicos e equipamentos diz respeito, a BE que serve os alunos do 3º ao 6º anos apresenta uma área aceitável; tem luz, mas não aquecimento; oferece mobiliário adequado aos meninos do 2º ciclo, mas não aos do 1º ciclo; o parque informático, apesar da quantidade aceitável, é reduzido para os utilizadores que o procuram. A BE que serve o 3º ciclo e secundário, embora responda aos requisitos previstos pela RBE, tem-se revelado insuficiente para servir os mais de mil utilizadores (só referindo os discentes). A reflexão sobre o relacionamento com o exterior, permite identificar práticas de comunicação eficazes, via redes sociais e Jornal do agrupamento, porquanto a gestão do Facebook do agrupamento, do blog da biblioteca e do jornal do agrupamento estão centradas num elemento da equipa da BE, que atualiza quase diariamente a informação. Também as ligações com instituições como universidades (Aveiro, Porto e Coimbra), autarquia, associações de pais e de estudantes, além de empresas particulares, já permitiu a disponibilização, pela BE, de formação para alunos, professores e pais e a concretização de vários projetos e aquisição de equipamentos.

As dimensões acima referidas podem apresentar várias características e combinações, tornando único cada clima de cada organização, numa tipologia própria, ainda que não imutável. Várias tipologias de clima de escola têm sido apresentadas, nomeadamente por Halpin e Croft (1962, pp. 98-102). Estes estabeleceram a existência de seis tipologias: clima aberto (caraterizado pela satisfação e motivação dos seus membros. O líder promove o trabalho em equipa); clima autónomo (os professores conseguem promover um sistema de interações que melhor satisfazem as necessidades sociais, contribuindo assim para um melhor desempenho profissional); clima controlado

(preocupação com a produtividade, em detrimento da satisfação das necessidades sociais. O trabalho é feito individualmente, dando-se ênfase à comunicação escrita); clima familiar (imperam a cordialidade, a sociabilidade e a comunicação é eminentemente informal); clima paternalista (atribui-se pouca importância à produtividade, não se descurando a sociabilidade; a marca deste tipo de clima organizacional é a centralização de papéis e controle); clima fechado (carateriza-se essencialmente pela redução da autonomia dos intervenientes, pela impessoalidade e pelo formalismo).

Porquanto a percepção do clima é o resultado de um processo subjetivo e individual, tentaremos, através dos inquéritos por entrevista entender as percepções quanto ao clima.

Consensual é o que Chillardi e Spallarosa (1983, p. 119) referem quando afirmam que a produtividade da escola, nomeadamente quanto ao aproveitamento dos alunos, é influenciada significativamente pelo clima da escola. O clima de escola influencia o comportamento dos indivíduos, a motivação, e a satisfação.

4.2 – Satisfação e Motivação

Acreditamos que o clima de escola influencia professores, encarregados de educação, alunos e assistentes e que a percepção que estes têm da organização, do seu trabalho, do modo como são recebidos e da utilidade da sua intervenção junto dos restantes elementos da comunidade seja determinante para o seu estado de satisfação e de motivação. Elevados níveis de motivação estão relacionados com satisfação no trabalho (Machado et al, 2011, p.173). Temos, então, uma forte ligação entre os fenómenos de clima e cultura de escola, satisfação e motivação.

Os conceitos de satisfação e de motivação encontram-se interligados e determinam o impulso para a ação. Enquanto as teorias da satisfação têm uma componente predominantemente afetiva, à motivação é atribuído um estatuto cognitivo.

O conceito de satisfação tem vindo a ser analisado, cronologicamente sob vários prismas e a evolução cronológica do conceito permite perceber que se parte de uma definição de satisfação como um dado dependente apenas do indivíduo, do seu estado emocional, atitude, personalidade, balanço entre o seu investimento e o seu ganho, ou da realização das suas necessidades até chegar a um conceito de satisfação mais interativo com o meio em que se movimenta o indivíduo. A satisfação passa então a ser, ainda que apercebida subjetivamente, dependente do meio, dos processos de tomada de

decisões, da situação de trabalho, e da diferença entre as expectativas e a percepção do trabalho. É percebida como uma emoção ou atitude, estado emocional face às experiências em contexto de trabalho.

Quando se procede à análise da satisfação, várias são as dimensões analisadas. A título exemplificativo apresentamos os autores que referem dimensões que mais se adequam à realidade das BE.

- Locke (1976) referido por Alcobia (2001, p. 290) identifica nove dimensões no que toca à satisfação profissional: a) satisfação com o trabalho, integrando o interesse intrínseco do trabalho, a variedade do trabalho, as oportunidades de aprendizagens, a dificuldade, a quantidade de trabalho, as possibilidades de êxito ou de controlo sobre os métodos; b) a satisfação com o salário, que considera a componente quantitativa da remuneração e a forma como é distribuída pelos empregados (equidade); c) a satisfação com as promoções, integrando as oportunidades de formação e outros aspetos de base que dão suporte à promoção; d) a satisfação com o reconhecimento, contemplando elogios ou críticas ao trabalho realizado; e) a satisfação com os benefícios, tais como as pensões, os seguros de doença, as férias; f) a satisfação com a chefia, que inclui o estilo de liderança ou as capacidades técnicas e administrativas e, ainda, qualidades ao nível do relacionamento interpessoal; g) a satisfação com os colegas de trabalho, caracterizada pelas competências dos colegas, o apoio que estes prestam, a amizade que manifestam; h) a satisfação com as condições do trabalho, como por exemplo o horário, os períodos de descanso, o local de trabalho, e os aspetos ergonómicos; i) a satisfação com a organização e com a direção, destacando-se as políticas de benefícios e salários.
- Mais tarde, Peiró (1994) vai acrescentar como dimensão da satisfação no trabalho, a segurança no emprego (Alcobia (2001, p. 291).

Esse estado emocional está dependente dos valores, crenças e atitudes que, como refere Alcobia (2001, p. 281-283) determinam a percepção que o indivíduo tem sobre determinado objeto, bem como a sua tendência para a ação. Para avaliar estas atitudes têm sido utilizadas as escalas de Lickert (1932), o que também acontece no Modelo de Avaliação das BE (MABE). Essas avaliações, voltando a citar Alcobia (2001, p. 289) “traduzem a componente afetiva e emocional das experiências individuais, ou das crenças”.

Para efeitos de avaliação, a tendência mais recente vai no sentido de produzir medidas que permitam estudos comparativos e possibilitem generalizações nacionais e internacionais acerca da satisfação no trabalho. As medidas mais vulgarizadas têm sido: o *Minnesota Satisfaction Questionnaire* desenvolvido em 1967; o *Job Descriptive Index*, apresentado em 1969; o *Job Diagnostic Survey*, em 1975; o *Job Satisfaction Survey*, de 1985 e mais recentemente, em 2009, o *Dubai Job Satisfaction Scale*.

Na área da Educação, o modelo mais utilizado é o da *Common Assessment Framework* que avalia dimensões como liderança, planeamento e estratégia, pessoas, processos, resultados orientados para o aluno, responsabilidade social, desempenho-chave. É com base neste modelo que foi construído o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE).

A avaliação da satisfação dos utilizadores da nossa biblioteca, através do MABE, será objeto de análise ao longo do presente trabalho. Estas dimensões merecem a atenção dos PB porquanto determinam o impulso para a ação, ou motivação, para que seja possível a redução dos níveis de insatisfação, ausência de satisfação ou mesmo *burnout* por parte dos docentes e dos elementos da equipa da BE, para concretizar um necessário trabalho colaborativo. Veremos, em sede de análise das entrevistas, se são referidos estes fatores como conducentes à satisfação ou insatisfação dos elementos da equipa. O mesmo raciocínio será aplicado aquando da análise das respostas aos questionários pelos docentes utentes.

Referimos anteriormente a íntima relação entre satisfação e motivação. A motivação implica um impulso para iniciar ou continuar. Existe na motivação um desejo de ultrapassar obstáculos e ir mais longe. Um indivíduo motivado pode não estar satisfeito com a sua situação e pretender mudar, ou pode estar satisfeito com a sua intenção e expectativa de mudança. Um indivíduo satisfeito encontrar-se-á motivado para perpetuar as suas funções, mas um indivíduo insatisfeito estará bastante mais motivado para a mudança.

A motivação é entendida como “o desejo de adotar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objetivos organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de alguma necessidade individual” (Neves, 2001, p. 260).

Existem diversos estudos sobre motivação, que se organizam segundo três perspetivas: as teorias de conteúdo (registam o objeto da motivação), as teorias de processo (refletem sobre o modo como se exprime a motivação) e as teorias de

resultados (causas da manutenção dos comportamentos motivacionais), das quais apresentaremos as que entendemos ter sido mais relevantes:

- Começando pelas teorias dos conteúdos, lembramos que em 1911, para Taylor, as necessidades dominantes seriam as fisiológicas, sendo os fatores de motivação, as punições e as recompensas pecuniárias (pp. 67-68, na reedição de 2011). A edição comemorativa do centenário, que consultámos, realça, no seu prefácio, a importância do pioneirismo do autor para o desenvolvimento dos estudos sobre as organizações, para que o leitor não se foque numa apreciação superficial e negativista da teoria. No caso das BE, contudo, ainda podemos aplicar este raciocínio, nomeadamente quando investimos o nosso tempo em projetos nacionais ou municipais que poderão resultar em prémios pecuniários ou em oferta de documentos ou equipamentos;
- Também incluída na corrente das teorias dos conteúdos, a teoria das necessidades humanas de Maslow (1954) determinou a teoria homónima da pirâmide das necessidades humanas: fisiológicas, segurança, afeto, estima e autorrealização. Procedendo à leitura da terceira edição da sua obra (1987), numa tradução e adaptação próprias, elencámos as características das necessidades que poderiam ter influência no trabalho da BE e no trabalho entre os professores e a equipa da BE. Começando pelas necessidades fisiológicas, realçamos a necessidade de instalações com temperatura adequada. Maslow (1987, p. 18) acrescenta as necessidades de segurança, das quais (em tradução e adaptação próprias) realçamos as que se adequam ao contexto das BE, a saber, necessidade de estabilidade, proteção, ausência de ansiedade, necessidade de ambiente estruturado, confiança na força do protetor. Percebemos assim, que a forma como se estrutura o trabalho, a intervenção da direção e do PB implicam a satisfação de necessidades quase básicas dos docentes, o que prova a sua urgência. Já no que respeita à necessidade de afeto (Maslow, 1987, p. 20), realçamos a necessidade de pertença e de trabalho de grupo, à qual associamos a importância do trabalho colaborativo. Na página 21 da mesma obra encontra-se explanada a necessidade de estima, cuja descrição se adequa também à realização de trabalho colaborativo. Assim, Maslow refere o respeito, auto estima e estima pelos outros, desejo de competência, de reputação e prestígio (tradução e adaptação próprias), que são necessidades que idealmente são respondidas através de um trabalho colaborativo profícuo. Finalmente, a necessidade que o autor considera que apenas surge após a satisfação das anteriores:

concretização das potencialidades (Maslow, 1987, p. 22), que será a necessidade suprema que o docente verá satisfeita, caso concretize as anteriores;

- Utilizando o modelo de Herzberg (1978, pp 92-94) verificamos a existência de dois conjuntos de fatores que orientam o comportamento humano. Segundo este autor, os fatores determinantes para a satisfação no trabalho são realização pessoal, o reconhecimento, a promoção, o trabalho estimulante, e a responsabilidade (nossa tradução e adaptação). Quando questionados sobre fatores de insatisfação, refere o investigador que os fatores supracitados são raramente referidos, sendo, então, indicados como fonte de insatisfação, o ambiente, as políticas e a administração, as relações interpessoais, o salário, a supervisão e as condições físicas e ambientais. Estas conclusões de 1957 serão posteriormente rebatidas por estudos nos anos 66 e 67 do século XX, que não confirmam esta associação, conforme lembram Wall, e Stephenson (1970, pp.41-65).

Os estudos referidos permitem à gestão (seja de topo, como é o caso do Ministério da Educação, da direção dos agrupamentos ou da RBE, ou intermédia, como é o casos dos PB) identificar os aspetos físicos, processuais e relacionais que conduzirão ao aumento de motivação dos docentes e à promoção do bem-estar e do trabalho colaborativo.

À semelhança do que foi referido no primeiro capítulo do presente trabalho, onde se verificou uma evolução da importância do indivíduo na análise das organizações, nomeadamente a partir das teorias organizacionais das relações humanas, também os estudos sobre o que faz mover o indivíduo vão fazer realçar a individualidade e diversidade de escolhas, o que nos leva à explanação de exemplos de teorias de motivação designadas por teorias de processo;

- Relação entre expectativas e perceção do trabalho, referida por Vroom (1964) e por Lawer (1986), citados por Neves (2001, p. 267) são exemplos que se enquadram nas teorias de processo. Da menor distância entre os dois fatores resultará a motivação. A motivação dependerá, de indivíduo para indivíduo, da importância que para ele representa o resultado que pode vir a ser conseguido. De igual modo, o grau em que cada um acredita que o seu esforço levará à obtenção do que se pretende. Finalmente, da probabilidade percebida por cada um, que determinada quantidade de esforço levará a determinado desempenho (adaptado de Neves, 2001, p. 266);

- Tal como na perspectiva anterior, as teorias do resultado tentam encontrar resposta para a diversidade de reações e comportamentos face ao mesmo desafio. Estas teorias associam cada indivíduo a cada situação. Neves (2001, p. 272) descreve a teoria da fixação de objetivos, alegando que objetivos desafiadores têm levado a desempenhos mais elevados, referindo contudo a elevada frequência de situações em que o profissional não tem oportunidade de estabelecer os próprios objetivos. No sistema educativo está implementada esta prática, desde os Assistentes Operacionais e Técnicos, que negociam com a direção os próprios objetivos, até aos docentes, que se orientam pelo Projeto Educativo e pelos PB, que têm um plano de melhoria (PM) a cumprir.
- A teoria do reforço, outra incluída nas teorias do resultado, constitui outro modo de explicar a motivação do profissional, passando este reforço por salários, promoções ou outras possibilidades da organização (Neves, 2001, pp. 272-273). No caso dos docentes, é evidente a utilização deste expediente, no caso da progressão na carreira através de escalões, alguns deles com quotas. No caso da nossa equipa, além de um eventual reforço dado pelo PB e pelos elementos da equipa, reconhecendo no caso de bom desempenho, poderá verificar-se alguma influência do trabalho dos elementos da equipa na sua avaliação. O relatório é feito pelo próprio, onde afirma o que entende afirmar, sendo entregue e analisado pelo avaliador (Coordenador ou Diretora). No caso dos PB, existem evidências das atividades levadas a cabo, dadas a conhecer trimestralmente ao Conselho Pedagógico, onde têm assento os avaliadores. No caso dos elementos da equipa, uma vez que os PB não são indagados pelos avaliadores, eles poderão afirmar o que muito bem entenderem e, com isso, receber a avaliação que lhes permita progredir ou mesmo ultrapassar outros colegas.

Os estudos sobre a satisfação e a motivação surgem na sequência dos desafios decorrentes da democratização do ensino, colocados às escolas. Segundo Formosinho (2008, p. 6), a opção pelo regime democrático permitiu o aumento da escolarização e traduziu-se na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino, o que originou a necessidade de adaptação dos docentes face às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais numa permanente renovação de conhecimentos técnicos, da estruturação de competências cognitivas e relacionais, da valorização de saberes e experiências e de uma compreensão global da realidade. Como recorda Laranjo (2012, p.14), o professor

tem de educar para a cidadania, transmitir princípios de educação sexual, promover uma cultura ecológica, defesa e preservação do meio ambiente, prevenir a toxicod dependência, motivar para a prevenção rodoviária, entre tantas outras competências, muitas delas transferidas diretamente da responsabilidade das famílias e/ou do próprio Estado. Doravante, como declara Nóvoa (1992, p. 36), os professores são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção. Começaram-se a registar e a valorizar os sintomas de mal-estar docente, tendo inclusivamente esta profissão sido considerada pela Organização Internacional do Trabalho como profissão de risco físico e mental, conforme registo de Laranjo (2012, p. 13). São frequentes, nos professores, sentimentos de desmoralização, desmotivação e exaustão devido à dificuldade de adaptação e reconstrução de identidade profissional.

Os estudos sobre a qualidade das escolas associam frequentemente o clima com a falta de satisfação e mesmo com o *burnout* dos docentes. O estado geral de desmotivação, continua Laranjo (2012, p. 15), poderá ter estado na génese de uma postura profissional defensiva por parte dos docentes, o individualismo, como forma de salvaguarda da sua dignidade pessoal, profissional e institucional. Cabe ao PB entender estas condicionantes e promover as condições para que a satisfação e a motivação proporcionem um efetivo e necessário trabalho colaborativo.

Capítulo 5 - Trabalho Colaborativo

Como vimos anteriormente, a satisfação profissional é o grau de conformidade da pessoa relativamente ao seu ambiente de trabalho, incluindo diversos determinantes intrínsecos e extrínsecos como condições individuais, culturais, sociais e organizacionais. Quando procedemos à revisão da literatura sobre a satisfação, esta é frequentemente associada à motivação e à prática colaborativa entre profissionais, sendo a colegialidade e a colaboração docente consideradas essenciais. Existe relação entre a motivação e a satisfação, dado que uma condiciona e impulsiona a outra. Por sua vez, o trabalho colaborativo proporciona e determina a satisfação e a motivação para a execução das tarefas, por parte de docentes e de discentes.

Como veremos posteriormente, os processos de colaboração podem ser instrumentos para melhores resultados educativos, tendo influência no aperfeiçoamento das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores, já que são geradores de motivação para a concretização de experiências e práticas diferentes das habituais. Assim, os benefícios do trabalho colaborativo na motivação dos indivíduos constata-se não apenas no trabalho dos docentes, mas também no dos discentes e na comunidade.

A promoção da satisfação e da motivação dependerão da cultura e do clima de escola, sendo impulsionadores da promoção ou resistência ao trabalho colaborativo entre professores e entre professores e BE. Por sua vez, a eficácia do trabalho colaborativo terá influência na organização, nos docentes, nos alunos e nas famílias.

Como referiu Calçada (2010, p. 36), nunca o trabalho colaborativo, a utilização diversificada de conteúdos e suportes e a conjunção partilhada de saberes, se mostraram tão necessários ao pleno desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos e é a BE o espaço físico e virtual desta convergência de atitudes e de possibilidades, para que o conhecimento e a sabedoria se possam cruzar.

5.1 – Cooperação e Colaboração

Um dos problemas que se coloca é o da 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.

Lima (2002, p. 46), nesta linha de pensamento, refere que, muitas vezes, os professores têm noções diferentes de colaboração e assim, parte da dificuldade em pôr em prática os processos colaborativos reside na interpretação por parte dos docentes.

Torna-se necessário então proceder à distinção entre dois termos que são utilizados por vezes como sinónimos, não o sendo: cooperação e colaboração. Esta sinonímia é frequente na redação de documentos, nomeadamente, documentos orientadores das escolas, redigidos por docentes dos agrupamentos, que, ora utilizam um termo, ora outro, parecendo não existir uma definição e uma diferenciação.

Na cooperação, afirma Graça (2012, p. 18), os parceiros dividem o trabalho, resolvem as tarefas separadamente e unem os resultados parciais no trabalho final. A cooperação consiste num acordo que institui alianças estratégicas. Na colaboração, os parceiros realizam o trabalho em conjunto. Percebemos, pois, que o conceito de colaboração se revela mais rico e também mais difícil de implementar.

As práticas de cultura de colaboração presumem, segundo Hargreaves (1998, p.216-217) que as relações entre os docentes sejam espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço.

Calca (2012, p. 32) corrobora pois, quando se desenvolve trabalho colaborativo as tarefas são realizadas em grupo permitindo uma interação, o que leva a um enriquecimento profissional dos docentes, bem como do produto final. No caso do trabalho cooperativo, o sentido unívoco de todo o processo evidencia que, apesar de todos os envolvidos trabalharem para o mesmo fim, não o fazem conjuntamente, exceto nas fases de planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente. Na colaboração, as decisões são partilhadas, o processo é desenvolvido e avaliado em conjunto.

Unidos num projeto comum, num processo colaborativo, os educadores, os professores titulares de turma, os professores das várias áreas disciplinares, o PB e a sua equipa contribuirão com os seus conhecimentos e experiências. O processo de colaboração existirá se houver trabalho comum, não apenas numa fase de planificação, mas também de execução e avaliação. Esta constatação determina uma maior aproximação entre os professores e a equipa da BE, com execução, na sala de aula ou na BE, das atividades e avaliação conjunta do trabalho realizado pelos professores e alunos.

5.2 – Modelos de Colaboração

À semelhança do modo como o clima e a cultura da organização influenciam a motivação e a satisfação, também a colaboração é influenciada, determinando o modelo dominante. Para compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos entender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte.

Os modelos de colaboração na escola têm sido propostos e aplicados em vários estudos. Os modelos mais utilizados são os de Loertscher (2000) e de Montiel-Overall (2005), mas referiremos também os de Little (1990), de Gather-Thurler (1994) e de Hargreaves (1998), de Doll (2005), devido à sua importância no desenvolvimento de taxonomias do trabalho colaborativo docente.

Little (1990, p. 513-521) define quatro tipos de relações colegiais entre professores:

- Contar histórias. Trata-se de situações de interação mais pontual, ocasional e situada.
- Ajuda e apoio. Há disponibilidade imediata para solicitações de apoio e ajuda.
- Partilha. Verifica-se a partilha corrente de materiais.
- Trabalho conjunto. Quando há articulação plena entre os professores, numa perspectiva de interdependência, de coresponsabilização e de visão e ação conjuntas.

Esta teoria revela-se insuficiente quando pretendemos caracterizar o trabalho entre o professor e a equipa da BE. Mesmo no atinente à colaboração entre docentes, parece faltar um modelo de relação colegial entre o designado como partilha e o designado como trabalho conjunto, porquanto este trabalho pode ser mais ou menos aprofundado, consoante, por exemplo, a avaliação seja ou não elaborada em conjunto, consoante os docentes trabalhem em conjunto ou não com todos os alunos, participando nas aulas uns dos outros, práticas que agora, cerca de trinta anos após a divulgação da taxonomia por Little, já vão sendo mais comuns.

Quatro anos mais tarde, Gather-Thurler (1994, pp. 26-31 – tradução própria) nomeia as relações colegiais entre docentes aumentando para cinco os modelos de relacionamento:

- Individualismo. Nesta caracterização incluem-se os professores que trabalham sozinhos e que não partilham com outros colegas.

- Balcanização. Trata-se de uma situação em que os professores se associam de acordo com afinidades. Os professores encontram-se associados em subgrupos, frequentemente dependentes da estruturação do sistema educativo (grupos de recrutamento, departamentos, estabelecimento de ensino dentro do mesmo agrupamento de escolas, criando-se por vezes antagonismos).
- Grande família. Não existem partilhas entre os professores sobre trabalho ou problemas vivenciados ao nível da prática pedagógica. Os docentes resistem a entrar no campo da ação pedagógica de cada um, não fazendo sugestões nem oferecendo a sua experiência.
- Colegialidade constrangida. Constitui imposição administrativa, tornando a colegialidade compulsiva, limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento. A criatividade e a iniciativa dos docentes tendem a ser ignoradas.
- Cooperação e interdependência. As relações entre os professores caracterizam-se pela ajuda, o suporte mútuo e a confiança. Nestes casos o fracasso e a insegurança são partilhados e discutidos. Há acordo comum com os valores e objetivos.

À semelhança do que afirmámos sobre a teoria de Little (1990), também esta se revela insuficiente quando pretendemos caracterizar o trabalho entre o professor e a equipa da BE. E, embora constitua um progresso relativamente à teoria anteriormente descrita, também nesta haveria necessidade, tal como fizeram os investigadores mais recentes, de dividir o nível de cooperação e interdependência, criando dois modos de relacionamento entre docentes.

Hargreaves (1998, p. 186) apresenta a sua conceção sobre esta temática, como já referimos (p. 44), quando abordámos os conceitos de cultura e clima de escola, indicando duas dimensões a considerar nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma. A forma das culturas de ensino consiste nos padrões de relacionamento e nas formas de associação entre os membros dessas culturas, identificando o autor quatro formas de associação, que iremos considerar formas de colaboração:

- Individualismo. Caracterizado pela falta de partilha e de feedback e pela autonomia individual.
- Colaboração. Trabalho conjunto, voluntário.

- Colegialidade artificial. Imposta administrativamente.
- Balcanização. Segundo o autor é a colaboração que divide, porque implica o trabalho em pequenos grupos, caracterizando-se por uma baixa permeabilidade, que faz com que os professores dum grupo raramente pertençam a outros.
- Mosaico fluido. Situação na qual os professores integram diferentes grupos.

Tanto Gather-Thurler (1994) como Hargreaves (1998) acrescentam as designações de balcanização e colegialidade constrangida/artificial, que se revelam necessárias para a caracterização de frequentes situações de colaboração entre docentes, mas que revelam também que nas escolas começa a haver mais preocupação em efetivar / impor este modelo de trabalho. Mais uma vez, ainda não se discrimina o trabalho entre o docente e o PB, porquanto essa figura ainda não existia.

Em 2000 Loertscher apresenta uma taxonomia para os principais agentes do trabalho colaborativo na escola: o professor bibliotecário, os professores, os alunos e o diretor. De entre estas apresentamos uma versão adaptada das taxonomias do professor enquanto utilizador dos recursos da BE e a do professor bibliotecário.

Taxonomia do Professor enquanto utilizador dos recursos da BE			
Nível	Descrição	Nível	Descrição
1	Ensino autossuficiente. O professor não recorre à BE. Dispõe dos seus próprios materiais.	5	Os materiais e/ou as atividades da BE são integradas nas unidades de ensino. Aos alunos é solicitada a utilização de materiais da BE
2	Ensino com materiais requisitados, ou acedidos virtualmente.	6	O professor e o PB definem em conjunto estratégias de ensino e experiências de aprendizagem.
3	Utiliza a equipa da BE como fonte de sugestões de novos materiais ou atividades para as suas aulas.	7	Ambos planificam, executam e avaliam as experiências de aprendizagem enquanto parceiros de um mesmo processo.
4	Uso da equipa e dos recursos da BE para enriquecer uma unidade de ensino. As atividades que desenvolve por recurso à BE não são consideradas essenciais mas enriquecedoras.	8	O PB é consultado quando se pensa em alterações curriculares.

Tabela 2: Adaptação própria da taxonomia de Loertscher referente ao Professor (2000, pp 34-36)

Taxonomia do Professor Bibliotecário			
Nível	Descrição	Nível	Descrição
1	O PB não se envolve na preparação de nenhuma unidade de aprendizagem.	6	Procura disponibilizar, por antecipação, os materiais necessários ao desenvolvimento de projetos de trabalho propostos por professores ou alunos.
2	Organiza os documentos e meios técnicos para que os alunos e professores acedam à informação quando necessário.	7	Desenvolve esforços concertados para promover a BE, através de apresentações de materiais, promoção da coleção física ou virtual.
3	Atende a pedidos específicos dos alunos e dos professores.	8	Operacionaliza na escola a colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através da tecnologia e literacia da informação.
4	Responde a interesses resultantes da interação espontânea. Aproveita as ideias espontâneas de professores e alunos, disponibilizando materiais da BE ou da Web. A interação pode durar trimestres ou o ano inteiro.	9	A BE vai ao encontro das necessidades de cada estudante ou professor, os quais aceitam os conselhos do PB. O PB propõe, auxilia, executa, de acordo com as necessidades que prevê e que lhe são reportadas.
5	Planifica informalmente nos locais de encontro com os professores e os alunos (sala de professores, corredores, bar, ...) ou por e-mail, propondo atividades que possam já ter mostrado resultados positivos em outros contextos. Toma a iniciativa.	10	Com outros educadores, o PB contribui para a planificação e organização do que vai ser ensinado.

Tabela 3: Adaptação própria da taxonomia de Loertscher referente ao Professor Bibliotecário (2000, pp. 18-23)

De referir que nesta última taxonomia, o autor utiliza, na descrição do nível 8, a designação “colaboração”. À luz da posterior taxonomia de Doll (2005), que utilizamos como referência, o descrito neste nível, confirmado pelas práticas descritas no nível posterior (nível 9 da taxonomia de Loertscher para o PB) não se enquadra na designação de “colaboração”, mas sim, na de “cooperação”.

Trata-se de taxonomias bastante completas e sistemáticas, que permitem às equipas da BE, às gestões de topo e intermédia e a todos os docentes em geral ter um modelo orientador, que lhes indique as práticas de excelência. No que ao trabalho colaborativo diz respeito, entendemos que o mesmo só existirá com esta designação quando forem

práticas constantes as descritas no nível 7 da taxonomia do professor (tabela 2) e no nível 10 da tabela do PB (tabela 3).

Por sua vez, Montiel-Overall (2005, pp. 10-18), baseando-se na taxonomia de Loertscher, criou o modelo TLC (teacher librarian collaboration), segundo o qual a colaboração pode-se revestir das seguintes características, que traduzimos e adaptámos do artigo original:

- Modelo A – coordenação – Implica o planeamento conjunto de atividades, com vista à otimização de recursos. As atividades (por ex., calendarização das visitas à feira do livro, junção de turmas para ouvir um orador) podem não estar diretamente relacionadas com os currículos específicos das disciplinas;
- Modelo B – cooperação – Bibliotecários e professores partilham documentos e alunos para a realização de atividades dentro ou fora de sala de aula. A aprendizagem cooperativa envolve projetos divididos em partes atribuídas aos parceiros cooperantes;
- Modelo C – instrução integrada – PB e professores planeiam e implementam unidades de ensino, aulas e atividades diversas, que incluem tanto os conteúdos curriculares quanto as literacias de informação. São parceiros que promovem experiências significativas de aprendizagem;
- Modelo D – curriculum integrado – Ocorre quando as práticas colaborativas atingem total articulação das atividades da biblioteca com o currículo, envolvendo todos os professores. O PB trabalha regularmente com cada professor para planejar, implementar e avaliar atividades.

Os quatro modelos de Montiel-Overall são exclusivamente descritivos de situações de efetiva colaboração entre os docentes e os PB. Constituem excelentes descrições de situações colaborativas, pelo que, neste modelo, não estão contempladas situações de alguma ou nenhuma articulação. Relativamente a taxonomias posteriores, a utilização da terminologia “cooperação” no âmbito de um nível de colaboração, poderá causar alguma estranheza. Constitui este modelo uma guia de ação dos PB e das gestões para a implementação e dinamização do trabalho colaborativo.

No mesmo ano de 2005, Doll apresenta a sua taxonomia, com quatro níveis de envolvimento entre a BE e os docentes (segundo recolha de Santos, 2010, pp. 39-41):

- Isolamento. O professor bibliotecário mantém-se na biblioteca, organizando os serviços e a coleção, desconhecendo o que se passa nas aulas, exceto através de solicitações;
- Cooperação. O PB elabora listagens bibliográficas, e tenta identificar os conteúdos que estão a ser ministrados, para providenciar recursos adequados às aulas. Neste caso, o PB ainda não é aceite como um membro pleno da comunidade escolar, sendo raras as oportunidades de articulação curricular com os professores;
- Coordenação. O PB procura saber o que se leciona e quais as dinâmicas em sala de aula. Com base nessa informação, providencia regularmente materiais que sirvam às unidades em lecionação;
- Colaboração. O PB envolve-se na planificação, nas aulas e no currículo. Reúne regularmente com os professores e todos planificam as sessões de trabalho a realizar na aula ou na biblioteca, avaliando os alunos em conjunto, podendo estar ambos dentro da sala de aula.

Os modelos de Montiel-Overall (2005) e de Doll (2005) utilizam terminologia semelhante (nomeadamente coordenação e cooperação), ainda que com conceitos diferentes. Como já referimos, a primeira autora considera a coordenação e a cooperação como fazendo parte do conceito de colaboração, enquanto Doll diferencia os termos. Tal como foi exemplificado no ponto anterior da presente investigação, definimos os conceitos de colaboração e de cooperação de acordo com o instituído por Carol Doll.

A referida taxonomia de Doll nomeia a avaliação do trabalho em conjunto, o que se poderá concretizar na avaliação dos conteúdos científicos por parte do docente da disciplina e na avaliação das competências de literacia por parte do PB, o que realça a importância da promoção pelos PB da literacia da informação, que, como esclarece Benavente (1996, p.4), implica a capacidade de perceber a informação em diferentes suportes, indo, por isso, além da mera compreensão de textos e implicando o processamento da informação em vários contextos.

Os presentes modelos permitirão proceder à avaliação do trabalho levado a cabo entre os professores e os PB, no agrupamento em estudo, esclarecendo e identificando o que se faz e o que falta fazer, para um efetivo trabalho em colaboração.

5.3 – Vantagens e Constrangimentos

À semelhança das teorias das organizações, que foram evoluindo de um conceito mais burocrático para um mais humanista, quando procedemos ao levantamento cronológico das reflexões sobre as vantagens do trabalho colaborativo nas escolas, percebemos que o estudo do impacto do trabalho colaborativo tem mais expressão nos finais do século XX. Contudo, já em 1911, Taylor afirmava que, quando ajudados pelos seus superiores, os trabalhadores se tornavam mais eficientes, produtivos e motivados (2011, p. 24).

Procedendo a um apanhado geral das conclusões obtidas pelos vários investigadores sobre as vantagens da colaboração, optámos por as agregar de acordo com três temáticas: vantagens para o desenvolvimento e satisfação individuais; vantagens para o grupo de docentes enquanto comunidade de práticas; vantagens para a aprendizagem dos alunos. Esta divisão pretende apenas proceder a uma apresentação mais estruturada, porquanto as vantagens da colaboração se interligam e o que é vantajoso, por exemplo, para a aprendizagem do aluno, sê-lo-á, necessariamente, para a satisfação do docente.

A ideia de reflexão e alteração das práticas por parte do docente investigador, é um conceito referido pela OCDE (1989, p. 128) como sendo aquele que reflete sobre a sua forma de ensinar, na preocupação de melhorar o seu método e de resolver os problemas; é o que tenta experiências e avalia o seu próprio trabalho.

O processo de colaboração revela-se essencial para a construção e desenvolvimento do indivíduo. Damiani (2008, pp. 215-217) lembra que a aprendizagem e os processos de pensamento ocorrem através da relação com outras pessoas, produzindo modelos referenciais que servem de base aos comportamentos e raciocínios. A imitação constitui-se como uma atividade essencial na aprendizagem e o contacto com outras experiências permite reconstruir a perceção e as práticas, pelo que o outro é imprescindível para o desenvolvimento. As pessoas passam a partilhar memórias, conhecimentos ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto e dessa forma atingem significados e representações comuns, possivelmente mais complexos e ricos do que aqueles elaborados individualmente.

Sá Chaves e Amaral (2000) citados por Pereira (2012, p. 21) referem o conceito de formação, ao defender que a colegialidade só é verdadeira se houver reflexão que permite que o professor se auto supervisione e se posicione criticamente face às suas próprias práticas.

As práticas colaborativas, afirma por sua vez Hargreaves (1998, pp. 278-279), proporcionam apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, sobrecarga de trabalho reduzida, perspectivas temporais sincronizadas, certeza, poder de afirmação político, capacidade de reflexão acrescida, capacidade de resposta organizacional, oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo.

Na sua dissertação Freire (2007, p. 166) concluiu que foi importante permitir que os professores refletissem e se abrissem ao trabalho colaborativo, reflexão que poderá conduzir os professores envolvidos a um grau de satisfação mais elevado em relação aos resultados alcançados com os seus alunos.

Corroborando esta conclusão, Laranjo (2012, p. 65) na sua investigação, conclui que os docentes deram ênfase ao progressivo aumento de tarefas que são realizadas colaborativamente, fazendo crer que se está a operar uma mudança na cultura profissional nalguns professores que aparece relacionada com sentimentos de satisfação, partilha, estabilidade do grupo, trabalho colaborativo e evolução da cultura profissional.

Do ponto de vista da psicologia, Roldão (2007, p. 26) afirma que o trabalho colaborativo será mais produtivo ao nível da dinamização e progressão dos processos cognitivos; aumentará o grau de motivação, devido à discussão; à procura de consenso e superação de conflitos, favorecendo um maior envolvimento na apropriação do novo conhecimento, a resolução de problemas e a definição de estratégias.

Além das vantagens individuais, e para não sermos extensivos, o trabalho colaborativo já provou ser uma mais-valia para os professores enquanto conjunto ou comunidades de prática.

Segundo os investigadores Boavida e Ponte (2002, pp 2-3) a colaboração docente, realizada de forma continuada e consistente, permite a união de esforços e de energias, fortalecendo-se a determinação em agir no sentido de serem implementadas mudanças positivas e inovações pedagógicas. Permite ainda um nível de reflexão acrescido e um aumento da capacidade de aprendizagem mútua interpares, criando-se condições para um acréscimo de segurança.

A investigadora Little (1990, p. 520) menciona que estudos de caso de escolas colaborativas frequentemente destacam o apoio socio emocional que os professores oferecem uns aos outros.

Em 2009 Nóvoa regista a emergência do professor coletivo. Segundo ele é urgente integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho, onde as equipas pedagógicas adquirem uma importância acrescida,

chamando a atenção para o facto de a colegialidade e a partilha não se poderem impor superiormente (citado por Pereira, 2012, p. 27).

Porquanto o objetivo final da colaboração entre docentes e entre docentes e BE é a otimização do processo de ensino e a melhoria dos resultados dos alunos, elenquemos algumas das conclusões:

A American Library Association (1998) salienta que está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação (de acordo com Pires, 2013, p. 51) e que para tornar os alunos ativos no processo educativo e desenvolver as suas competências de aprendizagem autónoma, os professores podem cooperar com a biblioteca no domínio das literacias, nomeadamente, a literacia da informação e a literacia da leitura (Pires, 2013, p. 52).

Ao capacitar os professores, afirmam Fullan e Hargreaves (2001, pp. 142-143) e reduzir as incertezas do seu trabalho essas culturas também aumentam o sucesso dos alunos, assim como o aperfeiçoamento dos alunos contribui para o dos professores.

Para Novo (2008, p.3), o trabalho colaborativo é fundamental para o processo de aquisição de conhecimento (o diálogo e a interação são essenciais para a aprendizagem) e um dos fatores que impactam mais fortemente o sucesso educativo dos alunos.

Através de estudos que desenvolveram, estes autores concluíram que os contextos das escolas e a promoção de processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico profissional dos professores e aumentam a confiança e a capacidade de enfrentar novas situações, melhorando a qualidade do ensino e proporcionando novas experiências aos alunos, aumentando a qualidade das escolas.

Revisitando os conceitos anteriormente explanados sobre a satisfação e a motivação docente, poderemos concluir que a prática colaborativa poderá responder aos anseios e promover a satisfação e a motivação.

De acordo com a hierarquia das necessidades de Maslow (1954), apresentada na página 43 da presente dissertação, o trabalho colaborativo configuraria a satisfação das necessidades de realização e afiliação. Para Herzberg (1957), cuja teoria explanamos na página 44, a colaboração entre docentes (e entre docentes e biblioteca) responderia às necessidades de realização pessoal, trabalho estimulante e responsabilidade.

Estas práticas colaborativas irão influenciar a motivação e a satisfação dos alunos, professores e famílias e irão também influenciar o clima da escola, no que, por exemplo,

ao grau de autonomia, responsabilidade, iniciativa, possibilidade de formação, percepções sobre o próprio trabalho e sobre o dos outros diz respeito, criando-se mais condições para a efetivação de um tipo de clima estimulante e propenso à evolução de grandes e pequenos. Contudo, trata-se de uma prática de implementação difícil, pois não constitui uma tradição e tem de superar uma série de constrangimentos.

O primeiro constrangimento com que nos deparamos será o facto do trabalho colaborativo, frequentemente, constituir uma rutura com as práticas estabelecidas, como lembra Roldão (2007, p. 29). Trata-se de reculturizar a escola, segundo Hargreaves (2001, p. 207). O segundo constrangimento será o próprio conceito que os docentes têm do que é considerado colaboração, conforme já constatámos no presente trabalho.

A nível individual algumas dificuldades na concretização da colaboração, segundo Fullan & Hargreaves (2001, pp. 64-77) prendem-se com a dificuldade de lidar com diferentes contextos de ensino, como é o caso dos docentes com muita prática em determinado ciclo de escolaridade /faixa etária e que revelam rejeição ou incapacidade em trabalhar com outros ciclos de escolaridade. Além desta dificuldade, os autores referem ainda o desconforto em trabalhar com colegas e recebê-los em sala de aula, por receio de avaliação pelos pares.

Entendemos que as dificuldades também surgem devido à gestão. Neste caso, vamos distinguir a gestão de topo (a nível nacional), a gestão de topo (no agrupamento) e a gestão intermédia no agrupamento.

A nível nacional, decorrente das orientações da tutela, vários problemas se levantam. De imediato ocorre a questão da divisão dos currículos em disciplinas (o que tem vindo a ser alterado com as propostas de áreas transversais e outras experiências de trabalho conjunto, como é atualmente o da flexibilidade curricular). Como dizem Fullan e Hargreaves (2001, p. 171), é necessário devolver os currículos às escolas. Há ainda os constrangimentos da distribuição do serviço letivo, como refere Soares (2007, p. 34), referindo-se ao fato de, havendo insuficiência de turmas para distribuição de serviço, apenas poder haver um horário incompleto, no grupo de recrutamento. A imposição de ocupação de alunos por ausência do docente constitui outro constrangimento, porquanto a componente não letiva do docente, que poderia ser utilizada para trabalho colaborativo, passa a ser disponibilizada a acompanhar alunos sem professor. Hargreaves et al (2001, p. 93) propõem ainda a redução da dimensão da escola, o que tem vindo a ser uma solicitação de muitos professores relativamente à dimensão dos agrupamentos. Finalmente, como consequência da gestão ministerial, realçamos, de

acordo com a nossa experiência, a avaliação docente, nomeadamente nos escalões sujeitos a quotas. O que verificamos é um aumento de trabalho conjunto nos anos de avaliação, que se dilui nos anos posteriores, não constituindo esse trabalho sazonal sequer exemplo de colaboração. Porque, tal como referem Fullan & Hargreaves, (1991) a colaboração é de difícil sustentação no tempo.

Além dos constrangimentos decorrentes das decisões da tutela, há ainda as decisões da gestão de topo nos agrupamentos, que poderão inviabilizar a promoção do trabalho colaborativo. Assim, a disponibilização de espaços, a gestão da mancha horária, a gestão da marcação de tempos comuns são alguns dos fatores que inviabilizam a colaboração. A direção tem ainda um papel importante no modo como espelha as práticas nos documentos orientadores e como permite a visibilidade e valorização da equipa da BE. A questão de disponibilização de materiais e equipamentos necessários também é relevante, assim como a formação que os diretores negociam com os centros de formação. Finalmente, o conteúdo e o ritmo que imprimem nas reuniões e nos trabalhos, pois, como sugere Gather-Thurler (1996, s/p), a maior parte das reuniões é dedicada às questões administrativas (tradução própria), lembrando Silva (2011, p. 42) que a formalização da colaboração e a necessidade de criar documentos de suporte à experiência, obrigam a uma diversidade de registo dos vários momentos. A nível da organização escolar encontramos outros entraves: falta de autonomia na resolução de problemas, docentes que acumulam lecionação em vários estabelecimentos do agrupamento, falta de abertura com o exterior, dificuldade de gestão orçamental para projetos, insuficiência de Assistentes Técnicos e Operacionais.

A gestão intermédia tem também um papel fundamental (e por gestão intermédia entendemos os coordenadores e os PB), nomeadamente no modo como gerem as pessoas e os procedimentos, a partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes.

Apesar dos constrangimentos de vários tipos e origens, mais ou menos difíceis de superar (e surge o desafio para as escolas e para o PB), as vantagens são muitas, quer a nível individual (do aluno e do professor), quer a nível da instituição e do futuro do País.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Apresentação do Estudo Empírico

As BE constituem-se como centros de recursos e como promotoras de práticas que visam contribuir para que todos os alunos dominem a informação em vários suportes, pelo que os PB disponibilizam informações físicas e virtuais, promovem vários tipos de literacia, apropriam-se dos conteúdos dos currículos e vão ao encontro das necessidades de professores e alunos, com vista à promoção do sucesso dos alunos.

É nossa convicção, contudo, que a aproximação da BE aos currículos e a eficaz e atempada disponibilização de materiais físicos e virtuais, bem como a oferta de atividades não está a ser bem-sucedida. Entendemos ser essencial o conhecimento de todos os currículos de todos os alunos que servimos, o conhecimento das metas, do perfil do aluno à saída do ensino obrigatório para, assim, planear atividades úteis e oportunas. Também não é de descurar o conhecimento da Carta Educativa do Município, bem como as orientações relativas aos cursos profissionalizantes da Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos (NUT) em que o agrupamento se insere. Embora seja possível esta apropriação pelo PB, individualmente, através de um trabalho de recolha de informação, o facto de saber que, em determinado mês, um dado ano de escolaridade trabalha determinado conteúdo, não assegura o sucesso das eventuais atividades propostas.

A experiência levou à convicção, reforçada pelas leituras levadas a cabo posteriormente, que apenas o envolvimento de outros interessados (famílias, alunos, comunidade, professores) permite a eficácia das medidas efetuadas. Para a presente investigação, interessou-nos especificamente o envolvimento dos docentes.

Se, a nível de departamento já se verifica algum envolvimento e colaboração entre docentes, nomeadamente na produção de documentos e realização de atividades; se a nível de elaboração de plano de atividades (PA), os docentes de vários grupos de recrutamento e vários níveis de escolaridade já se organizam; se a nível de experiências como o projeto curricular de turma ou projeto de flexibilidade curricular já se concretizaram práticas mais consistentes de envolvimento, a crença corrente é que o envolvimento é imposto, a participação nem sempre é desejada ou acaba por se concretizar numa pequena contribuição parcelar.

E porque a investigação se constitui como processo de obtenção de dados para a resolução de problemas, propiciando a mudança, a renovação de práticas e melhoria dos resultados, procuramos não só participar no aumento da qualidade de colaboração entre docente e biblioteca escolar, nomeadamente no apoio aos currículos, mas também contribuir para a reflexão e evolução positivas dos resultados obtidos na avaliação do agrupamento de 2016, promovida pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e ainda pelos relatórios das avaliações da RBE, segundo os quais, as práticas colaborativas têm ainda margens para melhoria.

No momento atual (anos letivos de 2018/19 e 2019/20), o agrupamento de escolas integra o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, trazendo um acréscimo à necessidade de colaboração. Enquanto PB, percebemos que, mais do que nunca, o nosso trabalho tem como referenciais as aprendizagens dos alunos e as literacias. Enquanto docentes reconhecemos a mais-valia da colaboração. O nosso objetivo, enquanto educadores numa escola plural, é a de capacitar todos os alunos, dentro do quadro existente e a existir, nas áreas culturais, económicas, científicas, tecnológicas, sociais e relacionais, na sociedade da informação e do conhecimento. Enquanto encarregados de educação pretendemos para os nossos filhos uma formação global e dinâmica, que os prepare para o sucesso na sociedade, porquanto o trabalho colaborativo que envolva alunos, professores e bibliotecas não é um fim, mas um meio para que os nossos alunos construam uma geração capacitada para os desafios que a esperam.

O presente trabalho surge pelo interesse da investigadora em contribuir para o maior envolvimento e reflexão dos docentes, contribuindo para a promoção do trabalho colaborativo entre eles e a BE.

A preocupação com a participação dos docentes decorre, no caso do agrupamento objeto deste estudo de caso, não só da intenção de promoção e melhoria do trabalho da BE, mas também da preocupação com a motivação e integração dos docentes dos vários estabelecimentos de ensino sujeitos a agregação em 2012. Acreditamos que, com os resultados da presente investigação teremos ferramentas para ir ao encontro dos docentes, das suas necessidades e intenções colaborativas.

Uma última intenção da presente investigação prende-se com a possibilidade de apresentar sugestões de melhoria ao modelo de questionário de biblioteca escolar (MABE) produzido pela RBE. Este instrumento, ao serviço da melhoria contínua, envolve a comunidade educativa, nas pessoas dos discentes, docentes, encarregados de educação e direção. Analisámos as questões e os resultados obtidos em 2017 e 2019, à

luz da temática do trabalho colaborativo, comparando as respostas obtidas nos dois momentos de avaliação e, à luz das teorias sobre trabalho colaborativo, redigimos alguns comentários sobre a redação das questões e devolução dos resultados às escolas.

De forma sintética apresentamos de seguida as questões que norteiam o presente trabalho:

a) Questão de partida:

- Como se efetiva e poderá melhorar o trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar, no nosso Agrupamento de escolas?

b) Questões parcelares:

- De que modo é explorada a temática do trabalho colaborativo nos documentos orientadores do agrupamento?
- No agrupamento os docentes percebem um tipo de clima propício à colaboração?
- As práticas do agrupamento inserem-se na definição de trabalho colaborativo?
- Que práticas de colaboração existem entre docentes e BE no agrupamento em estudo?
- Os docentes encontram-se satisfeitos com as suas práticas colaborativas com a BE?
- Que atributos do PB propiciam a prática colaborativa?
- Quais as vantagens do trabalho colaborativo?
- Quais os constrangimentos do trabalho colaborativo?
- Verificou-se evolução entre a avaliação da RBE de 2017 e a de 2019, no que concerne ao trabalho colaborativo entre docentes e equipa da BE?
- Poder-se-á aventar alguma proposta de redação das questões do MABE, relativamente ao trabalho colaborativo?

Estabelecidas as inquietações, passamos à apresentação dos procedimentos metodológicos e resultados obtidos.

Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho tomou a forma de um estudo de caso, focando-se na investigação do fenómeno do trabalho colaborativo entre professores e biblioteca escolar no seu próprio contexto.

Após a revisão da literatura e a definição do objeto de estudo, passámos à escolha dos instrumentos de recolha de dados, que pretendemos variados, uma vez que a educação constitui-se um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da Sociologia à Psicologia, da História à Economia, da Ciência Política à Demografia. Dada a complexidade que envolve o objeto de estudo das Ciências Sociais, é nosso entendimento que a metodologia utilizada na investigação deve ser o mais completa possível, unindo, de forma holística, os resultados de recolha de dados provenientes de várias fontes. Assim, entendemos recorrer a uma metodologia mista, de cariz quantitativo e qualitativo, valorizando, como refere Lima (2008, p. 8), a sociologia da ação e o estudo de contextos específicos de ação.

Os dados que permitiram a análise quantitativa resultam da avaliação feita à biblioteca do agrupamento, através da aplicação do modelo de avaliação da biblioteca escolar (MABE) da Rede de Bibliotecas Escolares, dos anos de 2017 e 2019.

Procedemos a uma análise quantitativa secundária, porquanto, conforme afirmam Quivy e Campenhoudt (2005, p. 223), quando os dados preexistem à investigação, trata-se geralmente de uma análise secundária. Ora, no nosso caso, utilizamos os resultados dos questionários produzidos e aplicados pela RBE em sede de avaliação à nossa BE, nos anos de 2017 e de 2019. A sua utilização é legitimada por protocolo estabelecido entre a RBE e a Universidade Aberta.

Na análise dos questionários fizemos o levantamento das questões e das respostas que associámos à prática e satisfação com o trabalho colaborativo com a BE. Esta análise dos dados quantitativos debruçou-se sobre os resultados dos inquéritos aplicados a professores na avaliação da BE em 2017 (anexos 10 e 12) e em 2019 (anexo 11 e 12), nomeadamente através do estudo das respostas às questões:

- 2. Com que objetivos utiliza a biblioteca ou os seus recursos no seu trabalho docente?
- 3. Em que contextos e com que frequência costuma articular e/ ou planear atividades com a biblioteca?
- 4. Que balanço faz da sua experiência de trabalho e de colaboração com a biblioteca escolar?
- 5. Como classifica o trabalho desenvolvido pela biblioteca no apoio à escola e na satisfação das suas necessidades pessoais e escolares?
- 6.3. A BE desenvolve atividades de articulação curricular que promovem o trabalho escolar e o nível dos conhecimentos e capacidades dos alunos?
- 6.8. A BE trabalha com ambientes digitais e ferramentas Web (plataforma LMS, blogues, wiki, redes sociais, ...), facilitadores da comunicação, partilha e difusão de informação e do trabalho colaborativo?
- 9. Como classifica o trabalho e o contributo da biblioteca escolar para a melhoria dos resultados escolares; o desenvolvimento das literacias digitais, dos média e da informação; a promoção dos hábitos de leitura; a melhoria das competências de leitura; o desenvolvimento de experiências sociais, culturais e formativas proporcionadas aos alunos, no âmbito de projetos e atividades de parceria com outras escolas, bibliotecas ou organizações?

A natureza dos fenómenos estudados determina a necessidade de recorrer cada vez mais à análise qualitativa, de forma a transpor limitações decorrentes da utilização dos métodos quantitativos, nomeadamente, no nosso caso, de questionários que não foram elaborados de raiz para a presente investigação.

A nossa investigação de cariz qualitativa concretiza-se em entrevistas a docentes que integram a equipa da BE. Através delas questionámos o clima de trabalho na BE, a satisfação dos elementos da equipa, as perceções sobre competências do PB, as práticas colaborativas entre elementos da equipa e entre a equipa e os restantes docentes do agrupamento, vantagens e constrangimentos à colaboração

Finalmente, analisámos documentos da autoria do agrupamento, com autorização formal da direção, a saber, o relatório de avaliação externa de 2015-2016, o plano de melhoria 2016-2018 (em vigor à data da investigação), o projeto educativo 2019-2020, o regulamento interno 2017-2018 (em vigor à data da investigação) e o projeto de autonomia e flexibilidade curricular (2017). Com a análise dos referidos documentos

pretendemos verificar o clima de escola e a existência de políticas e práticas colaborativas entre docentes e entre docentes e a BE. Procedemos também à análise dos resultados da avaliação interna do agrupamento, identificando referências ao trabalho colaborativo com a BE.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Resultados

3.1 – Análise Documental

Iniciámos a nossa pesquisa pela análise dos documentos estratégicos do agrupamento, porquanto serão eles os orientadores das estratégias e das práticas de toda a comunidade (relatório de avaliação externa de 2015-2016, o plano de melhoria 2016-2018, o projeto educativo 2019-2020, o regulamento interno 2017-2018 e o projeto de autonomia e flexibilidade curricular de 2017).

Consultámos ainda a Moodle e a página do *Facebook* do agrupamento bem como o *blog* da biblioteca Escolar.

Posteriormente analisámos os inquéritos por entrevista efetuados a elementos da equipa da BE.

Finalmente debruçámo-nos sobre os resultados da avaliação feita aos serviços da BE nos anos de 2017 e de 2019 através de inquérito por questionário.

A análise dos documentos estratégicos do agrupamento foi levada a cabo pela ordem acima referida, numa lógica de evolução que parte dos documentos resultantes de avaliações anteriores (Relatório de Avaliação Externa e Plano de Melhoria), passando pelos documentos orientadores elaborados posteriormente às avaliações (Projeto Educativo e Regulamento Interno) até aos documentos exemplificativos das estratégias e práticas do Agrupamento (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular).

As evidências foram ainda retiradas do *Facebook*, plataforma *Moodle* do agrupamento e *blog* da BE.

Relatório de Avaliação Externa

O último relatório de avaliação externa (2015-2016) foi também o primeiro do agrupamento como se encontra atualmente constituído.

Segundo o relatório produzido pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), a articulação curricular é uma das linhas prioritárias de ação do Agrupamento inscritas no projeto educativo em vigor. A inscrição de tempos comuns semanais nos horários dos docentes, a constituição formal do conselho de coordenação da articulação curricular (...) constituem-se como medidas organizacionais potenciadoras da gestão vertical e

horizontal do currículo (IGEC, 2016, p.6). O relatório segue, referindo a existência de projetos pedagógicos que envolvem a lecionação da mesma disciplina por mais do que um docente e atividades inscritas nos planos plurianual que potenciam a articulação interdisciplinar.

Quanto à biblioteca escolar, apesar de desenvolver planos de ação em diferentes dimensões da leitura e das literacias, emerge como um recurso cujo potencial educativo apresenta margens de melhoria, quer como complemento à ação educativa dos docentes em sala de aula, quer como promotor da interdisciplinaridade.

Plano de Melhoria

Como consequência do relatório referido anteriormente e ainda dos relatórios de autoavaliação dos anos 2013-2014, 2014-2015 e 2015-2016, elaborou-se um plano de melhoria do qual retiramos algumas conclusões:

- No domínio dos resultados verificou-se alguma dificuldade de manutenção/controlo de um clima em sala de aula propício ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem.

Para superar as dificuldades, o plano de melhoria propôs competições interturmas com sistema de pontos, elaboração de contratos com alunos e encarregados de educação (EE), criando compromissos de autorregulação de comportamentos, *workshops* para pais e EE sobre capacitação parental e continuação das atividades promovidas pelo CLDS-3G (conselho local de desenvolvimento social) no âmbito da resposta psicoeducativa e da interculturalidade (minorias étnicas e estrangeiros) e ocupação de alunos nas interrupções letivas.

Para a obtenção destes resultados, foram convocados, no texto do plano, os representantes dos encarregados de educação das turmas, as associações de pais, os técnicos da CLDS-3G, uma IPSS, a Escola Segura, a CPCJ e a Junta de Freguesia.

A participação da biblioteca escolar, dos seus serviços e atividades não foi referida como parceiro na resolução desta fragilidade, pelo que, em termos de taxonomias de envolvimento, temos aqui exemplos de não envolvimento, segundo Gather-Thurler (1994) e Hargreaves (1994), ambas indicadas nas páginas 49 e 50 do presente estudo e de Loertscher (2000), apresentada nas nossas páginas 51 e 52 e apenas segundo as definições destes autores, porquanto as outras taxonomias consultadas, a saber, de Little (1990), referida na nossa pag 49, de Montiel-Overall e de Doll, ambos de 2005, referidos nas pp. 53-54 nem sequer concebem a inexistência de trabalho comum.

Contudo, ao analisarmos os planos de atividades e os relatórios de atividades da BE, já podemos ver neles referidos como realizados, concursos e atividades interturmas, atividades com encarregados de educação, uma ação de formação oferecida a docentes (acreditada) e a encarregados de educação sobre segurança na net e a participação junto das minorias étnicas, através da disponibilização do baú dos livros numa EB1 com JI do agrupamento frequentada por crianças de etnia cigana, ou seja, as atividades e preocupações reveladas posteriormente pelo plano de melhoria. Estaremos aqui, eventualmente, face a uma situação de falta de informação e de partilha, de falta de colaboração entre os redatores do plano de melhoria e a equipa da BE.

Revedo também as competências do PB, poderemos referir algumas a título exemplificativo, que auxiliariam o agrupamento a atingir esta proposta do plano de melhoria, nomeadamente a promoção da articulação das atividades da BE com os objetivos do PE, estabelecimento de redes de trabalho cooperativo e desenvolvimento de projetos de parceria, ou a articulação da atividade da BE com os órgãos de gestão da escola.

Assim, será nosso entendimento, que a BE pode ser encarada como um parceiro útil na concretização de atividades junto da comunidade, conducentes à melhoria dos resultados sociais dos alunos e das famílias, podendo participar com propostas úteis, num trabalho colaborativo de planificação e implementação das atividades, conduzindo a maiores níveis de envolvimento, satisfação e motivação dos utilizadores e dos elementos da equipa.

- No domínio da prestação do serviço educativo, constatou-se dificuldade na implementação de práticas letivas diferenciadas.

Para superar as dificuldades, o plano de melhoria propôs a implementação da Sala Mais Sucesso (Sala de Aula do Futuro), com utilização de *tablets* e outras metodologias ativas para diferenciação pedagógica, motivação e autonomia dos alunos.

Para a obtenção destes resultados, foram convocados o coordenador da sala SMS e os professores das turmas envolvidas.

Mais uma vez a BE não foi referida como parceiro na resolução desta fragilidade.

Se avaliarmos a implementação desta medida, percebemos que a BE acaba por nela participar, pela gestão física dos *tablets*, através do armazenamento, carregamento, distribuição e recolha dos mesmos. A verificação do relatório de autoavaliação da BE, da plataforma *Moodle* e do *Facebook* do agrupamento permitem constatar a dinâmica da

BE no auxílio para a implementação de práticas letivas diferenciadas, nomeadamente através de atividades como palestras, concursos, jogos e ainda a criação de um catálogo online das obras existentes (e catalogadas) da BE.

Acreditamos assim que a BE poderá ser uma mais-valia para esta medida, o que, aliás, na sua vertente de educação para os media, vem ao encontro das pretensões da BE e da RBE. A utilização dos *tablets*, que agora se revela pontual e em sala de aula, poderia ser otimizada com a sua utilização na BE, desde que se efetivasse um trabalho colaborativo de planificação e realização das atividades entre a equipa da BE e o conselho de turma ou conselho de ano.

Mais uma vez a participação da BE para a consecução desta medida do plano de melhoria permitiria a concretização de competências do PB, bem como a satisfação e motivação da comunidade.

- No domínio da prestação de serviço educativo, foi considerada insuficiente, pela avaliação interna, a utilização da biblioteca como recurso educativo, constatando-se que é no 3º ciclo e no ensino secundário que a articulação entre a biblioteca e as disciplinas é mais frágil.

Para superar as dificuldades, o plano de melhoria propôs uma visita guiada à biblioteca no início do ano para os diferentes níveis de ensino, articulação entre a equipa da biblioteca e as áreas disciplinares em sede de planificação das aprendizagens dos alunos, planificação de uma aula/ unidade didática com recurso à biblioteca, otimização do protocolo entre a Rede de Bibliotecas Escolares, o agrupamento e a universidade, trazendo palestrantes à biblioteca.

Se avaliarmos a implementação desta medida através do plano de atividades da BE e da avaliação deste plano, podemos verificar que se dinamizaram visitas guiadas aos alunos do 7º ano (os únicos que não tinham frequentado o espaço), forem lecionadas cinquenta e três aulas na BE e utilizados em sala de aula 2100 documentos. No atinente às palestras, foram disponibilizadas aos alunos do secundário palestras proferidas por docentes das universidades de Aveiro, Coimbra e Porto.

Estas atividades promoveram a satisfação e motivação da equipa, dos alunos e professores e ainda das instituições de ensino superior envolvidas e permitiram a aplicação de competências do PB.

No que respeita ao trabalho colaborativo, consideramos que as referidas visitas, palestras e aulas configuram níveis inferiores das taxonomias de colaboração entre docentes e entre docentes e PB, porquanto não se efetuam trabalhos conjuntos de

planificação das atividades, dinamização e avaliação conjunta das mesmas, ou mesmo qualquer ligação ao currículo, pelo que as atividades propostas não são as mais adequadas para a efetivação da colaboração, devendo, sim, passar pela planificação, implementação e avaliação conjuntas das unidades curriculares.

- No domínio da prestação de serviço educativo, o plano de melhoria refere a debilidade na generalização da prática de trabalho cooperativo e nos processos de supervisão da prática letiva, em contexto de sala de aula, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e contributo para melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para superar as dificuldades, o plano de melhoria propôs práticas de maior articulação entre os docentes, nomeadamente planeamento conjunto da lecionação de conteúdos curriculares, produção conjunta de fichas de avaliação formativa e sumativa, verificação e reajustamento sistemático do processo de avaliação formativa das aprendizagens e construção de instrumentos eficazes de monitorização, que se concretizam em reuniões pontuais e semanais, marcadas no horário. De acordo com as definições anteriormente explanadas, entendemos que as práticas propostas de planificação anual e produção conjunta de fichas de avaliação não configuram práticas colaborativas, porquanto se cingem praticamente à planificação e organização inicial das atividades, não deixando, contudo de ser um bom princípio para mais e melhores exemplos de colaboração.

Em termos do que se encontra estipulado no plano para a melhoria da prestação de serviço educativo, não há referência à participação da equipa da BE.

Projeto Educativo

O documento orientador por excelência da ação do agrupamento, o projeto educativo, apresenta sete grandes eixos de ação, dos quais realçámos os dois que versam sobre o trabalho conjunto entre docentes (eixos de ação nº 1 e nº 3, que constituem os anexos 2 e 3).

- No seu eixo de ação número 1 (sucesso escolar), na página 16 do Projeto Educativo (PE) o agrupamento apresenta um objetivo estratégico no qual pretende promover a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Consultando a listagem de convocatórias do agrupamento, verificámos terem ocorrido duas reuniões de articulação, no ano letivo 2018/2019, que tinham por objetivo

a partilha de informações sobre os alunos que transitarão para o primeiro ciclo, bem como a planificação de trabalho conducente ao desenvolvimento de competências facilitadoras da aprendizagem.

Acreditamos que a partilha com a equipa da BE das conclusões desta reunião, no que se refere à planificação de trabalho conducente ao desenvolvimento de competências facilitadoras da aprendizagem, poderia ser uma mais-valia para a definição das atividades futuras da BE. Se fosse o caso, teríamos a hipótese de poder desenvolver uma das competências do PB, a saber, o apoio às atividades curriculares e o favorecimento de hábitos e práticas de leitura e das literacias de informação e dos média, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas da escola.

Estaríamos também a proporcionar a hipótese de promoção de trabalho colaborativo, que, segundo a taxonomia de Loertscher (2000) se enquadraria desejavelmente num nível superior de colaboração, entendendo-se o professor e o PB como parceiros no ensino; que, segundo os modelos de Montiel-Overall (2005) se poderia enquadrar no modelo de ensino integrado e que, de acordo com Doll (2005), poderia constituir um exemplo de coordenação.

Não pretendendo ser extensivos, concluímos que a intervenção da BE seria (e será) uma mais-valia para a prossecução dos restantes objetivos estratégicos do eixo de ação nº 1 (sucesso escolar), do PE da EBS JML, objetivos esses que apresentamos no anexo 2.

- No seu eixo de ação número 3 (planeamento e desenvolvimento do currículo), o PE do agrupamento (p.22) preconiza a organização do trabalho docente com vista a permitir o trabalho colaborativo. Da mesma página constam três objetivos estratégicos nos quais a BE poderá ter um papel ativo, a saber, o desenvolvimento de metodologias ativas, a promoção do desenvolvimento de trabalho de projeto e a promoção das aprendizagens através da utilização de novas tecnologias.

Acreditamos serem estes objetivos estratégicos os que permitirão dinamizar práticas de colaboração entre os professores dos vários níveis de ensino e a equipa da BE, apesar da mesma não ser referida.

Regulamento Interno

São vários os artigos do regulamento interno do agrupamento que convocam tanto à cooperação como à colaboração com e entre departamentos, áreas disciplinares, conselhos de docentes, coordenadores destes órgãos, técnicos superiores dos serviços de psicologia, famílias e município.

Abstivemo-nos de transcrever estas referências, pois centram-se frequentemente nos artigos referentes às competências dos coordenadores dos vários órgãos de gestão intermédia, que deverão promover a cooperação e/ou a colaboração no seu contexto de gestão.

A terminologia aparenta ser utilizada sem se estabelecer uma diferença de conteúdo entre os conceitos, chegando mesmo a coexistir na mesma afirmação, como é o caso das referências seguintes: “direito à colaboração das famílias e dos demais membros da comunidade educativa, que compreende o direito a receber o seu apoio e cooperação ativa” (artigo 227); ou “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação” (artigo 228).

São 80 as existências do campo terminológico da colaboração (colaboração –28, colaborativo - 5, colaborar – 47) e são 34 as existências do campo terminológico da cooperação (cooperação – 18, cooperativo – 6, cooperar- 10), parecendo existir uma intenção de valorizar as práticas colaborativas.

Os números anteriormente referidos incluem a terminologia utilizada no anexo IV do RI, a saber, Regulamento das Bibliotecas Escolares, que apresenta três vezes termos do campo semântico da cooperação e um da colaboração. Esse regulamento específico será comentado de seguida.

Regulamento das Bibliotecas Escolares

Analisando especificamente os artigos referentes ao funcionamento da BE (anexo IV do RI do agrupamento) procurámos aqueles que continham referências a conceitos de cooperação e colaboração ou que poderiam remeter indiretamente para essas práticas.

De entre os existentes, passamos a explicar os três mais relevantes, dos quais transcrevemos excertos:

- Artigo 2º - Objetivos das BE (entre outros objetivos não transcritos nesta dissertação):

-Disponibilizar suportes de informação variados, em livre acesso, para que a comunidade escolar desenvolva capacidades de autonomia e adquira competências de recolha, tratamento e utilização da informação;

-Aumentar os níveis de literacia, desenvolvendo nos utilizadores competências de consulta, processamento de informação e, conseqüentemente, autonomia na realização de investigação;

-Facilitar o acesso dos utilizadores à consulta e leitura de livros, periódicos e outros documentos, colaborando na resposta a dar às necessidades de informação, de pesquisa e de lazer;

-Apoiar o currículo, propiciando meios técnicos e materiais facilitadores da aprendizagem e do sucesso educativo.

- Artigo 21º - Articulação Curricular das BE com as estruturas pedagógicas e os docentes

- As BE apresentam, obrigatoriamente, no início de cada ano letivo, o plano anual de atividades, decorrente do seu plano de ação, a integrar no plano de atividades.

- O plano de atividades das bibliotecas (PAB) deverá articular com atividades dos diferentes departamentos curriculares.

Observando estes artigos à luz das taxonomias e modelos de colaboração entre docentes e PB, os artigos (aliás como é apanágio dos normativos mais generalistas) não são claros no modo como se poderão processar as intenções, pelo que não conseguimos enquadrar em níveis mais superficiais ou mais efetivos de colaboração.

Além dos artigos acima transcritos, que não permitem revelar os níveis de colaboração existentes, transcrevemos ainda o artigo referente às competências do PB, para aferir se as mesmas são as estipuladas nos normativos que analisámos anteriormente na dissertação e se essas competências exploram o conceito de colaboração.

- Artigo 5º - Professor Bibliotecário

Compete ao professor bibliotecário (entre outras competências não transcritas nesta dissertação, por não se enquadrarem na temática):

- Promover articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo e dos planos anuais de turma;
- Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando com todas as estruturas;

Observando estes artigos à luz das competências dos PB, verificamos o cumprimento das competências de articulação das atividades com os objetivos do PE, com a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais, com o apoio às atividades curriculares e extracurriculares e desenvolvimento das literacias. Parece-nos ainda que o RI da BE vai, corretamente, ao encontro das orientações nacionais e internacionais.

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Projeto de 2017, na sua p.9, refere que as equipas docentes serão reforçadas com a coadjuvação de duas docentes colocadas em mobilidade por doença, a quem foram atribuídas horas de biblioteca. Sendo a Biblioteca um dos recursos a envolver no trabalho de Projeto, numa lógica de articulação entre o currículo e a biblioteca escolar, estas docentes participam no domínio de autonomia curricular como coadjuvantes, enriquecendo a equipa docente.

Cruzando esta informação com a informação retirada das entrevistas nº 1 e nº 5 (anexos 5 e 9), percebemos que, se em 2017-2018 se verificava a integração de um elemento da equipa da BE na equipa do domínio de autonomia curricular, participando como elemento pleno nas reuniões dos conselhos de turma, já em 2018-2019 isso nunca se verificou.

No primeiro ano de implementação do projeto, a docente destacada para a BE, com horas para domínio de autonomia curricular (DAC), em sede de Conselho de Turma, organizava, junto dos restantes docentes do Conselho de Turma, as atividades e seus objetivos, tendo em conta a coleção da BE e recolhendo as necessidades, para aquisição.

Nesse primeiro ano de implementação, apenas as turmas do 5º ano estavam envolvidas e o Conselho de Turma mantinha-se praticamente o mesmo, de turma para turma.

No segundo ano de implementação (2018-2019), além dos 5º e 6º anos, também o 10º ano aderiu ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, pelo que o DAC ficou mais difícil de gerir. De acordo com a informação veiculada pela entrevistada, não só os docentes das turmas deixaram de realizar as anteriores reuniões semanais, como o elemento da equipa da BE deixou de ser chamada para os encontros realizados, devido à multiplicação das turmas aderentes. Neste momento a docente tem horas no seu semanário para apoio a alunos de DAC, que comparecem na BE para realizar pesquisas físicas e virtuais, contando com o apoio da docente, mas esta não tem palavra na decisão sobre os temas a explorar e as atividades a realizar.

Sendo o domínio de autonomia curricular uma área do projeto de flexibilidade curricular que recorre aos métodos de pesquisa na BE, de trabalho individual e de grupo, revela-se imprescindível a colaboração entre os conselhos de turma e a BE, porquanto esta poderá, em sede de decisão do tema a tratar durante o ano, dar a conhecer a coleção existente, os recursos virtuais acessíveis aos alunos dos vários ciclos de ensino.

Esta colaboração configuraria o nível mais elevado de colaboração segundo a taxonomia de Loertscher de 2000 (planificação, organização conjunta e participação ativa no desenvolvimento do currículo). No modelo preconizado por Montiel-Overall, de 2005, estaríamos perante o modelo C – ensino integrado, no qual os parceiros trabalham em conjunto na planificação e avaliação das unidades didáticas e se procura integrar os conteúdos da literacia da informação com os conteúdos trabalhados em sala de aula. E ainda perante um tópico do modelo D – currículo integrado, que contempla o reconhecimento, por parte da direção, do PB como um professor ao nível dos outros, capaz de desenvolver e implementar currículos.

Assim, o que foi uma excelente prática de colaboração entre docentes e BE durante um ano letivo, foi abandonada devido ao aumento de turmas a integrar o projeto de autonomia curricular. De referir que do projeto, a nível da equipa da BE só tinha sido designada uma docente, pelo que, seria talvez interessante, a direção designar mais docentes que fossem simultaneamente membros da BE e membros dos conselhos de turma participantes na Flexibilidade Curricular.

3.2 – Inquéritos por Questionário da Rede de Bibliotecas Escolares

Os primeiros apoios atribuídos pela RBE às bibliotecas das escolas datam de 1997. Até 2008, como refere o relatório de avaliação do programa RBE (2010, p. 47) foram integradas na rede 2077 BE, com um investimento de cerca de 40 milhões de euros para a realização de obras de adaptação ao espaço, aquisição de mobiliário, fundo documental e *software*. O apoio não se limitou à instalação inicial e ainda hoje, em 2020, as escolas merecem o apoio financeiro através de requalificação e atualização de equipamentos.

As equipas recebem ainda apoio a nível de formação, apoio nas suas práticas, através das publicações da RBE e dos coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares (CIBE).

Como já referimos no ponto 2.1 do presente trabalho, as publicações com a chancela RBE têm orientado a ação das BE e têm demonstrado, também elas, evolução incluindo, nas suas mais recentes edições, orientações sobre trabalho colaborativo, sobre a importância dos PB e a utilização de documentos virtuais.

À semelhança das publicações referidas no ponto 2.1, também o MABE constitui um instrumento de orientação das práticas das equipas.

Porquanto o nosso trabalho versa sobre o trabalho colaborativo, realçamos a afirmação incluída no primeiro MABE publicado (2009, p. 1) segundo a qual, vários estudos internacionais têm identificado os fatores que se podem considerar decisivos para o sucesso das BE, de entre os quais se destacam os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes docentes na identificação de recursos e no desenvolvimento de atividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno, podendo-se estabelecer uma relação entre a qualidade do trabalho da e com a BE e os resultados escolares dos alunos.

Neste sentido, é importante que se conheça o impacto que as atividades realizadas têm no processo de ensino e na aprendizagem, o grau de eficiência dos serviços prestados e a satisfação dos utilizadores. Assim, o modelo não preconiza apenas o levantamento estatístico das atividades, mas complementa com a perceção dos utilizadores e da equipa da BE, parecendo-nos assim, um modelo que se pretende completo e rigoroso.

São objeto de avaliação quatro domínios que representam as áreas fundamentais do processo educativo, a saber, de acordo com a versão de 2018:

- A Currículo, literacias e aprendizagem (A.1 Apoio ao currículo e intervenção na ação pedagógica e A.2 Formação para as literacias da informação e dos media).
- B Leitura e literacia (B.1 Desenvolvimento de iniciativas de promoção da leitura e B.2 Atividades de treino e aprofundamento da competência leitora).
- C Projetos e parcerias (C.1 Participação em projetos e iniciativas de parceria interna e externa e C.2 Envolvimento e mobilização dos pais, encarregados de educação e famílias).
- D Gestão da biblioteca escolar (D.1 Recursos humanos, materiais e financeiros necessários à gestão, integração e valorização da biblioteca e D. 2 Desenvolvimento, organização, difusão e uso da coleção).

Cada subdomínio apresenta um conjunto de fatores críticos de sucesso, sob a forma de descrição de ocorrências desejáveis, que permitem a operacionalização do domínio, em termos de avaliação (recolha de evidências), mas também de orientação para a prática diária, porquanto inclui ainda exemplos de ações de melhoria. A inclusão de perfis de desempenho permite situar a prática da BE num dos quatro níveis de classificação. De referir que esse desempenho não envolve apenas a BE, mas toda a escola de uma forma geral.

A elaboração do relatório final, tendo por base os elementos referenciais apontados no modelo, identifica os pontos fortes e os aspetos que necessitam de desenvolvimento, constituindo uma parte integrante e essencial do processo de planeamento. O relatório de autoavaliação “deve dar uma visão holística do funcionamento da BE e assumir-se como instrumento de sistematização e de difusão de resultados, a ser apresentado junto dos órgãos de gestão e de decisão pedagógica. Deve ainda, segundo o mesmo documento, dar origem a uma síntese a incorporar no relatório de avaliação interna da escola, servindo para orientar o professor bibliotecário na entrevista a realizar pela Inspeção Geral da Educação.” (MABE, 2009, p. 5).

Para a presente investigação utilizámos os dados obtidos após a aplicação dos questionários da RBE. A utilização dos dados dos questionários elaborados pela RBE resulta da cedência dos mesmos na sequência de protocolo de colaboração assinado entre a RBE e a Universidade Aberta.

Apenas utilizámos os resultados dos questionários aplicados aos docentes porquanto são os que remetem mais diretamente para o trabalho colaborativo. No caso do questionário aplicado aos alunos, as questões sobre a utilização da BE não especificam

se a mesma foi promovida pelo docente ou resulta da autonomia do aluno. Igualmente, no caso do questionário aplicado aos encarregados de educação, não percebemos, pelo texto das questões, se a participação das famílias resulta apenas da intervenção da BE ou se teve o apoio dos professores da turma.

No presente trabalho apenas analisaremos as avaliações efetuadas à nossa BE com os dados da RBE nos anos de 2017 e de 2019, porquanto anteriormente o agrupamento paresnetava outra configuração.

Identificação dos respondentes

Identificação dos respondentes (Gráfico 1 do anexo 12):

Comparando a aplicação dos questionários em 2017 e em 2019, no que ao universo de inquiridos diz respeito, podemos constatar que no primeiro ano referido, foram questionados 67 docentes, pertencentes a 22 grupos de recrutamento. Já no segundo ano, apenas foram inquiridos 64 docentes, pertencentes a 19 grupos de recrutamento. Entendemos e sugerimos que se questione uma amostra de docentes de todos os grupos, pelo menos dos grupos que incluem mais do que um docente.

A variável grupo de recrutamento desaparece posteriormente dos dados a que o agrupamento tem acesso, não permitindo perceber as fragilidades e oportunidades do desempenho da equipa da BE. Se, para alguns grupos é evidente o ciclo lecionado, o mesmo não acontece noutros grupos, que lecionam, por exemplo, turmas do 3º ciclo e do secundário. Também o ano / ciclo de leção seria uma variável interessante para analisar o trabalho efetuado pela BE. Eventualmente a existência de uma questão em que se ordenasse de forma crescente / decrescente a colaboração entre a BE e as turmas /anos de escolaridade poderia dar pistas sobre as disciplinas e anos de escolaridade que ainda não interagem com a BE. Sabendo contudo que o perfil do docente e da turma são fundamentais para o processo de colaboração com a BE, a obtenção de resultados semelhantes em dois anos de avaliação, logo, com turmas / docentes diferentes, permitiria confirmar ou infirmar os resultados obtidos.

Considerações Gerais

Recordando as quatro áreas acima referidas, valorizadas e avaliadas através dos questionários da RBE, a saber, A-currículo, literacias e aprendizagem, B-leitura e literacia, C-projetos e parcerias e D-gestão da biblioteca escolar, percebemos que a colaboração entre BE e professores está presente, indireta ou diretamente explanada em todas as áreas, pelo que recuperámos respostas a questões de todas as áreas.

Procedendo a uma análise geral de todos os gráficos, constatamos, de 2017 para 2019, um aumento generalizado das práticas de articulação entre os docentes e a BE e uma melhoria dos níveis de perceção e satisfação do trabalho da equipa.

Questão nº 1

Frequência de utilização da BE (Gráfico 2 do anexo 12):

Quanto à utilização da BE (questão 1), em 2017, 43,2% afirmava frequentar as instalações diária ou semanalmente e dois anos depois esse valor sobe para 68,6%, desaparecendo também os respondentes que afirmavam nunca frequentar. Este resultado poderá refletir o trabalho da equipa em promover os serviços e em preparar atividades dirigidas, ao longo do ano, a todos os anos e ao máximo possível de áreas disciplinares.

Questão nº 2

Participação nas atividades organizadas pela BE (Gráfico 3 do anexo 12):

Questionados (questão 2) sobre o objetivo da frequência desse serviço e porque a resposta implicava a seleção das três situações mais frequentes, indicaremos as três mais valorizadas, a saber, *realização de trabalho pessoal* (15,9% em 2017 e 24% em 2019). Em segundo lugar foi identificado o *planeamento e desenvolvimento de atividades de pesquisa* (16,2%), questão apenas aplicada no questionário de 2019. *Selecionar e requisitar recursos para sala de aula* (15,9% em 2017 e 14,2% em 2019) é a terceira atividade com mais frequência.

O aumento de utilizadores identificado pelas respostas à questão 1 parece coincidir com o aumento de utilizadores para *realização de trabalho pessoal* (questão 2), o que, por um lado se revela positivo em termos de apetência pela utilização das instalações e, eventualmente, pelos recursos da BE, mas não configura qualquer modelo de trabalho colaborativo.

Já a segunda atividade mais realizada e apenas indicada como hipótese de resposta na versão mais recente do questionário, *planeamento e desenvolvimento de atividades de pesquisa*, se revela mais interessante em termos de utilização da BE. A questão, tal como está enunciada, não permite contudo perceber se o docente planeou a atividade sozinho ou com colaboração da BE. Não permite saber se está a responder pensando em atividades que planeou, que desenvolveu ou que planeou e desenvolveu. Não permite saber se estamos perante referência a atividades em que o docente trabalha autonomamente com a turma ou até se leva os alunos para a BE para utilização dos computadores, sem haver para isso intervenção da equipa da BE. Se, por um lado, a inclusão desta temática da pesquisa revela uma melhoria em relação ao questionário anterior, pensamos que deverá a questão ser mais concretizada, a fim de percebermos se existe intervenção da equipa da BE e, eventualmente, a que modelo de colaboração estamos a assistir. De qualquer modo, apraz-nos que seja esta uma das atividades mais referidas pelos docentes.

Selecionar e requisitar recursos para sala de aula é a terceira atividade com mais frequência. Com uma média aproximada de 15% dos dois questionários, o enunciado da questão não nos permite pronunciar sobre a intervenção da equipa nesta seleção de recursos, nem nos permite vangloriar sobre o interesse e utilização da coleção. Mais uma vez, seria interessante obter os resultados da variável grupo de recrutamento e entender que documentos saem para a sala de aula (e quais não saem). A construção do gráfico número três sobre participação nas atividades organizadas pela BE e baseado nas respostas à questão número dois do inquérito da RBE permitiu constatar que os itens não são iguais de MABE para MABE. Em relação a 2017, no questionário de 2019 desapareceram as referências às atividades *ler e consultar documentos com os alunos*, *ver vídeos com os alunos e participar e desenvolver atividades com a BE*, tendo sido acrescentadas outras três atividades, a saber, *planear e desenvolver atividades de pesquisa*, *participar e colaborar em atividades de formação e dinamizar atividades para literacia dos media*. Esta alteração faz todo o sentido, vai ao encontro das intenções da RBE e das BE e demonstra a evolução nas práticas das equipas e dos PB.

Questão nº 3

Articulação com a BE (gráficos 4 a 12 do anexo 12):

A questão nº3 versa sobre a articulação entre os docentes e a BE e é composta por várias subquestões. Devido à sua extensão e especificidade para o presente trabalho,

optámos por apresentar uma tabela comparativa dos resultados obtidos, além dos gráficos já referidos, inseridos no anexo 5.

3. Em que contextos e com que frequência costuma articular e/ ou planear atividades com a biblioteca?	
2017	2019
<p>1. Discussão e definição de programas formativos e de estratégias de melhoria das competências de leitura e de informação dos alunos</p> <p>Regularmente: 10: 14.9%</p> <p>Ocasionalmente: 20: 29.9%</p> <p>Nunca: 24: 35.8%</p> <p>Não responde: 13: 19.4%</p>	<p>1. Definição de programas formativos e de estratégias de melhoria das competências dos alunos, nas literacias da leitura, da informação e dos média.</p> <p>Sempre: 3: 4.7%</p> <p>Regularmente: 10: 15.6%</p> <p>Ocasionalmente: 24: 37.5%</p> <p>Nunca: 12: 18.8%</p> <p>Não responde: 15: 23.4%</p>
<p>2. Integração de competências de leitura e de informação na planificação e tratamento de conteúdos/ unidades de ensino</p> <p>Sempre: 2: 3.0%</p> <p>Regularmente: 9: 13.4%</p> <p>Ocasionalmente: 25: 37.3%</p> <p>Nunca: 19: 28.4%</p> <p>Não responde: 12: 17.9%</p>	<p>2. Integração de competências de leitura, da informação e dos média na planificação e tratamento de conteúdos/ unidades de ensino</p> <p>1. Sempre: 1: 1.6%</p> <p>2. Regularmente: 15: 23.4%</p> <p>Ocasionalmente: 26: 40.6%</p> <p>Nunca: 8: 12.5%</p> <p>Não responde: 14: 21.9%</p>
<p>7. Seleção ou produção de materiais de apoio necessários à condução de atividades na biblioteca escolar ou em sala de aula</p> <p>Sempre: 4: 6.0%</p> <p>Regularmente: 20: 29.9%</p> <p>Ocasionalmente: 22: 32.8%</p> <p>Nunca: 9: 13.4%</p> <p>Não responde: 12: 17.9%</p>	<p>3. Seleção ou produção de materiais de apoio necessários à condução de atividades na biblioteca escolar ou em sala de aula</p> <p>Sempre: 3: 4.7%</p> <p>Regularmente: 20: 31.2%</p> <p>Ocasionalmente: 24: 37.5%</p> <p>Nunca: 6: 9.4%</p> <p>Não responde: 11: 17.2%</p>
<p>3. Realização de atividades de formação de utilizadores para o uso da biblioteca escolar e dos seus recursos impressos, digitais e em rede</p> <p>Regularmente: 4: 6.0%</p> <p>Ocasionalmente: 25: 37.3%</p> <p>Nunca: 26: 38.8%</p> <p>Não responde: 12: 17.9%</p>	<p>4. Realização de atividades de formação de utilizadores para o uso da biblioteca e dos seus recursos impressos, digitais e em rede</p> <p>Regularmente: 6: 9.4%</p> <p>Ocasionalmente: 15: 23.4%</p> <p>Nunca: 27: 42.2%</p> <p>Não responde: 16: 25.0%</p>
<p>6. Exploração de tecnologias e de novos ambientes digitais e média (blogues, wikis, ...)</p> <p>Sempre: 1: 1.5%</p> <p>Regularmente: 6: 9.0%</p> <p>Ocasionalmente: 28: 41.8%</p> <p>Nunca: 20: 29.9%</p> <p>Não responde: 12: 17.9%</p>	<p>5. Exploração de tecnologias e ferramentas em ambientes digitais</p> <p>Sempre: 1: 1.6%</p> <p>Regularmente: 8: 12.5%</p> <p>Ocasionalmente: 27: 42.2%</p> <p>Nunca: 15: 23.4%</p> <p>Não responde: 13: 20.3%</p>

<p>4. Colaboração em atividades de ensino e aprendizagem, de apoio educativo, estudo, recuperação ou outras</p> <p>Sempre: 2: 3.0%</p> <p>Regularmente: 20: 29.9%</p> <p>Ocasionalmente: 29: 43.3%</p> <p>Nunca: 5: 7.5%</p> <p>Não responde: 11: 16.4%</p>	<p>6. Colaboração em atividades de promoção do sucesso escolar, apoio educativo, estudo, recuperação, outras</p> <p>Sempre: 8: 12.5%</p> <p>Regularmente: 16: 25.0%</p> <p>Ocasionalmente: 26: 40.6%</p> <p>Nunca: 8: 12.5%</p> <p>Não responde: 6: 9.4%</p>
<p>5. Participação em projetos, decorrentes do projeto educativo de escola, dos planos de trabalho das turmas ou de outras iniciativas</p> <p>Sempre: 1: 1.5%</p> <p>Regularmente: 23: 34.3%</p> <p>Ocasionalmente: 32: 47.8%</p> <p>Nunca: 2: 3.0%</p> <p>Não responde: 9: 13.4%</p>	<p>7. Participação em projetos, decorrentes do projeto educativo de escola e dos planos de trabalho das turmas</p> <p>Sempre: 5: 7.8%</p> <p>Regularmente: 18: 28.1%</p> <p>Ocasionalmente: 34: 53.1%</p> <p>Nunca: 2: 3.1%</p> <p>Não responde: 5: 7.8%</p>
<p>8. Organização de eventos culturais, literários, científicos ou artísticos</p> <p>Sempre: 1: 1.5%</p> <p>Regularmente: 9: 13.4%</p> <p>Ocasionalmente: 26: 38.8%</p> <p>Nunca: 19: 28.4%</p> <p>Não responde: 12: 17.9%</p>	<p>8. Organização de eventos culturais, literários, científicos ou artísticos</p> <p>Sempre: 2: 3.1%</p> <p>Regularmente: 11: 17.2%</p> <p>Ocasionalmente: 25: 39.1%</p> <p>Nunca: 13: 20.3%</p> <p>Não responde: 13: 20.3%</p>
<p>9. Ajuda ao envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias</p> <p>Regularmente: 5: 7.5%</p> <p>Ocasionalmente: 14: 20.9%</p> <p>Nunca: 34: 50.7%</p> <p>Não responde: 14: 20.9%</p>	<p>9. Ajuda ao envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias</p> <p>Sempre: 2: 3.1%</p> <p>Regularmente: 2: 3.1%</p> <p>Ocasionalmente: 10: 15.6%</p> <p>Nunca: 35: 54.7%</p> <p>Não responde: 15: 23.4%</p>
<p>10. Outro</p> <p>Nunca: 9: 13.4%</p> <p>Não responde: 58: 86.6%</p>	<p>10. Outro</p> <p>Sempre: 3: 4.7%</p> <p>Regularmente: 11: 17.2%</p> <p>Ocasionalmente: 19: 29.7%</p> <p>Nunca: 8: 12.5%</p> <p>Não responde: 23: 35.9%</p>

Tabela 4: Questão 3 dos questionários aos docentes da avaliação da RBE de 2017 e de 2019 (autoria própria)

As respostas dos docentes relativamente aos contextos e frequência de articulação com a BE permitem, no imediato, chegar à conclusão que houve melhorias nalgumas áreas de intervenção, nomeadamente na melhoria das competências de leitura e de informação dos alunos; integração destas competências na planificação e tratamento de conteúdos/ unidades de ensino; seleção ou produção de materiais de apoio necessários à condução de atividades na biblioteca escolar ou em sala de aula; exploração de

tecnologias e ferramentas em ambientes digitais; colaboração em atividades de promoção do sucesso escolar, apoio educativo, estudo e recuperação; participação em projetos, decorrentes do projeto educativo de escola; organização de eventos culturais, literários, científicos ou artísticos.

Pela negativa, com um decréscimo dos docentes a responder positivamente, temos a realização de atividades de formação de utilizadores para o uso da biblioteca escolar e dos seus recursos impressos, digitais e em rede (ainda que mais 3,4% tenham afirmado que isso passou a acontecer regularmente, no cômputo geral, as respostas são mais negativas em 2019 do que foram em 2017); e ajuda ao envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias.

Além das ilações e procedimentos que a equipa de BE deverá levar a cabo com a análise destes resultados, cumpre-nos entender, no âmbito do presente trabalho, de que modo se articulam estas questões e as respostas obtidas com as teorias do trabalho colaborativo.

As respostas obtidas revelam frequência positiva na articulação entre docentes e a BE nas várias atividades desenvolvidas, enquadrando-se nos designados trabalho conjunto (Little, 1990); cooperação e interdependência (Gather-Thurler, 1994); colaboração (Hargreaves, 1998); coordenação, cooperação e instrução integrada (Montiel-Overall, 2005); coordenação e cooperação (Doll, 2005).

Procedendo a uma análise mais fina e tendo como base a taxonomia de Loertscher, poderíamos proceder à seguinte equivalência:

Taxonomia de Loertscher para o Professor Bibliotecário	Subquestões 3 do MABE de 2017 e de 2019 (questões colocadas e respondidas por docentes) “em que contextos e com que frequência costuma articular e/ou planear atividades com a BE?”
O PB não se envolve em qualquer sequência de ensino.	
Organiza os documentos e meios técnicos para que os alunos e professores acedam à informação quando necessário.	
Atende a pedidos específicos dos alunos e dos professores.	Seleção ou produção de materiais para atividades na BE ou em sala de aula.
Responde a interesses resultantes da interação espontânea. Aproveita as ideias espontâneas de professores e alunos, disponibilizando materiais da BE ou da Web.	Seleção ou produção de materiais para atividades na BE ou em sala de aula.

Planifica informalmente nos locais de encontro com os professores e os alunos, propondo atividades que possam já ter mostrado resultados positivos em outros contextos.	Seleção ou produção de materiais para atividades na BE ou em sala de aula.
Procura disponibilizar, por antecipação, os materiais necessários ao desenvolvimento de projetos de trabalho propostos por professores ou alunos.	Seleção ou produção de materiais para atividades na BE ou em sala de aula.
Desenvolve esforços concertados para promover a filosofia do programa da BE.	
Colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através da tecnologia e literacia da informação são operacionalizadas na escola.	Formação de utilizadores. Exploração de tecnologias.
A BE vai ao encontro das necessidades de cada estudante ou professor, os quais aceitam os conselhos do PB.	Seleção ou produção de materiais para atividades na BE ou em sala de aula. Formação de utilizadores. Atividades de apoio educativo, estudo e recuperação. Definição de programas formativos para melhoria das competências de leitura e informação.
Com outros educadores, o PB contribui para a planificação e organização do que vai ser ensinado.	Definição de programas formativos para melhoria das competências de leitura e informação. Integração das competências de leitura e informação na planificação e tratamento dos conteúdos de unidades de ensino.

Tabela 5: Equivalência entre os níveis da taxonomia de Loertscher para o Professor Bibliotecário e as subquestões da questão 3 dos MABE de 2017 e de 2019 (autoria própria).

Constatamos que as subquestões do grupo 3 do questionário dos docentes do MABE da RBE versam essencialmente sobre os níveis mais elevados de trabalho comum entre docentes e BE, de acordo com esta taxonomia.

Se procedermos à equivalência entre as questões do MABE e as taxonomias de Doll, e de Montiel-Overall, ambas de 2005, constatamos que nestas taxonomias, os níveis mais elevados de colaboração incluem, não só a planificação conjunta, mas também a implementação e a avaliação, o que não acontece no MABE, no caso da avaliação

conjunta das atividades, pelo que o modelo poderia incluir também esta vertente, para orientação do trabalho dos PB.

Cruzando com as competências do PB, esta questão do MABE permite aferir a efetivação de algumas competências, a saber, promoção da articulação das atividades da Biblioteca com os objetivos do projeto educativo do agrupamento, organização do espaço e gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à Biblioteca, bem como o apoio às atividades curriculares, desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos media.

Em termos de avaliação da satisfação dos utilizadores, os resultados revelam-se francamente positivos.

Questão nº 4

Balanço da sua experiência de trabalho e colaboração com a BE (gráfico 13 do anexo 12):

Se, em 2017, o total de respondentes que classificaram a colaboração com a BE como tendo sido Bom ou Muito Bom, foi de 53,8% esse valor sobe para 82,8% dois anos decorridos.

Vemos tratar-se de uma resposta à perceção que se tem do trabalho e colaboração individual e particular entre o docente e a BE, em termos de apoio à atividade docente, que revela a satisfação com o desempenho do trabalho e da aplicação das competências do PB.

Questão nº 5

Classificação do trabalho da BE no apoio à escola e na satisfação das necessidades do docente (gráfico 14 do anexo 12):

Se, em 2017, 70,1% dos respondentes classificaram o trabalho da BE como tendo sido Bom ou Muito Bom no apoio à escola e na satisfação das suas necessidades, esse valor sobe para 96,9% em 2019, o que entendemos como uma retumbante vitória do trabalho da equipa.

Questionamo-nos, contudo sobre o eventual desfasamento entre estes resultados e os resultados da questão anterior. Poderá ser considerado questionável 82,8% dos docentes fazerem uma boa apreciação da colaboração com a BE e 96,9% afirmarem o apoio da

BE à escola e à satisfação das suas necessidades? Deveriam os resultados ser mais aproximados? Não necessariamente.

Se analisarmos o texto da questão nº 5, *como classifica o trabalho desenvolvido pela biblioteca no apoio à escola e na satisfação das suas necessidades pessoais e escolares?* percebemos que existem aqui três práticas que estão a ser questionadas: a BE e a escola, a BE e as necessidades pessoais do respondente e a BE e as necessidades profissionais do respondente. Esta questão, caso não esteja a ser considerada pelos autores como uma súmula do trabalho da BE e uma apreciação da satisfação dos utilizadores, poderia, em nosso entender, vir a ser dividida.

Questão nº 6

(gráfico 15 a 24 do anexo 5):

6. Expresse a sua concordância ou discordância relativamente às afirmações seguintes, no que se refere ao trabalho e serviços da biblioteca:	
2017	2019
1. Garante as condições de espaço e equipamentos necessárias ao bom funcionamento dos seus serviços Concordo plenamente: 20: 29.9% Concordo: 37: 55.2% Discordo: 3: 4.5% Não responde: 7: 10.4%	1. Garante as condições de espaço e equipamentos necessárias ao bom funcionamento dos seus serviços Concordo plenamente: 30: 46.9% Concordo: 32: 50.0% Discordo: 2: 3.1%
2. Permite o acesso a turmas, grupos e alunos em atividades escolares ou de lazer Concordo plenamente: 24: 35.8% Concordo: 32: 47.8% Discordo: 4: 6.0% Não responde: 7: 10.4%	2. Permite o acesso a turmas, grupos e alunos em atividades escolares ou de lazer Concordo plenamente: 33: 51.6% Concordo: 30: 46.9% Discordo: 1: 1.6%
3. Desenvolve atividades de articulação curricular que promovem o trabalho escolar e o nível dos conhecimentos e capacidades dos alunos Concordo plenamente: 12: 17.9% Concordo: 44: 65.7% Discordo: 3: 4.5% Discordo plenamente: 2: 3.0% Não responde: 6: 9.0%	3. Desenvolve atividades de articulação curricular que promovem o trabalho escolar e o nível dos conhecimentos e capacidades dos alunos Concordo plenamente: 28: 43.8% Concordo: 35: 54.7% Não responde: 1: 1.6%

<p>4. Realiza um trabalho sistemático no âmbito da promoção do gosto pela leitura e das competências leitoras</p> <p>Concordo plenamente: 19: 28.4%</p> <p>Concordo: 37: 55.2%</p> <p>Discordo: 2: 3.0%</p> <p>Não responde: 9: 13.4%</p>	<p>4. Realiza um trabalho sistemático no âmbito da promoção do gosto pela leitura e das competências leitoras</p> <p>Concordo plenamente: 37: 60.7%</p> <p>Concordo: 24: 39.3%</p>
<p>5. Acompanha e apoia os alunos na seleção de documentação, no uso crítico da informação e na produção de conteúdos</p> <p>Concordo plenamente: 14: 20.9%</p> <p>Concordo: 35: 52.2%</p> <p>Discordo: 8: 11.9%</p> <p>Não responde: 10: 14.9%</p>	<p>5. Acompanha e apoia os alunos na seleção de documentação, no uso crítico da informação e na produção de conteúdos</p> <p>Concordo plenamente: 21: 32.8%</p> <p>Concordo: 41: 64.1%</p> <p>Discordo: 1: 1.6%</p> <p>Não responde: 1: 1.6%</p>
<p>6. Ajuda os alunos na exploração e uso qualificado das tecnologias, da <i>Internet</i> e dos média</p> <p>Concordo plenamente: 12: 17.9%</p> <p>Concordo: 35: 52.2%</p> <p>Discordo: 10: 14.9%</p> <p>Não responde: 10: 14.9%</p>	<p>6. Ajuda os alunos na exploração e uso qualificado das tecnologias, da <i>Internet</i> e dos média</p> <p>Concordo plenamente: 19: 29.7%</p> <p>Concordo: 41: 64.1%</p> <p>Discordo: 2: 3.1%</p> <p>Não responde: 2: 3.1%</p>
<p>7. Disponibiliza materiais e instrumentos de apoio ao trabalho escolar e à formação para as literacias</p> <p>Concordo plenamente: 16: 23.9%</p> <p>Concordo: 43: 64.2%</p> <p>Discordo: 1: 1.5%</p> <p>Não responde: 7: 10.4%</p>	<p>7. Disponibiliza materiais e instrumentos de apoio ao trabalho escolar e à formação para as literacias a alunos e a docentes</p> <p>Concordo plenamente: 32: 50.0%</p> <p>Concordo: 31: 48.4%</p> <p>Discordo: 1: 1.6%</p>
<p>8. Trabalha com ambientes digitais e ferramentas <i>Web</i> (plataforma <i>LMS</i>, blogues, <i>wiki</i>, redes sociais, ...), facilitadores da comunicação, partilha e difusão de informação e do trabalho colaborativo</p> <p>Concordo plenamente: 6: 9.0%</p> <p>Concordo: 38: 56.7%</p> <p>Discordo: 12: 17.9%</p> <p>Não responde: 11: 16.4%</p>	<p>8. Trabalha com ambientes digitais e ferramentas <i>Web</i> (plataforma <i>LMS</i>, blogues, <i>wiki</i>, redes sociais, ...), facilitadores da comunicação, partilha e difusão de informação e do trabalho colaborativo</p> <p>Concordo plenamente: 12: 18.8%</p> <p>Concordo: 41: 64.1%</p> <p>Discordo: 6: 9.4%</p> <p>Não responde: 5: 7.8%</p>
<p>9. Organiza atividades e iniciativas indutoras do desenvolvimento cultural e da formação integral dos alunos</p> <p>Concordo plenamente: 19: 28.4%</p> <p>Concordo: 38: 56.7%</p> <p>Discordo: 2: 3.0%</p> <p>Não responde: 8: 11.9%</p>	<p>9. Organiza atividades e iniciativas indutoras do desenvolvimento cultural e da formação integral dos alunos</p> <p>Concordo plenamente: 39: 60.9%</p> <p>Concordo: 25: 39.1%</p>
<p>10. Favorece o trabalho em rede, o desenvolvimento de projetos e a integração da escola na comunidade</p>	<p>10. Favorece o trabalho em rede, o desenvolvimento de projetos e a integração da escola na comunidade</p>

Concordo plenamente: 8: 11.9%	Concordo plenamente: 19: 29.7%
Concordo: 38: 56.7%	Concordo: 36: 56.2%
Discordo: 9: 13.4%	Discordo: 4: 6.2%
Não responde: 12: 17.9%	Não responde: 5: 7.8%

Tabela 6: Respostas obtidas às subquestões da questão 6 dos MABE de 2017 e de 2019 (autoria própria).

A primeira conclusão após a análise da tabela acima e dos gráficos 15 a 24 do anexo 12 é a de que se verifica uma evolução positiva na apreciação feita pelos utilizadores docentes relativamente aos serviços da BE, de 2017 para 2019.

À semelhança das respostas obtidas relativamente às questões 2 e 3, também na presente questão 6, as respostas indicam uma fragilidade no trabalho da equipa para a promoção da literacia dos média. Ainda assim, 93,8% dos respondentes de 2019 afirma que a BE ajuda os alunos na exploração e uso qualificado das tecnologias, da Internet e dos média e 82,9% afirma que a BE trabalha com ambientes digitais e ferramentas Web facilitadores da comunicação, partilha e difusão de informação e do trabalho colaborativo.

Todas as restantes subquestões da questão 6 revelam uma elevada concordância com a efetivação das várias práticas pela equipa, concordância essa que vai de 96,9% a 100%.

Tendo em conta a taxonomia de Loertscher (2000) para o professor bibliotecário, verificamos que também esta questão do MABE segue os vários níveis de envolvimento entre docentes e BE, excetuando o nível mais elevado de envolvimento, a saber, *com outros educadores, o PB contribui para a planificação e organização do que vai ser ensinado*, o que faz pensar que faria sentido, nesta questão 6, indagar sobre estas práticas, até para validar o que foi questionado através das Subquestões 3 do MABE de 2017 e de 2019.

Além da avaliação do trabalho colaborativo, que pode ser feita através da interpretação das presentes respostas, também a questão 3 permite aferir a satisfação dos docentes utilizadores da BE, quer a nível das condições de trabalho, das práticas e (de acordo, como já referimos, através do modelo CAF) da liderança, planeamento e estratégia, processos e resultados orientados para o aluno.

Cruzando com as competências do PB, esta questão do MABE permite aferir a efetivação de algumas competências, a saber, organização do espaço e gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à biblioteca; apoio às atividades curriculares,

desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média e estabelecimento de redes de trabalho cooperativo.

Questão nº 7

Avaliação dos recursos da BE para apoio à sua prática educativa (gráfico 25 do anexo 12):

Quer a presente questão quer a seguinte versam sobre a apreciação da coleção, sendo que no caso da presente questão, a apreciação incide sobre a qualidade dos recursos para a prática letiva dos respondentes, sendo, por isso, mais específica do que a questão número 8.

Os resultados obtidos em 2017 foram de 51,7% de docentes a considerar Bom ou Muito Bom os recursos existentes, para a sua prática. Nesse ano 13,4% não respondeu. Os resultados obtidos em 2019 foram de 92,2%, não tendo respondido 3,1%. Ora, sabendo que as aquisições de documentos desde 2017 não foram significativas, o aumento de satisfação junto dos utilizadores decorre da utilização que passou a ser mais intensiva. Além disso, esta questão nº 7, ao referir-se aos recursos, não parece incluir apenas a coleção, mas também os equipamentos existentes.

Relativamente às competências dos PB, consideramos estes valores como avaliação de competências como *Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à Biblioteca*, ainda que a aquisição de documentos dependa essencialmente do aval do Conselho Administrativo e não do PB.

Questão nº 8

Avaliação da coleção (gráficos 26 a 33 do anexo 12):

À semelhança do que acontece nas subquestões da questão 3, os itens não são iguais de MABE para MABE. Em relação a 2017, foram substituídas as questões 8.4, documentos vídeo e 8.5, documentos áudio, que, em 2019 são redigidas, na questão 8.6 como documentos audiovisuais.

Também como acontece na questão 3, a ordem de algumas subquestões é alterada em 2019, aparecendo logo em 3º e 4º lugar a referência a recursos digitais, o que só acontecia nos últimos itens de 2017.

Todos os tópicos avaliados demonstram uma evolução positiva, alguns com mais de 20% de respostas com nível Bom e Muito Bom.

A RBE apresenta como perfis de desempenho, quatro intervalos de avaliação da BE, a saber: nível 1 (avaliação de Muito Bom/Bom por 25% ou menos respondentes), nível 2 (avaliação de Muito Bom/Bom por 26% a 50%), nível 3 (avaliação de Muito Bom/Bom por 51% a 75%), nível 4 (avaliação de Muito Bom/Bom por mais de 76%).

Utilizando a mesma escala, poderemos classificar como francamente positiva, com nível 4, a percepção e avaliação atribuída às obras de referência (média das duas avaliações de 8,2) e aos livros (81,9). A coleção de audiovisuais (questão só apresentada no último ano, obteve o nível de desempenho positivo de 3, com 64,1). De realçar que esta percentagem de 64,1% atribuída aos recursos audiovisuais é superior à percentagem negativa que tinha sido obtida parcialmente pelos recursos vídeo (47,8%) e pelos recursos áudio (35,8%) em 2017. Finalmente os dois últimos elementos da coleção, informação organizada pela BE acessível através da internet (51,5%) e recursos digitais (47,5%) acusam o esforço que ainda é necessário efetuar nestas áreas da informação.

Finalmente, e no que à avaliação apenas da atual coleção, com os dados de 2019, diz respeito, constatamos que o nível global atribuído é de 73,1% (nível 3), o que implicará uma atenção redobrada em anos que se avizinham, nomeadamente no que diz respeito aos documentos físicos ou virtuais que respondam aos currículos e às necessidades dos leitores.

Tentando entender a evolução positiva nas percepções sobre a coleção, questionámos a BE sobre as aquisições durante os anos de 2018 e 2019. Ainda que tenha havido um substancial enriquecimento a nível de livros e alguns novos exemplares de vídeos, não houve mais investimento nas assinaturas de jornais e revistas nem tão pouco em recursos digitais. Supomos, então, que a satisfação com a coleção, a nível de obras de referência, livros e audiovisuais resultará de um maior conhecimento das existências. Fazendo a média a todas as respostas que não foram respondidas, de todas as subquestões, obtemos uma percentagem de 16,4% docentes que não responde em 2017 e 10,1% docentes que não responde em 2019. Ora, se a média dos dois anos do universo de respondentes é de 66, teremos cerca de 9 docentes a desconhecer a coleção. Acreditamos que a melhoria da classificação generalizada (em alguns casos com mais de 20%, como já referimos) resultará da utilização dos recursos, individualmente ou com a turma.

Também à semelhança da questão 2 do questionário da RBE, em 2019 há alteração na ordem das questões, privilegiando-se, se tal se puder afirmar, tendo em conta a ordem decrescente das subquestões, a coleção digital, em detrimento dos recursos audiovisuais.

Questão nº 9

Avaliação do impacto da BE (gráficos 34 a 38 do anexo 12):

À semelhança de outras questões analisadas anteriormente, constata-se uma melhoria na avaliação e na perceção dos docentes relativamente ao trabalho da BE para a melhoria dos resultados. Enquanto no ano de avaliação de 2017, todas as cinco questões do grupo 9 obtiveram classificação de 3 (se entendermos continuar a utilizar os perfis de desempenho e os intervalos do MABE, que situam o 3 nas classificações de Muito Bom e Bom entre 51% e 75% dos respondentes); em 2019, todas as questões subiram para o nível 4 (acima de 76% de respondentes a classificar os serviços como Bom ou Muito Bom).

As cinco subquestões da questão 9 pretendiam aferir a avaliação atribuída pelos docentes ao impacto da BE na melhoria dos resultados escolares (questão nº 9.1), no desenvolvimento das literacias digitais, da informação e dos média (questão 9.2), na promoção dos hábitos de leitura dos alunos (questão 9.3), na melhoria das competências de leitura dos alunos (questão 9.4) e no desenvolvimento de experiências por parte dos alunos em parceria com entidades externas (questão 9.5).

Apraz-nos verificar que a maior subida nas perceções positivas se verificou na questão da melhoria dos resultados escolares dos alunos pela intervenção da BE, com uma subida de 44,5% relativamente aos docentes satisfeitos. Por resultados escolares, poderemos considerar os resultados académicos e os resultados sociais e, não sendo a questão clara, poderemos ter aqui algumas variações de interpretação, o que não invalida a influência da BE no crescimento dos alunos. Quando mais do que 95% dos professores indagados classifica com Bom ou Muito Bom a melhoria dos resultados dos alunos, consideramos estar perante um caso de sucesso de colaboração curricular entre os professores e a BE, sendo que nenhum dos inquiridos optou por não responder.

Tal como referido aquando da análise das respostas a algumas questões anteriores, também esta questão número 9 do MABE permite identificar competências do PB,

modelos de colaboração e a satisfação dos docentes utilizadores, áreas que já foram referidas anteriormente e que, como tal, não iremos insistir.

3.3 – Inquéritos por Entrevista

Além da recolha de dados através de análise documental e inquérito por questionário (dados da RBE), entendemos incluir na presente dissertação os resultados dos inquéritos por entrevistas para enriquecimento dos resultados da investigação, com informações inexistentes nas outras fontes de recolha de dados.

A elaboração do plano das entrevistas teve em consideração as orientações de Estrela, citado por Freire (2007, p. 113), plano esse que iniciou com a formulação do tema e objetivos gerais (trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar), passando posteriormente aos objetivos de ordem específica, a saber:

- Legitimação da entrevista;
- Caracterização do docente (anos de lecionação no agrupamento, pertença à equipa da BE e formação na área do trabalho colaborativo);
- Caracterização da cultura e do clima de escola relativamente ao trabalho colaborativo (presença do trabalho colaborativo nos documentos orientadores, práticas colaborativas no agrupamento);
- Identificação de indícios de satisfação e de motivação nos docentes entrevistados (identificação de aspetos positivos ou negativos relativamente aos espaços, às tarefas, ao apoio recebido);
- Identificação de competências dos professores bibliotecários que impulsionem o processo de trabalho colaborativo (várias);
- Identificação de modelos de cooperação ou de colaboração, através da nomeação de práticas (vários);
- Nomeação de vantagens e de constrangimentos ao processo de colaboração entre os docentes e a BE, neste agrupamento (vários);
- Identificação de algum aspeto relevante não referido anteriormente.

As entrevistas foram realizadas com o apoio de cinco docentes. Três têm horário praticamente completo, na BE, as outras pertencem à equipa, onde trabalham algumas horas semanais. Também procurámos docentes com algum tempo de serviço no agrupamento e docentes de departamentos diferentes (quatro departamentos). Esperámos assim, ter o depoimento de quem está por dentro da dinâmica do funcionamento da escola e da sua biblioteca escolar.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com consentimento escrito dos entrevistados e foram transcritas e enviadas nos dois suportes aos colegas, para validação.

Procurámos agir de acordo com as orientações de Burgess (2001, p. 41) que lembra a necessidade de obtenção de permissão e de Azevedo (2008, p.28), tendo em atenção as questões do anonimato, bem como da adequação do tempo e do lugar da realização do encontro com os entrevistados. Os mesmos autores lembram o direito que o entrevistado tem de saber como vão ser usadas as informações que vai dar.

No que à diretividade diz respeito, tratou-se de uma entrevista com características de semi-diretividade, existindo um guião prévio, contudo, acompanhando o raciocínio dos entrevistados, foram surgindo questões, aprofundamentos e esclarecimentos, sempre em torno das questões fundamentais. Procurámos minimizar a influência da nossa experiência sobre os resultados da investigação. Optámos pela semi-diretividade para, como lembra Bogdan (1994, p. 135), ficarmos com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos ou, que permitam estabelecer comparações entre os vários inquiridos. Tratando-se, como afirma Esteves (2008, p. 96) da colocação de uma série de questões, decorrentes de uma série de tópicos, sendo a ordem das questões flexível e possibilitando o imprevisto na pergunta.

No decorrer da primeira das cinco entrevistas foi possível verificar a dificuldade na resposta às questões sobre clima e cultura de escola, que foram, por isso, posteriormente reformuladas. Tratou-se, como referem Quivy e Campanhoudt (2005, p. 69) de uma entrevista exploratória, que permite retificar o campo de exploração, ainda que a tenhamos considerado e apresentado como entrevista número um.

À luz dos referenciais teóricos definidos, a saber, clima e cultura de escola, satisfação e motivação docente, competências do professor bibliotecário, modelos de trabalho colaborativo, vantagens e constrangimentos do trabalho colaborativo, analisámos as cinco entrevistas efetuadas. Socorremo-nos, para isso, das sínteses das mesmas, apresentadas na nossa dissertação como anexos 5, 6, 7, 8 e 9. As referidas

sínteses seguiram o processo de análise de entrevistas referido por Bardin (1988, p. 117-119), que consiste numa leitura flutuante inicial, definição de temas como unidades de registo e agrupamento dessas unidades em indicadores mais globais, passando os dados brutos a dados organizados.

Posteriormente, debateram-se estes dados à luz dos referenciais teóricos, como se verá de seguida.

Clima e Cultura de Escola

Com o objetivo de aferir a cultura e o clima existentes na BE, procurámos inicialmente caracterizar estes conceitos no seio e realidade do agrupamento, dada a sua influência no microcosmos da equipa da biblioteca escolar.

Questionados sobre os processos de trabalho colaborativo no agrupamento (sem referência à BE), confirmam os entrevistados a referência à colaboração nos documentos orientadores do agrupamento, ainda que não apresentem qualquer exemplo e remetam, na sua resposta, para a existência, no seu horário semanal, de horas comuns a todos os colegas do departamento, para trabalho colaborativo.

<i>A - Há equipas de trabalho colaborativo que acontecem semanalmente com horários marcados e com tarefas definidas.</i>
<i>B - Pretende-se que haja articulação entre os diversos departamentos.</i>
<i>C - Existe no papel. É mais ou menos bonito que se faça coisas a que se chama trabalho colaborativo.</i>
<i>D - Há preocupação em marcar nos horários uma hora comum aos professores do departamento. Nessa hora semanal pretende-se que se faça trabalho colaborativo.</i>
<i>E - Nós temos na nossa carga horária horas para o trabalho colaborativo.</i>

Quisemos então saber que tipo de trabalho realizam durante essas horas comuns.

<i>A- Vai-se fazendo já um bom trabalho.</i>
<i>B- As atividades muitas são conjuntas com todos, entre todos os departamentos.</i>
<i>C- Eu acho que ainda há muito carácter individual no trabalho. Tem-se feito pressão, sobretudo da direção, para que o trabalho seja colaborativo, mas eu penso que nós não sabemos como é que devemos trabalhar colaborativamente e portanto chegamos a um estágio de 'nim', nem é uma coisa, nem é outra, que é sobretudo partilhar materiais, mais do que aquilo que eu gostava que era tempo para refletir problemáticas. [...] Também sinto, que, embora haja uma ideia subjacente de democracia nesta escola, as coisas são muito dirigidas, portanto, os departamentos, na minha opinião, não têm grande razão de existência, porque eu acho que nós não funcionamos como departamento. O funcionamento como grupo de recrutamento está a ficar reduzido a e-mails. [...] A cultura da discussão de grupo deixou de ser importante.</i>

D- Faz-se planificação em conjunto, no início do ano e planeiam-se atividades, por exemplo, para o dia da escola, do agrupamento. Há colegas que fazem testes juntos, mas é raro. Na prática, quase que só serve para dizer que parte da matéria estamos a lecionar. Mas também, mesmo que alguém esteja desfasado, continua tudo na mesma, normalmente. [...] Acho que no início, quando começaram estas reuniões de trabalho colaborativo, talvez se trabalhasse mais. Mas no nosso caso, das línguas, é mais difícil, porque, por exemplo, eu tenho português e francês e vários níveis. Já são reuniões com várias pessoas diferentes. Depois há os profissionais e às vezes os CEF e o Português língua não materna. Às tantas é uma confusão e já aconteceu ser só eu, que tinha o nível. [...] Às vezes também há partilha de materiais. Mandamos as fichas umas às outras, por mail, principalmente no início do ano, para quem nunca teve o nível. Mas mandamos ao longo do ano. [...] Normalmente é ver onde vamos, também combinamos dias para testes, para ser no mesmo dia e partilhamos testes.

- Fazem os testes juntos?

- Não. Eu não. Não costumo. Partilhamos e a outra adapta. Pode eliminar ou trocar um grupo de perguntas do teste.

E- Construimos testes, trocamos impressões sobre a matéria lecionada, cada um dá a sua opinião na execução de determinadas atividades a desenvolver com os alunos, há distribuição de tarefas, tiramos dúvidas, há partilhas de problemas e há uma grande interajuda. [...] Através da análise que nos mandam fazer em departamento sobre os resultados dos alunos, estratégias que nos são solicitadas para tentar ultrapassar o insucesso dos alunos e as atividades que nos são solicitadas também para realizar. Há uma grande preocupação e enfoque com os resultados dos alunos, acho que obsessivo.

Pelas respostas obtidas, percebemos que no agrupamento (sem referência à BE) as horas comuns servem para organizar atividades comuns, por exemplo, para o dia do agrupamento; são também utilizadas para partilha de materiais, nomeadamente testes e ainda para discussão sobre os resultados dos alunos.

Alguns colegas referem que alguma partilha se processa via correio eletrónico, fazendo alusão ainda à dificuldade em trabalhar colaborativamente, quer devido à distribuição de serviço ou às turmas existentes, que criam situações de nível único (só um docente tem aquele nível /disciplina), quer devido ao desconhecimento das práticas de colaboração efetiva ou ainda ao facto de existir alguma pressão para, nessas horas, se discutirem os resultados dos alunos.

Analisando as respostas obtidas à luz dos referenciais teóricos sobre cultura e clima de escola, nomeadamente os explanados por Hargreaves (cultura), (1998, p. 186) e Halpin e Croft (clima), (1962, pp. 98-102), parece-nos estarmos face a um agrupamento que revelará características de colegialidade artificial, classificação apresentada por Hargreaves (1998), segundo o qual, existe um conjunto de procedimentos formais e burocráticos, destinados a impor o trabalho colaborativo. Trata-se de uma cultura estruturada por meio de estratégias coordenadas pelas lideranças e, após o término da

tarefa, os participantes remetem-se à sua posição individualista. Tratar-se-á, portanto e de acordo com a classificação de cultura de escola de Hargreaves (1998), de um exemplo de colegialidade artificial e também de balcanização, porquanto, além da imposição / disponibilização de tempos semanais para trabalho comum, estas reuniões são efetuadas de acordo com o grupo disciplinar ou as turmas atribuídas aos docentes. Tratar-se-á também de um caso de clima controlado, de acordo com a classificação apresentada por Halpin e Croft (1962), com preocupação com a produtividade, em detrimento da satisfação das necessidades sociais. O trabalho é feito individualmente, dando-se ênfase à comunicação escrita, mas também com momentos de clima autónomo, quando os professores conseguem promover um sistema de interações que melhor satisfazem as necessidades sociais, contribuindo assim para um melhor desempenho profissional.

Apesar das práticas ainda não configurarem modelos de colaboração, constata-se uma preocupação com a liderança em atingir este objetivo, através da atribuição de horas, na componente não letiva, específicas para contactos em sede de departamento.

Mas, porquanto o nosso trabalho versa sobre a colaboração entre os docentes e a biblioteca escolar, quisemos também perceber as características da cultura e do clima no seio da equipa e da realidade da BE. As perceções dos elementos da equipa são as que passamos a apresentar:

A - Nós vamos conseguindo ter bastantes momentos de articulação que normalmente têm um efeito muito positivo nos alunos, pois eles vêm-se mais envolvidos. [...] Posso até referir que no caso da biblioteca escolar da qual faço parte como elemento da equipa, tem sido veementemente, elogiada pela intervenção positiva que tem tido na movimentação da vida escolar, do dinamismo e até da projeção extraescola.

E -Acho que há uma colaboração entre a equipa para a execução com sucesso das atividades. Acho que a maior parte da equipa se empenha para a realização das atividades [...] Uma lembra-se de alguma tarefa que escapou, que não foi feita, há disponibilidade sempre de alguém colmatar essas dificuldades, de ultrapassar os obstáculos, de tentar resolver. Eu acho que isso é que é trabalhar em equipa. O complementarmo-nos, o surgir as ideias, como é que vamos executar, a partilha das ideias e que depois se traduz na realização das atividades.

Nas práticas da equipa da BE parece existir o que Halpin e Croft (1962) designam como clima autónomo, no qual os professores conseguem promover um sistema de interações que melhor satisfaz as necessidades sociais, contribuindo assim para um melhor desempenho profissional e o que Hargreaves (1998) nomeou como sendo a cultura de colaboração, em que os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais enquanto comunidade profissional. Este é o modelo de trabalho espontâneo

e contínuo entre docentes, em torno da definição de objetivos e em torno das práticas, implicando sentimentos de confiança e apoio.

Satisfação e Motivação

Acreditamos que o clima de escola influencia o desempenho dos professores e a percepção que têm da escola, da biblioteca, do seu trabalho junto da comunidade e que estes sejam determinantes na satisfação e consequente motivação.

Na área da Educação, o modelo mais utilizado para aferir a satisfação é o da Common Assessment Framework (CAF) que avalia dimensões como *“liderança, planeamento e estratégia, pessoas, processos, resultados orientados para o aluno, responsabilidade social, desempenho-chave”*. Foram as cinco primeiras dimensões referidas as que serviram de suporte à definição das categorias de análise das entrevistas, porquanto, em sede de análise dos resultados obtidos pelos questionários da RBE iremos encontrar algumas destas dimensões.

Questionados sobre a sua satisfação, em geral, relativamente às suas experiências enquanto elementos da equipa da BE, os colegas foram unânimes em declarar a sua satisfação:

<i>A - Sente-se satisfeita com o trabalho na BE? - Sim.</i>
<i>B- Estou muito satisfeita pelo trabalho desenvolvido quer com os colegas da equipa da biblioteca, quer com os docentes com quem trabalhei.</i>
<i>C - Quero perceber se tu estás satisfeita com aquilo que existe, nomeadamente, espaços físicos, a questão da divulgação das atividades. - Sim, eu gostei.</i>
<i>D- Em relação à biblioteca escolar, estás satisfeita? Em termos de espaços, das tarefas, das pessoas, das bibliotecárias? - Sim.</i>
<i>E - Na maior parte sim, estou satisfeita.</i>

De seguida, procurámos especificar mais e aferir a satisfação dos entrevistados no que à *“liderança”* diz respeito, tendo em conta a sua influência no trabalho colaborativo entre os docentes da equipa da BE e os restantes docentes do agrupamento. De acordo com o estipulado no modelo CAF, procurámos informação sobre a motivação e apoio às pessoas da organização, modelos de conduta, e orientação da organização.

No que concerne à liderança da BE (excluindo os depoimentos relativos às competências do PB percebidas como importantes para o trabalho colaborativo e que elencaremos mais à frente), foram estes os comentários dos colegas:

A - Essa é uma preocupação dos professores bibliotecários. Fazer sempre a articulação com os professores dos diferentes ciclos. Eles têm sido os motores para que essa articulação seja efetiva.

B - Trabalhei com dois professores bibliotecários, neste caso, duas professoras, mas que tivemos muitos momentos em que aprendi muito com elas, tivemos muitos momentos em que estivemos juntos, conversámos. Elas ensinaram-me coisas. [...] Quero dizer que gostei muito de trabalhar com as bibliotecárias, que foi um ano de muita aprendizagem da minha parte.

Também de acordo com a CAF, mas agora no âmbito do “planeamento e estratégia”, procurámos identificar, nas respostas obtidas, indícios de recolha de informação sobre as necessidades das partes interessadas, bem como de comunicação e implementação de estratégias de planeamento na organização. Analisando os depoimentos, depreendemos alguma insatisfação relativamente a um procedimento de recolha de informação sobre necessidades, que tinha lugar no ano transato, mas já não existe, que era o das reuniões conjuntas entre os docentes do denominado domínio de articulação curricular (DAC), enquadrado no projeto de flexibilização curricular e de um elemento da equipa da BE. Essa decisão, fruto da direção, é justificada, este ano letivo, pelo alargamento do projeto a mais anos de escolaridade, por conseguinte a mais turmas e mais docentes, o que implicaria mais reuniões. A esse propósito, disseram os entrevistados:

A- Eu vou-te falar de um dos aspetos onde eu estou mais envolvida, que é o DAC. Os professores vão à biblioteca e comigo combinam aquilo que pretendem que os alunos venham fazer à biblioteca. [...] Este ano já não acontece tanto, porque este ano não estou semanalmente nas reuniões, mas o ano passado acontecia e muitas vezes era eu enquanto biblioteca que levava para lá sugestões. [...] Nem eles agora reúnem. O ano passado a gente reunia todas as semanas. Agora é só de vez em quando. [...] Eu tinha voz e inclusive reportava-lhes as grandes dificuldades que os alunos sentiam e eles depois também faziam lá (na sala de aula).

D- A [nome da coleg] ia às reuniões do DAC e, com o conselho de turma, decidiam as tarefas. Assim era mais fácil. Este ano aconteceu não terem dito nada e aparecerem os alunos para trabalhar na biblioteca e pedirem livros sobre moda do séc. XVII. Era mais fácil se tivessem avisado qual o tema e dado tempo para comprar os livros.

Ainda no atinente ao planeamento e estratégia, os docentes identificam outras falhas, a saber:

<p><i>A- Propostas mais direcionadas, sim. Ir ao encontro dos interesses deles. Promover atividades que realmente os façam sentir que vêm cá e veem. Não é uma perda de tempo. É antes um investimento. Sabemos que hoje em dia os professores estão sempre aterrorizados com a questão dos conteúdos e ir à biblioteca muitas das vezes é visto como eu estou a roubar tempo aos conteúdos. Fazê-los perceber que não é assim. Que podem de facto ganhar com a deslocação à biblioteca.</i></p>
<p><i>C - Eu acho que todas as atividades de pesquisa, se calhar deviam passar também pela biblioteca. [...] por exemplo, a organização de fichas de visionamento de filmes, a organização de um plano de atividades para a projeção de um ou mais filmes e para a utilização de um ou mais livros.</i></p>
<p><i>D -A biblioteca pode ajudar e às vezes facilitar o trabalho dos professores e promover a leitura e as literacias. Pode-se promover a leitura lúdica e a leitura ligada aos conteúdos, por assim dizer e diversificar as aulas. [...] Às vezes há dificuldade em articular com os professores, ou, era preciso saber o que vão dar e quando, para disponibilizar os materiais. Se a equipa soubesse com tempo, podia combinar fichas ou atividades ou levar livros para a sala ou trazer a turma.</i></p>
<p><i>E- Nós podíamos ir mais ao currículo também, ou seja, mostrar aos professores que a biblioteca pode ajudar os professores nas suas aulas. Acho que podemos ir por aí. Ver sobretudo o currículo, de que forma é que o currículo das disciplinas que os docentes lecionam, pode beneficiar com a biblioteca. [...] Através dos filmes que a biblioteca tem, também através do material livro. Tem de facto muitos livros que tocam nos conteúdos da minha disciplina e também os computadores, o trabalho de grupo, a pesquisa.</i></p>

Revisitando estas propostas dos respondentes, sobre colaboração entre BE e docentes do agrupamento, percebemos que a articulação com os currículos bem como a elaboração de guiões de pesquisa, tratando-se de práticas desejáveis que ainda não estão enraizadas, implicarão alguma insatisfação relativamente ao atual estado do planeamento e estratégia da BE do agrupamento.

Quer as instituições de ensino superior responsáveis pela formação contínua e especializada de professores bibliotecários, como é o caso da Universidade Aberta, quer a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) subscrevem esta necessidade de dinamizar os guiões de pesquisa junto dos alunos, não só para a aplicação em conteúdos curriculares, mas também para o desenvolvimento de competências na área das várias literacias, de acordo com o perfil do aluno à saída do ensino.

De igual modo, o interesse em usar as atividades da BE como resposta às necessidades curriculares está presente nas formações e orientações, como é o caso, por exemplo, do referencial “Aprender com a BE”, da RBE, já referido no ponto 2.1 da presente dissertação.

O facto de se terem identificado estas fragilidades no plano da BE do Agrupamento, permite acreditar que as mesmas serão colmatadas no futuro.

Relativamente ao critério seguinte, “*peçoas*”, especifica a CAF tratar-se do envolvimento das peçoas, identificação, desenvolvimento e utilização das competências e gestão dos recursos humanos. No que ao trabalho colaborativo diz respeito, procurámos identificar evidências da concretização do envolvimento dos docentes das equipas, o que levará, acreditamos, à satisfação por parte dos docentes e, indiretamente, à satisfação dos utilizadores, porquanto acreditamos que a identificação das competências e gostos de cada um promoverão melhores práticas.

<i>A - Posso dizer que neste momento já vou dominando um pouco de cada uma das tarefas que implica a biblioteca</i>
<i>C- Sim, eu gostei e gostava de fazer mais coisas, por exemplo, aprender mais um bocadinho sobre a catalogação</i>
<i>E -Ir ao encontro dos interesses das peçoas que tem na equipa, porque há peçoas que gostam mais de contar histórias, há outros que gostam mais de fazer a decoração da biblioteca, da exposição dos livros, há outros que gostam mais de participar em projetos, em concursos, há outros que gostam mais de fazer pesquisas relacionadas com a sua aula e até dar aula na biblioteca. Penso que o professor bibliotecário tem também de saber quais são estes interesses e a partir daí distribuir as tarefas. [nota: o entrevistado fez estas afirmações enquanto competências do PB, mas trata-se também da realidade atual do trabalho da equipa da BE].</i>

Passando à questão dos “*processos*”, de entre os vários possíveis sobre os quais se poderiam pronunciar, os nossos respondentes referiram-se essencialmente às questões dos recursos físicos da BE e do tempo para trabalho colaborativo entre a BE e os docentes do agrupamento. Relativamente aos espaços físicos há uma satisfação generalizada, excetuando uma entrevistada que referiu a questão térmica e outra, a inexistência de anfiteatro:

<i>A- Para haver colaboração, tem de haver, por exemplo, tempos e espaços para isso.</i>
<i>B- Posso dizer que o espaço físico é bom.</i>
<i>C - Por exemplo, em termos de espaços físicos estás satisfeita? - Sim, eu não tenho problemas, sim.</i>
<i>E - Eu gosto dos espaços. Acho que os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades. Claro que gostaríamos de ter um anfiteatro.</i>

No que respeita ao recurso “*tempo*” para efeitos de trabalho colaborativo, a insatisfação é generalizada:

<i>A - Muitas vezes as limitações em termos de horário e a sobrecarga dos colegas que têm componente letiva acabam por ser impedimento para que haja mais momentos de colaboração.[...] Muitas vezes o fator tempo que não é o mesmo para todos os intervenientes, e que portanto é um constrangimento, na medida em que pode não haver uma possível conciliação.</i>

<i>B- O mais necessário é haver tempos comuns de reunião entre docentes, porque há sempre muita dificuldade em articular, uma vez que há horários diferentes, há tempos diferentes.</i>
<i>C - Eu acho que o mais dramático em termos negativos é o tempo que se tem para esse tipo de atividades, porque, por exemplo, imagina, as pessoas estão na biblioteca uma hora. Uma hora é uma coisa que não dá para quase nada.</i>
<i>D - O que considera ser necessário para promover o trabalho colaborativo entre docentes? - Tempo e disposição.</i>
<i>E - Penso que é necessário existir tempo, porque penso que não há o tempo suficiente que os professores gostariam de ter para esse trabalho. [...] os professores deviam ter mais horas para a biblioteca, porque o tempo que é dado para a biblioteca é insuficiente.</i>

A insatisfação com a insuficiência de tempo ou com a sua gestão é transversal aos docentes e a várias situações. Desde a dificuldade em conciliar o tempo entre os colegas da BE e os restantes colegas para a realização de atividades (por exemplo, poderá ser interessante uma atividade numa turma do 8º ano do professor de Física e Química, mas nessas horas, todos os docentes da equipa se encontram a lecionar as suas próprias turmas); passando pela insuficiência de horas para trabalho na BE ou pela sua dispersão no semanário do docente; até, por exemplo, o facto das horas de trabalho colaborativo dos vários departamentos serem marcadas em dias diferentes da semana.

Após serem questionados sobre os recursos, os entrevistados pronunciaram-se sobre os “resultados” que, segundo a CAF, consistem, entre outros fatores, nos serviços orientados para as várias partes interessadas. No caso da presente dissertação, procedemos ao levantamento das atividades já efetuadas que implicam ou deveriam implicar, trabalho conjunto com outros docentes. Considerámos como fontes de satisfação as situações de trabalho conjunto e de insatisfação a referência à sua ausência:

<i>A- Eu acho que ainda há muitos professores que são alheios à biblioteca. Eu falo enquanto elemento da equipa. Tento aliciar os colegas a irem até à biblioteca ver o trabalho que tem sido realizado e a maior parte das vezes não há resposta.</i>
<i>B- Nos dias comemorativos há muita interação e trabalho colaborativo entre a biblioteca e os professores.</i>
<i>D - Há feiras do livro ou exposições e convidam os professores. Ou palestras. [...] Este ano fez-se um catálogo online para os professores saberem o que há e poderem planear as aulas com materiais da biblioteca. Também pedem determinados livros ou filmes e a biblioteca compra. [...] e há um projeto que, em que a bibliotecária vai ler um livro e o professor faz experiências de ciências ou de físico-química sobre a mesma matéria. [...] É mais com os livros do plano nacional de leitura. Nós temos</i>

umas sacas com conjuntos de, acho que é 15 livros e são muito usados nas aulas. [...] Por exemplo, para virem ver uma exposição, têm perguntas, folhas com perguntas para responder, com a informação que está disponível na exposição. Mas para as aulas não. Ou também para atividades de dias comemorativos, também fazemos. [...] A biblioteca tem muitas atividades, dirigidas a alunos de todos os ciclos.

E – [O professor da turma] intervém para o sucesso da atividade. Normalmente o escritor que vem quer que os alunos conheçam a obra. Senão não vem. Temos muitos escritores que exigem isso e obviamente que, se não houver esse trabalho por parte do colega em sala de aula a atividade [...] não tem sucesso.

Foram referidos como exemplos de trabalho conjunto, entendidos como serviços orientados para os utilizadores e suscetíveis de gerar satisfação, atividades como: feira do livro, exposições, palestras, elaboração de fichas de acompanhamento de exposições, dias comemorativos, encontros com escritores, projetos conjuntos entre a BE e as disciplinas da área científica (projeto “Newton gostava de ler”).

De referir contudo a insatisfação de um entrevistado pelo facto de os professores ainda não se deslocarem à BE, apesar dos convites recebidos.

Os primeiros estudiosos das organizações, Taylor (1911), Maslow (1954) e Herzberg (1957) anteriormente citados no nosso capítulo, elencaram as necessidades fisiológicas como essenciais ao processo de satisfação e de motivação para o trabalho. Embora os mais recentes teóricos não tenham referido as condições físicas do ambiente ou a satisfação das necessidades fisiológicas, como as dimensões mais importantes para a satisfação, a verdade é que estas ainda são referidas como fatores de insatisfação pela respondente A, devido à ausência de aquecimento das instalações da BE. Os outros respondentes não a referem, mas recordamos que a BE está dispersa por dois espaços físicos diferentes, com condições díspares de equipamentos e condições térmicas.

Vários teóricos que se debruçaram sobre a motivação e satisfação nas organizações selecionaram como fatores charneira para a motivação, a realização nas tarefas. Todos os nossos respondentes declararam estar satisfeitos com as suas funções, tendo a respondente A abordado a questão da variedade das funções, que também é referida como essencial por Locke (1976). Por sua vez, a respondente C afirma ter gostado de desempenhar todas as tarefas, mas que gostaria de aprender mais sobre catalogação, o que reforça a importância da variedade de funções para a satisfação dos docentes. Ainda no atinente às funções e como exemplos de insatisfação, foram referidas as situações de turmas na BE por ausência do seu professor ou da falta de comunicação entre os professores e a BE relativamente aos materiais necessários. Além da satisfação geral

quanto à realização das tarefas e a referência à necessidade de variedade de funções, quatro em cinco docentes (A, B, C e E) declararam estar insatisfeitos com o tempo disponibilizado para as funções, quer quanto à quantidade e à dispersão de horas no semanário dos elementos da equipa, que preferiam ter mais horas e seguidas, no seu horário; quer quanto à dificuldade de articulação por falta de tempos comuns. Também foi referida a ausência de tempo para articulação entre os docentes e a equipa da BE.

Como verificámos, as relações interpessoais foram elencadas como primordiais para a satisfação e a motivação dos trabalhadores por autores da designada teoria das relações humanas (anos trinta do século XX), mas também mais recentemente por Maslow (1954), Herzberg (1957) Locke (1976). Os nossos respondentes revelaram-se satisfeitos, tendo referido ainda a questão do reconhecimento (docentes A e B), o que demonstra a importância deste fator, tal como referiram os teóricos mais recentes.

Competências do Professor Bibliotecário

Os normativos são claros relativamente às competências dos PB, nomeadamente o Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO (1999) e a nível nacional, a Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho, documentos referidos no ponto 2.1 do presente trabalho.

Se são claras as competências destes profissionais, já não é comum encontrar elencados os seus perfis, ainda que os possamos deduzir, pelas competências solicitadas.

Miranda (2010, p. 53), a partir das competências, elenca algumas características do perfil do PB, a saber: ser dinâmico e empenhado, saber manter bom relacionamento interpessoal, possuir capacidade de gestão dos recursos materiais e humanos, atualizar-se e ter apetência pela cultura.

Questionados quanto aos atributos do PB necessários à implementação do trabalho colaborativo, recolhemos as seguintes declarações dos entrevistados:

<i>A - O professor bibliotecário terá de ser um bom comunicador, um bom gestor das diferentes partes.</i>
<i>B- Tem de ser uma pessoa empática, dinâmica, ter alguma disponibilidade para se dar aos outros e para falar aos outros e estimular o trabalho. Ser um bom profissional, estar bem na sua área, tentar chegar aos outros através do diálogo, através de reuniões, através de momentos informais e vontade de ajudar os outros também.</i>
<i>C - Eu acho que o professor bibliotecário tem de ser uma pessoa empática, uma pessoa que se relaciona bem, genericamente, com as pessoas. Tem de ser uma pessoa que tem de ter cultura geral. Que tenha conhecimentos de várias áreas, ou, pelo</i>

<i>menos, se interesse pelas coisas.</i>
<i>D - Tem de conhecer as pessoas, saber o que gostam de fazer e com quem se dão bem. Tem de comunicar e explicar bem o que quer. [...] Saber que materiais existem na biblioteca.</i>
<i>E- Tem de gostar do que faz [...] saber gerir conflitos e gerir interesses [...] saber em que é que aquelas pessoas poderão, de facto dar o seu melhor e depois é gostar do que faz e ter vontade de trabalhar [...] dar o exemplo [...] saber trabalhar em grupo [...] Partilhar também as suas ideias.</i>

Poderemos então agrupar e reduzir a oito principais características do perfil do PB para o trabalho colaborativo identificadas por estes respondentes: gostar do que faz, ser dinâmico, bom comunicador, empático e gestor de conflitos, conhecedor da equipa e gestor de interesses, saber trabalhar em grupo, ter cultura geral e conhecer a coleção da BE, o que vai ao encontro dos estudos anteriores já referidos, bem como da legislação.

Trabalho Colaborativo

Questionados sobre as vantagens do trabalho colaborativo, os nossos entrevistados recordaram algumas vantagens, a saber:

<i>A- A maior coesão no envolvimento de todos os processos. Penso que uma maior realização também por estarmos em sintonia. [...] um ganho na qualidade.</i>
<i>B- O trabalho colaborativo é essencial em toda a escola, porque só colaborando uns com os outros é que se promove o sucesso escolar em todos os níveis.</i>
<i>C- Tem a grande vantagem de pôr várias pessoas a pensar ao mesmo tempo sobre os assuntos. [...] mesmo que não encontrem soluções grandiosas, ficaram mais perturbados e a perturbação é sempre positiva. [...] se as pessoas trabalharem colaborativamente, cada uma das pessoas, no total, trabalha menos.</i>

As respostas obtidas enquadram-se nos conceitos elencados pelos estudiosos, no ponto 5.3 do nosso trabalho.

Os constrangimentos apresentados foram essencialmente a falta de tempo, já acima referida, a propósito da insatisfação e a falta de coordenação para os trabalhos do domínio de articulação curricular, que referiremos de seguida.

Vimos anteriormente que as respostas obtidas configuram, para o trabalho colaborativo entre docentes, uma situação de colegialidade artificial e balcanização e para a colaboração entre os elementos da BE, um clima autónomo e uma cultura de colaboração.

Vamos agora perceber como funciona a relação entre a equipa da BE e os docentes do agrupamento, no que à colaboração diz respeito. Questionados sobre o trabalho executado em conjunto, referem os docentes que:

<p><i>A- O DAC [área da flexibilidade curricular]. [...]os professores vão à biblioteca e comigo combinam aquilo que pretendem que os alunos venham fazer [...] este ano não estou semanalmente nas reuniões, mas o ano passado era eu enquanto biblioteca que levava para lá sugestões [...]. Nem eles agora reúnem. O ano passado a gente reunia todas as semanas. Eu tinha voz e inclusive reportava-lhes as grandes dificuldades que os alunos sentiam e eles depois também faziam lá [em sala de aula].</i></p>
<p><i>B- Como [os docentes têm] programas a cumprir, a biblioteca fornecia materiais para que os docentes pudessem participar na biblioteca. [...] Nos dias comemorativos há [...] trabalho colaborativo entre a biblioteca e os professores. [...] Normalmente a biblioteca escolhe dois ou três livros e os docentes dizem: se calhar é melhor este para este ciclo e este para outro ciclo e a Biblioteca ajusta. [...] Foi tentar fazer chegar os professores à biblioteca, sem impor nada, mas pedindo-lhe [...] celebra-se o dia, [...] eu pensei nestas atividades assim [...], posso até ajudar a fazer o material, uma vez que não tenho turma, [...] não há nenhum professor que seja capaz de dizer que não.</i></p>
<p><i>C - Isso [a disponibilização de materiais] [...] não é trabalho colaborativo. Isso pode ser ajuda, [...], cooperação, pode ser boa vontade, mas não é trabalho colaborativo. [...] O trabalho colaborativo começa antes. No pensar na atividade, nos objetivos da atividade, na necessidade de a fazer, na forma de fazer a atividade, no público a quem eu estou a dirigir a atividade. Ou seja, na planificação da atividade.</i></p>
<p><i>D- [as atividades realizadas] planeadas, planeadas, assim de raiz, não. São mais feitas e oferecidas pela biblioteca e os professores aderem ou não. [...] há um projeto que, em que a bibliotecária vai ler um livro e o professor faz experiências de ciências ou de físico-química sobre a mesma matéria [...]) A [nome da colega] ia às reuniões do DAC e, com o conselho de turma decidiam as tarefas. Assim era mais fácil.</i></p>

Nota: algumas respostas registadas nesta última tabela, a propósito do trabalho colaborativo, já tinham sido apresentadas na página 84, a propósito do planeamento e estratégia. Se nessa altura pretendíamos dar como exemplo de boas práticas de planeamento a promoção das reuniões semanais entre o Conselho de Turma e um elemento da equipa e conseqüente má prática com a sua abolição; agora pretendemos exemplificar uma boa prática que se aproxima do que se entende por trabalho colaborativo.

As respostas obtidas e os exemplos apresentados como se tratando de trabalho colaborativo, permitem concluir que a relação entre a BE e os docentes do agrupamento é essencialmente de cooperação e não de colaboração. No caso do trabalho cooperativo, apesar de todos os envolvidos trabalharem para o mesmo fim, os mesmos não o fazem

conjuntamente, exceto nas fases de planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente. Os depoimentos permitem perceber que existe um momento de definição das atividades e tarefas a realizar; que frequentemente se trata de propostas de atividades oriundas da BE e apresentadas aos docentes que, eventualmente, poderão solicitar a alteração de algum aspeto no conteúdo ou no agendamento.

Também o facto de a colaboração implicar uma relação de trabalho que se prolonga no tempo, leva a definir o que se passa no agrupamento como cooperação, porquanto a ligação entre docentes e BE se vai verificando para ações pontuais, frequentemente para comemoração de efemérides.

De realçar contudo a referência ao domínio de autonomia curricular, no âmbito da flexibilidade curricular, que, no ano transato implicava reuniões semanais entre os docentes do conselho de turmas e um elemento da BE, permitindo o que seria uma prática mais aproximada do modelo de trabalho colaborativo.

Tal como o domínio de autonomia curricular, que consiste na chamada de conteúdos e competências de várias disciplinas para um projeto comum, também anteriormente as áreas curriculares não disciplinares, como conclui Rodrigues (2011, p. 285-291) foram fonte de desenvolvimento das competências de pesquisa. Tal como a autora em relação às referidas disciplinas, a nossa perceção do que aconteceu com as DAC no ano transato é a de que temos aqui uma hipótese de dinamizar o trabalho colaborativo e desenvolver as literacias, desde que haja a possibilidade do PB agir como um par dos docentes dos conselhos de turma, que se constituiriam como momentos de partilha e de formação.

Criaríamos as comunidades de prática, também referidas por Rodrigues (2011, p. 290), mudando as perceções dos docentes, ao provar o interesse da participação da BE no processo de pesquisa dos alunos.

Parece-nos que, não existindo, neste momento, no agrupamento em análise, colaboração, mas tão pouco cooperação, a BE carece de reformular as suas práticas, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos docentes, planeando, implementando e avaliando em conjunto, nesse espaço de partilha e aprendizagem reflexiva que seriam as reuniões para coordenação dos trabalhos de DAC.

A existência de trabalho colaborativo entre a BE e os docentes das DAC permitiria aumentar os níveis de satisfação de todos os docentes envolvidos, porquanto promoveria a afiliação, as oportunidades de aprendizagem e a ligação aos pares. Também modificaria o clima da escola, ao promover a satisfação, a perceção sobre o trabalho, a capacidade de iniciativa e a possibilidade de formação. As competências do

PB seriam postas à prova, no que ao estabelecimento de parcerias e implementação de mudanças diz respeito. Assim, teríamos aqui solo fértil para modificar o natural desconforto, e às vezes rejeição, dos docentes quando se deparam com propostas como as DAC, que os fazem afastar das suas experiências letivas tradicionais, mas que são essenciais para a promoção de competências que os nossos alunos irão necessitar ao longo da sua vida profissional e pessoal.

Conclusão

O estudo de uma organização permite proceder à sua avaliação e conseqüente plano de melhoria. É essa melhoria que procuramos no que ao trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar diz respeito.

Iniciámos o nosso trabalho procedendo a uma equivalência entre os componentes de uma organização e os componentes de uma biblioteca escolar, que poderiam mais diretamente afetar a perceção e a efetivação do trabalho colaborativo. Identificámos os seguintes elementos: legislação e orientações; visão, missão, objetivos e valores; liderança e competências do professor bibliotecário; cultura e clima; satisfação e motivação; cooperação e colaboração, que constituíram o nosso corpus teórico.

Tendo recolhido esta informação, passámos ao estudo dos conceitos e análise da sua efetivação no trabalho entre os docentes e a equipa da BE.

Enquanto professora bibliotecária, a nossa inquietação prende-se com a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores e a biblioteca escolar, no nosso Agrupamento.

Para tal, definimos um conjunto de questões, às quais procurámos responder através da análise de documentos orientadores do Agrupamento, através da análise de entrevistas a elementos da equipa da biblioteca e através da análise dos resultados dos questionários de avaliação da RBE, aplicados em 2017 e 2019.

Este estudo das várias fontes convocadas permitiu obter as seguintes respostas às questões parcelares colocadas:

- De que modo é explorada a temática do trabalho colaborativo nos documentos orientadores do Agrupamento?

No relatório de avaliação externa, a biblioteca escolar emerge como um recurso cujo potencial educativo apresenta margens de melhoria, quer como complemento à ação educativa dos docentes em sala de aula, quer como promotor da interdisciplinaridade. Na sequência das avaliações externa e interna, o Agrupamento elaborou um plano de melhoria que acaba por não exemplificar práticas de colaboração, segundo a taxonomia de Loertscher (2000), o que também acontece com o projeto educativo. A do plano de melhoria revela ainda falta de informação, quando propõem como meio de resolução de problemas, atividades já dinamizadas e divulgadas pela BE, sem a referir como interlocutor das medidas propostas. De referir ainda que a terminologia utilizada nos documentos orientadores vai alternando entre os termos cooperação e colaboração, sem

parecer existir uma correta definição e aplicação dos conceitos. O próprio Regulamento da Biblioteca revela-se vago na definição das práticas colaborativas.

- No agrupamento os docentes percebem um tipo de clima propício à colaboração?

Analisando as respostas obtidas à luz dos referenciais teóricos sobre clima de escola, estaremos face a uma situação de clima controlado, de acordo com a classificação apresentada por Halpin e Croft (1962). Apesar das práticas ainda não configurarem modelos de colaboração, constata-se uma preocupação com a liderança em atingir este objetivo.

- As práticas do agrupamento inserem-se na definição de trabalho colaborativo?

As respostas obtidas e os exemplos apresentados como se tratando de trabalho colaborativo, permitem concluir que a relação entre os docentes do Agrupamento é essencialmente de cooperação e não de colaboração.

- Que práticas de colaboração existem entre docentes e BE no Agrupamento em estudo?

As respostas obtidas revelam frequência positiva na articulação entre docentes e a BE nas várias atividades desenvolvidas, enquadrando-se nos designados trabalho conjunto (Little, 1990); cooperação e interdependência (Gather-Thurler, 1994); colaboração (Hargreaves, 1998); coordenação, cooperação e instrução integrada (Montiel-Overall, 2005); coordenação e cooperação (Doll, 2005).

As respostas obtidas e os exemplos apresentados como se tratando de trabalho colaborativo, permitem concluir que a relação entre a BE e os docentes do agrupamento é essencialmente de cooperação e não de colaboração. Se já se verificam muitas práticas de planificação comuns, o mesmo não se constata no desenvolvimento das atividades e, especialmente, na avaliação conjunta do desempenho dos alunos.

De realçar, contudo, a referência ao domínio de autonomia curricular, no âmbito da flexibilidade curricular, que, no ano transato implicava reuniões semanais entre os docentes do Conselho de Turma e um elemento da BE, permitindo o que seria uma prática mais aproximada de modelo de trabalho colaborativo.

- Os docentes encontram-se satisfeitos com as suas práticas colaborativas com a BE?

Todos os nossos entrevistados se declararam satisfeitos com as suas funções na equipa da BE. Contudo, a insatisfação com a insuficiência de tempo ou com a sua gestão (dispersão de horas no horário semanal, ou impossibilidade de tempos comuns para reuniões) é transversal aos docentes e a várias situações.

Através do MABE, pelas respostas obtidas sobre colaboração entre BE e docentes do agrupamento, percebemos que a articulação com os currículos bem como a elaboração de guiões de pesquisa, tratando-se de práticas desejáveis que ainda não estão enraizadas, implicarão alguma insatisfação relativamente ao atual estado do planeamento e estratégia da BE do Agrupamento.

- Quais os atributos do PB que propiciam a prática colaborativa?

Foram oito as características do perfil do PB para o trabalho colaborativo identificadas pelos entrevistados: gostar do que faz, ser dinâmico, bom comunicador, empático e gestor de conflitos, conhecedor da equipa e gestor de interesses, saber trabalhar em grupo, ter cultura geral e conhecer a coleção da BE.

Cruzando com as competências do PB, o questionário do MABE permite aferir a efetivação de algumas competências, a saber, organização do espaço e gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à Biblioteca; apoio às atividades curriculares, desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média e estabelecimento de redes de trabalho cooperativo.

- Quais as vantagens do trabalho colaborativo?

As vantagens referidas foram a coesão, sintonia, qualidade, sucesso escolar, perturbação que leva à mudança e menor quantidade de trabalho.

As respostas obtidas enquadraram-se nos conceitos elencados pelos teóricos referidos na presente investigação.

- Quais os constrangimentos do trabalho colaborativo?

Os constrangimentos apresentados foram essencialmente a falta de tempo e a falta de coordenação para os trabalhos do domínio de articulação curricular. Mais referiram que no ano transato um elemento da equipa da BE reunia com os conselhos de turma que já funcionavam com o regime de flexibilidade curricular, tendo papel ativo na seleção das temáticas e estratégias a dinamizar, na planificação e desenvolvimento das mesmas. No presente ano letivo tal não acontece, porquanto quase todos os anos de escolaridade já

funcionam ao abrigo do Despacho n.º 5908 de 5 de julho de 2017, o que implicaria demasiados conselhos de turma e sobreposições de marcação, devido ao elevado número de docentes envolvidos.

De realçar ainda a gestão dos tempos nos horários que impede a reunião entre elementos da equipa e restantes docentes e ainda a dispersão de horas no semanário dos elementos da equipa da BE.

- Verificou-se evolução entre a avaliação da RBE de 2017 e a de 2019, no que concerne ao trabalho colaborativo entre docentes e equipa da BE?

As respostas dos docentes relativamente aos contextos e frequência de articulação com a BE permitem, no imediato, chegar à conclusão que houve melhorias nalgumas áreas de intervenção, nomeadamente na melhoria das competências de leitura e de informação dos alunos; integração destas competências na planificação e tratamento de conteúdos/ unidades de ensino; seleção ou produção de materiais de apoio necessários à condução de atividades na biblioteca escolar ou em sala de aula; exploração de tecnologias e ferramentas em ambientes digitais; colaboração em atividades de promoção do sucesso escolar, apoio educativo, estudo e recuperação; participação em projetos, decorrentes do projeto educativo de escola; organização de eventos culturais, literários, científicos ou artísticos.

Pela negativa, com um decréscimo dos docentes a responder positivamente, temos a realização de atividades de formação de utilizadores para o uso da biblioteca escolar e dos seus recursos impressos, digitais e em rede (ainda que mais 3,4% tenha afirmado que isso passou a acontecer regularmente, no cômputo geral, as respostas são mais negativas em 2019 do que foram em 2017); e ajuda ao envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a leitura e as literacias.

- Poder-se-á aventar alguma proposta de redação das questões do MABE, relativamente ao trabalho colaborativo?

Sim, concretamente nas que passamos a referir:

Identificação do respondente: a variável grupo de recrutamento desaparece dos dados a que o agrupamento tem acesso posteriormente, não permitindo perceber as fragilidades e oportunidades do desempenho da equipa da BE. Se, para alguns grupos é evidente o ciclo lecionado, o mesmo não acontece noutros grupos, que lecionam, por exemplo, turmas do 3º ciclo e do secundário. Também o ano / ciclo de leção seria

uma variável interessante para analisar o trabalho efetuado pela BE. Eventualmente a existência de uma questão em que se ordenasse de forma crescente / decrescente a colaboração entre a BE e as turmas /anos de escolaridade, poderia dar pistas sobre as disciplinas e anos de escolaridade que ainda não interagem com a BE.

Questão nº 2: o item *planeamento e desenvolvimento de atividades de pesquisa*, tal como está enunciado, não permite perceber se o docente planeou a atividade sozinho ou com colaboração da BE. Não permite saber se está a responder pensando em atividades que planeou, que desenvolveu ou que planeou e desenvolveu. Não permite saber se estamos perante referência a atividades em que o docente trabalha autonomamente com a turma ou até se leva os alunos para a BE para utilização dos computadores, sem haver para isso intervenção da equipa da BE. Se, por um lado, a inclusão desta temática da pesquisa revela uma melhoria em relação ao questionário anterior, pensamos que deverá a questão ser mais concretizada, a fim de percebermos se existe intervenção da equipa da BE e, eventualmente, a que modelo de colaboração estamos a assistir.

Questão nº 5: se analisarmos o texto da questão nº 5, *como classifica o trabalho desenvolvido pela biblioteca no apoio à escola e na satisfação das suas necessidades pessoais e escolares?* percebemos que existem aqui três práticas que estão a ser questionadas: a BE e a escola, a BE e as necessidades pessoais do respondente e a BE e as necessidades profissionais do respondente. Esta questão, caso não esteja a ser considerada pelos autores como uma súmula do trabalho da BE e uma apreciação da satisfação dos utilizadores, poderia, em nosso entender, vir a ser dividida.

Questão nº 6: Se procedermos à equivalência entre as questões do MABE e as taxonomias de Doll, e de Montiel-Overall, ambas de 2005, constatamos que nestas taxonomias, os níveis mais elevados de colaboração incluem, não só a planificação conjunta, mas também a implementação e a avaliação, o que não acontece no MABE, no caso da avaliação conjunta das atividades, pelo que o modelo poderia incluir também esta vertente, para orientação do trabalho dos PB.

O trabalho que agora termina permite perspetivar outras hipóteses de investigação e de ação no Agrupamento em estudo e na RBE.

Na RBE, através das propostas de alteração do MABE acima referidas e da oferta de formação na área da pesquisa de informação física e virtual.

No Agrupamento, através da reformulação de documentos orientadores, especificando na sua redação, os conceitos e as práticas colaborativas. Através da reativação das reuniões de conselho de turma para efeitos de organização de trabalhos do domínio de articulação curricular, com inclusão de elemento da equipa da BE. Através da construção de horários com horas comuns para reunião e com as horas dos elementos da equipa concentradas e não dispersas pelos dias da semana. Através da formação de utilizadores (crianças, jovens, docentes e famílias). Através da elaboração de guiões de pesquisa. Através da planificação, implementação e avaliação dos alunos feita em conjunto pelos professores e pela BE. Através de maior ligação entre as atividades oferecidas, os currículos e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Como propostas para futuras investigações, além do alargamento do estudo a outros agrupamentos, entendemos muito interessante o estudo da aplicação do referencial *Aprender com a BE* e o estudo da colaboração entre docentes e BE no âmbito da flexibilidade curricular.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2016). *Plano de melhoria*. Acedido em <http://www.aeesgueira.edu.pt/index.php/agrupamento/documentos/estrategicos/planos-de-melhoria>. [02 de fevereiro de 2019].
- Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2016). *Relatório de avaliação externa*. Acedido em http://www.aeesgueira.edu.pt/attachments/article/55/830_AEE_2016_AE_Esgueira-Aveiro_R.pdf. [06 de fevereiro de 2019]
- Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2019). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular*. Acedido em <http://www.aeesgueira.edu.pt/index.php/agrupamento/documentos/outros-doc/pafc>. [04 de fevereiro de 2019]
- Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2019). *Projeto educativo*. Esgueira. Acedido em <http://www.aeesgueira.edu.pt/index.php/agrupamento/documentos/estrategicos/projeto-educativo/286-projeto-educativo-2019-2022>. [02 de fevereiro de 2019]
- Agrupamento de Escolas de Esgueira. (2019). *Regulamento interno*. Acedido em <http://www.aeesgueira.edu.pt/index.php/agrupamento/documentos/estrategicos/regulamento-interno>. [10 de fevereiro de 2019]
- Alcobia, Paulo. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho, in Ferreira, José, Neves, José e Caetano, António (Coord). *Manual de psicossociologia das organizações* (pp.281-306). Amadora. McGraw-Hill.
- Andion, Maria e Fava, Rubens. (2002). *Planejamento estratégico*. Revista da coleção Gestão Empresarial – Gazeta do Povo (2), 27-38. Curitiba: Faculdade Bom Jesus. Acedido em <https://pt.slideshare.net/tioheraclito/gesto-empresarial-13436950>. [15 de maio de 2019]
- Azevedo, Carlos e Azevedo, Ana. (2008). *Metodologia científica: contributos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa: Universidade Católica.
- Baião, Zelinda. (2015). *Projetos de leitura aLeR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativo: uma análise na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, Laurence. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benavente, Ana (coord). (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Boavida, Ana e Ponte, João. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 43-55). Lisboa: APM. Acedido em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf). [29 de dezembro de 2018].

Bogdan, Robert e Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Burgess, Robert. (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Calca, João. (2012). *O trabalho colaborativo: o conselho de turma e os grupos disciplinares, numa perspetiva integradora*. Relatório de mestrado. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Carvalho, Ana. (2013). *Aprender através dos recursos online*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Carvalho, Helena. (2007). *Biblioteca escolar: à procura da sua acção pedagógica- uma visão sobre o percurso de bibliotecas escolares integradas na RBE*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/576/1/LC370.pdf>. [15 de maio de 2019].

Carvalho, Luís. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.

Chiavenato, Idalberto. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo. Editora McGraw-Hill do Brasil.

Costa, Andreia. (2010). *Clima escolar e participação docente - a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acedido em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15582/1/a.costa.pdf>. [11 de maio de 2019].

Cunha, Miguel; Rego, Arménio; Lopes, Miguel e Ceitil, Mário. (2008). *Organizações positivas – Manual de trabalho e formação para desenvolver as forças dos indivíduos e das organizações*. Lisboa. Edições Sílabo.

Damiani, Magda. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar nº 31, pp. 213-230. Curitiba: Editora UFPR.

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

Fernandes, Maria. (2013). *Redes concelhias/interconcelhias de bibliotecas: um estudo descritivo com base num inquérito por questionário*. Dissertação de mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7124/3/Diss.Rosa%cc%81rio_Final3.pdf [5 de maio de 2019].

Fernandes, Sérgio. (2010). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio. Bragança: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3444/1/TESE%2bS%c3%a9rgio.pdf>. [21 de abril de 2019].

Formosinho, João e Machado, Joaquim. (2008). *Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras (vol.8, nº1, pp.5-16). Acedido em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/formosinho_machado.pdf. [5 de abril de 2019].

Freire, Adelina. (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/577/1/TMGIBE_AdelinaFreire.pdf. [7 de dezembro de 2018].

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

Gather-Thurler, Monica. (1994). *Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme?* Revue Française de Pédagogie, 109 (pp. 19-39). Acedido em https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244. [22 de março de 2019].

Gather-Thurler, Monica. (1996). Innovation et coopération: liens et limites. In M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*. (pp. 145-168) Bruxelles : De Boeck. Acedido em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html>. [22 de março de 2019].

Ghilardi, Franco e Spallarossa, Carlo. (1989). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Graça, Anabela. (2012). *Escola - família: a educação em rede*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica.

Acedido em

<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4679/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-Anabela%20Gra%C3%A7a.pdf>. [22 de abril de 2019].

Hall, Richard. (1984). *Organizações*. Rio de Janeiro: Prentice.

Halpin, Andrew e Croft, Don. (1962). *The organizational climate of schools*.

Washington: Washington University. Acedido em

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015004004233&view=1up&seq=19>. [22 de abril de 2019].

Hargreaves, Andy. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna e Ryan, Jim. (2001). *Educação para a mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora

Herzberg, Frederick. (1978). *Le travail et la nature de l’homme*. Entreprise moderne d’Édition.

Hofstede, Geert. (1991). *Cultures and organizations – software of the mind*. Institute for Research of Tntercultural Cooperation. University of Limburg. Maastricht: Mc Graw-Hill.

International Association of School Librarianship (IASL) (1996). *Declaração política da IASL sobre bibliotecas escolares*. Acedido em <http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>. [09 de dezembro de 2018].

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994).

Manifesto das Bibliotecas Públicas. Acedido em

<https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. [09 de dezembro de 2018].

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1999).

Manifesto das Bibliotecas Escolares. Acedido em

<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. [09 de dezembro de 2018].

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2013). *Relatório de tendências e mudanças no ambiente informacional*. Acedido em <https://trends.ifla.org/files/trends/assets/documents/trend-report-presentation11-14-pt.pdf>. [13 de abril de 2019].

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2015) *Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*. Edição revista da edição de 2002, Acedido em <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. [09 de dezembro de 2018].

Laranjo, Mário. (2012). *Do individual para o coletivo: estudo de caso de uma experiência de promoção de trabalho colaborativo docente*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Acedido em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10712/1/Tese%20_completa_uv_Fev_24_02_2012.pdf. [12 de janeiro de 2019].

Lewin, Kurt. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology* (1939: Maio) p.271. Acedida em https://tudresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en. [16 de abril de 2019].

Lima, Jorge. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio. (2008). *A escola como organização educativa – uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Little, Judith. (1990). *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations*. *Teachers College Record* Vol 91,nº 4, pp. 509–536. Universidade de Columbia. Acedido em https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence-of-Privacy-Autonomy-and-Initiative-in-Teachers-Professional-Relations.pdf. [10 de março de 2019].

Loertscher, David. (2000). *Taxonomies of the school library program*. Salt Lake City: HiWillow Research &Publishing.

Lourenço, João. (2014). *A liderança e gestão de uma escola: o ponto de vista dos diretores de turma*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4880?show=full>. [5 de agosto de 2019].

Machado, Maria et all. (2011). *Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português*. Rev. Lusófona de Educação (vol 17 pp. 167-181). Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação. Acedida em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2371>. [10 de agosto de 2019].

Martins, Maria. (2011). *A liderança do professor bibliotecário à luz do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1844/3/dissertacao_julia_martins.pdf. [28 de fevereiro de 2019].

Marques, Maria. (2013). *Cultura organizacional de boas escolas: promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedida em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5399>. [26 de março de 2019].

Maslow, Abraham. (1987). *Motivation and personality*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers.

Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto. Porto Editora.

Ministério da Educação e Ministério da Cultura. (1996). *Despacho Conjunto n.º 5/ME/MC/96, de 9 de Janeiro*.

Ministério da Educação e Ministério da Cultura. (1996). *Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro*.

Ministério da Educação e Ministério da Cultura. (1996) *Despacho Conjunto 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto*.

Ministério da Educação. (1997). *Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril*.

Ministério da Educação. Secretarias de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa. (1999). *Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março*.

Ministério da Educação e Ministério da Cultura. (2001). *Despacho conjunto n.º 872/2001 de 18 de setembro*.

Ministério da Educação. (2009). *Portaria 756/2009 de 14 de julho*.

Ministério da Educação. (2011). *Despacho n.º 5328/2011 de 28 de março*.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Despacho Normativo n.º13-A/2012, de 5 de junho*.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho*.

Miranda, José (2010). *Estudo comparativo sobre o perfil do professor bibliotecário - rede de bibliotecas de Basto e Barroso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1682/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Estudo%20Comparativo%20sobre%20o%20Perfil%20do%20Professor%20Bibliotec%C3%A1rio.pdf>. [01 de fevereiro de 2019].

Morgan, Gareth. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.

Montiel-Overall (2005). *Toward a theory of collaboration for teachers and librarians*. Research Journal of the American Association of School Librarians. Vol. 8
Acedido em http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol8/SLR_MR_TheoryofCollaboration_V8.pdf. [17 de dezembro de 2018].

National School Climate Council. (2007). *National school climate standards*. Acedido em <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-standards.pdf>. [28 de dezembro de 2019].

Neves, José. (2001). *Personalidade, percepção e aprendizagem*, in Ferreira, José, Neves, José e Caetano, António (Coord). *Manual de Psicossociologia das organizações*. (pp. 221-254). Amadora. McGraw-Hill.

Novo, Ana. (2007). Bibliotecário escolar, biblioteca e sucesso educativo: uma revisão da literatura. In Calixto, José (ed.) *Ter ou não ter bibliotecário escolar: valor e impacto dos recursos humanos nas bibliotecas escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Novo, Ana e Calixto, José. (2009). *Prioridade nº 1 – conquista de leitores: estratégias adoptadas em Bibliotecas escolares*. Bibliotecas para a Vida II – Bibliotecas e Leitura. Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, pp. 267-282. Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS/UE/

Novo, Ana. (2015). *Texto introdutório ao tema 3 da disciplina de Planeamento Estratégico de Serviços de Informação do curso de Pós Graduação em Ciências da Informação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Novo, Ana. (2015a). *Colaboração e literacia da informação nas escolas: uma responsabilidade partilhada*. Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso pp. 47 -59. Braga: CECS. S. Pereira & M. Toscano (Eds.)
- Nóvoa, António. (1992). *As organizações escolares em análise*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Dom Quixote
- Nye, Joseph. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva
- OCDE. (1989). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa
- Pires, Hermínia. (2013). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Acedida em <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/4028/O%20Contributo%20da%20Biblioteca%20Escolar%20Para%20o%20Refor%20C3%A7o%20da%20Escola%20Inclusiva%20.pdf?sequence=1>. [24 de janeiro de 2019].
- Quivy e Campenhout. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2011). *Gestão da Coleção-Política de gestão da coleção linhas orientadoras para a política de constituição e desenvolvimento da coleção*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). *Liga-te, mas com respeito*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar 2014-2017*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação e Ciência.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação e Ciência.
- Rede de Bibliotecas Escolares (2018). *Roteiro para uso da biblioteca escolar: escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Rodrigues, Maria. (2011). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração*. Atas do Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania", Pereira, Sara (Org.). Braga: Universidade do Minho Acedida em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39529>. [4 de dezembro de 2018].

Roldão, Maria (2007). *Questões e razões - Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis. n.º 71 Outubro/Dezembro 2007. (pp.24-29). Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, Eloy e Carvalho, José. (2013). *Gestão e organização da coleção digital*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Sallán, Joaquim (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial La Muralla. Acedido em https://books.google.pt/books?id=HpMunha-OroC&pg=PA360&lpg=PA360&dq=gairin+sall%C3%A1n+iceberg&source=bl&ots=YdS7lxyBoG&sig=ACfU3U3zv8w5yBmXbkJve-64nF2OiZd0vg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwicrJ6j8_vmAhWSHRQKHZghDqQQ6AEwD3oECAoQAQ#v=onepage&q=gairin%20sall%C3%A1n%20iceberg&f=false. [2 de dezembro de 2018].

Santos, Maria. (2010). *Bibliotecas escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores. Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1574/1/BEsColabora%C3%A7%C3%A3oLSantosVol.I.pdf>. [2 de dezembro de 2018].

Santos, Maria. (2012). *Contributos para avaliação da biblioteca escolar*. Projeto final. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66221/2/44613.pdf>. [2 de dezembro de 2018].

Santos, Maria. (2014). *A auto-avaliação da biblioteca escolar: uma chave para a eficácia?* Dissertação de mestrado. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/61526183.pdf>. [6 de junho de 2019].

Senge, Peter et all. (2005). *Escolas que aprendem*. São Paulo: Artmed.

Silva, José. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, Maria. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico - Escola Superior de Educação. Acedida em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>. [8 de novembro de 2019].

Soares, Armandina. (2007). *A cooperação é possível*. Revista Noesis. n.º 71 Outubro/Dezembro 2007. (pp.34-37). Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Souza-Silva, Jader e Davel, Eduardo. (2007). *Da Ação à Colaboração Reflexiva em Comunidades de Prática*. RAE-Revista de Administração de Empresas, vol. 47, n. 3, jul-set 2007. Acedido em <https://rae.fgv.br/rae/vol47-num3-2007/acao-colaboracao-reflexiva-em-comunidades-pratica>. [27 de agosto de 2019].

Taylor, Frederick. (2011). *Os princípios da gestão científica*. Lisboa. Edições Sílabo.

Teixeira, Carla. (2011). *Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da região autónoma dos Açores*. Dissertação de mestrado. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acedida em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18252> [16 de março de 2019].

Teixeira, Manuela. (1995). *O professor e a escola. Perspetivas organizacionais*. Amadora. Editora McGraw-Hill de Portugal.

Todd, Ross. (2011). *O que queremos para o futuro das Bibliotecas escolares*. Lisboa. Rede de Bibliotecas Escolares.

Trice, Harrison e Beyer, Janice. (1984). *Studying Organizational Cultures Through Rites and Ceremonials*. Academy of Management Review, 1984, Vol 9, Na 4. 653-669. Nova Iorque. Acedido em <https://vpn.uab.pt/http/eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=cd905ea2-6dc4-4d02-9fcf-78851268468a%40sdc-v-sessmgr03>. [2 de junho de 2019].

Veiga, Isabel. (Coord). (1996). *Relatório Síntese: Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Wall, Toby e Stephenson, Geoffrey. (1970) *Herzberg's two-factor theory of job attitudes: a critical evaluation and some fresh evidence*. Industrial relations journal. Vol. 1.1970, 3, (pp. 41-65). Oxford : Wiley-Blackwell,