

A INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UM PROJECTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-BIBLIOTECÁRIOS

Artur Dagge

arturdagge@netc.pt

Escola Secundária Dr. Manuel Fernandes, Abrantes

Instituto de Educação – Universidade de Lisboa

Ana Margarida Veiga Simão

ana.simao@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa

Resumo

Integrado no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Formação de Professores e Formação Pedagógica de Formadores – Concepções e Práticas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, este projecto de investigação assume como esfera de intervenção a construção de saberes nos professores-bibliotecários, tendo como ponto de partida a seguinte tese: a investigação colaborativa contribui para o desenvolvimento das concepções e dos saberes dos professores-bibliotecários na criação de dinâmicas escolares promotoras das literacias a partir da biblioteca escolar. A relevância que o desenvolvimento das literacias assume actualmente, aliada à recente institucionalização do cargo de professor-bibliotecário por parte do Ministério da Educação e às necessidades de formação daí resultantes, justificam claramente a pertinência deste estudo. A concretização deste projecto de investigação pressupõe a criação de um círculo de estudos que envolverá professores-bibliotecários de diferentes escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário situadas na área da Lezíria e Médio Tejo durante o ano lectivo de 2009/10, estando previstas iniciativas de *follow up* durante o ano lectivo seguinte. A validade deste processo formativo será assegurada pela aplicação rigorosa de uma metodologia investigativa, numa perspectiva colaborativa, assente na avaliação e na reflexão individual e de grupo sobre a acção.

Introdução

À formação contínua dos professores é reconhecido um papel central na resposta à complexidade crescente do acto de ensinar. A procura de soluções que contrariem a falta de resultados da formação contínua nas práticas dos professores e na melhoria da qualidade das escolas tem levado muitos investigadores a apostarem em projectos que sustentam a investigação, assente na reflexão na e sobre a prática, como estratégia de formação dos professores, ultrapassando, deste modo, a tradicional dicotomia entre teoria e práxis.

Assim, o objectivo desta comunicação é precisamente dar a conhecer o projecto “*A investigação colaborativa na Biblioteca Escolar: um projecto de formação de professores-bibliotecários*”, o qual está integrado no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação “*Formação de Professores e Formação Pedagógica de Formadores – Concepções e Práticas*” do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Assumindo como esfera de intervenção a construção de saberes nos professores-bibliotecários a partir da investigação colaborativa, este projecto irá envolver a criação de um círculo de estudos para professores-bibliotecários de diferentes escolas

do Ensino Básico e Secundário da Lezíria e Médio Tejo durante o ano lectivo de 2009/2010, estando ainda previstas iniciativas de *follow up* durante o ano lectivo seguinte.

1.1- Formação contínua de professores: que resposta à complexidade crescente de ensinar?

A complexidade é, provavelmente, a característica mais marcante dos tempos modernos, eivados que estão por contradições e incertezas, pela indefinição dos problemas e pela emergência de dilemas (Morin, 2000). A Escola não está, naturalmente, imune à influência da sociedade que a sustenta, pelo que o processo de ensino-aprendizagem que nela tem lugar é, também ele, um processo repleto de equívocos, hesitações, paradoxos e perplexidades. A pressão que a sociedade vem exercendo sobre a Escola não tem parado de crescer, assente num paradigma de performatividade (Ball, 2004: 1116; 2002: 18) que exige das escolas e dos professores um desempenho que justifique os investimentos que cidadãos e instituições contribuintes asseguram com os impostos que pagam. A integração das minorias, a melhoria dos resultados escolares, a atenção para com alunos com necessidades educativas especiais, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem ao longo da vida, a preparação dos alunos para o exercício pleno da cidadania, o respeito pelas diferenças ou o domínio das múltiplas literacias são apenas alguns exemplos dos objectivos que a Sociedade espera que a Escola cumpra de uma forma harmoniosa e coerente. Os diversos sectores que constituem cada escola (órgãos de gestão, departamentos curriculares, áreas disciplinares, serviços de apoio educativo, bibliotecas escolares), são, assim, chamados a cumprir as suas funções e responsabilidades de uma forma cada vez mais “profissional”, com base em critérios de eficácia e eficiência.

Ora, tudo isto tem implicações profundas na formação de professores. No que diz respeito à formação contínua de professores, o que os vários estudos realizados em Portugal repetidamente têm demonstrado (Silva, 1997; Correia, Caramelo e Vaz, 1998; Canário, 1998; Ruela, 1999; Barroso e Canário, 1999; Estrela, 1999; Roldão, Costa, Reis, Camacho, Luís & Duarte, 2000; Estrela, Eliseu & Amaral, 2007) é que, na maioria dos casos, a formação contínua de docentes pouco ou nenhuns efeitos duradouros teve no seu desenvolvimento profissional e, ainda menos, nas aprendizagens dos alunos. Vejamos as principais lacunas apontadas nesses estudos à formação contínua de professores desenvolvida pelos centros de formação de associação de escolas em Portugal no que respeita a necessidades, oferta e efeitos da formação.

Assim, no que diz respeito às necessidades de formação, Barroso e Canário referem que “os directores dos Centros se sentiram “obrigados” a desenvolverem processos de consulta aos professores sobre as suas “necessidades de formação” [mas] foram poucos os que realizaram uma reflexão crítica que pusesse em causa os fundamentos deste processo de construção de

uma oferta de formação” (1999: 151), acentuando o *“carácter difuso com que essas necessidades são percebidas”* (Roldão *et al.*, 2000: 135), daí que a política de formação dos centros tenha resultado *“mais das iniciativas pessoais dos directores do que das propostas provenientes das escolas associadas e articuladas com os seus projectos educativos”* (Ruela, 1999: 248). Quanto à oferta de formação, as conclusões dos estudos salientam a organização dos planos de formação dos centros *“em função das disponibilidades que têm e dos constrangimentos impostos pelos organismos responsáveis pela formação contínua de professores”* (Barroso e Canário, *ibidem*), sendo evidente a sua *“dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação e a acreditação das acções de formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão na carreira e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação”* (Correia, Caramelo e Vaz, 1998: 120), daí resultando planos de formação que se esgotam *“na realização de cada acção formal”* (Silva, 1997: 302). Finalmente, relativamente aos efeitos da formação, *“a inexistência de repercussões nas práticas dos professores”* de acordo com a caracterização da formação contínua em Portugal feita em 1990 pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Ruela, *idem*: 20) é confirmada por estudos posteriores, designadamente quando é referido que *“a ineficácia da formação aparece, assim, associada ao seu processo de construção”* (Barroso e Canário, *idem*: 25), ficando claro que os impactos da formação contínua são *“na maioria dos casos confinados ao foro individual e não traduzíveis em melhorias reais da prática docente e da qualidade das escolas”* (Roldão *et al.*, *idem*: 137). Resumindo, na formação contínua em Portugal tem predominado *“uma concepção instrumental, cumulativa, consumista e escolarizada”* (Barroso e Canário, *idem*: 156) que perpassa os vários intervenientes do sistema educativo, desde os responsáveis da tutela, passando pelos órgãos de gestão das escolas e os directores dos centros de formação e acabando nos professores em geral. A concordarmos *“com aqueles autores que consideram que a preparação da avaliação é um indicador da qualidade da formação”* (Estrela, 1999: 202), a própria avaliação que é feita da formação, limitada nos instrumentos, nos objectos, nas intenções e nos referenciais e, por isso mesmo, na validade, parece confirmar a pouca qualidade que a caracteriza.

Assim, como refere Roldão (2007), a resposta à complexidade crescente de ensinar que resulta da generalização da escolaridade e da existência de públicos cada vez mais heterogéneos tem de passar necessariamente pela colaboração entre docentes da mesma área que experimentam as mesmas dificuldades em ensinar um conhecimento explícito, entre docentes da mesma equipa que trabalham com os mesmos alunos, entre docentes que partilham o mesmo contexto.

1.2- A investigação colaborativa como estratégia de formação de professores

As mais-valias resultantes da passagem de um modelo de formação centrado nas aquisições, que tem caracterizado quer a formação inicial, quer a formação contínua em Portugal, para um modelo centrado na investigação têm sido salientadas por diversos investigadores, designadamente Rodrigues (1999; 2001), Moreira (2001), Alarcão (2001), Esteves (2002), Ponte (2002), Oliveira e Serrazina (2002) e Caetano (2003), as quais podem ser sintetizadas na consecução de dois objectivos essenciais: desenvolver uma atitude investigativa nos docentes e compreender e melhorar o seu local de trabalho e as suas práticas. A validade de um tal processo formativo depende da aplicação rigorosa de uma metodologia investigativa, numa perspectiva colaborativa, assente na avaliação e na reflexão individual e de grupo na e sobre a acção.

O trabalho investigativo colaborativo, que se concretiza quer a nível da prática, quer da investigação da própria prática, porque envolve os professores na tomada de decisões, assume-se como um recurso do seu desenvolvimento profissional na medida em que, por um lado, permite *“desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho”* (Veiga Simão, Caetano e Freire, 2007: 68) e, por outro lado, promove a construção da sua autonomia e emancipação tendo em vista a auto-regulação das suas práticas.

Ainda que para alguns autores não seja consensual a distinção entre colaboração e cooperação, chegando a ser usadas de forma indistinta por serem entendidas como sinónimas (Hiltz, 1998; Johnson & Johnson, 2001), sublinha-se a diferença entre os dois conceitos com base nos pressupostos definidos por Day (1999: 186), que aponta como características específicas da colaboração a negociação, a tomada conjunta de decisões, a comunicação e aprendizagem mútuas, as quais estão ausentes dos processos cooperativos.

Tripp (2005: 454), a propósito dos diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar num projecto de investigação-acção, distingue cooperação de colaboração com base na autoria do projecto, afirmando que na primeira o projecto “pertence” ao investigador, enquanto na segunda os participantes são co-investigadores num projecto no qual têm igual participação

Refira-se, ainda, a distinção entre os conceitos de cooperação e colaboração da autoria de Carr e Kemmis, que associam o primeiro à investigação prática, na qual o papel do investigador é fundamentalmente de estímulo da participação e da auto-reflexão, ficando o segundo reservado para a investigação emancipatória que confere ao investigador o papel de moderador do processo, partilhando com todos os participantes igual responsabilidade (Latorre, 2004: 31).

1.3- A formação dos professores-bibliotecários como construção do saber docente

Sendo este um projecto de investigação que assume como esfera de intervenção a construção de saberes nos professores-bibliotecários, antes de mais cabe perguntar sobre a sua pertinência, na medida em que aos professores-bibliotecários são tradicional e exclusivamente associadas funções de teor biblioteconómico e de apoio às tarefas docentes.¹ A resposta a essa questão radica em distintas ordens de razões. Em primeiro lugar, razões de ordem histórica e contextual. Ou seja, numa altura em que é formalmente instituído o cargo de professor-bibliotecário, que passa a poder ser desempenhado em regime de exclusividade unicamente por professores integrados na carreira docente, ao mesmo tempo que se procura relevar o “*seu papel pedagogicamente interventivo e de inserção da biblioteca na escola e no currículo*” (Freire, 2007), ultrapassando a tradicional concepção de coordenador da biblioteca escolar como mero gestor dos recursos documentais, ganha particular pertinência a formação dos recursos humanos que serão o motor dessas mesmas transformações. Em segundo lugar, razões de ordem processual. Na verdade, diversos autores têm vindo a salientar a importância das lideranças na dinamização de processos de mudança na escola, o que torna a formação dos professores-bibliotecários essencial na tomada de iniciativas de superação do papel tradicional da biblioteca escolar e da sua transformação em centro de aprendizagem. Em terceiro lugar, razões de ordem económica. Decorridos 13 anos desde o seu lançamento em 1996, o programa da Rede de Bibliotecas Escolares permitiu, até ao final de 2008, o acesso a uma biblioteca escolar dotada das condições mínimas de funcionamento (pessoal docente e não docente, fundo documental, equipamento) de todos os alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e a 93% dos alunos do Ensino Secundário, um assinalável esforço financeiro superior a 38 milhões de euros que importa naturalmente rentabilizar.² Em quarto lugar, razões ligadas à igualdade de oportunidades. Pese embora a profunda mudança que teve lugar nas bibliotecas escolares, nomeadamente a nível das instalações e recursos, o desigual desempenho que apresentam no cumprimento das suas missões e da sua função de promotoras da leitura e das literacias tornou premente a questão da formação dos recursos humanos a ela afectos. No Relatório do Questionário de Avaliação divulgado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (2002: 75-76) é clara a diferença verificada quer entre bibliotecas escolares do mesmo ciclo de ensino, quer entre bibliotecas escolares dos diferentes níveis de ensino (1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) a nível do tempo que as respectivas equipas de coordenação dedicam à organização das várias actividades que levam a cabo, designadamente (i) no apoio às actividades curriculares e de complemento curricular e (ii) na formação de utilizadores. São precisamente estes dois domínios que são tidos por mais relevantes no trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares na medida em que são as áreas que permitem que a

biblioteca escolar dê um contributo significativo para o cumprimento das aprendizagens curriculares e o desenvolvimento das literacias, nomeadamente a literacia da leitura, a literacia da informação e a literacia tecnológica. Finalmente, em quinto lugar, razões ligadas aos índices de competitividade nacional, em resultado dos maus desempenhos dos alunos portugueses nos testes internacionais de literacia, designadamente no Programa PISA (Programme for International Student Assessment), da responsabilidade da OCDE. Da aplicação daquele estudo em 2000, e que os dados de 2003 e 2006 vieram confirmar, resultou a colocação de Portugal entre os países piores classificados, a existência de um elevado número de analfabetos funcionais (10% dos alunos ficaram abaixo do nível 1, ou seja, tecnicamente podem saber ler mas não são capazes de realizar tarefas simples), a disparidade regional dos resultados (o que constitui um inegável factor de desigualdade social e um entrave à coesão nacional) e o desperdício de recursos que caracteriza o sistema educativo (Ministério da Educação, 2001).

A formação contínua de professores-bibliotecários, sendo estes vistos como docentes com especiais responsabilidades a nível da promoção da leitura e das literacias, assume, assim, particular relevância como forma de dar resposta aos novos desafios que se lhes colocam em resultado das competências que lhes são exigidas no desempenho das suas funções: na área das literacias, no desenvolvimento do trabalho em rede, na área da avaliação e de trabalho em equipa. Cabe aqui referir o estudo *“Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores”*, feito por Canário por encomenda do Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares, no qual o autor defende claramente que é uma condição básica de sucesso do desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares *“a inserção social e organizacional da formação”* (1998: 44), o que pressupõe que sejam seguidas três orientações fundamentais: *“a primeira corresponde a centrar a formação na escola; a segunda a articular a formação com a experiência; a terceira a articular as dimensões individual e colectiva da formação”* (*idem*: 21). Nesta perspectiva, assumir a investigação colaborativa como estratégia de formação de professores-bibliotecários pressupõe, à partida, atender a estes três princípios enunciados por Canário: a formação está centrada na escola pois o projecto visa intervir em situações problemáticas concretas em cada biblioteca/escola no sentido de as ultrapassar; a articulação entre a formação e a experiência resulta da reflexão feita pelos participantes sobre e a partir da acção e da ligação da teoria com a prática; a articulação das dimensões individual e colectiva da formação é assegurada pela existência no projecto de momentos de intervenção individual (de observação, de reflexão e de aplicação), a par com momentos de intervenção em grupo (de reflexão, de planificação, de sistematização e, eventualmente, de observação).

Objectivos

A construção de saberes nos professores-bibliotecários assume-se, então, como a esfera de intervenção deste projecto de investigação. Em concreto, visa compreender as mudanças introduzidas por processos colaborativos de investigação-formação nas concepções, saberes e práticas dos professores-bibliotecários no que diz respeito ao desenvolvimento de dinâmicas escolares promotoras das literacias a partir da biblioteca escolar. O pressuposto em que assenta este projecto de investigação é que, por meio da reflexão colaborativa, os professores-bibliotecários se tornem capazes de problematizar, analisar e compreender as suas próprias práticas, de construir significados e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação de práticas escolares a partir do trabalho colaborativo promovido pela biblioteca escolar, contribuindo para a transformação da cultura escolar e gerando desenvolvimento pessoal e profissional e práticas organizacionais participativas.

O estudo recairá directamente num grupo de professores-bibliotecários de escolas básicas e secundárias da Lezíria e Médio Tejo intencionalmente constituído num Círculo de Estudos que funcionará ao longo do ano lectivo de 2009/10. Inicialmente, o estudo envolverá a totalidade dos professores-bibliotecários das escolas básicas e secundárias da Lezíria e Médio Tejo na aplicação do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores* (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007), com o objectivo de conhecer “*algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores portugueses, nomeadamente aquelas que são relativas às condições organizacionais e contextuais, às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como às disposições de carácter pessoal*”.

Por outro lado, uma vez que essas mudanças se concretizam em actividades e procedimentos concretos desencadeados em cada escola a partir da biblioteca escolar, importa igualmente conhecer as repercussões da investigação-formação colaborativa especificamente no desenvolvimento das literacias junto dos alunos e, de uma forma geral, na afirmação da biblioteca escolar como centro de aprendizagem. Este será, portanto, um campo de intervenção secundário deste projecto de investigação.

Sendo este um estudo integrado no projecto de investigação em curso “*Formação de professores em contextos colaborativos*” da Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009), com ele partilha naturalmente algumas das questões integradoras da investigação, adaptadas aos intervenientes e contextos específicos do seu objecto de estudo em resultado da dupla finalidade que persegue. Assim, são sete as questões que enquadram este projecto de investigação, sendo que as quatro primeiras se aplicam ao campo de intervenção principal, consubstanciado na organização, desenvolvimento e avaliação do Círculo de Estudos, e as três restantes estão

ligadas ao campo de intervenção secundário, constituído pelas escolas de actuação de cada um dos professores-bibliotecários que participa no projecto. Portanto, quanto à formação dos professores-bibliotecários, importa saber:

1ª – Como é que os processos investigativos colaborativos/formativos se reflectem nas concepções, saberes e práticas dos professores-bibliotecários e no desenvolvimento das suas competências para promoverem as literacias a partir da biblioteca escolar?

2ª – Como é que se transferem os saberes construídos em processos de investigação-formação colaborativa para os saberes experienciados por cada professor-bibliotecário na sua prática?

3ª – Como é que são percebidos e avaliados pelos professores-bibliotecários os processos de investigação colaborativos/formativos que visam dar resposta a problemas concretos com que se defrontam nas suas escolas?

4ª – Que efeitos têm os processos de investigação-formação colaborativa na construção da autonomia profissional dos professores-bibliotecários?

Já no que diz respeito aos efeitos da investigação colaborativa junto das escolas onde os professores-bibliotecários envolvidos neste projecto desempenham funções, interessa saber:

5ª - Que repercussões tem a formação dos professores-bibliotecários assente em processos colaborativos de investigação-formação no desenvolvimento de dinâmicas escolares promotoras das literacias?

6ª – Que contributos pode trazer a investigação-formação colaborativa entre professores-bibliotecários para a afirmação da biblioteca escolar como centro de aprendizagem?

7ª – Até que ponto as oportunidades de desenvolvimento profissional e de colaboração produzem efeitos nas concepções e nas práticas dos professores-bibliotecários que perduram para além dos processos de investigação-formação colaborativa em que estão envolvidos?

Na tentativa de encontrar respostas para estas questões, foram definidos objectivos distintos de acordo com a dupla finalidade que este estudo se propõe atingir, objectivos esses também parcialmente comuns com o projecto de investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação anteriormente referido.

Assim, no âmbito das mudanças nas concepções e práticas dos professores-bibliotecários, foram definidos dois objectivos de compreensão e um de acção, a saber:

Promover processos investigativos colaborativos na formação de professores-bibliotecários.

Desenvolver uma atitude investigativa nos professores-bibliotecários através da reflexão sobre a prática;

Aumentar a capacidade de intervenção autónoma dos professores-bibliotecários na sua formação;

Contribuir para o desenvolvimento profissional destes professores.

Perceber o papel da investigação colaborativa na mudança das concepções, saberes e práticas dos professores-bibliotecários e no desenvolvimento das suas competências de promoção das literacias.

Compreender os reflexos de uma formação assente em processos investigativos colaborativos no desenvolvimento profissional e na autonomia dos professores-bibliotecários.

Quanto às repercussões da investigação-formação colaborativa no desenvolvimento das literacias e da biblioteca escolar, foram estabelecidos três objectivos de acção:

Proporcionar a criação de dinâmicas geradoras de uma biblioteca escolar promotora das literacias.

1.1- Desenvolver o domínio das literacias nos alunos;

1.2- Incutir nos alunos princípios éticos e deontológicos na utilização da informação.

Criar condições para que o professor-bibliotecário seja encarado como um parceiro na aplicação do currículo.

2.1- Legitimar o papel formador do professor-bibliotecário;

2.2- Levar os alunos a desenvolverem as suas capacidades intelectuais através de uma metodologia investigativa articulada entre a biblioteca escolar e as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;

2.3- Potenciar o papel da biblioteca escolar como instrumento de desenvolvimento da competência leitora e do pensamento reflexivo.

Estimular o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas a partir da biblioteca escolar.

Na definição destes objectivos esteve sempre presente o intuito de transferência das potencialidades dos processos colaborativos para os contextos escolares dos intervenientes neste projecto de formação. Dito de outra forma, a colaboração que se pretende atingir entre os professores-bibliotecários que irão participar neste estudo, com os contributos daí resultantes para o seu desenvolvimento profissional, só fará sentido e só poderá ser plenamente atingida se ela se concretizar em processos colaborativos envolvendo os professores-bibliotecários e outros professores da escola. Tanto num caso, como no outro, a colaboração assentará na reflexão, a diferentes níveis, naturalmente, na e sobre a prática.

Na organização do Círculo de Estudos que consubstancia o projecto de investigação procurar-se-á aproveitar a estrutura de acompanhamento de base regional de que a Rede de Bibliotecas Escolares dispõe, na qual há um coordenador que acompanha um grupo de bibliotecas escolares relativamente próximas, trabalhando conjuntamente com os coordenadores dessas bibliotecas. Ou seja, havendo já alguma experiência de colaboração entre o coordenador regional e os coordenadores das bibliotecas escolares, mas numa perspectiva orientada para a acção de acordo com os parâmetros definidos pela Rede de Bibliotecas Escolares, a intenção é partir da

experiência de colaboração já existente para a construção de saberes dos professores-bibliotecários com base em processos de investigação-formação colaborativos.

Método

3.1- Investigação-acção colaborativa: o professor como investigador e prático reflexivo

Este estudo fundamenta-se numa concepção de formação de professores como práticos reflexivos, assumindo-se a investigação colaborativa como estratégia simultaneamente de investigação e de formação, conciliando a construção de saberes e a formação contínua de professores na medida em que, reflectindo sobre a prática, é privilegiado o campo da formação como forma de dar resposta “às necessidades de desenvolvimento profissional ou de formação dos docentes, ao mesmo tempo que também atende às exigências da academia de produção de conhecimentos científicos” (Ibiapina, 2008: 21). É aqui assumido o conceito de professor-investigador defendido por Elliott (Latorre, 2004: 26), sendo este entendido como um profissional que compreende a prática docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo.

A proposta de Zeichner (1993) do professor como um prático reflexivo surge como uma forma de ultrapassar o racionalismo técnico inerente aos processos de formação tradicionais, ligando a teoria à prática, sendo a reflexividade entendida como a capacidade, não apenas de reflectir sobre teorias já produzidas, questões metodológicas ou de organização, mas sobretudo de produzir teoria e torná-la explícita para análise crítica e discussão. Nos processos de aprendizagem dos adultos, é hoje clara “a importância da reflexividade e da aprendizagem em contexto, reforçando a necessidade de articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação”, o que, no caso dos professores, se traduz na crescente “procura, em cada escola, de um projecto coerente entre as práticas educativas dos alunos e os processos de formação dos professores” (Veiga Simão *et al.*, 2009). De resto, a própria Comissão das Comunidades Europeias (2007: 15), na sua comunicação ao Conselho e ao Parlamento Europeu sobre a necessidade de melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes, defende a ligação do desenvolvimento profissional dos docentes à reflexão, à investigação e à prática em contexto de trabalho, aconselhando explicitamente que os docentes “continuem a reflectir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática; efectuem estudos ou investigação com base na sua prática pedagógica; integrem na sua prática pedagógica os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na sua prática; avaliem a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modifiquem em conformidade; e realizem uma avaliação das suas próprias necessidades de formação.”

3.2- Desenvolvimento do projecto

A execução deste projecto de investigação foi pensada em três etapas, tendo o seu início em Agosto de 2009 e o final previsto para Julho de 2011. Os instrumentos de recolha de dados são variados e especificamente seleccionados de acordo com as várias etapas previstas e a natureza dos dados a recolher – dados de opinião, dados de observação e dados documentais –, incluindo questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação, estimulação da recordação, diários de campo e análise documental.

Na 1ª etapa (Agosto/Setembro 2009), far-se-á (1) a acreditação do Círculo de Estudos junto do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, (2) a aplicação do questionário *Desenvolvimento Profissional dos Professores* (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007) à totalidade dos professores-bibliotecários das escolas básicas e secundárias da Lezíria e Médio Tejo e (3) a constituição do grupo de participantes no Círculo de Estudos.

A 2ª etapa (Outubro 2009 a Setembro 2010) corresponde ao funcionamento do Círculo de Estudos e compreende duas fases. Na 1ª fase serão feitas entrevistas semi-directivas individuais ou de grupo aos professores-bibliotecários envolvidos no projecto, tendo por objectivo compreender as suas concepções e práticas no desenvolvimento das literacias a partir da biblioteca escolar. Na 2ª fase será feita a preparação, execução e avaliação do projecto de investigação colaborativa envolvendo os professores-bibliotecários participantes no Círculo de Estudos. Na planificação do projecto serão tidos em conta os dados recolhidos nas etapas anteriores quer através das entrevistas, quer através do inquérito, na definição conjunta das situações problemáticas a alterar e das estratégias a utilizar, sendo igualmente este o momento de clarificação do papel do investigador, do papel dos participantes e dos conceitos de investigação-acção, colaboração e reflexão. O desenvolvimento do projecto assentará na espiral planificação-acção-observação-reflexão-nova acção, o que pressupõe como instrumentos de recolha de informação os diários de campo e a observação individual e/ou em grupo (reflexão na acção) e a estimulação da recordação (reflexão sobre a acção). A avaliação do projecto terá lugar no início do ano lectivo seguinte, procurando, assim, que o distanciamento temporal possa trazer mais objectividade e rigor às reflexões produzidas por cada um dos intervenientes. Recorrer-se-á à estimulação da recordação (reflexão sobre a reflexão e sobre o sujeito) e à análise documental. Esta terá por base o Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares, da autoria da Rede de Bibliotecas Escolares (2009: 2), o qual pretende “*desenvolver uma abordagem essencialmente qualitativa, orientada para uma análise dos processos e dos resultados e numa perspectiva formativa, permitindo identificar as necessidades e os pontos fracos com vista a melhorá-los*”. Por sua vez, o Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares prevê uma multiplicidade de instrumentos de recolha de evidências, incluindo

“documentos que regulam a actividade da escola (PEE, PCT, etc.) ou da BE (Plano de Actividades, regulamento, etc.); registos diversos (actas de reuniões, relatos de actividades, etc.); materiais produzidos pela BE ou em colaboração (planos de trabalho, planificações para sessões na BE, documentos de apoio ao trabalho na BE, material de promoção, etc.); estatísticas produzidas pelo sistema da BE (requisições, etc.); trabalhos realizados pelos alunos (no âmbito de actividades da BE, em trabalho colaborativo, etc.); instrumentos especificamente construídos para recolher informação no âmbito da avaliação da BE (registos de observação, questionários, entrevistas, etc.)” (Idem: 4).

Para a 3ª e última etapa (Outubro 2010 a Julho 2011) estão previstas actividades de *follow-up* que implicam dois tipos de instrumentos de recolha de dados: entrevistas semi-directivas e análise documental com base no já referido Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares. Ambos têm como objectivos identificar quer as mudanças nos saberes, concepções e práticas dos professores-bibliotecários, quer as repercussões no desenvolvimento da biblioteca escolar e das literacias junto dos alunos, resultantes dos processos de investigação colaborativa em que aqueles estiveram envolvidos.

Resultados esperados

Iniciar um projecto de investigação assente em processos colaborativos, por um lado, obriga a que não seja feita uma especificação demasiado pormenorizada tanto dos objectivos, como dos passos envolvidos, na medida em que pode restringir a liberdade de acção dos professores-investigadores aprisionando-os a um conjunto de pressupostos limitadores (Hopkins, 1993); por outro lado, implica simultaneamente confiar nas suas potencialidades e estar consciente dos seus limites e das condições necessárias à sua concretização.

De entre os resultados que o projecto “*A investigação colaborativa na Biblioteca Escolar: um projecto de formação de professores-bibliotecários*” espera alcançar, destacam-se os seguintes:³

Que a dimensão colaborativa do trabalho docente saia valorizada junto dos intervenientes neste projecto de investigação-formação;

Que a reflexão continuada sobre as práticas resulte numa maior autonomia, numa prática mais auto-regulada e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional dos docentes;

Que haja um aumento da capacidade reflexiva, da abertura à inovação e à mudança e das possibilidades de aprendizagem mútua;

Que mais motivação e assertividade dos professores conduzam a uma prática mais objectivada e com mais sentido e ao aumento do grau de satisfação profissional;

Que o desenvolvimento da competência profissional leve os professores envolvidos ao reconhecimento das potencialidades de aprendizagem no local de trabalho; e, finalmente,

Que a investigação colaborativa seja reconhecida como estratégias de formação de professores-bibliotecários.

Para que estes potenciais efeitos positivos possam ocorrer em resultado de uma cultura de colaboração, há que assegurar determinadas condições, o que passa, em primeiro lugar, por “colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria” (Caetano, 2003: 23). No caso da investigação colaborativa, Reason (citado por Boavida e Ponte, 2002: 9) alerta para a necessidade de os intervenientes se juntarem em “grupos constituídos inteiramente com o propósito da investigação”, para assim poder ser negociado “um acordo entre todos os participantes que indique o envolvimento de cada um na investigação, os papéis a desempenhar e os produtos ou frentes de trabalho por que fica responsável”. A importância das lideranças, da negociação de apoios junto dos órgãos de gestão da escola, da inter-ajuda entre os participantes, “[d]a aceitação da avaliação como parte do processo” (Caetano, *idem*: 22), “das oportunidades para partilhar experiências, a motivação e a satisfação profissional” (Veiga Simão *et. al.*, 2009: 70) são algumas das condições favoráveis para a promoção do trabalho colaborativo.

Finalmente, de entre os limites apontados à investigação colaborativa, destacam-se:

Limites a nível da estruturação do projecto, sendo a imprevisibilidade uma das características mais marcantes da colaboração, uma vez que há constantes reajustamentos quer no âmbito da acção estratégica, quer no que diz respeito aos papéis dos participantes;

Limites a nível da mudança das concepções e das práticas dos professores, pois pode levar, por um lado, à perpetuação de opiniões e práticas tidas por adequadas e, por outro lado, à subjugação ao pensamento dominante do grupo com a consequente eliminação do individualismo e da criatividade;

Limites a nível das possibilidades de se constituir como um processo de formação centrado na escola, em resultado da disponibilidade de tempo e comprometimento pessoal que exige.

Em jeito de conclusão, relembram-se as palavras de Thomas Carlyle que, aplicadas num contexto de investigação, poderão contribuir para tornar o investigador mais consciente das suas capacidades, mas também dos seus limites:

Go as far as you can see; when you get there you'll be able to see farther.

¹ O próprio diploma legal que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), inclui as bibliotecas nos serviços técnico-pedagógicos, a par com os serviços de apoio sócio-educativo e de orientação vocacional.

² Cf. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/44.html> [Consultado em 2009/02/19]

³ Em linha com as conclusões apresentadas tanto os teóricos que têm reflectido sobre a investigação-acção colaborativa, como dos investigadores que a têm posto em prática em estudos empíricos (Hargreaves, 1998; Boavida

e Ponte, 2002; Ponte, 2002; Medeiros, 2002; Caetano, 2003; Pimenta, 2005; Freire, 2007; Ibiapina, 2008; Costa, 2008; Veiga Simão *et. al.*, 2009)

Referências bibliográficas

- Alarcão, I.** (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora [disponível em <http://www.inafop.pt/revista>]
- Ball, S. J.** (2002). *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. In *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol, 15, número 2, pp. 3-23. Braga: Universidade do Minho [Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415201.pdf>]
- Ball, S. J.** (2004). *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar*. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>]
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P.**(2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. Lisboa: APM.
- Barroso, J. & Canário, R.** (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Caetano, A. P.** (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Canário, R.** (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: DAPP/ME
- Comissão Europeia** (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- Comissão das Comunidades Europeias** (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu: Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes* [disponível em http://ec.europa.eu/food/animal/welfare/com_action_plan230106_pt.pdf]
- Correia, J. A., Caramelo, J. & Vaz, H.** (1998). *Formação de professores*. In *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação
- Costa, G. L. M.** (2008). *Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação*. In *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 13, n. 1, Jan./Abr., pp. 152-165
- Day, C.** (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press
- Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A.** (2007). *Formação Contínua de Professores em Portugal: o estado da investigação*. In *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa, pp.309-319
- Estrela, M^a T** (1999). *Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas*. In *Avaliações em educação: novas perspectivas*, (Ciências da Educação), nº 9. Porto: Porto Editora
- Freire, A. C.** (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula: intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Lisboa: U. Aberta [tese de mestrado]
- Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares** (2002). *Relatório do Questionário de Avaliação: Ano lectivo 2000/2001* [Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt>]
- Hargreaves, A.** (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill

-
- Hiltz, R. S.** (1998). *Collaborative learning in asynchronous learning networks, building learning communities*. [Consultado em Maio, 2009 em http://eies.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm]
- Hopkins, D.** (1989). *A teachers's guide to classroom research*. Milton Keynes : Open Univ. Press
- Ibiapina, I. M. L. M.** (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora
- Johnson, D., & Johnson, J.** (2001). *Cooperative learning*. [Consultado em Maio, 2009 em <http://www.clcrc.com/pages/cl.html>]
- Latorre, A.** (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Medeiros, M. C.** (2002). *A investigação colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita*. In *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, nº 1, pp. 169-192
- Ministério da Educação** (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Programme for International Students Assessment*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- Moreira, M^a A. L.** (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Morin, E.** (2000). *Da necessidade de um pensamento complexo* [disponível em <http://sevicisc.incubadora.fapesp.br/portal/Members/pegrini/ntc/pensamentocomplexo.pdf>]
- Oliveira, I. & Serrazina, L.** (2002). *A reflexão e o professor como investigador* [disponível em http://lilianebarros.com/artigos/oliveira_serrazina.pdf]
- Pimenta, S. G.** (2005). *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. In *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, Set./Dez. 2005, p. 521-539
- Ponte, J. P.** (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- Rede de Bibliotecas Escolares** (2009). *Bibliotecas escolares: modelo de auto-avaliação* [disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt>]
- Rodrigues, A.** (1999). *A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores* Comunicação apresentada na Conferência "*Behind the Rhetoric, the Realities of Teacher Education: Successful Networking in Teacher Education in Europe*", em 05.1999 – Universidade Católica Portuguesa.
[Disponível em <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/f6-rodriques-pt.pdf>]
- Rodrigues, A.** (2001) *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.L. [Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/ardrigues.pdf>]
- Roldão, M. C., Costa, F., Reis, P., Camacho, G., Luís, H. & Duarte, G.** (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo: 1993-1998*. Lisboa: Colibri. Santarém: Escola Superior de Educação
- Roldão, M. C.** (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In *Noesis*, nº 7, Out/Dez, pp. 24-29. Lisboa: ME/DGIDC
- Ruela, C.** (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. A. F.** (1997). *Os directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas: a pessoa e a organização*. Porto: FPCE

Tripp, D.H. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Set./Dez. 2005

Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005). *Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo*. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 90, pp. 173-188

Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). *Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral*. In *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas europeias*. Cadernos Cied, pp. 63-72. Braga: Uni. do Minho

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A & Ferreira, A. S. (2007). *Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho: uma proposta de questionário*. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, pp. 59-116

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. E Almeida, T. F. (2009). *Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 61-74 [Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>]

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa