

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

GLEICE PEREIRA

A COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA FUNÇÃO EDUCATIVA DO
BIBLIOTECÁRIO

BELO HORIZONTE
2016

GLEICE PEREIRA

A COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA FUNÇÃO EDUCATIVA DO
BIBLIOTECÁRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Doutor em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa. Informação Cultura e Sociedade

Orientadora. Profª Drª Bernadete Campello

BELO HORIZONTE

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Pereira, Gleice

P436c A colaboração no contexto da função educativa do
bibliotecário / Gleice Pereira. – 2016.
150 f.

Orientador: Bernadete Campello.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

1. Bibliotecas escolares. 2. Bibliotecários - Prática. 3. Bibliotecas e
professores. 4. Trabalho colaborativo. 5. Cotidiano escolar. I. Campello, Bernadete
Santos. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.
III. Título.

CDU: 02



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Tese intitulada **A colaboração no contexto da função educativa do bibliotecário**, de autoria de Gleice Pereira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr^a Bernadete Santos Campello - Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr^a Adriana Bogliolo Sirihal Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr^a. Alcenir Soares dos Reis
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr.^a Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Shenia D'arc Cornelio Venturim
Instituto Ensinar Brasil - Prefeitura de Vitória

Prof. Dr^a Jacqueline Silva Figueiredo Pereira
Faculdade Promove Belo Horizonte

Prof^a Dr^a Beatriz Valadares Cendón
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - PPGCI
ECI/UFMG

Belo Horizonte, 05 de maio de 2016.

À minha mãe que edificou meu caminho na retidão.
Agora na morada celeste, estará feliz por essa conquista.

A quem esteve sempre ao meu lado,
mas nunca me acompanhou.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa para uma tese não se faz sozinho. Ao longo do caminho, encontrei muita gente que contribuiu para que o resultado final fosse alcançado. Agradecer a todos nominalmente seria tarefa impossível, daria outra tese. No entanto, registro meus agradecimentos aos que estiveram comigo nos momentos de alegria e nas aflições da caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar, me dar forças, coragem e serenidade.

A professora Bernadete Campello, muito mais que uma orientadora, foi um anjo que extrapolou os limites acadêmicos e conduziu meu caminho com palavras amigáveis, sempre pronta a me ajudar a transpor os obstáculos e as dificuldades. Minha eterna gratidão a Mestra que nunca esquecerei.

Agradeço à minha família, que entendeu minha ausência com paciência e carinho. Vocês foram meu suporte emocional.

À minha irmã Glecir, por me encorajar, incentivando a cada passo nas inúmeras sugestões e trocas de conhecimentos, sempre por perto, pronta para ajudar em especial, no cuidado com nossa mãe.

À amiga Alina que encontrou tempo para a leitura dos meus escritos.

Aos primos Mauro e Guta por terem cedido gentilmente minha morada mineira no início do doutorado.

À minha irmã de coração, Ducimaura, pelas acolhidas em sua casa para uma boa prosa com pão de queijo, depois de um longo dia de orientação. Sem esquecer os “causos” contados por Je Fernando. À querida Laura, disposta a me levar em todos os lugares. Pena que faltava tempo para conhecer os *Botequins*.

À professora Janete Magalhães de Carvalho, fonte de inspiração nos estudos sobre o cotidiano, que muito me honrou com sua presença como membro da banca de defesa.

Às professoras Adriana Bogliolo Sirihal e Lígia Maria Moreira Dumont, pela contribuição na banca de qualificação e por gentilmente aceitarem compor a banca de defesa na tese.

À professora Shenian, companheira de todas as horas, que compartilha comigo mais uma etapa realizada, aceitando o convite para compor a banca de defesa.

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o trabalho educativo do bibliotecário no cotidiano escolar, especificamente no que diz respeito às suas práticas de colaboração com a equipe da escola. Como objetivos específicos, procurou-se: caracterizar os tipos e formas de trabalho colaborativo entre a equipe escolar (professores, bibliotecários e pedagogos); identificar a influência do diretor no ambiente colaborativo; inferir fatores facilitadores e fatores dificultadores ao trabalho colaborativo. O referencial teórico foi composto na inter-relação de três eixos condutores: o papel educativo do bibliotecário foi discutido a partir das ideias de Campello (2009); o cotidiano como campo de possibilidades dos profissionais envolvidos na educação fundamentou-se nas pesquisas de Carvalho (2009); os níveis de colaboração professor/bibliotecário foram analisados com base em *Teacher/Librarian Collaboration Model (TLC)*, desenvolvido por Montiel-Overall (2005a e 2005b). O TLC é composto de quatro facetas: *cordenação*, *cooperação*, *instrução integrada* e *currículo integrado*, que identificam o tipo de interação e comunicação que ocorre entre bibliotecários e professores na escola e constituem um *continuum* que vai de um nível relativamente baixo de envolvimento entre os colaboradores até um profundo comprometimento e envolvimento intelectual. A pesquisa foi de cunho qualitativo, e a coleta de dados foi feita por meio de entrevista (pessoalmente ou via Skype) com nove bibliotecários atuantes em escolas públicas e privadas de ensino fundamental de quatro Estados brasileiros. A amostra foi intencional, com a seleção deliberada dos participantes, possibilitando a escolha de atores representativos da população a ser pesquisada, garantindo uma riqueza de dados que permitiu deduções com nível de equilíbrio desejado. Os participantes trabalhavam em tempo integral na escola e realizavam atividades com os alunos, envolvendo a colaboração com os professores. Foram identificadas práticas colaborativas nos quatro níveis do modelo, em diferentes proporções. Quanto aos fatores facilitadores da colaboração, apresentaram-se os seguintes: planejamento prévio das atividades, bom relacionamento entre os colegas, conhecimento da biblioteca por parte do pedagogo, apoio do diretor e, especialmente, o bibliotecário ter liderança e proatividade. Como fatores dificultadores, foram identificados: a falta de liderança e proatividade do bibliotecário, a falta de iniciativa em auxiliar o usuário no serviço de referência, bibliotecários arraigados em práticas tecnicistas. Na

maioria dos casos, direta ou indiretamente, o diretor teve participação nas atividades colaborativas, de forma diferenciada, dependendo ser a escola pública ou privada. A conclusão mostrou que o modelo TLC permitiu identificar práticas de colaboração professor/bibliotecário, determinar os diferentes níveis de colaboração e identificar fatores que interferem no processo. O uso do modelo revelou a complexidade da colaboração, identificando diferentes possibilidades de professores e bibliotecários trabalhar em parceria. A presente pesquisa mostrou ainda que, em cada categoria do modelo TLC, há, nos fazeres do cotidiano, possibilidades que poderiam funcionar como meta em direção ao nível mais elevado de colaboração. No Brasil, o futuro da colaboração professor/bibliotecário dependerá de esforços coletivos dos bibliotecários para rever seus papéis, a fim de trabalhar em conjunto, na garantia de que todos os envolvidos direcionem o leme em sentido único.

Palavras-chave: Colaboração professor/bibliotecário. Níveis de colaboração. Cotidiano do bibliotecário. Prática educativa do bibliotecário.

ABSTRACT

This study sought to understand the educational work of school librarians, specifically with regard to their collaboration practices with the school staff, mainly the teachers. Specific objectives were: to characterize the types and forms of librarians' collaboration activities with teachers and educational coordinators; identify the influence of the principal in the collaborative environment; and explore facilitating and inhibiting factors to collaborative work in schools. The theoretical basis for the research was built on the interrelationship of three concepts: the educational role of the librarian was discussed based on Campello's ideas (2009); the quotidian as an environment of possibilities for education professionals was based on the research of Carvalho (2009); the levels of teacher/librarian collaboration were analyzed from the Teacher/Librarian Collaboration Model – TLC, developed by Montiel-Overall (2005a and 2005b). The TLC is composed of four facets: A - Coordination; B - Cooperation; C - Integrated Instruction; and D - Integrated Curriculum, which identify the type/level of interaction and communication that occurs between librarians and teachers in the school and form a continuum that ranges from a relatively low level of engagement to a deep commitment and intellectual involvement. The research was qualitative in nature, and data were collected through interviews (in person or via Skype) with nine librarians active in public and private basic education schools of four Brazilian states. The sample was intentional, with a deliberate selection of participants, allowing the choice of representative library professionals of the population being surveyed, providing a wealth of data that allowed the desired level of analysis. Participants worked full time at the schools and developed activities with students that involved collaboration with teachers. Collaborative practices were identified in all four levels of the model, in different proportions. Some facilitating factors were identified: planning of activities, good relationship among colleagues, library knowledge by the teachers, principal support, and especially the presence of a librarian who possesses leadership and proactivity. Inhibiting factors were identified: lack of leadership and proactivity of the librarian, lack of librarians' initiative to assist users in the reference service, librarians rooted in technicians practices. In most cases, directly or indirectly, the principal had participation in collaborative activities, in different ways, depending of being in a public or private school. Conclusions showed that the TLC model was able to identify teacher/librarian collaboration practices, determine the different levels

of collaboration and identify factors that interfere in the process. The use of the model revealed the complexity of collaboration, showing different possibilities for teachers and librarians to work in partnership. This research also showed that in each facet of the TLC model there are possibilities that could work as a goal towards high collaboration. In Brazil, the future of teacher/librarian collaboration will depend on the collective efforts of librarians to review their roles in order to work in partnership with the school staff ensuring that everyone is involved in common goals related to students learning.

Keyword: Collaboration teacher / librarian. Levels of collaboration. Librarian quotidian. Educational librarian practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.2	A ESCOLHA DO ESTUDO: ENTRE A RAZÃO E A EMOÇÃO	18
2	UM MODELO DE COLABORAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS .	25
2.1	COLABORAÇÃO NA BIBLIOTECA	26
2.2	O MODELO DE COLABORAÇÃO PROFESSOR/BIBLIOTECÁRIO - <i>TEACHER LIBRARIAN COLLABORATION</i> TLC - NORTEADOR DO REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.3	VALIDAÇÃO DO MODELO	34
2.4	A INTEGRAÇÃO ENTRE AS FACETAS DO TLC <i>TEACHER LIBRARIAN COLLABORATION</i>	43
3	A COLABORAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO DA BIBLIOTECA	45
4	OS FAZERES DO BIBLIOTECÁRIO COMO ELEMENTO COLABORATIVO NA CULTURA ESCOLAR	50
5	ESTUDOS SOBRE COLABORAÇÃO NO CAMPO DA BIBLIOTECONOMIA	56
6	CAMINHOS TRILHADOS	62
7	ANÁLISE DOS DADOS	67
	CATEGORIA 1 - COORDENAÇÃO	68
	CATEGORIA 2 - COOPERAÇÃO	74
	CATEGORIA 3 - INSTRUÇÃO INTEGRADA	83
	CATEGORIA 4 - CURRÍCULO INTEGRADO	90
	CATEGORIA 5 - INFLUÊNCIA DO DIRETOR NO TRABALHO COLABORATIVO	94
	CATEGORIA 6 - FATORES FACILITADORES DO TRABALHO COLABORATIVO	107
	CATEGORIA 7 - FATORES DIFICULTADORES DA COLABORAÇÃO	115
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
9	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
	ANEXO A - O Modelo da Taxonomia de Loertscher	142

1 INTRODUÇÃO

O Manifesto *International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Iflla/Unesco, 1999) para Biblioteca Escolar estabeleceu o que se entende por biblioteca escolar na contemporaneidade, considerando-a um organismo dinâmico que proporciona informações e ideias para que as pessoas possam viver bem numa sociedade baseada na informação e no conhecimento. Nesse sentido, a biblioteca ajuda os estudantes a desenvolver habilidades que aprendem ao longo da vida, ampliando sua imaginação e preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. O subtítulo do referido documento – *A biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos* – centra a biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem.

Entende-se, portanto, que seus objetivos estão diretamente relacionados com a formação cidadã dos indivíduos, objetivando incluí-los na sociedade da informação. Para alcançar esse fim, a informação, disponível em diferentes formatos, e o fazer docente devem estar inseridos nessa nova contextualização que pressupõe a utilização de recursos diversificados. Os diversos estratos da população contam cada vez mais com o acesso à tecnologia da informação, que estimula o incremento das dinâmicas sociais e educativas, fazendo frente a novos desafios.

As diretrizes da Iflla para bibliotecas escolares (2015) reforçam e atualizam os princípios do Manifesto, definindo a biblioteca escolar como:

Um espaço de aprendizagem físico e digital, onde a leitura, o questionamento, a pesquisa, o pensamento, a imaginação e a criatividade são centrais para conduzir o estudante na sua trajetória

da informação para o conhecimento e para seu crescimento pessoal, social e cultural (IFLA, 2015, p. 16, tradução nossa).

Nesse contexto, torna-se importante refletir se as bibliotecas escolares estão contribuindo para a inserção desses usuários na sociedade da informação e na sociedade do conhecimento. Barreto (2007, p. 14) define o ideal dessa inclusão ao afirmar que:

O ideal compartilhado seria o de se construir uma sociedade do conhecimento não só uma sociedade da informação. É um erro confundir a sociedade da informação com a sociedade do conhecimento. A sociedade da informação é uma utopia de realização tecnológica e a do conhecimento uma esperança de realização do saber. A sociedade do conhecimento contribui para que o indivíduo se realize na sua realidade vivencial. Compreende configurações éticas e culturais e dimensões políticas. A sociedade da informação, por outro lado, está limitada a um avanço de novas técnicas devotadas para guardar, recuperar e transferir a informação.

Desse modo, as bibliotecas e as escolas têm uma responsabilidade comum: a ação de capacitar os alunos para a seleção, organização e análise crítica das fontes que vão utilizar. A escola não pode, por isso, permitir-se perpetuar modos de ensino-aprendizagem magistrais para ler e escrever de forma acrítica. É preciso acompanhar a mudança nos processos tecnológicos, sociais e comunicacionais.

Além disso, a escola deve contribuir para a formação do aluno no desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de interagir socialmente de forma crítica, com vistas à apropriação do conhecimento de forma crítica.

Dessa forma, a pesquisa que procura articular a biblioteconomia com a educação, que se apresentam como duas áreas com objetivo comum – ensino e aprendizagem

do aluno – nos desafia ao enredamento de múltiplas possibilidades, tendo a colaboração entre o professor e o bibliotecário como “pano de fundo”.

Nesse contexto, cientes da complexidade de se descobrir ou identificar a função de cada um dos membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, autores, como Kuhlthau (1993), mostraram que as abordagens mais eficazes para se aprender ao longo da vida são aquelas que se desenvolvem por meio de parcerias colaborativas. Pesquisas realizadas pela referida autora demonstraram que bibliotecários e professores que trabalhavam juntos, com vistas ao desenvolvimento da competência informacional dos alunos, desenvolviam não só o domínio do conteúdo da área de conhecimento, mas também habilidades necessárias para procurar, avaliar, sintetizar e usar a informação, criando possibilidades de mudanças e transformando-a em conhecimento.

O estudo de Todd (2005) também trouxe evidências de que, nas bibliotecas em que os bibliotecários exerciam um papel centrado no ensino-aprendizagem, colaborando com os professores na identificação de materiais e no planejamento das unidades de ensino, apoiando os discentes e mobilizando suas competências de informação, os alunos tendiam a obter um aprendizado significativo.

Desse modo, cabe à biblioteca e ao bibliotecário escolar uma função educativa, já que eles contribuem para a busca de respostas para as mudanças advindas de uma sociedade em constante transformação, auxiliando a escola no cumprimento da sua missão e dos seus objetivos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é mister que as bibliotecas escolares exerçam um papel de destaque na prática pedagógica das escolas, papel importante no contexto onde vivemos, em

que o acesso à informação, seu processamento e sua transformação em conhecimento têm uma relevância crucial para a plena integração dos indivíduos na sociedade. O Manifesto Ifla/Unesco para Biblioteca Escolar (1999, p. 2) é bem claro a esse respeito ao afirmar: “A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo”.

Refletir sobre essas práticas se torna fundamental no momento em que o bibliotecário exerce um papel pedagógico, por meio de sua atuação na ambiência escolar. Assim, para efetivar essa atuação, é imprescindível que ele tenha conhecimento na área da educação. Esse conhecimento lhe possibilitará desenvolver seu trabalho como agente que coopera no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, e sua integração no processo pedagógico pode trazer contribuições sobre questões que envolvam o aprendizado de habilidades para usar informações ao longo da vida.

Entretanto, fatores que dificultam uma ação colaborativa podem ser encontrados na literatura biblioteconômica. Há autores que afirmam, por exemplo, que o bibliotecário escolar está imbuído de um fazer tecnicista arraigado (AMBINDER *et al.*, 2005; MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002; TARGINO, 1997) que prejudica sua ação pedagógica. Há também afirmações de que ele possui formação que não permite sua participação no contexto educativo (BICHERI, 2008). Ao estudar as práticas educativas do bibliotecário no ambiente escolar, Neves (2000) encontrou uma situação paradoxal: os professores não são formados para entender o papel da biblioteca, e o bibliotecário não tem formação suficiente para exercer uma função pedagógica, o que pode ser um fator impeditivo para as ações colaborativas. Segundo a autora, isso ocorre porque,

[...] os currículos dos cursos de formação de professores (nível médio e superior) não incluem disciplina específica sobre a dinâmica e/ou o uso da BE no processo de ensino/aprendizagem. No curso de biblioteconomia a situação se inverte: não há disciplinas voltadas para a questão pedagógica do uso da biblioteca escolar (NEVES, 2000, p. 133-134).

Em muitos casos, o bibliotecário escolar não tem tido oportunidade de desempenhar uma função educativa, conforme descrito por Sales (2005, p. 54):

Mas, o que costumeiramente acontece é que por exigência do estabelecimento de ensino, ou por falta de consciência do próprio bibliotecário relacionada a seu papel pedagógico, a demanda de serviço como (simples) organização de estantes e empréstimo de livros, acaba por ocupar quase todo o tempo, restando alguns poucos momentos para uma atividade de interação direta com o estudante e demais membros da comunidade escolar que envolva o emprego de técnicas pedagógicas.

Enquanto as atribuições do docente na escola são claramente estabelecidas, a participação efetiva do profissional bibliotecário no contexto educativo, quando acontece, ocorre de forma isolada (CAMPELLO, 2009). Ainda são parcimoniosas as ações com o intuito de estabelecer princípios de identidade ou demarcações de papéis, tendo como base o fazer educativo do bibliotecário com o objetivo de sua inserção no sistema educacional. Embora este estudo não tenha a pretensão de discutir a formação do bibliotecário escolar, não se pode negar que essa formação traz um impacto direto sobre como o bibliotecário é visto no contexto do sistema educativo brasileiro (SOARES, 2014).

Sintetizando, atualmente, a biblioteca deixa de ser um mero depósito de livros para assumir uma identidade na totalidade do sistema escolar, desmistificando, assim, sua trajetória ao longo de décadas, que mostra essa instituição como um local onde

a informação era apenas tratada, organizada e disponibilizada. Supera-se uma concepção de biblioteca que era tida como apêndice da escola e que conta sempre com escassos recursos. A biblioteca escolar constitui parte da escola que precisa estar em completa articulação com a atividade dos docentes. Portanto a colaboração na prática profissional do bibliotecário exige que ele tenha um entendimento holístico do ambiente escolar.

Nesse contexto, a pesquisa que se pretende desenvolver focaliza o trabalho educativo do bibliotecário no cotidiano escolar, especificamente no que diz respeito às suas práticas de colaboração com a equipe da escola, demonstrando que professores e bibliotecários podem atuar juntos, objetivando melhorar a qualidade da aprendizagem, além de constituir uma oportunidade para o bibliotecário expressar a possibilidade de que seu trabalho poderia influenciar positivamente a educação.

O recorte teórico que norteará a pesquisa terá como ponto de partida a noção de colaboração e será baseado em um modelo proposto pela pesquisadora Patrícia Montiel-Overall – o *Teacher-Librarian Collaboration* TLC – descrito em artigos publicados de 2005 a 2013, que traçam a origem do TLC e as subsequentes tentativas para sua validação. Essa autora considera que a colaboração acontece quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto, planejando atividades de ensino-aprendizagem, ensinando e avaliando os alunos. Ela reforça a importância da confiança que se estabelece entre os parceiros da colaboração e enfatiza que ela tem êxito quando existe o objetivo comum de melhorar o desempenho e as competências informacionais dos alunos. Esse conceito de colaboração ultrapassa a função do bibliotecário de simplesmente suporte ou apoio para a promoção da aprendizagem, em contextos significativos para os alunos e

para os professores, não de forma isolada, mas com uma integração biblioteca e sala de aula.

Se, de fato, a partilha de conhecimento que ocorre entre os profissionais em vários campos dos saberes transcende a individualidade, ela se torna colaborativa. Dentro dessa perspectiva, a colaboração tornou-se um princípio, uma noção básica na maioria das organizações e, entre elas, as organizações educacionais. Nas organizações, equipes corporativas de diferentes departamentos trabalham face a face e virtualmente em projetos comuns. Agências sem fins lucrativos atuam juntas para perseguir oportunidades de financiar e patrocinar serviços para suas comunidades (SENGE, 2012). No âmbito das organizações educacionais, há uma tendência para a formação de equipes permanentes – o que nem sempre é possível – assim como para a gestão colegiada, unindo uma variedade de profissionais em busca de estratégias colaborativas para resolução de problemas e tomada de decisões (PARO, 2010).

No campo da biblioteconomia escolar, a colaboração foi ressaltada na publicação *Information Power: building partnerships for learning* (AASL/AECT, 1998), que descreve a crescente importância do trabalho colaborativo para as bibliotecas, mostrando que colaborações efetivas entre todos os envolvidos com a aprendizagem ajudam a criar uma comunidade estudantil vibrante e engajada, fortalecendo o sistema de ensino.

Sabe-se que uma colaboração bem-sucedida é baseada em objetivos comuns, visão compartilhada e clima de confiança e respeito mútuo (MURONAGA; HARADA, 1999).

Entretanto, para serem motivados a colaborar, os participantes necessitam ver méritos pessoais no trabalho a ser desenvolvido e acreditar que têm conhecimento e habilidades necessárias para terem sucesso como parceiros colaborativos.

A inclusão da tecnologia nas escolas tende a demandar cada vez mais parcerias entre os membros da equipe escolar, aumentando a necessidade de que bibliotecários e educadores abram novos caminhos para a colaboração. Mas os esforços para a colaboração são muitas vezes infrutíferos, acarretando resultados insatisfatórios. Por que isso ocorre? Por que é tão difícil para os bibliotecários iniciar e realizar esforços colaborativos?

Com base no exposto, esta pesquisa teve como foco a colaboração entre bibliotecários e professores e visou a compreender o trabalho educativo do bibliotecário escolar a partir de suas práticas em colaboração com os docentes, respondendo à seguinte questão: como ocorrem as práticas colaborativas entre bibliotecários e professores no cotidiano escolar?

Partiu-se do pressuposto de que existem, no ambiente da biblioteca escolar, elementos que podem propiciar um terreno fértil para o estabelecimento eficaz da colaboração. Assim sendo, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender a colaboração como uma estratégia que o bibliotecário escolar utiliza, a fim de afastar-se da individualidade e trabalhar sua prática educativa de forma integrada aos objetivos da escola.

Além disso, para se atingir o propósito deste estudo, foram definidos como objetivos específicos:

- a) caracterizar os tipos e formas de trabalho colaborativo entre equipe escolar (professores, bibliotecários e pedagogos);
- b) identificar a influência do diretor no ambiente colaborativo;
- c) inferir fatores facilitadores e fatores dificultadores ao trabalho colaborativo.

Com esses objetivos, espera-se contribuir para a melhor compreensão das práticas colaborativas do bibliotecário que, no Brasil, ainda são pouco exploradas, fornecendo subsídios para que as escolas possam encontrar estratégias para aperfeiçoar e integrar o potencial desse profissional ao projeto pedagógico.

1.2 A ESCOLHA DO ESTUDO: ENTRE A RAZÃO E A EMOÇÃO

Dizem os grandes cientistas que a pesquisa acadêmica deve ser pautada pela razão. Entretanto, nossas aflições e onirismos nos levam a buscar um novo caminho, que se mescla com a razão característica da rigidez do campo científico e intelectual, e nos estimulam a procurar respostas mais plenas para nossas suposições. Ao escolher pesquisar a biblioteca escolar no contexto educativo, aflorou a emoção, construída de significados além do racional, por acreditarmos na potência dos movimentos do cotidiano que muitas vezes são despotencializados (CARVALHO, 2009).

Assim, esta pesquisa trata das práticas colaborativas do bibliotecário na biblioteca escolar. Essas práticas se tornam fundamentais no momento em que o bibliotecário exerce um papel pedagógico, e têm sido estudadas ao longo dos anos por diversos autores, como Howard (2010), Kuhlthau (1993; 1996; 2005), Montiel-Overall (2005 a 2013) e Todd; Kuhlthau (2005).

Kuhlthau (1996) descreveu a colaboração bibliotecário/professor como fator positivo para a implantação e o sucesso de programas de competência informacional. A autora destacou a colaboração como o compartilhamento da responsabilidade do trabalho da equipe escolar, com vistas a alcançar êxito no processo de aprendizagem (KUHLTHAU, 2005).

Os chamados *Estudos do Colorado*, pesquisas com grande destaque na literatura de biblioteca escolar, proporcionaram as primeiras evidências sobre o impacto da biblioteca nos resultados escolares (LANCE, HAMILTON-PENNELL; WELBORN, 1993). Os autores desses estudos verificaram que, em escolas que contam com bibliotecas nas quais os bibliotecários exercem um papel centrado no ensino-aprendizagem e colaboram com os professores na identificação de materiais e no planejamento de unidades de ensino, os alunos tendem a obter melhores resultados na aprendizagem. Os *Estudos do Colorado* têm sido referência para pesquisas semelhantes, que vêm sendo realizadas em outros Estados americanos e em vários países, com resultados similares (LONSDALE, 2003).

Estudando bibliotecas de alto desempenho, Howard (2010) conduziu uma pesquisa em quatro escolas americanas e encontrou, em todas elas, a presença de uma cultura colaborativa que se expressava no estilo de liderança do diretor.

No que diz respeito a estudos dedicados a entender especificamente a questão da colaboração, destacam-se o trabalhos de Montiel-Overall (2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 , 2011, 2012 e 2013).¹

¹ Esses estudos constituirão o eixo condutor da presente pesquisa, razão pela qual a discussão sobre eles ocorrerá ao longo do texto.

No Brasil, esse tema vem sendo pesquisado de forma parcimoniosa. Na literatura da área, há indícios de que o bibliotecário tem uma tendência ao trabalho isolado, embora demonstre consciência de que, para exercer suas práticas educativas, deve atuar em equipe, colaborando com o professor (CAMPELLO, 2009).

Em 1984, Silva apresentou proposta para um sistema que chamou de *integração entre educadores e bibliotecário*. A autora abordou três aspectos: acervo, usuário e leitura, explicitando o *modus operandi* para promover a colaboração. Percebe-se que o trabalho de Silva (1984) focalizou a questão da colaboração de uma forma prática e as propostas de ações carecem de um aprofundamento teórico. As sugestões estão no nível genérico, sem detalhar de que forma essa integração pode ocorrer.

Alves (1992) realizou uma pesquisa exaustiva, cobrindo o período de 1927 a 1991, sobre o estado da arte do que ela chamou de integração bibliotecário-professor no Brasil. Seu estudo analisou um total de 96 trabalhos sobre o tema: três anteriores à década de 1970; 20 na década de 1970; 65 em 1980; e, entre 1990 a 1991, apenas oito. Nos trabalhos analisados, a autora constatou que existia a preocupação dos bibliotecários em promover a integração, assim como os professores sentiam falta e necessidade dessa simbiose. No entanto, os estudos revelaram que essa relação era pouco praticada.

No estudo de Alves (1992), também foi possível constatar o pouco aprofundamento do quadro teórico, representado, por exemplo, pela própria falta de definição dos termos. Em diferentes momentos, o termo “integração” é acompanhado de expressões como “[...] envolvimento constante, comunhão, união, trabalho conjunto e colaboração” (ALVES, 1992, p. 67). Embora o referido estudo abranja um período

bem amplo (de 1927 a 1991), pode-se perceber que pouco se avançou no entendimento da questão.

Abe (2009, p. 67) observou que, “[...] na literatura sobre bibliotecas escolares, a falta de integração entre o bibliotecário e a comunidade escolar tem sido apontada como um dos entraves à inserção da biblioteca no projeto pedagógico da escola”. Também nesse estudo o termo integração foi utilizado de forma superficial.

A pesquisa de Bessa (2011) indagou como ocorre a interação entre bibliotecários e professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas na biblioteca escolar e concluiu que a pouca participação do bibliotecário nas decisões sobre as atividades escolares conduz a ressentimentos, pois

[...] a interação entre as bibliotecárias e professores destas escolas é estabelecida de maneira conflituosa, à medida que a maioria destes profissionais não consegue estabelecer boas relações que os levem a desenvolver atividades pedagógicas com o auxílio da biblioteca escolar [...] (BESSA, 2011, p. 196).

Tensões ou conflitos refletem, de certa forma, a desarmonia entre os objetivos da escola e os interesses dos sujeitos que dela fazem parte. Desse modo, a questão da interação está relacionada com o campo da gestão escolar. No entanto, a direção da escola não foi contemplada no estudo analisado.

Percebe-se, nos estudos brasileiros, uma vagueza conceitual dos termos utilizados para se referir ao trabalho conjunto de bibliotecários e professores, havendo um forte indicativo de que os termos denotam uma tentativa de colaboração.

Assim, pode-se dizer que no Brasil são escassas as pesquisas sobre o trabalho em colaboração balizadas em um referencial teórico consistente. Campello (2009), em

um estudo em que analisou a função educativa do bibliotecário, verificou, entre outros aspectos, de que maneira esse profissional realizava o trabalho colaborativo e as dificuldades para essa prática, utilizando pela primeira vez o modelo da pesquisadora norte-americana Patricia Montiel-Overall² que define níveis de colaboração em que ocorre o trabalho em conjunto entre o bibliotecário e o professor.

Atualmente, há estudos mais aprofundados sobre colaboração desenvolvidos por pesquisadores estrangeiros, utilizando o modelo de Montiel-Overall (2005a e 2005b). Exemplos de pesquisas que têm analisado com profundidade o processo de colaboração entre bibliotecários e professores, afastando-se de um discurso vago e pouco preciso que não esclarece concretamente a colaboração são: Mokhtar e Majid (2006); Freire (2007); Ash-Argyle e Shoham (2012); Rodrigues (2010); Santos (2010) e Kimmel (2012).

A presente pesquisa parte da consideração de que é necessário olhar a questão de um ponto de vista mais amplo, buscando analisar como ocorre a prática colaborativa entre os dois profissionais, assim como a influência do diretor e os fatores favoráveis e desfavoráveis dessa prática no fazer cotidiano. Isso denota uma preocupação em entender a situação da prática colaborativa em sua totalidade, considerando suas causas e possibilidades no contexto escolar. A pesquisa pretende avançar no sentido de buscar conhecimentos que fujam de explicações do senso comum, de caráter pragmático e imediatista, apresentando um embasamento teórico-conceitual, solidificado em outros estudos sobre colaboração. Dessa forma, a colaboração poderá ser vista como mecanismo para promover uma relação dialógica entre

² O modelo desenvolvido pela autora será discutido na parte deste projeto que trata do referencial teórico.

bibliotecários, professores, equipe pedagógica e diretores, podendo levar ao aperfeiçoamento das práticas educativas do bibliotecário.

O entendimento concreto da situação pode ser particularmente útil na abertura de diálogo entre as partes envolvidas, já que a literatura de biblioteconomia aponta a falta de entrosamento do bibliotecário no ambiente escolar, conforme revelado pelo estudo de Neves (2000, p.13), que apontou que professores e bibliotecários esperavam um pelo outro para iniciar uma relação colaborativa: “O pessoal da biblioteca considerava que os professores deveriam estar mais presentes na biblioteca; já os professores achavam que a biblioteca poderia tomar a iniciativa de propor atividades e ações conjuntas”.

Em síntese, pode-se dizer que a colaboração é efetivamente uma prática essencial que pode ocorrer na biblioteca escolar, possibilitando que ela vá além da função de suporte ou apoio à atividade pedagógica. É nesse aspecto que se consolida a diferença descrita por Loertscher (2000), segundo o qual a ação de suporte da biblioteca pode se transformar em parceria e ser vista como um instrumento de intervenção direta nessa atividade. Dessa forma, a colaboração é um dos principais fatores para que o bibliotecário exerça sua função educativa.

Para discutir sobre a colaboração do bibliotecário, em que há um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento, partiu-se do pressuposto de que a colaboração no cotidiano da biblioteca é vista “[...] como campo dos possíveis [...]” (CARVALHO, 2009, p.16), em que nada em uma biblioteca pode ser visto como rotina. Pode-se dizer que ali as tensões cotidianas produzem possibilidades de reinvenções, especialmente quando o bibliotecário está

atento a elas e procura parcerias. Nessa visão de biblioteca, relações de colaboração são um esforço social a ser incentivado com a participação dos grupos que detêm diversas perspectivas e diferenças culturais, que são vistas como uma forma de expandir o desenvolvimento individual de todos dos grupos. Além disso, as noções de igualdade constituem a base da colaboração, criando um ambiente de paridade, em que todas as vozes sejam respeitadas. Nesse sentido, Senge (2012) defende que o diálogo propicia o estabelecimento de parcerias colaborativas. Dessa forma, a colaboração é vista como uma oportunidade para a renovação das práticas bibliotecárias na escola, quando envolve pedagogos, diretores e professores em diferentes e complexos problemas educacionais.

Conforme argumentado, a literatura na área de biblioteconomia/ciência da informação apresenta diversos trabalhos que abordam esta questão. No entanto, no que diz respeito à literatura brasileira, as pesquisas sobre colaboração professor/bibliotecário no Brasil carecem de referencial teórico que permita sistematização mais rigorosa dos resultados obtidos. Assim, a presente pesquisa buscou incorporar referenciais teóricos consistentes que possibilitaram uma análise mais aprofundada do tema.

2 UM MODELO DE COLABORAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Modelar uma definição para um termo requer um aprofundamento teórico com vista a clarificar do que se está falando. A literatura fornece muitos sinônimos para o termo colaboração, tais como: parceria, aliança, articulação. Percebe-se que a palavra é usada frequentemente como um “termo guarda-chuva” (KOCK et al., 2001) para parceria, apoio, rede de relacionamentos. Na literatura nacional de biblioteconomia e biblioteconomia/ciência da informação, várias fontes fazem alusão aos termos, mas não há um aprofundamento teórico-conceitual que consolide seu significado, não havendo um foco para uma definição clara de colaboração (CAMPELLO, 2009). Os aspectos indicativos de colaboração são apresentados vagamente como parceria, apoio, suporte, entre outros.

Dessa forma, procura-se apresentar, nesta pesquisa, uma definição conceitual que permita estabelecer um aprofundamento sobre o termo colaboração, na perspectiva de um trabalho além de um simples apoio ou um suporte.

Webb e Doll (1999) apresentam o significado etimológico da palavra colaboração: (*co*) em conjunto, coautoria; (*laborare*) trabalhar. A palavra cooperar também significa trabalhar em conjunto, mas há diferenças sutis na conotação de colaborar e cooperar. O mesmo derivativo *co* significa trabalhar juntos. No entanto, o verbo latino *operari* denota a função de trabalho com máquina, enquanto *laborare* carrega a denotação de um ser vivo fazendo brotar esforço. A colaboração é certamente um trabalho de esforço humano, neste caso, entre o bibliotecário e o corpo docente, que envolve objetivos comuns, respeito mútuo, planejamento, com contribuições substantivas de ambas as partes para a consecução de metas.

Hardy-Valleé (2013, p.16) aprofunda o debate em relação ao conceito e à função dele. Para o autor,

Um conceito representa uma categoria de objetos, de eventos ou de situações e pode ser expresso por uma ou mais palavras. Para alguns, essa representação é mental; para outros, ela é linguística e pública. O conceito é a unidade primeira do pensamento e do conhecimento: só pensamos e conhecemos na medida em que manipulamos conceitos.

Assim, ao analisar o conceito de colaboração, é possível ter um conjunto de entendimentos relacionados com o fazer do cotidiano.

Ainda no pensamento de Hardy-Valleé (2013, p.100):

A função epistemológica de um conceito é determinar a verdadeira natureza de uma coisa segundo os conhecimentos de um agente. Para tanto, estuda-se a representação de um conceito num indivíduo ou numa classe de indivíduos (sociedades, cultura, grupo etc.). Analisar epistemologicamente um conceito não visa, portanto, definir normas, mas descrever corretamente a utilização de um conceito num contexto, seja essa utilização correta ou não.

Deleuze (1988, apud FERREIRA, 2013, p. 9) explica que “[...] criar ‘seus’ conceitos é construir ‘sua’ própria filosofia [...]”. Dessa forma, acredita-se que o estudo da colaboração professor/bibliotecário, em relação a eventos e situações, possibilitará um entendimento mais claro do fenômeno, que poderá permitir mudanças na ênfase a ser dada ao trabalho de bibliotecários e professores.

2.1 COLABORAÇÃO NA BIBLIOTECA

No que diz respeito à colaboração no âmbito da biblioteca, Montiel-Overall (2005a; 2005b; 2005c), autora que mais tem estudado esse fenômeno, destacou as

mudanças na ênfase dos esforços individuais para trabalhos em grupo, conforme ideia de pesquisadores como Austin (2000) e Welch (1998).

Em geral, o fenômeno da colaboração tem sido descrito em diferentes perspectivas: como sistemas por Austin (2000) e Noam (2001); como diálogo por Clark et al. (1996) e Senge (1990) e como criatividade por John-Steiner (1992). Já Black et al. (2002) entendem colaboração como a busca pela resolução de problemas, usando a tecnologia da informação, em que relações interorganizacionais estão envolvidas.

Os estudos sobre colaboração professor/bibliotecário têm tido como base o conhecimento coletivo do setor administrativo e da equipe pedagógica. Essa ideia está presente nas pesquisas de Drucker (1999) e Senge (1996). Na perspectiva da Psicologia Cultural, da Educação e Tecnologia, aparecem os estudos de Bruffee (1999), Gray e Wood (1991), John-Steiner, Weber e Minnis (1998).

Ao estabelecer as bases teóricas do TLC, Montiel-Overall (2005b) considerou que os fatores que tornavam a colaboração professor/bibliotecário eficaz ainda não estavam claramente identificados, pois havia uma desordem no uso dos termos que representavam a forma como esses dois grupos de profissionais trabalhavam juntos. A autora argumentava que, para compreender plenamente o significado da colaboração e da relação entre ela e o desempenho acadêmico dos estudantes, seria necessário definir uma teoria de colaboração.

Assim, para desenvolver seus modelos de colaboração, Montiel-Overall (2005a, 2005b) analisou autores como Schrage (1990); John-Steiner, Weber e Minnis (1998);

Buzzeo (2002); Callison (1997); Russel (2002); e Donham (1999), sintetizando suas ideias.

A definição de colaboração proposta por Schrage (1990, p. 40-41, tradução nossa) é a seguinte:

Colaboração é o processo de criação compartilhada: duas ou mais pessoas com habilidades complementares interagindo para criar um entendimento compartilhado que nenhuma delas possuía anteriormente, ou que poderia possuir por si mesma. A colaboração cria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Nesse sentido, não há nada rotineiro. Alguma coisa que não estava lá surge. A colaboração pode ocorrer por correio, por telefone e pessoalmente. Mas o verdadeiro meio de colaboração é entre pessoas.

John-Steiner, Weber e Minnis (1998, p. 776, tradução nossa) propuseram uma definição semelhante:

Os princípios de uma verdadeira colaboração representam domínios complementares *de* competência. Os colaboradores não apenas planejam, decidem e agem conjuntamente, mas também pensam juntos, combinando esquemas conceituais independentes para criar estruturas originais. Além disso, em uma verdadeira colaboração, há um compromisso com o compartilhamento de recursos, poder e talento: o ponto de vista de um indivíduo não é dominante, a autoridade para decisões e ações reside no grupo e os resultados do trabalho refletem uma mistura das contribuições de todos os participantes.

Buzzeo (2002, p. 7, tradução nossa) fornece uma orientação para os profissionais, em que define o planejamento colaborativo

[...] como dois ou mais parceiros que, em igualdade de condições, decidem criar um programa de estudo com base em diretrizes curriculares de uma ou mais disciplinas, integrando o ensino de habilidades informacionais, resultando em um programa planejado, ministrado e avaliado pela equipe.

Para Callison (1997), a colaboração dos bibliotecários no ambiente escolar significa planejar, implantar e avaliar conjuntamente.

Já Russell (2002) explicou que a colaboração é baseada em objetivos compartilhados, em um clima de confiança, respeito, planejamento abrangente e riscos compartilhados.

O professor traz para a parceria o conhecimento dos pontos fortes e fracos dos alunos e dos conteúdos a serem ensinados. O bibliotecário acrescenta sua cooperação abrangente das habilidades informacionais e dos métodos para integrá-las aos conteúdos curriculares (RUSSELL, 2002, p. 36, tradução nossa).

Donham (1999, p. 21, tradução nossa) sugeriu que a verdadeira colaboração ocorre:

Quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto para identificar o que os alunos precisam saber sobre como acessar, avaliar, interpretar e utilizar informações; quando planejam como e onde essas habilidades serão ensinadas, e como elas se relacionam com os conteúdos das disciplinas; quando ensinam em conjunto, de maneira que os estudantes aprendam as habilidades informacionais no momento em que necessitam delas; quando avaliam juntos, tanto o processo de busca e uso de informações, quanto o trabalho final do aluno, eles estabelecem uma verdadeira colaboração.

A partir desses autores, citados por Montiel-Overall (2005a) o conceito de colaboração modelado por ela, foi estruturado em quatro níveis, começando com pouca interação e atingindo uma relação intensa de trabalho e confiança entre os profissionais envolvidos, considerados como iguais em relação às suas ideias, ao planejamento e criação de projetos didáticos compartilhados. Assim, por meio de visão e de objetivos compartilhados, são criadas oportunidades de aprendizagem

que integram o conteúdo do programa e as habilidades informacionais, por meio de planejamento, implantação e avaliação dos projetos.

2.2 O MODELO DE COLABORAÇÃO PROFESSOR/BIBLIOTECÁRIO – *TEACHER LIBRARIAN COLLABORATION* – NORTEADOR DO REFERENCIAL TEÓRICO

Como dito, a sustentação teórica desta pesquisa se encontra no Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário (*Teacher and Librarian Collaboration Model - TLC*) desenvolvido por Montiel-Overall (2005a; 2005b; 2005c) a partir da taxonomia de Loertscher (2000) (ANEXO A). O TLC é composto de quatro facetas, anteriormente denominadas pela autora de modelos: coordenação; cooperação; instrução³ integrada e currículo integrado (MONTIEL-OVERALL, 2007), que identificam o tipo de interação e comunicação que ocorre entre bibliotecários e professores na escola e constituem um *continuum* que vai de um nível relativamente baixo de envolvimento entre os colaboradores até um profundo comprometimento e envolvimento intelectual.

A coordenação envolve práticas colaborativas simples, como combinar horários para atividades na biblioteca e fazer ajustes necessários para evitar sobreposições de atividades. O foco é mais na ideia de que o trabalho seja executado com eficiência, do que propriamente na aprendizagem, requerendo uma quantidade mínima de envolvimento dos participantes. A coordenação constitui, portanto, uma forma menos intensa de colaboração, exigindo menos relações formais, compromissos, recursos e tempo entre os participantes. Entende-se que ela poderia se tornar um catalisador

³ Optou-se pela tradução do termo *integrated instruction*, como instrução integrada. Segundo Libâneo (1994, p. 23) “a instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realizações da instrução; contém, pois, a instrução”.

para relações mais intensas por se constituir num primeiro passo para o desenvolvimento de confiança entre os participantes.

A cooperação requer mais do que um compromisso com a eficiência. Trata-se de duas ou mais pessoas trabalhando juntas, guiadas por um fim semelhante, por exemplo, quando bibliotecários e professores compartilham responsabilidades para a realização de um produto em projetos realizados pelos estudantes. A cooperação implica em um nível mais elevado de intencionalidade do que a coordenação, mas não necessariamente um profundo comprometimento, uma intensidade de comunicação ou planejamento compartilhados pelos membros participantes. Há predominância do papel de um parceiro, enquanto papéis menores ficam sob a responsabilidade de outros, não havendo preocupação em poder compartilhado ou divisão equitativa da autoridade. Isso acontece, por exemplo, quando o bibliotecário seleciona material para uma aula a ser dada pelo professor. O pressuposto subjacente na cooperação entre bibliotecários e professores é que o bibliotecário é um apoio para o professor. A cooperação também pode melhorar as relações de trabalho dos membros que a praticam, desenvolvendo um relacionamento cordial, um ambiente amigável e propício a relações mais fortes.

Na instrução integrada, bibliotecários e professores estão envolvidos conjuntamente no planejamento, criação e implementação de ações que objetivam a aprendizagem tanto de conteúdos do programa como de habilidades de uso de informações, integrando a sala de aula e a biblioteca. Eles são parceiros iguais, cujos conhecimentos se complementam e são socializados para proporcionar experiências significativas de aprendizagem para os estudantes. Bibliotecário e professor contribuem para a aprendizagem e, em muitos casos, o bibliotecário é também um

professor. Ambos têm conhecimento do trabalho do outro e pensamento comum sobre o que realizam. Assim, os conhecimentos do bibliotecário e os do professor ampliam oportunidades de ensino/aprendizagem.

O currículo integrado ocorre quando bibliotecários e professores, trabalhando juntos, conseguem plena articulação dos conteúdos programáticos com as atividades da biblioteca. O bibliotecário trabalha regularmente, em conjunto com cada professor, para planejar, implementar e avaliar atividades que integram os conteúdos programáticos das disciplinas com atividades na biblioteca. Nessa circunstância, o diretor tem papel importante, no sentido de propiciar oportunidades concretas para que as pessoas trabalhem juntas. Ele pode, por exemplo, facilitar o estabelecimento de horários flexíveis, proporcionar oportunidades para formação da equipe escolar e estimular os bibliotecários a colaborar no ensino. É ele o responsável por abrir oportunidades, assumindo um papel ativo nas decisões que envolvem planejamento curricular por meio de reuniões e discussões. Mais importante, ele reconhece o bibliotecário no mesmo nível dos professores, como profissional capaz de planejar e desenvolver atividades com os alunos.

No Brasil, é necessário considerar a especificidade da escola, por exemplo: na escola pública, a flexibilização dos horários pode ser articulada pelo coordenador em conjunto com a equipe pedagógica. Na perspectiva da gestão democrática, compete ao gestor apoiar as decisões que visam ao bom desenvolvimento do processo pedagógico. Na escola privada as diretrizes são diferenciadas, e a estrutura organizacional é mais rígida, em relação ao funcionamento da escola. Geralmente o estabelecimento da flexibilização de horários compete ao coordenador de turno ou ao pedagogo, com o aval da direção.

No currículo integrado, o bibliotecário é parte integrante do processo de planejamento e execução das atividades pedagógicas de toda a escola e está em posição de sugerir mudanças curriculares. Além dos conhecimentos específicos sobre a biblioteca, ele conhece as políticas e diretrizes da escola e está a par dos conteúdos curriculares. Os professores, por sua vez, conhecem o papel do bibliotecário no desenvolvimento de habilidades de uso de informações.

Figura 1 – Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário (TLC)



Fonte: Montiel-Overall, 2012, p. 21 - (tradução nossa)

As quatro facetas do modelo TLC, descritas na Figura 1, representam progressivamente complexas relações entre indivíduos que têm diferentes funções e posições de autoridade, mas compartilham um objetivo comum, que seria melhorar a aprendizagem dos estudantes. Ao longo do *continuum*, à medida que as funções dos colaboradores são redefinidas, o processo se torna mais dependente de características individuais necessárias para sustentar o esforço de colaboração. O nível de compromisso vai aumentando e o tempo para reuniões e planejamento

torna-se elemento indispensável, já que maior esforço pode ser necessário para negociar relações quando há mais pessoas envolvidas.

2.3 A VALIDAÇÃO DO MODELO

A partir do desenvolvimento do modelo teórico da colaboração (TLC), ocorrido em 2005, Montiel-Overall realizou diversos estudos com o objetivo de aprofundar e validar sua teoria de colaboração professor/bibliotecário. O Quadro 1 mostra algumas características desses estudos:

Quadro 1 – Características dos estudos de validação do TLC

Ano de publicação/ título	Participantes	Escolas /nível	Instrumento de coleta de dados	Análise dos dados
2007 Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models	64 professores, 7 bibliotecários, 6 diretores e 1 vice-diretor, escolhidos proposadamente	7 escolas públicas que atendiam alunos do jardim de infância ao nível médio	2 questionários, um baseado na taxonomia de Loertscher e outro no TLC, em escala Likert de cinco pontos	Análise factorial exploratória
2008 Teacher and librarian collaboration: a qualitative study	18 professores e bibliotecários	3 escolas públicas que atendiam alunos de 4 a 8 anos e de 11 a 14 anos.	Entrevistas, observação de atividades de planejamento colaborativo, diário de campo	Análise qualitativa, por categorias
2009 Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: instrumentation development and validation ⁴	194 professores e 11 bibliotecários	11 escolas de ensino fundamental	Questionário TLC II, com 16 afirmativas, em escala Likert de 4 pontos	Análise factorial exploratória
2011 Teacher and school librarian collaboration: a preliminary report of teachers' perceptions about frequency and importance to student learning	Igual ao estudo de 2009	Igual ao estudo de 2009	Igual ao estudo de 2009	SAS 9.1.3 Estatística descritiva
2010 1ª fase Further understanding of collaboration: A case study with teachers and librarians.	3 professores e 3 bibliotecários	3 escolas de ensino fundamental	Oficinas, observação, entrevistas antes e depois das oficinas e diários de participantes	Análise qualitativa, por categorias
2013 2ª fase Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study ⁵	18 professores e bibliotecários	6 escolas de ensino fundamental	Oficinas mensais, de 4 horas de duração, observações registradas em diário de campo, entrevistas, diários dos participantes	Análise qualitativa, por categorias

⁴ Apresentado anteriormente com o título *Assessing Teacher and Librarian Collaboration*, como trabalho submetido à 37th International Association of School Librarians Conference (IASL 2008) Berkeley, Califórnia. Disponível em <<http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202008/research%20forum/overallrf.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

⁵ O artigo resultante desse estudo foi escolhido pela American Library Association Library Instruction Round Table (LIRT), como um dos Top Twenty (Vinte Mais) de 2013. <http://www.ala.org/lirt/sites/ala.org.lirt/files/content/archive/2014jun.pdf> (p. 10)

Continuação Quadro 1 - Características dos estudos de validação do TLC

<p>2012 The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: Preliminary findings using a revised instrument, TLC-III</p>	<p>30 professores e 6 bibliotecários</p>	<p>Seis escolas de ensino fundamental, que atendiam alunos de 8 a 10 anos</p>	<p>Oficinas, questionário TLC-III, com 24 afirmativas, em escala Likert de 4 pontos, aplicado antes e depois das oficinas</p>	<p>Análise qualitativa</p>
--	--	---	---	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora do estudo

Inicialmente, Montiel-Overall (2007) realizou um estudo quantitativo com o objetivo de comparar a taxonomia de Loertscher (1988, 2000), que ela havia utilizado como base para seu modelo, com seu próprio modelo, o TLC (MONTIEL-OVERALL, 2005a). Utilizou questionários separados para cada modelo, cada um contendo afirmativas que descreviam práticas colaborativas professor/bibliotecário, a serem respondidos em escala Likert de 5 pontos. As respostas dos 78 participantes foram analisadas por meio de análise fatorial. Montiel-Overall (2007) encontrou uma relação complementar entre os dois modelos e percebeu que ambos possibilitavam identificar facetas semelhantes na colaboração professor/bibliotecário.

Apontando diversas limitações em seu estudo, a autora concluiu que o desenvolvimento de um instrumento válido e confiável para estudar a colaboração professor/bibliotecário seria uma importante contribuição para a pesquisa sobre bibliotecas escolares, e chamaria atenção para as maneiras como bibliotecários trabalham junto com professores para melhorar o processo de aprendizagem. Tal instrumento permitiria o avanço das pesquisas, no sentido de demonstrar mais claramente a influência da colaboração professor/bibliotecário na melhoria da aprendizagem (MONTIEL-OVERALL, 2007). Nesse estudo, a autora ora citada passou a utilizar o termo *faceta* para denominar cada um dos níveis de colaboração que, no estudo original (MONTIEL-OVERALL, 2005a), ela havia chamado de *modelo*.

Em seguida, Montiel-Overall (2008a; 2008b) realizou um estudo qualitativo com professores e bibliotecários (18 participantes no total), com o objetivo de examinar o trabalho conjunto desses profissionais e identificar mecanismos que facilitavam essas práticas colaborativas no nível mais avançado, ou seja, aquelas práticas identificadas no TLC como instrução integrada e currículo integrado (MONTIEL-OVERALL, 2008a; 2008b). Cinco grandes categorias emergiram dos dados e identificaram os elementos essenciais da colaboração bem-sucedida: cultura escolar, atributos positivos dos colaboradores, comunicação, gestão e motivação.

A autora concluiu que o estudo propiciou uma imagem mais clara de práticas colaborativas mais intensas e que, embora os resultados não pudessem ser generalizados, eles revelavam que a colaboração num nível alto ocorre quando há, na escola, pelo menos uma pessoa que seja altamente comprometida com o trabalho conjunto e que se coloque como catalisadora da colaboração e também quando objetivos louváveis, como a melhoria do processo de aprendizagem, tornam-se a principal meta dos colaboradores. Outras conclusões foram que a colaboração é um processo interativo, que vai aumentando à medida que as práticas colaborativas mostram resultados positivos e que barreiras, como a falta de tempo, podem ser superadas.

Esse estudo de Montiel-Overall (2008) serviu também para validar e aperfeiçoar o TLC, que pode, segundo a autora, funcionar como base para o processo de aprendizagem efetiva. Além disso, possibilitou sistematizar questões relativas ao estudo mais aprofundado de práticas colaborativas professor/bibliotecário.

Outro estudo quantitativo gerou dois artigos. O primeiro, publicado em 2009 (MONTIEL-OVERALL, 2009), permitiu examinar a estrutura do instrumento de coleta

de dados, elaborado previamente com base em práticas de colaboração professor/bibliotecário, formado por 16 questões relacionadas com a frequência dessas práticas e sua importância para a aprendizagem. Participaram apenas professores (194) e o estudo abordou suas percepções sobre sua colaboração com o bibliotecário e como isso influenciava a aprendizagem de seus alunos. A autora concluiu que o instrumento, que ela chamou de TLC-II, podia ser muito útil para estudar os tipos de práticas colaborativas que ocorrem entre professores e bibliotecário, indicando os níveis de colaboração nos quais eles estão engajados.

Montiel-Overall (2009) observou que o engajamento em atividades no nível mais baixo de colaboração, representado pela Faceta A – Coordenação – não significava que níveis mais altos de colaboração estivessem ocorrendo. Ela verificou que as práticas de professores e bibliotecários que são altamente colaborativas ocorrem nos múltiplos níveis de colaboração representados no modelo TLC. Algumas modificações no instrumento foram sugeridas de forma a possibilitar capturar adequadamente alguns entendimentos subjacentes e que tinham significado pouco claro para os respondentes.

A autora considerou que o instrumento poderia fornecer dados para professores e bibliotecários se reconhecerem como parceiros em atividades colaborativas. Orientou os bibliotecários no sentido de concentrar seus esforços em direção a práticas colaborativas mais susceptíveis a influenciar a aprendizagem. Propôs a mudança das práticas colaborativas tradicionais entre professores e bibliotecários, em direção ao nível mais alto, o que implicaria trabalho conjunto desses profissionais em todas as etapas dos projetos pedagógicos, desde o planejamento até a avaliação dos alunos.

Os resultados propriamente ditos da pesquisa foram analisados em outro artigo publicado em 2011 (MONTIEL-OVERALL; JONES, 2011) e mostraram que os professores geralmente percebiam que estavam envolvidos em colaboração com os bibliotecários em algum nível, conforme representado pelas facetas do TLC. A colaboração ocorria mais em atividades que foram consideradas práticas tradicionais, por exemplo, quando os bibliotecários ajudavam os professores a encontrar o material de que necessitavam ou quando separavam materiais para suas aulas. Práticas colaborativas consideradas de alto nível foram menos identificadas. Nem todos os professores percebiam a função do bibliotecário no planejamento, implementação e avaliação de atividades de ensino. O estudo concluiu que os professores não entendiam o significado de colaboração conforme descrito e recomendado em documentos de entidades que congregam bibliotecários, como o *Information Power: building partnerships for learning* (AASL/AECT, 1998). Esse documento traça diretrizes para as ações dos bibliotecários nas escolas, enfatizando a colaboração com os professores como essencial para a realização das práticas educativas do bibliotecário.

Independentemente do nível da colaboração, os professores percebiam todas as práticas colaborativas como importantes para a aprendizagem dos alunos. No que diz respeito à relação entre as quatro facetas, o estudo confirmou uma ordem hierárquica, já encontrada em pesquisas anteriores, em que bibliotecários afirmaram que o trabalho nos níveis mais baixos de colaboração permitia desenvolver relações de confiança, e então níveis mais altos de colaboração eram mais prováveis de ocorrer.

Outra validação do modelo TLC foi feita em um estudo realizado em duas fases, cujos resultados foram publicados em 2010 e 2013 (MONTIEL-OVERALL, 2010; MONTIEL-OVERALL; GRIMES, 2013). Foi um estudo de caso aplicado longitudinal, em que foi criada uma situação para que professores e bibliotecários trabalhassem juntos e, a partir daí, foram coletados dados por meio de observações, entrevistas e diários dos participantes. A situação criada consistia no planejamento de uma oficina a ser ministrada para outros bibliotecários e professores, a fim de prepará-los para orientar alunos de ensino fundamental a realizar projetos de pesquisa escolar em Ciências. A ideia era reunir as competências dos professores sobre Ciências e a dos bibliotecários sobre o uso de informações, para planejar estratégias de ensino por questionamento, a serem aplicadas em atividades com alunos latinos. Nas oficinas, eles foram orientados por especialistas em questões que diziam respeito à aprendizagem por questionamento, competência informacional, língua e cultura (lembrando que o público-alvo eram alunos de origem latina) e sobre o próprio modelo TLC de colaboração professor/bibliotecário, com o objetivo de conhecerem formas de colaboração.

Na primeira fase do estudo (MONTIEL-OVERALL, 2010), ocorreram práticas colaborativas relativas as três primeiras facetas do TLC (Coordenação, Cooperação e Instrução Integrada). Surgiram três grandes aspectos da colaboração. O primeiro foi o *conhecimento compartilhado*, que representa a necessidade de os colaboradores saberem mais sobre a área de *expertise* uns dos outros e de terem clareza sobre os objetivos do projeto em que trabalham juntos. O segundo foi a *construção de relacionamentos*, que enfatiza elementos afetivos necessários ao trabalho colaborativo. Esse aspecto foi dividido em duas categorias, *comunicação*,

que realçou as conversas pessoais e as profissionais mantidas pelo grupo de colaboradores; e as *qualidades necessárias à colaboração*, que foram: ser flexível, demonstrar respeito, estar motivado, confiar nos outros e ser aberto. O terceiro, *pensamento profundo em torno de ideias*, capturou o efeito das interações nos outros dois aspectos e foi dividido em duas categorias: *acomodação*, que representa mudança de ideia sobre determinada questão, e *consenso*, quando os participantes começam a tomar decisões em conjunto. Outro aspecto mencionado como fator positivo para a colaboração foi o que a pesquisadora chamou de *ambiente*, isto é, ter um espaço confortável e boas condições para os encontros, como um local adequado que pode economizar o tempo dos colaboradores.

Três fases no processo de colaboração foram citadas: a fase inicial, a fase de relacionamento e a fase produtiva. Na *fase inicial*, foi identificada uma vontade, um interesse em participar, constituindo um pré-requisito da colaboração. Assim, o estudo mostrou que os indivíduos precisavam ser motivados e comprometidos com o esforço de colaboração e, para tanto, seria preciso desenvolver uma cultura de colaboração. No estudo em questão (MONTIEL-OVERALL, 2010), os bibliotecários apresentaram-se particularmente motivados e comprometidos com a compreensão de como atuar com os professores que não tinham experiência com o trabalho colaborativo.

Na *fase de relacionamento*, foi observado um processo demorado de conhecer uns aos outros. Esta fase foi necessária para ajudar os participantes a se sentirem confortáveis entre si, antes de se envolverem no planejamento. Discussões sobre família, amigos e o cotidiano escolar ajudaram os participantes criar um senso de comunidade entre eles. Outro aspecto importante percebido na construção de

relacionamentos foi a cultura (as atividades diárias que ocorrem na vida dos grupos). Diferenças e semelhanças entre os distintos participantes podem melhorar ou, ao contrário, inibir a colaboração.

Na *fase produtiva*, identificou-se um maior nível de colaboração em que o pensamento profundo foi evidenciado. Nesta fase, os participantes discutiam como ser produtivos e o que movia à colaboração. Coesão do grupo foi o fator mais evidente nesta fase que envolveu o pensar em conjunto.

O estudo evidenciou o fato de que os professores não tinham conhecimento do papel potencial dos bibliotecários como "professores", portanto um esforço considerável seria necessário para garantir que os primeiros compreendessem o que é e como é o trabalho colaborativo.

Também foi identificada a inter-relação entre os fatores identificados como componentes do processo de colaboração, que proporcionou maior compreensão do motivo pelo qual certos fatores eram essenciais para o sucesso da colaboração e indicava a interconexão de domínios pessoais (afetivos) e cognitivos nas práticas de colaboração.

Em 2013, foi publicado o relato da segunda fase do estudo (MONTIEL-OVERALL; GRIMES, 2013), em que o curso planejado no ano anterior foi ministrado para dezoito professores e bibliotecários de seis escolas de ensino fundamental. Os mesmos métodos de coleta de dados foram usados nessa fase, que durou dois anos: observação registrada em diários de campo, entrevistas realizadas antes e depois da formação e diários de participantes. A conclusão da autora foi que, mesmo que o conhecimento adquirido pelos participantes da pesquisa sobre o modelo TLC

tenha gerado aumento do interesse e da motivação dos participantes, os resultados mostraram que a preparação de professores e bibliotecários para trabalhar em parceria exigia muito tempo e experiência. O estudo reforçou o desconhecimento, por parte dos professores, do potencial do bibliotecário como parceiro no processo de aprendizagem. Foi observada também falta de experiência dos participantes com a estratégia de aprendizagem por questionamento. Entretanto, houve mudanças, tanto na forma de ensinar como na percepção mais clara da função do bibliotecário. Seria necessário, segundo a pesquisadora, aumentar a comunicação entre as duas profissões, para implementar o modelo TLC com êxito, de forma a aperfeiçoar o processo de aprendizagem.

Juntamente com Anthony C. R. Hernandez, Montiel-Overall (2012) realizou um estudo similar ao de 2013 (MONTIEL-OVERALL; GRIMES, 2013), com professores e bibliotecários participando de oficinas de treinamento. A diferença foi que havia um grupo de controle que não participou das oficinas. Nesse estudo, apenas dois aspectos da colaboração professor/bibliotecário foram investigados: a frequência das práticas colaborativas e sua importância para a aprendizagem dos alunos. Os resultados confirmaram a influência das oficinas de formação profissional, que contribuíram para mudanças no comportamento colaborativo de professores e bibliotecários relacionadas com a frequência de sua colaboração e com sua percepção sobre a importância desta para o êxito da aprendizagem, embora as percepções tenham diferido ligeiramente em cada grupo, nesses dois aspectos.

Sintetizando, pode-se dizer que o conjunto dos estudos de Montiel-Overall, realizados em nove anos, de 2005 a 2013, utilizando diferentes abordagens metodológicas, forneceu evidências empíricas que propiciaram o avanço e a

consolidação do modelo TLC, que tem constituído fundamentação para diversos estudos sobre a colaboração professor/bibliotecário em vários países. A estrutura geral do modelo e os instrumentos desenvolvidos para sua validação, especialmente o questionário elaborado para o estudo de 2009 (MONTIEL-OVERALL, 2009), foi útil para sistematizar questões a serem investigadas na presente pesquisa.

2.4A INTEGRAÇÃO ENTRE AS FACETAS DO TLC - *TEACHER LIBRARIAN COLLABORATION*

O Modelo TLC, (MONTIEL-OVERALL 2005b) envolve como condição prévia uma certa quantidade de redes. Como um rizoma em resistência ao modelo estanque, em que não há uma ligação única (DELEUZE, 2011), nas redes existe conexão entre pessoas para estabelecer uma relação de confiança, abrangendo também objetivos em comum, independentemente do nível de colaboração em que se encontra o envolvimento. Montiel-Overall (2005a) esclarece que a Faceta A (Coordenação) não tem necessariamente de ter ocorrido para que outras possam ser implementadas: a colaboração na Faceta Coordenação pode ser insignificante, mas edifica a confiança necessária para esforços de colaboração mais sofisticados.

As quatro facetas da colaboração demonstram, progressivamente, complexas relações entre indivíduos que ocupam diferentes funções e posições de autoridade na organização, mas compartilham um objetivo comum: entre bibliotecários e professores, o objetivo é melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes. À medida que as funções dos colaboradores são redefinidas para satisfazer às necessidades

uns dos outros e dos seus alunos, o processo se torna mais rigoroso e mais dependente de características individuais para sustentar o esforço colaborativo.

As Facetas A e B (coordenação e cooperação) requerem um mínimo de características individuais dos colaboradores para serem bem-sucedidas, enquanto as Facetas C e D (instrução integrada e currículo integrado, respectivamente) exigem um nível de compromisso mais elevado e também características pessoais mais propícias à colaboração. O tempo disponível para reuniões e planejamento torna-se elemento indispensável, para que o grau de percepção de cada um seja adequado. Na Faceta D, maior esforço pode ser necessário para negociar relações, na medida em que há mais pessoas envolvidas no processo de estabelecimento de ligações de respeito, confiança e cordialidade.

Nesse contexto, a colaboração, assentada em comprometimento, envolvendo maior intensidade de compromisso, como característica das Facetas C e D, pode impulsionar relações simbióticas entre os bibliotecários e os professores que, sem dúvida, podem propiciar práticas educativas mais adequadas.

As principais características entre as facetas são: a) a finalidade da relação ou razão de trabalhar em conjunto; b) a continuidade, o envolvimento e o compromisso no trabalho em conjunto; c) o comprometimento em melhorar o desempenho acadêmico do aluno.

3 A COLABORAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO DA BIBLIOTECA

Os diferentes papéis desempenhados pela biblioteca escolar ao longo do tempo perpassam por vários contextos históricos, muitos deles influenciados pelas políticas públicas ou pela falta delas. As diversas formas de atuação dos bibliotecários têm sido discutidas na literatura da área, tais como: a representação de sua imagem profissional (WALTER, 2008), seu mercado de trabalho (BAPTISTA; MULLER, 2004) e sua formação (SOARES, 2014).

A ambiência da biblioteca escolar e as práticas do bibliotecário têm gerado vasta literatura, não só na atualidade (SOARES, 2014), encontrando-se, também, estudos que remontam ao Brasil Colônia (CAIRES, 2014)

Entretanto, essa literatura mostra-se cristalizada em aspectos negativos, demonstrando conformismo dos bibliotecários e “pouco caso” por parte da sociedade, dos que nela atuam e dos que têm poder de decisão sobre ela.

Desse modo, assim como Pereira (2006), que pesquisou o cotidiano na escola, verificando como professores e alunos nas suas práticas entrelaçavam razão e emoção, buscando observar os fragmentos felizes da escola, procurou-se aqui trilhar o mesmo caminho. “Eu poderia ter escolhido falar das dificuldades, [...] da precariedade de prédios escolares, das verbas escassas e/ou desviadas, não me faltariam dados, estatísticas [...]” (PEREIRA, 2006, p.17). Também nessa pesquisa preferiu-se focalizar o “outro lado” das bibliotecas e bibliotecários, os quais, de uma forma ou outra, buscam no cotidiano, por meio de sua prática educativa, atuar em

colaboração com os professores, protagonizando com seus *fazer* possibilidades de mudanças.

Apesar de reconhecer que os problemas e as adversidades existem nas escolas, nas bibliotecas, nos profissionais, elegeu fazer coro às vozes dos tantos pesquisadores, bibliotecários e educadores que ecoam por acreditar que, por trás de uma cultura arraigada de conformismo, existe a possibilidade de que a colaboração, no cotidiano das bibliotecas, seja uma prática educativa como campo de inovação.

Nesse modo de ver um cotidiano diferenciado da rotina, Carvalho (2009, p. 17), traz o cotidiano “[...] ao campo dos ‘possíveis’ de realizações do cotidiano escolar como comunidade de afetos e afecções [...]”. A indagação da autora, “Mas o que viria a ser o estudo do campo dos ‘possíveis’ no e com o cotidiano?” também é a nossa.

Tencionando viabilizar a interseção entre o modelo de colaboração discutido no referencial teórico desta pesquisa e o cotidiano da biblioteca escolar, delineou-se essa (re)construção, no intuito de privilegiar a construção coletiva de realizações, representadas pela colaboração professor/bibliotecário no cotidiano escolar.

Dessa forma, o cotidiano, segundo Pais (2003, apud por CARVALHO, 2009, p.17), não pode ser reduzido à mesmidade no sentido do recurso à prática rotineira, adversa à inovação, visto que só pela interrogação das formas-forças cotidianas “[...] nos damos conta de que é no nada de novo do cotidiano que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura” (PAIS, 2003, p. 28 apud por CARVALHO, 2009, p. 17). Nesse contexto, o cenário que se poderia atribuir às práticas educativas do bibliotecário no cotidiano escolar seria uma participação mais ativa na escola que, conseqüentemente, influenciaria o

desempenho do aluno e as práticas do professor. Isso resulta de que, no trabalho educativo, as duas partes – o professor e o bibliotecário – estão envolvidas, não existindo lugar para o isolacionismo.

Segundo Carvalho (2009, p. 18)

[...] deve-se entender o cotidiano não como uma dimensão isolável e/ou instância específica do real, mas como um caminho por meio do qual buscamos novas possibilidades de compreensão da realidade social, criadas e tornadas possíveis formas diferentes de interpelação dos indícios (Ginzburg, 1989) que esta nos fornece, sem jamais se mostrar por inteiro.

Se, de um lado, a prática educativa do bibliotecário, sedimentada na colaboração com o professor, pode permitir que se desmitifique a imagem de um profissional que tem preferência pelo trabalho isolado e que conta uma formação tecnicista (SILVA, 2013; MOREIRA, 2014), por outro, oportuniza ao professor ampliar o espaço da sala de aula.

Os estudos sobre a prática educativa sempre estiveram associados ao modo como os professores realizam o trabalho docente, ou seja, a seleção dos conteúdos das disciplinas, a organização dos tempos e dos espaços escolares, a orientação das atividades dos alunos, a forma e o valor das avaliações. Segundo Libâneo (1994, p. 15), “O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”.

No entanto, o mesmo autor ressalva que a arte de ensinar não pode ser tratada como atividade exclusiva da sala de aula: ela não ocorre em espaços isolados. Subentende-se, nessa concepção, que, no cotidiano da biblioteca escolar podem ocorrer práticas educativas em colaboração com o professor. Libâneo (1994, p.16)

define a prática educativa como “[...] um fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades”. Percebe-se aí a noção de que a prática educativa como fenômeno social é de responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos na/com a educação.

Ao pesquisar sobre as práticas educativas do bibliotecário, Campello (2009) constatou a presença dessas práticas no discurso dos bibliotecários brasileiros desde a década de 1960, embora de forma não muito significativa. Ao refletir sobre essas práticas, a autora mostrou que elas ocorriam ao redor da pesquisa escolar e da leitura que, embora interligadas, eram em geral tratadas separadamente na literatura.

A autora descreveu como a prática educativa do bibliotecário se consolidou ao longo do tempo, levando à constituição de elementos teóricos e conceituais que, por sua vez, sustentaram tal prática em país com forte tradição de bibliotecas escolares, com a presença efetiva de bibliotecários. Campello (2009) considera que a prática educativa do bibliotecário está presente em todas as atividades da biblioteca, desde a seleção, aquisição e organização do acervo, o trabalho de referência, a educação de usuários, até o advento do letramento informacional. Nessa configuração, a prática educativa do bibliotecário se fundamenta nas noções de mediação, de acesso à informação e de colaboração.

Nesse sentido, busca-se fazer o entrelaçamento das práticas educativas do bibliotecário a partir de Campello (2009) com o cotidiano como campo de possibilidades dos profissionais envolvidos na educação, conforme afirma Carvalho (2009). Entende-se que ter conhecimento da tarefa de educar no contexto do cotidiano educativo implica buscar elementos que incidem na concepção de

interação, não apenas com interesse transformador, mas como ação transformadora pelos atores integrantes do processo de ensino-aprendizagem, que se orientam para uma constante busca de ações, de fazer do cotidiano escolar um lugar para a colaboração como prática educativa.

Assim, buscou-se compor esta escrita no entrelaçamento da colaboração (MONTIEL-OVERALL, 2005a), da prática educativa do bibliotecário (CAMPELLO, 2009) e do cotidiano como território de possibilidades (CARVALHO, 2009). Essa interconexão revela escolhas que se deram em decorrência de se encontrar nessas pesquisadoras as possibilidades recorrentes e compartilhadas entre professores/bibliotecários.

Além disso, acredita-se que, no cotidiano das bibliotecas escolares, “está ocorrendo algo”. No entanto há evidências de que esse algo está impedido parcialmente de florescer, por alguma razão.⁶

⁶ Essa ideia também está expressa na página 63 deste texto. A repetição é proposital, por se acreditar que o algo que ocorre está velado.

4 OS FAZERES DO BIBLIOTECÁRIO COMO ELEMENTO COLABORATIVO NA CULTURA ESCOLAR

Para compreender o entrelaçamento do espaço e do tempo na cultura escolar no processo colaborativo entre bibliotecários e professores, iniciou-se com uma citação quase poética, a fim de se poder volver o olhar para esse ambiente.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (FRAGO, 2005, p. 61).

Assim, considera-se importante buscar o entendimento de que modo se constitui a colaboração no cotidiano escolar, a partir da perspectiva de como se estabelecem as relações dos grupos envolvidos nesse processo.

Esse entrecruzamento do cotidiano da escola e sua relação com a biblioteca escolar é um campo de discussão ainda incipiente na literatura da biblioteconomia/ciência da informação. Nessa área, as pesquisas sobre cultura escolar começaram a tomar corpo a partir dos estudos de Félix e Sirihal Duarte (2013) e Félix (2014).

Neste trabalho, recorreu-se à área da educação, em decorrência da trajetória delineada para a pesquisa, ao articular o trabalho colaborativo do bibliotecário com o do professor, desenvolvido no cotidiano do espaço escolar. Na busca dessa articulação, procurou-se a possibilidade externada por Faria Filho et. al. (2004), que sugere o fortalecimento do diálogo com as demais áreas educacionais.

Por outro lado, não podem ser desconsideradas as pontuações de Viñao Frago (2000, p. 100-101, apud GONCALVES; FARIA FILHO 2005, p. 37), remetendo o

olhar desta discussão para o “espaço” e o “tempo” escolar, para da cultura escola como objeto histórico, navegando olhares desde a “[...] sociologia das organizações até a antropologia das práticas cotidianas”. Vista dessa forma, “[...] a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (p 37).

Nessa perspectiva, a cultura escolar é discutida em sua interlocução no espaço e tempo das práticas educativas no cotidiano escolar, percebidos e ocupados pelos sujeitos praticantes desse cotidiano, o que determina os fazeres escolares.

Dessa forma, o “[...] *espaço* diz respeito à natureza da escola como lugar específico e o *tempo* diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais” (VIÑAO FRAGO 2000, p. 101, apud GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 37). Propicia, assim, a relação da biblioteca escolar como ambiência de múltiplas possibilidades das práticas educativas.

Contudo, Macedo (2005) expressa a ausência da relação dialógica entre o bibliotecário e o professor, que atuam em um mesmo lugar de ensino-aprendizagem e praticamente se desconhecem. Entre eles não há um trabalho interativo, o que impossibilita as múltiplas possibilidades dialógicas do fazer escolar.

Ao ter uma visão da cultura escolar, este trabalho se fundamenta na compreensão da organização dos grupos no convívio diário, do cumprimento dos objetivos, das possessões, das formas de relacionamento, dos comportamentos e do comprometimento dos sujeitos envolvidos.

Segundo Viñao Frago (1995, apud FARIA FILHO et al., 2004, p. 147), a “[...] cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das

escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias”. Entende-se que tudo o que acontece “no interior da escola” – os modos de pensar, dizer e fazer – abarca também os *fazeres* do bibliotecário e, dentro desses *fazeres*, abrange as atividades colaborativas do cotidiano entre bibliotecários e professores.

Os fazeres, como práticas produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico, “[...] têm sido concebidos como maneiras de fazer peculiares dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 151).

Desse modo, incidem dentro da escola, segundo Viñao Frago (1995, p. 68-69 apud GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 37), “[...] modos de pensar e de atuar que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas [...]”.

Certamente ao discorrer sobre a cultura escolar em estreita ligação com os fazeres colaborativos do bibliotecário, como prática educativa, rompe-se com paradigmas existentes. Os professores ainda são fortemente centrados na sala de aula e não estão envolvidos com essas práticas e fazeres.

De acordo com Pérez Gomez (2001, p. 168, apud SEGAT; GRABAUSKA, 2004, p. 85),

O isolamento dos docentes concebido como refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável tem importantes consequências prejudiciais tanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente como para a prática educativa de qualidade e de desenvolvimento satisfatório de projetos de mudança e inovação. O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiência, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como o apoio afetivo próximo, reforça o pensamento

prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante.

Por outro lado, há evidências de que o bibliotecário, em sua formação, parece não ter qualificação pedagógica para agir na biblioteca (SILVA, 2013). Portanto, o rompimento desses campos de forças opostas precisa ser efetivado, oportunizando a criação de uma cultura que propicie a colaboração no cotidiano escolar.

Como afirmam Faria Filho et al. (2004, p. 151), “[...] os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas”. Dentro dessa perspectiva, a dualidade da estrutura – organização e normas sociais – que ocorre nas instituições escolares pode colaborar no processo de mudança no sistema educativo, possibilitando superar uma “cultura de conformismo”, evidenciada ao longo dos anos nos fazeres dos bibliotecários que atuam em escolas.

Cultura e estrutura são interdependentes. Na maioria das escolas, os esforços concentram-se na alteração das culturas existentes, o que foi evidenciado por Felix (2014). No entanto, o trabalho mais difícil de um sistema escolar é modificar a cultura predominante da escola. A cultura escolar constitui um padrão complexo de normas, atitudes e comportamentos, profundamente enraizados no cerne da organização. É o padrão pelo qual historicamente, as pessoas transmitem o que pensam e como agem. As relações pessoais na escola geram os mais variados sentimentos que, às vezes, são conflitantes, entre todos os envolvidos (MONTIEL-OVERALL, 2006).

As mudanças na maneira como seres humanos interagem, colaboram e resolvem problemas são provocadas gradualmente. Nesse enfoque, para que uma cultura escolar, com objetivos colaborativos, possa se estabelecer, é necessário um ambiente propício, no qual professores e bibliotecários interajam. Essa interação deverá estar alicerçada no respeito mútuo, na tolerância e na cooperação.

A cultura colaborativa envolve a ideia de professores trabalhar com o bibliotecário, percebendo nele a figura de um parceiro, rompendo, assim, com a fragmentação existente no espaço escolar.

Entretanto, na literatura sobre formação docente (CARVALHO, 2002), podem-se encontrar professores que tenham tido experiências negativas relativas à biblioteca no período de sua escolaridade, isto é, escolas sem bibliotecas, bibliotecários sem a visão de bibliotecas escolares como um local dinâmico, vivo, onde os sujeitos da escola constroem sua história. Os bibliotecários que trabalham no entrecruzamento educação e biblioteconomia atuam em um ambiente que inevitavelmente passará por transformações organizacionais.

Em geral, bibliotecários formados nos anos de 1970 e 1980 recebiam uma formação escolar que, segundo Queiroz (1985), não abarcava uma visão global dos problemas socioeconômicos nacionais e não propiciava uma consciência crítica, consequência de uma educação baseada em modelos importados, que repassava o conhecimento acabado, estático, o que resultou no isolamento e no tecnicismo dos profissionais, não havendo um entrosamento com os educadores.

Para Caldim (2005), esse contexto não se justifica mais, passando a haver uma preocupação dos novos currículos dos Cursos de Biblioteconomia em preparar

profissionais com uma visão crítica e reflexiva de uma sociedade em constantes transformações.

Esperam-se das bibliotecas escolares, na atualidade, práticas compartilhadas, que vão além do conhecimento individual do bibliotecário e envolvem a maneira como as pessoas trabalham e resolvem problemas juntos. A aprendizagem não é um ato isolado, ao contrário, está situada no tempo e no espaço e é influenciada pelos atores envolvidos. Um deve reconhecer o outro no processo da aprendizagem, por meio de suas atividades, que influenciam os contextos em que ela se realiza.

Hargreaves (2004) considera que o isolamento na educação tem suas raízes nas formas culturais de como as escolas foram organizadas. Assim, para que a colaboração possa ocorrer, bibliotecários e professores precisam romper com o estabelecido e estar dispostos a abandonar a orientação tradicional, centrada em seus espaços privativos – bibliotecas e salas de aula – abraçando objetivos e práticas mais amplas, orientados para a escola como um todo.

Esse ideal requer a aceitação de todos os membros da comunidade escolar e pode representar uma mudança significativa na compreensão de que a natureza das atividades dos bibliotecários escolares (MARTINS; BORTOLIN, 2006) passa a ser enraizada nos fazeres educativos.

5 ESTUDOS SOBRE COLABORAÇÃO NO CAMPO DA BIBLIOTECONOMIA

Para compor a revisão da literatura dos estudos desenvolvidos no Brasil na área de biblioteconomia/ciência da informação, tomou-se como base a pesquisa de Campello et al. (2013) que, ao analisar o estado da arte da pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil, constatou que, desde 1970 – quando tiveram início os primeiros cursos de pós-graduação na área – até 2011, os estudos sobre a temática em termos quantitativos, ainda eram incipientes. De modo geral, essas pesquisas carecem de reflexões teóricas mais consolidadas. Com extensão ao ano de 2012, analisaram-se, neste estudo, os trabalhos que fazem parte das bases de dados Libes,⁷ Scielo⁸ e Google Scholar,⁹ considerando a visibilidade acadêmica que elas proporcionam.

Optou-se por apresentar os estudos brasileiros sobre colaboração na parte introdutória do trabalho e, para compor o *corpus* da revisão de literatura, foram descritos trabalhos com o recorte temporal no ano de 2005 a 2012, realizados no estrangeiro, que têm analisado com mais profundidade o processo de colaboração professor/bibliotecário, utilizando um embasamento teórico-conceitual mais consistente, principalmente o modelo TLC de Montiel-Overall (2005a, 2005b). Para tanto, as bases de dados pesquisadas foram Scopus¹⁰ e Web of Science.¹¹

Em 2006, Mokhtar e Majid realizaram um estudo exploratório, investigando o nível de colaboração entre professores e bibliotecários, objetivando verificar como esse

⁷ Libes – É uma base de dados que reúne documentos produzidos no Brasil, sobre biblioteca escolar. A base é coordenada pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar/UFMG.

⁸ Scielo – Biblioteca eletrônica de periódicos mantida pela Fapesp.

⁹ Google Scholar – Portal de busca acadêmica.

¹⁰ Scopus - Base de dados de referências e citações.

¹¹ Web of science – Base de dados de acesso a periódicos.

processo era percebido e compreendido pelos professores e os problemas enfrentados por eles para colaborar com os bibliotecários. A pesquisa foi realizada em dez escolas de ensino básico em Singapura, tendo participado 76 professores.

As conclusões evidenciaram que: a colaboração se manteve nos níveis de coordenação e de cooperação; os professores com mais experiência de trabalho, mesmo com formação apenas em graduação, colaboraram mais do que aqueles com menos experiência; os docentes de ensino fundamental colaboravam mais com os bibliotecários do que os do ensino médio.

Três fatores foram identificados como barreiras à colaboração: os professores sentiam que os recursos bibliográficos de que dispunham eram suficientes para planejar suas atividades acadêmicas, sem a participação do bibliotecário; não tinham tempo para colaborar; consideravam o bibliotecário como não qualificado o suficiente para ajudar a planejar suas aulas ou outras atividades acadêmicas.

Mokhtar e Majid (2006) indicaram medidas que poderiam facilitar a colaboração: alocação de mais tempo para interação entre professores e bibliotecários; integração da biblioteca ao currículo; qualificação dos responsáveis pela biblioteca na área de biblioteconomia; sugestão para que os bibliotecários desempenhassem um papel mais proativo nas escolas; e oportunidade para que eles participassem das reuniões pedagógicas.

Em 2010, em Israel, Ash-Argyle e Shoham realizaram uma pesquisa objetivando examinar: a existência ou não de conexão entre o grau de liderança demonstrado pelos bibliotecários (como percebido por eles mesmos, pelos professores e pelos diretores) e seu envolvimento no cotidiano escolar. Analisaram também os padrões

de colaboração, correlacionando-os com o tipo de treinamento do bibliotecário e seu grau de liderança. Os bibliotecários foram divididos em três grupos: bibliotecários sem licença para ensino; com licença para ensino; e bibliotecário-professor (*teacher-librarian*), que atuava tanto na biblioteca quanto na sala de aula.

O estudo mostrou que o grau de liderança do bibliotecário apontava para um padrão avançado de colaboração. A percepção do nível de colaboração avançada foi mais baixa entre bibliotecários que não tinham licença para o ensino, do que nas outras duas categorias.

Kimmell (2012), partindo do princípio de que a atividade de planejamento pedagógico tem sido considerada como evidência de colaboração, pesquisou, durante um ano, por meio de um método etnográfico, o cotidiano de oito reuniões de planejamento de uma equipe de professores e uma bibliotecária, verificando como ocorria a colaboração nesse ambiente. A pesquisa foi realizada em uma pequena escola urbana de ensino fundamental, nos Estados Unidos, que possuía horário flexível de planejamento há mais de cinco anos.

A pesquisadora encontrou cinco atividades que foram categorizadas como: orientação, coordenação, à deriva (qualquer ato que interferisse no foco), fazendo sentido e fazendo conexões. O papel do bibliotecário foi particularmente forte na atividade denominada *fazendo conexões*, por conectar recursos bibliográficos aos programas das disciplinas. Ele também fez conexões com eventos gerais da escola.

Três estudos realizados em Portugal, utilizando o modelo TLC, revelaram a preocupação em estimular ações colaborativas nas escolas, com base no fato de

que a colaboração tem sido cada vez mais valorizada no contexto das políticas educacionais e no discurso dos líderes no país.

Nesse sentido, Freire (2007) realizou um estudo de caso, com 15 professores de um Departamento de Línguas e a coordenadora da biblioteca de uma escola secundária. Buscou compreender inicialmente como os professores integravam a biblioteca em suas práticas de ensino e o grau de colaboração com o professor-bibliotecário,¹² investigando as percepções dos participantes sobre o trabalho colaborativo. Sendo uma pesquisa-ação, com a intenção de mudar uma realidade, o estudo de Freire procurou, em seguida, estimular os professores a refletir sobre a colaboração por meio de uma intervenção teórica que consistiu de discussões sobre teorias e modelos de colaboração, usando os trabalhos de David Loertscher (1999), Patricia Montiel-Overall (2005) e Carol Doll (1999; 2005). Após a discussão, Freire (2007) investigou se houve mudanças nas percepções dos professores. Ao final, houve a implementação de atividades colaborativas, envolvendo professores da amostra que se apresentaram como voluntários para trabalhar com o professor-bibliotecário.

O estudo revelou que a colaboração entre professores e a biblioteca já existia, por meio de atividades extracurriculares, ocorrendo principalmente no nível da Faceta A — coordenação. Os professores tinham uma visão limitada do que era a colaboração. O processo de reflexão e a discussão sobre teorias de colaboração expandiram a percepção de oito dos quinze participantes, principalmente porque destacou o papel de parceiro do professor-bibliotecário que era desconhecido para muitos deles.

¹² Desde 2015, existe em Portugal, a função do Professor-Bibliotecário, regulamentada pela [Portaria n.º 192-A/2015](#), que garante a formação de pessoal qualificado e especializado, com dupla formação, para atuar nas bibliotecas da Rede de Bibliotecas Escolares - (RBE).

Segundo Freire (2007), a apresentação dos modelos de colaboração e dos níveis em que ela ocorre funcionou como uma oportunidade de inovação pedagógica e uma meta a ser alcançada. O estudo, conforme a autora, pode ter sido o começo da mudança da cultura escolar caracterizada pelo isolamento.

A partir da perspectiva de Freire (2007), que afirmava que a reflexão teórica havia tido um efeito positivo na mudança da percepção dos professores e nas práticas colaborativas, Rodrigues (2010), do mesmo modo, buscou criar e gerenciar oportunidades para reflexão e mudança de atitudes e comportamentos de professores no contexto de um projeto que tinha como objetivo desenvolver habilidades informacionais nos estudantes em uma escola de nível médio. Práticas colaborativas foram categorizadas com base na taxonomia de Loertscher e no modelo TLC. Os resultados de Rodrigues (2010) confirmaram os baixos níveis de colaboração encontrados anteriormente por Freire (2007), limitados à coordenação e à cooperação em atividades extracurriculares e, ocasionalmente, em atividades curriculares. Rodrigues (2010) concluiu que a experiência de trabalhar junto com o professor-bibliotecário, mesmo nos dois casos observados, que começaram a contragosto, foi muito bem recebida pelos professores. Tal êxito contribuiu para uma melhora qualitativa no trabalho da biblioteca escolar, que passou a ter novo significado e importância.

Santos (2010) investigou, por meio de um estudo de casos múltiplos, em três escolas de ensino básico em Portugal, concepções de colaboração de três professores-bibliotecários, seu papel nas práticas colaborativas, além de fatores positivos e negativos na colaboração. Os resultados mostraram que a concepção de

colaboração de um dos participantes estava no nível de currículo integrado e dos outros dois, no nível de cooperação. No primeiro caso, o participante associava a colaboração com a aprendizagem. Nos outros, a concepção de colaboração estava relacionada com o que os participantes chamavam de disponibilidade, uma compreensão de que colaborar, na perspectiva da biblioteca, significava fornecer recursos para as atividades curriculares, não considerando que deveriam ter envolvimento em tais atividades. Práticas educativas nos três casos revelaram baixo nível de colaboração, embora todos os participantes, mesmo aqueles que atuavam em um nível baixo de colaboração, estivessem preocupados com o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

6 CAMINHOS TRILHADOS

Percorrer as particularidades de um método de pesquisa, sua contextualização, o aporte teórico e as fases da coleta e análise de dados significa balizar um caminho para a materialização do estudo.

Para Minayo (2008, p.13), o caminho deve ser percorrido com método: “[...] a ciência se interessa por explicar tudo o que acontece na e com a vida, a matéria, a energia e as relações entre fatos”. Dessa forma, a partir de um problema, um caminho deverá ser buscado e, com um aporte teórico, ele poderá ser desvendado ou refutado (DEMO, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa concilia com a possibilidade de ter como referência os princípios teórico-epistemológicos que se baseiam na ideia de que os sujeitos pesquisados são pessoas reflexivas, com suas experiências e ações nos vários contextos onde atuam. Assim a escolha pela pesquisa qualitativa harmoniza com o objeto de pesquisa e possibilita enxergá-lo de múltiplos ângulos.

A ciência se constitui de um “[...] conjunto de informações descritivas, explicativas e preditivas da realidade; é sempre uma construção mental sobre a realidade, como observação da experiência” (MINAYO, 2008 p. 45). A experiência e a visão da realidade são fatores que colaboram para a construção de dúvidas (MINAYO, 2008). É possível perceber que os problemas reais como questões de pesquisa são oriundos do cotidiano, numa tentativa apropriada de “[...] ouvir o outro que está em mim” (CARVALHO, 2008, p. 94).

Dessa forma, o caminho a ser trilhado neste estudo caracteriza-se pela relação dialógica, uma vez que perseguirá diferentes movimentos e práticas do bibliotecário que emergem no cotidiano da escola.

Assim, para responder ao problema de pesquisa, faz-se necessário ouvir os relatos das ações que se efetivam em decorrência dos fazeres que sejam de fato concretizados no cotidiano das bibliotecas. Nesse sentido, será utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista, que permitirá estabelecer um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (FLICK, 2009).

Dentro desse enfoque, a entrevista permitirá ter uma visão sobre o objeto da pesquisa na percepção de cada um dos entrevistados, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento dos fazeres no cotidiano escolar.

Sabe-se empiricamente que ocorre “algo” nas bibliotecas escolares brasileiras. No entanto, os trabalhos estão velados, não se conseguindo mostrar o que está sendo produzido ali. Parece ser da cultura dos bibliotecários escolares não tornar público seus fazeres.

No percurso do processo investigativo, procurar-se-á privilegiar as falas do outro. Não se tem a intenção de comparar situações relatadas, mas analisar os relatos com o propósito de compreender o descrito (MINAYO, 2008) e distinguir os diferentes movimentos que são produzidos nas bibliotecas, em diversos momentos e contextos educativos que, por alguma razão, são desqualificados, despotencializados, ignorados ou rechaçados (CARVALHO, 2009).

Nessa proposição, a interpretação busca o “[...] sentido das falas das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”

(MINAYO 2008, p. 80). Pode-se dizer que serão abordados alguns sentidos produzidos para essas considerações, com base em autores como Campello (2009), Carvalho (2009) e Montiel-Overall (2005a; 2005b).

Para isso, ao ouvir os sujeitos da pesquisa, os relatos servirão como uma espécie de ferramenta mestra e uma fonte segura para as informações desejadas (MINAYO, 2008), pois possibilitarão uma análise que explora os movimentos e os efeitos do discurso, ao invés de apenas focalizar o discurso enclausurado no registro das falas. O discurso, nessa perspectiva, está além do dito e do não dito. Ele está nas formas de agenciamento de seus enunciados (DELEUZE, 2011). Os enunciados, elementos constituintes do discurso, podem ser identificados naquilo que os registros verbais e escritos fazem movimentar em termos de seus efeitos.

A ambiência das práticas colaborativas no Brasil apoia o discurso que, em regra, se constitui em torno de um movimento estanque. O estancamento aqui não se refere à falta de movimento, mas um impeditivo ao movimento que se fecha para a novidade.

Dessa forma, o ambiente específico de colaboração desta proposição não se restringe a um local, nem a um sujeito ou a grupos de sujeitos. Esse ambiente contextualizado, nesse caso, é o lugar onde as práticas se entrelaçam (CARVALHO, 2009), relevando-se como veículos de discursos dos variados fazeres colaborativos.

Nessa perspectiva, ao utilizar o discurso dos bibliotecários no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009), acolhendo cada momento da fala e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar?

No que se refere à escolha dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se a amostra intencional (COSTA NETO, 2002), devido ao fato de que a seleção deliberada dos participantes do estudo possibilita a escolha de atores representativos da população a ser pesquisada, podendo garantir uma riqueza de dados que permitirá deduções com nível de equilíbrio desejado.

A composição da amostra teve como referência, a orientadora da pesquisa e coordenadora do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar¹³ – Gebe, o que possibilitou delinear critérios representativos no universo dos bibliotecários escolares. Em um primeiro momento, uma sondagem prévia foi feita com 12 bibliotecários, objetivando analisar se esses profissionais atendiam aos seguintes critérios: atuar em escolas de ensino fundamental ou médio, em escolas públicas ou privadas; trabalhar em tempo integral na escola; desenvolver atividades com os alunos que envolviam colaboração com os professores; ter disponibilidade para participar da pesquisa. Dos 12 escolhidos no primeiro momento, nove atenderam aos critérios definidos.

Dos nove escolhidos, três eram do Espírito Santo, um do Rio de Janeiro, um do Rio Grande do Sul e quatro de Belo Horizonte. As entrevistas realizadas com os bibliotecários do Espírito do Santo foram realizadas pessoalmente, e as outras seis foram feitas via Skype. As entrevistas duraram de 1h30min a 2h40min, e foram gravadas e transcritas na íntegra.

¹³ O Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, sediado na Escola de Ciências da Informação da UFMG, integra pesquisadores e estudantes em torno de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas especialmente com questões sobre a função educativa da biblioteca, procurando uma melhor compreensão do potencial dessa instituição como espaço de ação pedagógica.

As questões éticas foram observadas utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme (APÊNDICE A).

7 ANÁLISE DOS DADOS

Para trazer um melhor esclarecimento sobre a pesquisa, uma reflexão acerca da análise de dados é imprescindível. Moraes (2003) explicou que as categorias na análise podem ser produzidas por variadas metodologias. Cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades, trazendo, assim, pressupostos que fundamentam a respectiva análise. Dessa forma,

O método dedutivo, um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São caixas (BARDIN 1977), nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas. Esses agrupamentos constituem as categorias *a priori* (MORAES 2003, p.197).

Assim, em função dos propósitos estabelecidos para este estudo, as categorias foram construídas *a priori*, a partir do referencial teórico norteador do trabalho: o Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário. Quatro das categorias definidas constituem os níveis de colaboração apresentados no referido modelo, a saber: coordenação, cooperação, instrução integrada e currículo integrado. Além dessas categorias oriundas diretamente do referido Modelo, outras categorias foram constituídas como estratégia para atender aos objetivos da pesquisa e construir o *corpus* do estudo. São elas: influência do diretor no trabalho colaborativo, fatores facilitadores e fatores dificultadores do trabalho colaborativo.

Para a análise e interpretação dos dados de cada categoria, tomou-se como pressuposto a compreensão e o modo como as práticas colaborativas aconteciam

no cotidiano escolar. Procurou-se olhar com intensidade as falas dos entrevistados¹⁴, sem perder a qualidade do que está intrínseco nos detalhes, característica inerente à análise qualitativa (FLICK, 2009), mas provocando a sensibilidade do pesquisador, por estar diretamente associada ao ato de ouvir o outro.

CATEGORIA 1 - COORDENAÇÃO

Nesta categoria, foram analisadas as práticas simples, como combinar horários para atividades na biblioteca, evitar sobreposições de atividades, que constituem ações no nível de coordenação. Aqui o foco está mais na ideia de que a atividade seja executada com eficiência, do que propriamente nos resultados finais esperados, havendo pouco envolvimento dos participantes. Constitui, portanto, uma forma menos intensa de colaboração, exigindo menos relações formais, compromissos, recursos e tempo dos sujeitos. Não obstante, a coordenação pode se tornar um catalisador para relações mais intensas, por se constituir num primeiro passo para o desenvolvimento de confiança entre os participantes.

Percebeu-se que a bibliotecária Meireles colaborava com os professores em projetos de atividades lúdicas com as crianças do 1º ao 4º ano, com foco no estímulo às práticas de leitura. Há evidências de que os projetos desenvolvidos nessa biblioteca eram executados em um nível mais simples de colaboração. Montiel-Overall e Jones (2011) e Webb e Doll (1999) identificaram, em seus estudos, que os bibliotecários estavam, na maioria das vezes, envolvidos com os professores no nível da

¹⁴ Os nomes dos entrevistados foram substituídos pelo sobrenome de autores da literatura Brasileira, como forma de homenagear aqueles, que por meio de suas escritas, tantas histórias nos contaram.

cooperação, ou seja, no nível mais baixo do modelo. Não obstante, consideravam essas práticas colaborativas importantes para o aprendizado do aluno. Parece que Meireles compartilhava a mesma opinião. Está subjacente em sua fala que ela colaborava com o professor e envolvia os alunos, com o objetivo de estimular a leitura. Assim ela descreveu a colaboração:

Mas de 1ª a 4ª, a gente (a bibliotecária e o professor) monta projeto mesmo. Projetos diferenciados com atividades lúdicas para contemplar a leitura. Todas as atividades que envolvem os alunos, eu faço com maior prazer. Eu vou à sala, falo com os meninos, divulgo. Vamos fazer lembrancinhas, alguma coisa que estimula a leitura e tal, igual o Dia do Livro... Fizemos lembrancinhas, fizemos sorteio. Isso tudo para estimular... Aqui as séries iniciais têm um foco maior, de você estimular. Quando chega na frente, amplia muito... A informática, no com os alunos de 5ª a 9º, já é usada como recurso, além da leitura. Já de 1ª a 4ª, o foco maior é a leitura, há mais projetos de leitura com os professores.

Com os alunos do 5º ao 9º ano, a mesma bibliotecária já se envolvia com os professores, fornecendo aos alunos o que era solicitado pelos docentes. Embora não houvesse um planejamento prévio com o professor, percebeu-se que esse atendimento era canalizado para a pesquisa que os alunos realizavam na biblioteca, apontando indícios velados de um nível mais avançado da colaboração, como pode ser verificado na fala a seguir: “De 5ª a 9º, colaboro mais na busca de material para disponibilizar para o professor e colaborar na pesquisa do aluno” (MEIRELES).

O mesmo acontecia com a bibliotecária Lago, quando ela descreveu, com bastante entusiasmo, o trabalho desenvolvido com os alunos do 1º ao 5º ano. A colaboração ocorria no nível de agendamento de horários na biblioteca, havendo pouca participação do professor nas atividades realizadas na biblioteca. Ele era apenas um ouvinte.

Bom, aqui, na escola, eu trabalho diretamente com os alunos de 1º ao 5º ano. Quinzenalmente, eles vêm à biblioteca. Eu agendo

previamente os horários. Vêm para o período de uma aula a cada 15 dias. Aí, eu desenvolvo as atividades de leitura de várias formas. O destaque é a música, né? Chama mais a atenção dos alunos a música. Eu pego os poemas brasileiros e adapto com base de hip hop. Eles cantam a poesia, eu leio histórias. Eu não conto muito, não. A maior parte eu leio no livro. Eu tento chamar a atenção para o livro. Eu também trabalho com alguma coisa escrita e também de desenho, e também com algumas atividades de interpretação.

Assim como ocorreu com a bibliotecária Meireles, ficou evidenciado, no trabalho da bibliotecária Lago, que o foco maior da biblioteca, no que diz respeito à elaboração de projetos, era com os alunos de do 1º ao 5ª ano, embora ela tenha relatado o desenvolvimento de um projeto pontual com os alunos do 6º ao 9º ano, com resultados positivos. Ao ser questionada por que os projetos não eram desenvolvidos com os alunos do 6º ao 9º ano, de forma continuada, ela relatou que seu estilo de trabalho não era favorável aos adolescentes:

Eu não consegui ainda... Eu não tenho muito traquejo pra fazer essa parte com adolescente, entendeu?... Quando eles começam com aquelas posturas de adolescente, eu perco o reboledo... Eu não tenho muito traquejo com eles. Eu acho que tem que ser uma coisa divertida pra mim e pra eles. Com criança é melhor. É mais simples você achar uma coisa que eles gostam e, quando eles gostam, eles retornam com aquele... Ah! Eu acho muito lindo aquela criança interessada. Eu conto uma história, ou leio um livro, ele vai embora... Daqui a pouco ele volta: 'Deixa eu ver aquele livro que você leu?' Essa semana, lembrando uma história que eu contei o ano passado, há tempo já, veio uma menina: 'Me empresta aí A Sopa Supimpa, deixa eu ver aquela história que faz a sopa de pedra'. Eles querem ver, entendeu?(LAGO)

Parece que há na bibliotecária um potencial para as práticas colaborativas mais avançadas, entretanto o papel de protagonista, de pessoa que assume a liderança como agente de mudança, ainda não era uma realidade para ela. Assim, o nível de colaboração da bibliotecária ocorria em uma interação mais simples e informal. Não houve evidências de um *continuum* dos projetos com os alunos de 6º a 9º ano.

Muito da colaboração da bibliotecária perpassava apenas no âmbito das atividades rotineiras da escola.

Eu colaboro com outras coisas na escola. Eles querem fazer um cartaz, eles vêm me procurar ao invés de procurar a professora de Artes. Eu faço tudo que posso para o bem da escola. Então, eles sabem tudo o que eu poderia fazer; eu não escondo as coisas que eu poderia fazer (LAGO).

Parece haver certa dicotomia na fala da bibliotecária Lago. Por um lado, ela tinha consciência de que poderia colaborar muito mais e que faltava um entendimento, por parte dos professores e da direção da escola, para que seu trabalho fosse percebido em um nível de colaboração mais elevado. Isso é observado em sua fala, quando ela considera a colaboração em outras atividades, fora do contexto da biblioteca, algo secundário. *“Isso é uma colaboração mínima... É uma ajuda. Eu creio que meu potencial educativo a escola desconhece”*. Por outro lado, a falta de entendimento da escola sobre o papel de protagonista que a bibliotecária demonstrava querer exercer parece ser um obstáculo caracterizado pelo atributo pessoal do próprio bibliotecário. Segundo Montiel-Overall (2008), atributo pessoal de liderança é um dos pré-requisitos da colaboração. Dessa forma, bibliotecários com atributos de liderança contribuem para os fazeres colaborativos no cotidiano escolar.

Esse fato é corroborado nos estudos de Argyle-Ash e Shoam (2010) que afirmam que tanto a liderança eficaz quanto o envolvimento do bibliotecário na escola são predicativos de um padrão avançado de colaboração.

Por sua vez, a bibliotecária Machado buscou, por meio de uma intervenção lúdica na sala de aula, estimular o processo de colaboração. Percebe-se, no cotidiano da

biblioteca, potencialidade para o campo do possível. O foco da atividade era voltado para o aluno, mas com o objetivo de despertar a percepção do professor para a biblioteca. Ao longo da entrevista com a bibliotecária, pode-se constatar que a categoria coordenação potencializou a categoria instrução integrada:

Na educação infantil, nós fomos pra sala de aula onde eles estavam estudando 'A Bela e a Fera', e aí uma das nossas auxiliares se vestiu de princesa. Então a princesa da Bela e a Fera foi até a sala de aula, porque ela queria conhecer quem eram aqueles meninos que estavam tão interessados na história... Então nós fizemos essa abordagem na sala de aula (MACHADO).

Estimular o processo de colaboração, estabelecendo relação de parceria e confiança é indicativo para futuras colaborações. Em um dos estudos de Montiel-Overall (2008), os bibliotecários participantes revelaram que uma quantidade considerável de tempo trabalhando com professores no nível de coordenação era necessária para desenvolver relacionamento e confiança com eles. Uma vez estabelecidos o relacionamento e a confiança, níveis mais altos de colaboração eram mais prováveis de ocorrer.

Apesar de a atividade de contação de história não ser para a bibliotecária Telles um forte atrativo, ela a desenvolvia junto com o professor, com o intuito de potencializar o “movimento” do horário agendado na biblioteca.

O horário da biblioteca para os menores (de 1ª a 4ª) a maioria das vezes é uma demanda dos professores. Na contação de história, é o professor quem conta. Às vezes eles pedem pra eu contar. Eu não sou uma boa contadora de história. Não é uma das atividades que me deixa mais à vontade, mas, quando tem esse movimento, a gente faz, até pra ser diferente, porque a professora contando parece uma atividade de sala de aula. Eles gostam de ver uma pessoa diferente contando história, parece outra atividade (TELLES).

Esses relatos expressados pelas bibliotecárias corroboram a ênfase dada às atividades de leitura desenvolvidas na biblioteca, que se limitam geralmente a hora do conto. Segundo Campello (2009), que já percebia uma mudança nesse cenário, o papel educativo do bibliotecário já começa a tornar-se mais evidente. Mesmo que de forma parcimoniosa, ações em prol da colaboração e práticas além da hora do conto já começam a despontar nas pesquisas da área. Moreira e Sirihal Duarte (2013) identificaram práticas educativas de formação de leitores sob a ótica do trabalho colaborativo. Em seu estudo, Moreira (2014, p.76) constatou que, com todos os percalços encontrados pelos bibliotecários, foram evidenciadas ações referentes às possibilidades dos fazeres na escola. “[...] os bibliotecários se esforçam para manterem educativas – a prática e a biblioteca escolar – para que, desse modo, elas também se constituam receptivas à formação do leitor”.

Assim, perceberam-se, nessa categoria, ações convergindo para um relacionamento entre professor e bibliotecário em atividades realizadas basicamente ligadas à hora do conto, caracterizando um nível de mínimo de colaboração.

Não obstante, segundo pesquisa de Montiel-Overall e Jones (2011), os efeitos da colaboração no nível de coordenação parecem contribuir substancialmente para um *continuum* em direção a níveis mais elevados. Os possíveis movimentos do cotidiano da tradicional “hora do conto” realizada pelos bibliotecários cria possibilidades para novos caminhos.

CATEGORIA 2 - COOPERAÇÃO

Em nível de cooperação, duas ou mais pessoas concordam em trabalhar juntas, guiadas por um fim semelhante, situação que pode envolver acordos formais entre os participantes. Denota uma relação de trabalho de indivíduos que compartilham responsabilidades para a realização de projetos, implicando um nível mais elevado de colaboração do que a coordenação, mas não necessariamente um profundo comprometimento, uma intensidade de comunicação ou planejamentos compartilhados pelos membros participantes, pois pode haver predominância do papel de um parceiro (MONTIEL-OVERALL 2005a).

O pressuposto subjacente na cooperação é que o bibliotecário é um apoio para o professor nas atividades da biblioteca. A cooperação também pode melhorar as relações de trabalho dos membros que a praticam, desenvolvendo um relacionamento cordial em um ambiente amigável e propício a relações mais fortes.

Nesta categoria, percebeu-se que o trabalho desenvolvido pela bibliotecária Lispector, embora de iniciativa do coordenador de ensino,¹⁵ foi uma atividade com fortes indícios da presença da bibliotecária como parte integrante do processo de ensino dos discentes da escola.

A gente tá fazendo agora um trabalho sobre Leonardo da Vinci com todos os alunos. Do 1º ano do fundamental até o 2º ano do ensino médio estão trabalhando com Leonardo da Vinci. Cada um relacionando com alguma matéria [...]. Na verdade, a coordenadora me procurou pra gente dividir as tarefas. Eu coleto todos os materiais, tenho dado todo suporte informacional e procuro desenvolver um trabalho integrado dos alunos com a biblioteca, no horário de

¹⁵ O coordenador de ensino da escola de Lispector é o pedagogo.

pesquisa ou no horário de estudo, junto com a coordenadora também. É um trabalho bem integrado e bem amarrado que a gente tem feito (LISPECTOR).

Quando ela se refere a “bem integrado”, demonstra indiretamente a presença do professor. Na estrutura organizacional da escola, a biblioteca estava diretamente subordinada à coordenação pedagógica.

A coordenadora de ensino é com quem trabalho diretamente. Em uma das matérias, que é a coordenadora que dá, que a gente chama de EPC – Estudos de Problemas Contemporâneos — , o que ela tem feito — como a formação dela é em Língua Portuguesa, Letras, ela pega o livro com a temática que ela vai trabalhar e, então, ao invés dela trabalhar com apostila, ela vai trabalhar com o livro de literatura. Então, por exemplo, ela trabalhou Leonardo da Vinci. Agora, em outra turma, ela tá trabalhando Capitães de Areia no primeiro ano do ensino médio e eu tenho dado suporte total para esse trabalho de sala de aula (LISPECTOR).

A integração entre o bibliotecário e a coordenadora de ensino parece ser uma prática que ocorre de forma cotidiana na escola. No entanto, percebe-se uma divisão de tarefas característica da colaboração no nível de cooperação, quando o bibliotecário trabalha dando o suporte informacional para as atividades de sala de aula. Embora trabalhe de uma forma muito dinâmica, não ocorre o planejamento com os professores. Quem faz a articulação entre o professor e o bibliotecário é o coordenador de ensino. Conforme Libâneo (2005, p. 61), essa abrangência do agir do pedagogo é “[...] imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula,[...] na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos [...]” ou seja uma atuação que se ocupa do ato educativo, da prática educativa como componente do ensino-aprendizagem.. Isso demonstra o quanto é importante o conhecimento do pedagogo sobre o que é a biblioteca de uma escola.

No colégio onde eu trabalho é matutino, mas, nas terças e quintas-feiras, tem aula até às 15h. Nas segundas, quartas e sextas-feiras, o período é integral. O que acontece... o aluno fica na escola o tempo inteiro e aí tem atividades para casa, para a escola. No para casa, ele vai fazer a pesquisa na biblioteca. Eu dou esse suporte informacional, com matéria de jornal, de revista, como fazer a pesquisa, como fazer uma referência de forma correta e tudo mais, eu tenho dado esse suporte a eles. A biblioteca é muito procurada, é uma biblioteca muito dinâmica, sempre tem aluno buscando alguma coisa. Muito difícil a biblioteca ficar vazia. Trabalha-se muito com as atividades que os professores exigem (LISPECTOR).

O envolvimento evidenciado pela bibliotecária nas atividades solicitadas pelos professores permitiu direcionar o nosso olhar para um entrelaçamento de suas práticas cotidianas, relacionando-as com ações pedagógicas. Esse pressuposto nos leva a compreender evidências, para culminar em uma colaboração no nível mais elevado. Mokhtar e Majid (2006) constataram que, quando é dada a oportunidade ao bibliotecário de integrar-se ao corpo docente, ele torna-se menos invisível. Dessa forma, os professores podem reconhecer o potencial e a capacidade que o bibliotecário da escola tem para oferecer.

Essa questão também emerge na escola da bibliotecária Telles, em que há um padrão mínimo de exigência na entrega dos trabalhos acadêmicos, o que ficou estabelecido pela escola como uma atribuição da biblioteca. Dessa forma, foi dada a oportunidade de a bibliotecária desenvolver sua prática educativa no ensino das fontes e na organização dos trabalhos acadêmicos.

Os projetos que desenvolvi com os professores foram estes: a localização do material, na biblioteca ou em outros lugares. Todo trabalho acadêmico precisa ser entregue dentro do padrão da escola. E tem a questão de normatização, porque o professor pede um trabalho e o aluno tem que entregar um trabalho normatizado. No ensino médio, trabalho sempre com esse tipo de atividade de ensinar

a normatização e encontrar as obras nos catálogos ou em outras fontes (TELLES).

Segundo Montiel-Overall (2008), na cooperação podem ocorrer alguns aspectos de colaboração do nível da instrução integrada. No entanto, parece haver uma divisão de tarefas, não se efetivando, dessa forma, uma integração entre os membros da equipe. Cada participante é responsável pela sua atividade. Percebe-se que, nessa biblioteca, assim como na biblioteca de Lispector, também ocorria a divisão de tarefas e o planejamento era feito com os pedagogos. Não há evidências da participação efetiva do professor.

Inferimos nesta categoria que a bibliotecária Meireles também tinha um forte potencial de se tomar uma catalisadora para as relações de confiança entre os participantes. Ela demonstrou que o suporte que realizava com o aluno permitia uma colaboração com o professor, ao responder que as atividades de colaboração eram desenvolvidas junto com os professores:

A biblioteca da escola é bem dinâmica, então temos sempre em mente montar projeto de leitura. Então, se o professor tem em mente estimular o processo de leitura em sala de aula, nós nos sentamos primeiro com aqueles com quem nós temos mais afinidade e tentamos encaixar dentro do planejamento dele e dentro do que a biblioteca pode oferecer para complemento do cruzamento dos dois pensamentos, até sair o projeto (MEIRELES).

Estabelecer relações de cordialidade e de coleguismo é pensar na harmonização do ambiente de trabalho (ASH-ARGYLE; SHOHAM, 2012). Dessa forma, a colaboração pode ser vista como um mecanismo que promove uma maior aproximação entre os colegas. Isso pode ser particularmente útil na abertura de diálogo entre professores de diferentes disciplinas (MONTIEL-OVERALL, 2005b). Observou-se, na fala da bibliotecária Bojunga, que o fator coleguismo tem uma relação direta com boas

parcerias: “[...] quando tem esse coleguismo, ou seja, quando você tem mais aproximação com um professor, o projeto flui muito melhor”.

Aqui, a parceria e a troca de ideias sobre novos projetos ocorriam em outros momentos fora do planejamento e fora do ambiente escolar, conforme a entrevistada explicou: “Muitas vezes discutimos um projeto até nas reuniões pessoais fora da escola, ou na hora do almoço. Muitos dos meus projetos são resolvidos na hora do almoço”.

Montiel-Overall (2008) compartilha da mesma opinião, em decorrência dos resultados encontrados em sua pesquisa. Afirma que o respeito mútuo e a simpatia entre colegas canalizam para uma colaboração bem-sucedida.

Para Senge (2012), essas alianças podem resultar em relações de longo prazo que beneficiam a todos os envolvidos. Dessa forma, toda a escola poderá ser mais bem servida com futuras colaborações.

Dentro do cotidiano de possibilidades, os fazeres dos bibliotecários são estabelecidos nas conversas. Segundo Carvalho (2009, p. 189)

A conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada.

Percebe-se, na fala da bibliotecária Lago, quase um desabafo sobre a questão de mostrar como ela desenvolvia seu trabalho na biblioteca e a forma como ela colaborava com o professor.

Eu tenho um livro chamado Nicolau tinha uma ideia. Nesse livro, não sei se você conhece, fala da história de um homem que mudou a comunidade dele a partir de uma ideia. Cada um só tinha uma ideia na cabeça, e ele começou a conversar e trocar as ideias. Então eu conto pras crianças, eu leio o livro. Eu desenhei a historia em um grande painel, e depois eu pedi pra cada um desenhar sua ideia. Cada um registrar a sua ideia. Quem sabe escrever escreve, quem não sabe desenha qual é sua ideia, e depois eu faço um livro, que é o livro das ideias. Depois eu mostro pra você. O livro está sempre aberto, porque cada ano tem uma turma e a cada turma eu vou acrescentando mais ideias novas (LAGO).

Essa foi uma atividade proposta pela bibliotecária, a ser desenvolvida com a professora em sala de aula. No entanto, por uma questão de espaço físico, a atividade foi feita na biblioteca. Lago assim explicou:

Eu já cheguei à ir na sala de aula, mas eu resolvi fazer aqui... Até porque aqui eu tenho o material, eu aproveito melhor o espaço, eu tenho as mesas redondas para trabalhar em grupo... Eu prefiro vir aqui (LAGO).

Instigando com mais profundidade a discussão sobre a participação do professor, nota-se, na fala da bibliotecária, que ela buscava um trabalho colaborativo, mas percebe-se que faltava vontade de participação por parte do professor no trabalho.

Eu trabalho sozinha, eu proponho essa atividade. O professor vem com a turma, ele acompanha a turma, ele tem que ficar aqui... Faz parte do nosso acordo ele ficar... Mas nem sempre ele participa... Alguns acabam participando de alguma forma,... Mas no planejamento das minhas atividades, não (LAGO).

Observa-se, na fala da bibliotecária, que a atividade foi proposta e desenvolvida pelo bibliotecário, porém não houve um planejamento prévio, apenas uma concordância do professor. No entanto, ela foi desenvolvida pela bibliotecária, que contou com

alguns professores, apenas de “corpo presente”. Há evidências de que as atividades ocorriam sem uma articulação do conteúdo de sala de aula, constituíam tentativas dos fazeres do cotidiano, mas que aconteciam de forma isolada.

No estudo de Montiel-Overall (2010), a autora menciona que o papel dos bibliotecários como colaboradores ainda não é amplamente entendido pelos professores e eles não compreendem claramente o potencial de integrar habilidades ensinadas por bibliotecários nos conteúdos temáticos curriculares. Isso tem implicações para os bibliotecários, que tentam colaborar com os professores em novas situações. Entretanto, os professores não têm conhecimento do possível papel dos bibliotecários como “professores”.

Martins e Bortolini (2006, p. 40) tratam essa questão da dificuldade de diálogo entre bibliotecário e professores como uma consequência desastrosa para a escola: “[...] projetos idealizados na escola em prol da leitura e pesquisa correm o risco de não entrar em cena”.

Embora a bibliotecária tentasse de todas as formas a articulação da atividade com o professor, aqui prevalecia “a máxima da lei da zona de conforto”. Parece que, nesse caso, a bibliotecária Lago era protagonista de suas ações.

O professor... Só mesmo acompanha o aluno. Como eu trabalho sozinha, eu preciso de uma pessoa para ajudar no comportamento da criança. Mas, se o professor vem, o aluno se interessa também. Se o professor mostra interesse, o aluno também mostra, né?

Na fala da bibliotecária Lago há fortes evidências de que ela deixou de lado as lamúrias muito presentes e discutidas na literatura da área e envidou esforços para estabelecer parcerias no nível de cooperação, mas de forma pouco eficiente.

Apesar de todo ano eu oferecer essa colaboração, trabalhar... Mas tem sempre um professor novo... É quando o professor vem pela primeira vez, eu mostro como é que é... E falo assim: 'Se você tiver alguma atividade que a gente puder desenvolver junto, reforçar algum conceito, alguma música, você pode falar que a gente, pode trocar algumas ideias, entendeu?'

Entretanto, há professores que sentem dificuldades em colaborar, como visto na fala a seguir.

Não, nem todos... Têm uma que ela fala que eu bagunço o planejamento dela [risos]. Toda vez que ela vem aqui, que eu faço alguma coisa, que conto uma história ou faço outra atividade, ela não consegue continuar na sala de aula. Da última atividade que eu fiz, era uma lista de palavras, como era primeiro ano, então ela levou para fazer em sala de aula. Ela quis continuar na sala de aula e ela falou que eu baguncei tudo, porque ela não conseguiu continuar a atividade [risos] (LAGO).

Percebeu-se, na fala da Lago, que ela estabeleceu uma relação dialógica, procurou de todas as formas a colaboração com o professor; no entanto, foram observados obstáculos nesse vontade de possibilidade. Há evidências de que o papel da bibliotecária foi comprometido. Esses entraves serão analisados na categoria fatores dificultadores da colaboração

Tal constatação foi encontrada na pesquisa de Bessa (2011, p. 195-196), "As bibliotecárias expõem que os entraves em relação à interação com os professores estão relacionados à falta de reconhecimento e apoio destes profissionais [...]".

Com base nos dados analisados na categoria cooperação, pode-se dizer que há evidências de um elemento fundamental para a colaboração: o interesse (MONTIEL-OVERALL, 2006). Inere-se, dessa forma, que os bibliotecários estão imbuídos em algo além do *status quo*, o que significa possibilidades de no cotidiano entrelaçarem práticas colaborativas, expandindo a biblioteca além dos limites de suas quatro paredes.

CATEGORIA 3 – INSTRUÇÃO INTEGRADA

Na categoria instrução integrada, analisamos a atuação de bibliotecários e professores envolvidos conjuntamente no *planejamento, criação e implementação de ações que objetivam a aprendizagem* tanto de conteúdos do programa como de habilidades de uso de informações, integrando a sala de aula e a biblioteca. Eles são parceiros iguais, cujos conhecimentos se complementam e são socializados para proporcionar experiências significativas de aprendizagem para os estudantes. Bibliotecário e professor contribuem para a aprendizagem e, em muitos casos, o bibliotecário é também um professor. Ambos têm conhecimento do trabalho do outro e objetivos comuns. Assim, o conhecimento do bibliotecário e o do professor amplia oportunidades de ensino-aprendizagem. O foco não é o produto final que os estudantes preparam, mas os resultados da aprendizagem.

Na seguinte fala da bibliotecária Lispector, percebe-se que essa categoria começou no nível mais baixo de colaboração, havendo indícios de que ela trabalhou anteriormente no nível de cooperação. As evidências das atividades da bibliotecária se confirmam quando ela descreve sobre suas ações em relação ao desenvolvimento de habilidades informacionais em colaboração com o professor.

A proposta que nós temos aqui sobre a competência informacional, [...] a gente tem introduzido. No caso, eu tenho dado suporte para os professores. A gente vai introduzindo as informações sem dar o devido nome, os assuntos para busca, uma folha de rosto, uma capa, um sumário, aos poucos. É de uma forma introdutória, como criar essa competência informacional. A partir do 6º ano, que é mais esquematizado, porque é mais material. O ano passado e retrasado eu entrei na sala de aula [...] com a diretora fazendo esse trabalho de

aprendizagem baseado em projeto ou problemas PDL. Eu dava essa parte e ela dava o conteúdo. Além da parte do tratamento da informação, por exemplo: vamos pegar um trabalho que o professor solicitou. Como a gente vai estruturar essas informações? Como e que se faz a referência? Então os alunos começaram fazer os trabalhos academicamente corretos, e os professores já têm cobrado. Então eu tenho dado esse suporte também. Eu tive que montar um plantão de tira-dúvida para os alunos. Os professores estão cobrando mesmo, principalmente essa parte do conteúdo e da organização do trabalho acadêmico (LISPECTOR).

A colaboração entre a bibliotecária e o professora, para articular o conteúdo de sala e aula e o desenvolvimento de habilidades informacionais, como relatado e mediado pela bibliotecária, contribui para que o aluno tenha uma visão holística no processo de aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, conforme evidências encontradas nos estudos de Montiel-Overall (2006).

A realização de ações em busca do desenvolvimento do aluno, no campo cognitivo, parece ser norteadora do trabalho da bibliotecária Bojunga, que desenvolve suas atividades com um viés colaborativo, em diferentes níveis. Encontrou-se a bibliotecária colaborando com os professores nas categorias cooperação e coordenação. Esse *continuum* dos níveis de colaboração é evidenciado na participação ativa da bibliotecária nos movimentos da escola.

As atividades são: desde o início do ano, nós planejamos todas as atividades que vão acontecer durante o ano, para aquele determinado ano, para aquela determinada série. Então, de acordo com o currículo do professor, a gente elabora atividade de leitura, de escrita e interpretação. Mas, a cada semestre, a gente tem um projeto novo, então eu sento com o professor e o pedagogo e a gente avalia qual atividade vai ser desenvolvida para aquela determinada série. Aí aplicamos diferentes projetos com os professores. Então, essa é a forma como a gente trabalha com o professor (BOJUNGA).

Há elementos indicativos da proatividade da bibliotecária em colaborar com os professores. No cotidiano da bibliotecária Bojunga, os *fazer*es assumem um sentido de inovação; os projetos não se restringem àqueles articulados apenas com os das salas de aula, havia uma postura de inovação e criação de possibilidades.

Sim... Projetos eu tenho... Fora essa parte que a gente olha o conteúdo programático do aluno no currículo. Para cada turma, a gente elabora um projeto. Eu tenho 22 turmas e eu tenho 26 projetos na escola. Para cada turma é elaborado um projeto da biblioteca. É aprovado pelo pedagogo e é aprovado pelo professor. Eu conto com o apoio deles, senão eu não faço nada (BOJUNGA).

É necessário considerar que nessa escola a forma de envolvimento e comprometimento do pedagogo se dava de modo diferente do turno matutino para o turno vespertino. Conforme analisado em outra categoria (participação do diretor no trabalho colaborativo), não havia na escola uma cultura de colaboração como prática instituída. Essa discrepância entre os turnos requeria da bibliotecária ter como característica pessoal a liderança e determinação de adotar em seu cotidiano atitudes que permeavam seus *fazer*es, buscando parcerias e estabelecendo relação dialógica com os professores.

A fala a seguir reforça o nível da instrução integrada, quando a bibliotecária envolvia os *fazer*es da biblioteca com os dos professores, complementando os conteúdos de sala de aula.

A 'Volta ao Mundo em 80 Dias' é um projeto que a gente tem. É interdisciplinar [...] e, a cada aula, eu leio um capítulo resumidamente da história entre uma aula e outra [...]. Os alunos vão pesquisar a respeito daquele país, então eles pesquisam a respeito de economia, religião, turismo, curiosidades. Então, quando eles já chegam aqui, na biblioteca, para falar sobre aquele determinado país que o personagem vai passar, eles já têm por dentro [...]. Então você

envolve... Você mostra o mapa, você trabalha o globo terrestre. Você tem várias disciplinas que parece que é uma simples contação de história, mas eles estão sabendo de várias coisas e se adequando ao mundo atual (BOJUNGA).

Observa-se que, nos fazeres do cotidiano da bibliotecária Bojunga, uma atividade considerada como tradicional entre os bibliotecários escolares – a prática de contação de história – trazia um atrelamento, como possibilidade de ser efetivada no nível de colaboração mais avançada. Percebe-se, na fala da bibliotecária, que ela buscava articular essa prática como a prática educativa, envolvendo as ações da biblioteca em várias disciplinas. A bibliotecária demonstrava possuir uma característica pessoal – a proatividade – que Montiel-Overall (2008) descreve como “atributos dos colaboradores”, o que tem como consequência melhores probabilidades de sucesso na colaboração.

A bibliotecária Machado usava a criticidade como elemento para criar estratégias possíveis de colaborar com o professor em diferentes níveis. Tais estratégias estão presentes também na categoria cooperação. Já no nível de instrução integrada às ações dos fazeres colaborativos no cotidiano, eram potencializadas em parceria com o professor, fazendo da biblioteca espaço de interlocução e de múltiplas funções, que suscitavam possibilidades para a construção de práticas colaborativas que objetivavam a aprendizagem.

[...] é mais ou menos assim que funciona... É a rotina do aluno dentro da biblioteca e uma aula de Biologia que ocorre lá dentro. Na semana passada, todas as aulas de biologia foram feitas na biblioteca. Planejo com o professor o que vai ser dado na aula, então o professor pede pra separar o material que vai ser usado, então eu separo pra aula. Isso estrategicamente também é muito meu. Sabe, Gleice, o que que eu fiz como uma forma também de atrair esse professor? Coloquei um telão dentro da biblioteca [...] pra que o professor dê aula dentro da biblioteca, porque a minha intenção é

que haja esse movimento o tempo todo e que o aluno entenda que ali é a extensão da sala de aula [...] (MACHADO).

Quando a bibliotecária assumiu a biblioteca, ela tinha a responsabilidade da revitalização desse espaço. A escola tinha um histórico negativo quanto ao espaço físico da biblioteca. Entretanto a forte participação do diretor na reformulação e implementação de atos e ações oportunizou a abertura de novos caminhos para aquele espaço. Dessa forma, subjacente ao planejamento da aula e à busca de material para ser utilizado pelo professor, a bibliotecária criava possibilidades no movimento do cotidiano, colaborando com o professor na integração da biblioteca com a sala de aula. Nos seus estudos, Montiel-Overall (2007) menciona que a colaboração abrange várias maneiras em que os professores e bibliotecários se envolvem. A autora sugere que iniciativas, como alocar atividades dos professores na biblioteca, podem ser significativas para deslocar a colaboração do baixo nível para níveis mais altos, como pode ser percebido nas falas acima e abaixo analisadas.

Vi, em meio às tecnologias, como elas podem ser usadas. Agora a gente não precisa mais ficar preso àquele material ali. Então, quando eu falo com você que eu gosto de gente, é assim. Não! Eu não sou amante dos livros, não; eu gosto das pessoas. O que eu gosto na biblioteca é a biblioteca cheia, e o livro é apenas uma ferramenta. A minha questão mesmo é o usuário. Muitas vezes ocorrem alguns fatores na biblioteca mas que isso não quer dizer necessariamente que envolve o livro (MACHADO).

Dessa forma, os bibliotecários que perfilham essas práticas educativas instituídas ou não “[...] sabem que a participação e a troca de experiências levam o indivíduo a construir seu conhecimento e a desenvolver sua autonomia, fortalecendo assim sua

autoestima” (AMARAL, 2008, p. 72). Além disso, projetos integrados à biblioteca, promovem o desenvolvimento intelectual dos alunos, e podem resultar na visibilidade da biblioteca para toda a escola.

Ficou evidenciado pela fala do bibliotecário Amado, que a colaboração efetivada por ele como prática educativa se encontrava intrinsecamente articulada aos vários movimentos/momentos do cotidiano escolar.

A gente tenta fazer com que o serviço de referência, que talvez seja, assim, um dos principais ambientes da biblioteca, a gente tenta fazer com que esse serviço de referência seja bem feito, né? Para que os nossos usuários se sintam à vontade. Então, quando eles precisam de alguma ajuda nesse processo de pesquisa, a gente se coloca à disposição [...] a gente tenta, né? Oferecer curso, por exemplo, portal da Capes, para que eles saibam usar as ferramentas. Então, se eles estão procurando algum material específico, primeiro a gente vai nos livros, se o livro não é o suficiente, a gente recorre à internet, mas na internet a gente tenta selecionar fontes confiáveis, né? Então, a primeira coisa que a gente já fala: ‘Olha! Não olhe nada na Wikipedia, [...] não é um conteúdo confiável’. Então a gente tenta, por meio de buscas, encontrar artigos, livros que estão disponíveis on-line pra dar uma fonte de informação confiável para a pesquisa. Então, a gente já se propõe a isso. Às vezes o aluno vem, mas a gente percebe que ele precisa da ajuda, a gente vai até ele e já oferece essa ajuda para que ele consiga desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível [...]. A gente vai com proposta de ajudar. Depois que o aluno fez a sua pesquisa, entregou o trabalho e recebeu a nota, ele vem a nós e diz: ‘Olha, muito obrigado, consegui uma nota boa por causa dessa pesquisa’. Então isso é gratificante para nós, enquanto bibliotecário, enquanto servidores da biblioteca que podem auxiliar nossos alunos no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Além disso, colaboramos nas questões da formatação dos trabalhos acadêmicos com base na ABNT (AMADO).

O serviço de referência, se analisado como uma prática tradicional da biblioteconomia, pode não ter uma relação direta na colaboração com os professores. No entanto, o serviço de referência enfatizado pelo bibliotecário Amado

denota que a ideia principal é a integração do conteúdo da sala de aula com os recursos da biblioteca. Além disso, a ajuda na identificação no uso das fontes adequadas para a efetivação dos trabalhos escolares e no oferecimento de cursos do Portal da Capes, como um *fazer* mediado pelo bibliotecário, corrobora com o pensamento de Silva (2013, p. 60) quando diz que a biblioteca “[...] deve ser um local de mediação na construção do conhecimento e o bibliotecário é o principal ator nesse processo, uma vez que ele é quem cumpre essa função”.

Constata-se, assim, que, embora com alguns obstáculos encontrados nas escolas para estabelecer práticas colaborativas, os bibliotecários estavam motivados para colaborar com o professor pelo desenvolvimento profissional e pela satisfação pessoal, fato confirmado na pesquisa de Montiel-Overall (2008).

Além disso, na mesma pesquisa, a autora mostrou que a colaboração tem efeito motivador nos alunos. Percebe-se certa relação entre os resultados encontrados, conforme expressado na fala do aluno: “*Olha, muito obrigado, consegui uma nota boa por causa dessa pesquisa*”.¹⁶. Entende-se dessa forma a colaboração como resultado positivo na construção do conhecimento do aluno.

Infere-se que na categoria analisada houve um *continuum* dos níveis de colaboração e que os bibliotecários estavam envolvidos em mais de um nível. Convém ressaltar que essas atitudes de envolvimento e mudanças nas práticas educativas do bibliotecário escolar já constituem evidências do que foi percebido por Campello (2009).

¹⁶ Para maior clareza, repetiu-se a fala do aluno, conforme descrita pelo entrevistado.

CATEGORIA 4 – CURRÍCULO INTEGRADO

Busca-se analisar, nesta categoria, as iniciativas que caracterizam o nível de currículo integrado, em que parcerias são formadas para se atingir metas e objetivos comuns que envolvem todos os professores. Por meio dessas parcerias, professores e bibliotecários integram o conteúdo da sala de aula à biblioteca. Há planejamento compartilhado e plena articulação dos conteúdos programáticos com as atividades da biblioteca. O bibliotecário trabalha regularmente, em conjunto com os professores, para planejar, implementar e avaliar atividades que integram os conteúdos programáticos das disciplinas com atividades na biblioteca.

Assim, toda a equipe da escola tem um papel importante, no sentido de propiciar oportunidades concretas para que as pessoas trabalhem juntas. O bibliotecário é reconhecido como profissional capaz de planejar e desenvolver atividades com os alunos. É um elemento integrante do processo de planejamento e execução das atividades pedagógicas da escola. Além dos conhecimentos específicos sobre a biblioteca, ele conhece as políticas e as diretrizes da escola e está a par dos conteúdos curriculares. Os professores, por sua vez, reconhecem que em conjunto criam algo além do que poderiam criar sozinhos.

Neste nível de colaboração havia dois entrevistados – um bibliotecário e uma bibliotecária – que desenvolviam as práticas educativas no cotidiano da biblioteca, integrando todos os elementos de uma colaboração plena.

A fala da bibliotecária Queiroz revela detalhes de como ocorria o processo:

São várias formas de trabalho diferentes. Depende do nível dos alunos também. Então, para começar, a gente tem um trabalho porque os alunos têm aula semanalmente de alfabetização informacional com a bibliotecária. Esse planejamento da aula que a gente dá –que, no caso, é mais voltado para técnicas de pesquisa – essa aula a gente planeja junto com o professor, pensando no que ele está dando em sala de aula. Então esse conteúdo de pesquisa que a gente vai trabalhar vai ser baseado no que o aluno está estudando na sala de aula. Então você ensina técnica de pesquisa para avaliar site, enfim tantas outras coisas, mas tudo voltado para o que ele está aprendendo dentro de sala de aula. E aí tem a parte de trabalho de colaboração com o professor, de saber o que ele tá trabalhando em sala de aula, qual material ele precisa e o que eu tenho para oferecer em relação ao que ele tá fazendo. A gente, também, por ter essa reunião com todos os professores, a gente analisa o que os professores estão fazendo e o que está sendo bem-sucedido e passa para outros professores, que estão com alguma dificuldade em algum outro ponto mais específico, por exemplo: tem uma turma da 1ª série era uma turma que estava com o mais alto nível de retirada de livro da biblioteca, então a gente conversou com os professores para saber o que eles estavam fazendo com aquela turma para que eles lessem tanto. Então, a partir das técnicas que eles usavam, a gente começou a sugerir e compartilhar essas mesmas técnicas com os outros professores e outras turmas, para todo mundo seguir aquele modelo e a gente conseguir o mesmo entusiasmo dos alunos (QUEIROZ).

Observa-se que no cotidiano da bibliotecária os *fazer*es com o envolvimento dos professores são evidenciados no planejamento conjunto, pensamento e objetivos compartilhados, troca de experiências nas atividades consideradas exitosas e crença comum em um ensino inovador. Isso confirma evidências de que parcerias entre os profissionais da escola, integrando o conteúdo da sala de aula com as atividades na biblioteca, com metas e objetivos comuns, criam possibilidades de ocorrer a “alta colaboração” (MONTIEL-OVERALL, 2008).

Percebe-se a atuação da bibliotecária em igualdade com professores. Há subjacente à sua fala atributos de liderança. Estudos de Ash-Argyle e Shoham (2012)

mostraram que tanto a liderança quanto o envolvimento do bibliotecário na escola são predicativos de um padrão avançado de colaboração.

A colaboração efetivada pelo bibliotecário Amado como prática educativa se encontrava intrinsecamente articulada aos vários movimentos/momentos do cotidiano escolar. Percebe-se na fala dele a colaboração articulada em três níveis.

Então, a gente tenta participar de todo o processo de ensino-aprendizagem, né? Fazendo com que a biblioteca esteja presente também na parte da elaboração de currículo e tal, e na ajuda também na elaboração das bibliografias que fazem parte das ementas. Então, a gente tenta buscar uma parceria com professores pra realizar atividade de cunho cultural no próprio espaço da biblioteca. Então a gente tem uma parceria bem interessante com um professor de Arte, por exemplo. Com todas as atividades que são desenvolvidas pelos alunos a gente faz uma exposição na biblioteca dessas atividades, até mesmo pra divulgar o trabalho dos alunos e dos professores. Por exemplo, o da área de Química. A gente fez uma parceria bem interessante, que foi a elaboração de um sarau com poemas da área de Química. Então, os alunos tinham que escolher algum autor que o professor indicava, e aí eles tinham que fazer um poema relacionado ao estudo da Química. Então foram assim atividades bem interessantes que a gente tenta elaborar em parceria com os professores, para alcançar um objetivo de incentivar a prática de leitura crítica, em busca da competência informacional e do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, entre os nossos alunos (AMADO).

Em um primeiro momento de sua fala, o bibliotecário demonstra participar de todo o processo de ensino-aprendizagem. Embora não fique clara sua participação, percebeu-se que ele era parte integrante na equipe que elaborava o currículo e também as ementas. Subentende-se que lhe era possibilitado articular essa participação com a biblioteca, o que caracteriza uma colaboração no nível de currículo integrado. De forma velada, esses esforços estão relacionados com o desempenho acadêmico do aluno (MONTIEL-OVERALL, 2009).

Em um segundo momento, a parceria com os professores encontrava-se no nível de organizar o espaço da biblioteca para os eventos culturais, o que posiciona a colaboração em um nível de cooperação.

Já no terceiro momento, se, por um lado, a parceria com os professores na divulgação dos trabalhos acadêmicos é uma colaboração em um nível mais baixo e pode ter pouco efeito sobre a aprendizagem do aluno (MONTIEL-OVERALL, 2009), por outro, ela foi catalisadora do estímulo à leitura crítica, objetivando o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, o que configura a colaboração no nível mais elevado – a instrução integrada.

No mesmo estudo, a autora identificou que bibliotecários altamente colaborativos encontram-se em múltiplos níveis de colaboração em uma mesma atividade, não necessariamente do nível mais baixo para o mais alto, como um *continuum*, em que os níveis de colaboração não são necessariamente sequenciados de forma rígida.

Parece evidenciada, nas práticas cotidianas desses entrevistados, uma alta colaboração em que as atividades da biblioteca e o conteúdo curricular são totalmente integrados.

CATEGORIA 5 – INFLUÊNCIA DO DIRETOR NO TRABALHO COLABORATIVO

Nesta categoria, procurou-se compreender a influência do diretor no ambiente colaborativo, a partir da seguinte questão apresentada para os entrevistados: Qual é a participação do diretor da escola na colaboração?

Na maioria dos casos, de forma direta ou indireta, o diretor tem participação na colaboração entre o professor e o bibliotecário. Em apenas um caso não houve a participação do diretor na colaboração.

Ao perguntar à bibliotecária Lispector sobre a participação do diretor na escola, ela foi enfática ao dizer:

A diretora tem total participação. Ela é atuante. A [diretora] é atuante tanto como diretora quanto como professora, porque, este ano, desde setembro do ano passado para cá, ela voltou a atuar em sala de aula, então ela tem uma competência dentro da área de educação que é, assim, absurda. Às vezes, ela não é mais acessível por falta de tempo. Ela coordena a Matemática do 3º ano do MEC, o cursinho também é com ela. Graças às tecnologias, ela atua em tudo, né? Eu até brinquei, pois, na quinta, à noite, tinha mensagem dela, ou seja, a gente acabou uma reunião e, quando cheguei em casa, às dez e tanto da noite, tinha uma mensagem dela no celular, para eu entrar em contato com ela. Outra questão dela é com o atendimento ao aluno. Ela não deixa de atender o aluno em hipótese nenhuma. Dá total atenção ao aluno. Na escola você trabalha o aluno, a capacidade do aluno, ela sempre mostra que o aluno é capaz de ir além.

Embora os detalhes sobre o processo colaborativo não tenham sido especificamente explicados, ficou evidente – pela ênfase na fala da entrevistada – a participação da diretora em todos os segmentos da escola. Dessa forma, foi possível supor que o processo colaborativo era vivenciado pela direção nos diferentes movimentos do

cotidiano da escola, que indicam que essas e outras ações oportunizavam criar na ambiência da escola o trabalho em equipe. Nos estudos de Webb e Doll (1999), foi demonstrado que bibliotecas escolares não podem ser totalmente bem-sucedidas sem um empenho da direção. Além disso, elas exigem parcelas significativas de coparticipação de toda a equipe da escola. Nesse aspecto, a direção é um fator importante na constituição de bibliotecas eficazes (HARTZELL, 2002a).

Ficou evidenciado, na fala da bibliotecária Meireles, que, na ambiência da biblioteca, seu cotidiano é de constante comprometimento e busca da colaboração¹⁷ com os professores, porém a rotatividade de pedagogos não permite a colaboração como prática instituída. Observa-se que ela mencionou que há diferença entre o turno matutino e o vespertino no que diz respeito à presença do pedagogo.

É diferente, há sempre uma parte que envolve mais um do que o outro [...]. Depende muito de quem é o pedagogo naquele momento, porque a gente tem, assim, alguns que são contratados. Então não é um fixo. Quando você tem aquele pedagogo fixo, é diferente. Às vezes por um ano flui e no outro já não flui tanto, porque depende muito do perfil de quem tá naquela ocupação no momento (MEIRELES).

Esse fato foi constatado na pesquisa de Silva (2005, p. 53) quando a autora chamou atenção para essa questão, afirmando que há

[...] uma grande rotatividade dos professores e dos (pedagogos) na escola pública, o trabalho pedagógico fica extremamente prejudicado em sua continuidade de atividades, acompanhamento do aluno em suas necessidades e peculiaridades e no entrosamento com a comunidade escolar específica.

¹⁷ Conforme descrito nas categorias cooperação e instrução integrada

Parece ser um problema que perdura nas escolas públicas no Estado do Espírito Santo essa rotatividade dos profissionais da educação.

Se, por um lado, a interferência do diretor, intermediando na Secretaria de Educação para a permanência de pedagogo fixo, tinha implicações políticas e administrativas, por outro, o apoio que ele dava à biblioteca era pontual nas ações que ocorriam na escola e no entorno dela, conforme a fala a seguir:

Tem vários pontos. Por exemplo: se, dentro do projeto, nós precisarmos de recurso financeiro, tem coisa que não depende só do diretor, tem coisa que tem que passar pelo Conselho de Escola e aí tem que esperar para ver se vai ser aprovado. Por exemplo, se precisar de uma saída, digamos que a gente vai fazer uma leitura na pracinha, vamos fazer um projeto de leitura, e aí preciso de recurso financeiro para ônibus, recurso financeiro para isso e aquilo, precisa de autorização expressa dos pais ou disso e aquilo, o diretor ajuda. Mas o diretor, dentro do espaço da escola, ele pode favorecer. Por exemplo: na cozinha, dentro daquele contexto, a gente tem que ir pra cozinha, ele junto com o coordenador¹⁸ pode tá mobilizando. Vai até o coordenador, mobiliza as condições para acontecer... São as condições, quando passa do pedagógico... O diretor, ele pode interferir, sim, mas vai depender da ideia... Da leitura que aquele diretor tem... Mas às vezes não é o olhar dele (MEIRELES).

Não ficou evidente na resposta se havia preocupação do diretor quanto à falta de continuidade dos projetos de cunho pedagógico. Parece que o diretor da escola atua mais no “espaço dele”. Para Campello (2012, p. 57), “[...] o apoio do diretor da escola é vital para implantação e manutenção dos projetos da biblioteca escolar”. De acordo com Hora (1994), a criação do Conselho de Escola, dentro da gestão democrática, consiste em apoiar toda atividade que vai ser revertida para o aprendizado do aluno. Assim “[...] por meio de mecanismo de ação coletiva é que

¹⁸ Na escola pesquisada, o coordenador, juntamente com o diretor, tem a função de organizar a logística da escola.

efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca de melhoria do ensino [...]” (HORA, 1994, p. 57). Dessa forma, a gestão perpassa um espaço físico. O gestor e o Conselho de Escola existem para a efetivação da gestão compartilhada, buscando viabilizar ações administrativas e políticas que convergem para o sucesso acadêmico dos discentes. Assim, a fala da bibliotecária Meireles chama a atenção para esse aspecto:

O diretor é mais administrativo do que pedagógico, então a gente tem que ter argumento junto com o pedagogo, formar uma equipe pra gente convencer aquele diretor que aquilo precisa ser feito (MEIRELES).

Dentro da perspectiva de uma gestão democrática não cabem atos de persuasão. A visão da administração participativa, conforme expressada por Hora (1994, p. 51), “[...] é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios [...]”. Dessa forma, o diretor deverá ser o catalisador dos anseios e valores de uma comunidade a qual ele está à frente. A falta de conhecimento do diretor sobre a dinâmica de uma biblioteca escolar pode comprometer todo o trabalho do bibliotecário (HARTZELL, 2002a).

Percebeu-se, na entrevista com a bibliotecária Bojunga, que ela tinha muito a falar sobre a gestão da escola. Na realização da entrevista, estabelecida a relação dialógica e de confiança, lançou-se uma questão disparadora: qual sua percepção sobre a falta de conhecimento do pedagogo do que é uma biblioteca e do que faz um bibliotecário? A resposta da entrevista pode ser caracterizada como uma “fala

desabafo”, pois parecia haver na escola uma divisão entre os dois turnos¹⁹. No período matutino, o pedagogo tinha conhecimento do papel da biblioteca e da bibliotecária. No entanto, no turno vespertino, o pedagogo não exercia uma função de articulador, como “supostamente deveria ter”. Não havia um entrosamento com o trabalho desenvolvido pela bibliotecária.

Como eu te falei, no período matutino, o pedagogo conhece bem a biblioteca e o meu trabalho. No turno vespertino, eu tenho que trabalhar, eu tenho... Assim... Eu tenho que chegar no professor. Hoje eu tenho que chegar no professor, mas, por incrível que pareça, eu consigo chegar no professor, mas não consigo chegar no pedagogo. E o diretor, ele deixa essa responsabilidade para os pedagogos, então é como se fosse responsabilidade do pedagogo. A interferência do diretor aqui é mais administrativa do que pedagógica. Basicamente só administrativa (BOJUNGA).

Com base nessa recorrência, inferimos que, quando o pedagogo tem uma atuação presente nos entrelaçamentos dos movimentos do cotidiano, a colaboração acontece e flui de forma harmoniosa.

O bibliotecário Amado assim se manifestou sobre a direção da escola:

Então, às vezes, eu acho, assim, que a biblioteca, ela é meio que imperceptível aos olhos da direção, porque ela tenta desenvolver algumas atividades e, por mais que a gente envolva outros profissionais, além da biblioteca, às vezes, a diretoria não está presente nessas atividades que são desenvolvidas. Então, muitas das vezes também, talvez, a grande quantidade de serviços que são executados pela direção... Mas eu acho que falta um pouco de atenção por parte da diretoria, nas atividades que são desenvolvidas na biblioteca, mas nem por isso a gente deixa de executar as nossas atividades. A gente, como biblioteca, tem a função de estar ali, de incentivar, estimular a prática da leitura, ensino, pesquisa e extensão da escola. Então, se o diretor puder ou não participar... A gente

¹⁹ Esse fato também foi constatado na fala já citada da bibliotecária Meireles.

busca essas parcerias com outros servidores, com os pedagogos, com os professores. Mas assim... o apoio da direção-geral da escola, pelo menos no item financeiro, quando a gente precisa e vai mostrar projetos, eles se põem à disposição para ajudar. A questão é que eles não estão presentes na hora da realização do evento, então é muito difícil a gente ter a presença dos diretores no momento de realização do evento. Então, se é um evento que dura uma semana, às vezes vai ao primeiro dia, para poder fazer a abertura, fazer uma fala, essas coisas, e aí se faz presente, mas, no decorrer do evento, a gente sente aquela ausência da direção e aí isso é ruim, porque às vezes a gente fica pensando: 'Será que vale a pena a gente se envolver em alguma atividade'? Porque a direção parece que não está nem aí para as atividades que são desenvolvidas. Mas, ao mesmo tempo, a gente pensa na satisfação do nosso público, nas atividades que são desenvolvidas, não são desenvolvidas para a biblioteca, não são desenvolvidas pelo bibliotecário, não são desenvolvidas pelo pedagogo, não são desenvolvidas pelo professor. São desenvolvidas por um grupo de pessoas que se propõem a um objetivo. Então, quando a gente consegue cumprir esse objetivo e vê essa satisfação do público naquele evento, ali, isso nos dá vontade de continuar, não de parar, por mais que a direção não esteja presente, como deveria (AMADO).

Ficou evidente, na fala do bibliotecário, que, a direção da escola colaborava com a biblioteca mais nas questões relacionadas com os recursos financeiros. No entanto, com referência à parte "afetiva" da não presença física do diretor nos eventos promovidos pela biblioteca, parecia ser percebida pelo bibliotecário como "invisibilidade" do espaço. Nesse cenário, a gestão da escola era exercida mais pelo viés administrativo, em detrimento das especificidades de cunho pedagógico.

Paro (2010, p. 774) considera que, "Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, torna-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas". Dessa forma, para o autor, a gestão escolar não deve ser realizada nos moldes de uma empresa que visa ao lucro.

Assim como para os bibliotecários Meireles, Bojunga e Amado, a situação na biblioteca de Lago não era diferente. A participação do diretor era mínima, quase nula. O envolvimento da direção na biblioteca se dava no nível de pedidos para solucionar situações conflituosas do cotidiano escolar. Ao ser questionada quanto à participação do diretor na biblioteca, ela respondeu: *Do diretor e do pedagogo eles... eles... pouco vêm aqui participar, assistir, apesar de saber que existem na biblioteca atividades programadas, os horários eu sempre falo [...] (LAGO).*

Buscou-se aprofundar mais no discurso exteriorizado por ela sobre a dificuldade de estabelecer um entrosamento com o diretor e parte da equipe pedagógica, instigando-a com a seguinte pergunta: você percebe que isso ocorre pela falta de conhecimento das atribuições da biblioteca?

Talvez a falta de conhecimento e a falta de tempo pra querer conhecer...entende? Aqui, na biblioteca, hoje eu conduzo da forma que eu quiser. Na biblioteca, o espaço da biblioteca, às vezes a escola fala que vai usar para alguma coisa, ver um vídeo, quer colocar aluno que não tem professor ou tempo integral, na hora do almoço, nessas coisas a direção solicita (LAGO).

Ela reconhecia que o espaço da biblioteca pertencia à escola. Dessa forma, ela não se opunha em ocupar a biblioteca com atividades de lazer, sem uma articulação com o conteúdo programático da sala de aula.

[...] eu acho que o espaço é da escola. Não tem como dizer não... né? Ficar com turma aqui quando falta professor... Eu fico assim... A turma fica aqui, eu dou uma revistinha, eu digo: 'Pode pegar o que vocês quiserem'. Pra esperar o tempo acabar... Eu não faço nenhuma atividade... Tipo assim: 'Ah! conta uma historinha aí que estão sem aula'. Não, eu não faço isso. Só faço com o professor, como a gente agendou com horário e tudo mais... Mas eu acho que tem que ajudar a escola, porque a escola é muito grande. Se faltam dois ou três professores, então complica muito o dia a dia da escola.

Às vezes faltam três professores... No evento de greve, na manifestação, quando a pessoa não consegue chegar, entendeu? Se eu conseguir chegar, então, nesses casos assim, né? Eu acho que é uma ajuda no dia a dia da escola. Isso eu não nego, não (LAGO).

Por causa dessa falta de entendimento do que é uma biblioteca, parecia que o diretor e o pedagogo não compartilhavam a mesma prioridade para a biblioteca, como relatado pela bibliotecária ao longo da entrevista. Assim, pode-se dizer que a gestão técnica e pedagógica da biblioteca recaía inteiramente sobre os ombros da bibliotecária e de algumas pedagogas.

Dessa forma, muito tem sido preconizado nas pesquisas de Paro (2010, p. 776):²⁰ “[...] o que concerne à figura do diretor, trata-se de se questionar a atual situação em que este se acaba constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder”.

Na escola de Queiroz, a presença do diretor foi apresentada de forma bem parcimoniosa, mas ele apareceu com uma forte influência e boa participação. Percebida na subjetividade da fala ao longo do diálogo, sua participação era intrínseca, tanto na parte pedagógica quando na parte administrativa.

O diretor estimula bem esse processo de colaboração. Ele tem uma participação bem efetiva. Mas, na verdade, essa parte quem fica mais responsável é a coordenadora de currículo,²¹ e ela também incentiva essa parte de colaboração, porque é diferente de acordo com o nível da escola [...]. Então o que a gente fez? A gente fez uma

²⁰ O autor discute com profundidade a questão da gestão democrática na escola, o papel administrativo e pedagógico, nos seguintes livros: PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a; PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000a; PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a; PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008b.

²¹ Coordenadora de currículo é a nomenclatura usada nessa escola para o pedagogo.

pesquisa tanto com os alunos como com os professores para avaliar essa parte de colaboração, o que eles sentiam em relação à biblioteca, se eles colaboravam ou não, se eles tiveram uma colaboração que foi bem-sucedida ou não e como eles achavam que estava o nível dos alunos deles em relação à pesquisa e à leitura. Então, a partir dali, a gente começou a mostrar para os próprios professores e à direção a necessidade de ter essa colaboração [...]. Eu vejo um incentivo muito grande por parte da direção para um trabalho colaborativo (QUEIROZ).

Para a bibliotecária Telles, a participação do diretor era pontual. Parecia haver na escola e, por hierarquia na biblioteca, movimentos instituídos (LINHARES, 2003) e democráticos. Percebeu-se uma direção presente, mas de forma velada e pontual nas atividades pedagógicas.

Lá é um pouquinho diferente, porque qualquer movimento que seja muito diferente, aí é passado pro diretor, senão as próprias coordenadoras de cada segmento, elas mesmo resolvem, não precisa passar pelo diretor não (TELLES).

Há evidências de uma gestão democrática na escola. Segundo Paro (2010, p. 776) “[...] o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção”.

Na escola da bibliotecária Machado, as falas remetem a uma trajetória turbulenta, que culminou em uma renovação do cotidiano. Parece que houve na escola uma simbiose entre a direção e a biblioteca, o que ficou bem evidente na entrevista com a bibliotecária.

Então, logo quando eu assumi, eu tive, não sei se foi sorte, mas, quando eu assumi, eu tinha uma tarefa, uma missão, que era dar um reavivamento para a biblioteca que era solicitada na avaliação diagnóstica que foi feita. Eu também assumi numa mudança de direção, a biblioteca tinha uma cara muito tecnicista, e a gente tinha uma gestão, a direção da escola que também era muito tradicional, e aí eu assumi no lugar dessa antiga bibliotecária que se aposentou. Uma pessoa extremamente competente também, mas que tinha uma outra visão para biblioteca. Eu assumi junto com a nova direção, que já tinha também um olhar um pouco mais crítico, querendo mudar uma série de coisas na escola e a biblioteca era um ponto que tava incomodando a ela, porque, segundo ela, era interessante a fala dela, porque ela disse, na avaliação diagnóstica, na transição de direção: A biblioteca tá apagada, a biblioteca é morna, a biblioteca está morta...'. E aí ela, na última fala, ela até brinca [risos] foi: 'Pronto, agora foi pro CTI, acabou [risos], a biblioteca morreu!'.

A direção da escola pedia uma biblioteca um pouco mais viva, uma biblioteca um pouco mais atuante, mais participativa no contexto escolar [...], mas eu tinha que aproveitar aquela equipe que vinha daquele, daquele marasmo, daquele CTI. Quase que não atendia aluno direito, professor quase que nem entrava na biblioteca. Quando entrava, era um ou outro, e aí você tem que pegar essa equipe e dá uma sacudida, virar do avesso. Foi um grande desafio a gestão pessoal, e aí veio a resistência, porque eu tive que mexer na zona de conforto deles [...] e aí isso incomodou muito, então nós fizemos muitas reuniões. Eu tive que ter a interferência da direção de escola, mostrando pra elas que a direção estava me apoiando, pra poderem aceitar o que tava acontecendo e aí não deu outra, foi um sucesso (MACHADO).

Hartzell (2002, apud por Campello, 2012) mostra como é importante o grau de confiança depositado no bibliotecário pelo diretor que, em sua essência, é alguém comprometido e capaz de promover ações, objetivando o sucesso da biblioteca e da

escola. Dentro dessa perspectiva, esse espaço conquistado pela bibliotecária perpassa das atribuições técnicas. Segundo Hartzell (2002a), o bibliotecário deve trabalhar com a direção da escola para que ela possa priorizar e estimular a colaboração, tornando os *fazeres* de um cotidiano diferenciado do lugar comum (CARVALHO, 2009). Desse modo, a liderança, com apoio da direção, torna-se possível para promover e sustentar a cultura colaborativa.

Para a bibliotecária Colasanti, a direção²² tem um papel concretizado, de cunho administrativo. No entanto, é vista pelos bibliotecários da escola como um agente facilitador e bem articulado com os movimentos da biblioteca, permitindo, assim, efetivar ações colaborativas.

[...] cada vez que surge uma demanda, ela [diretora] chama o bibliotecário-chefe [...] e repassa suas demandas, suas necessidades, e a gente desenvolve o serviço pra eles, entendeu? Por exemplo, esse projeto de iniciação científica, a nossa pró-reitora chamou meu chefe e falou que queria, por exemplo, a nossa biblioteca ampliada. Ela chamou a gente pra dizer que ela queria um acervo x y z, para atender a essa demanda de iniciação científica de educação científica. Então, toda vez que surge essa necessidade, os professores ou a nossa pró-reitora, eles chamam o bibliotecário e a gente implementa os serviços, entendeu? Implementa, adquire material para desenvolver um projeto, então, por exemplo, no início do ano, nós participamos de uma reunião e ela falou da abertura dos programas de pós-graduação, né? Ela perguntou se nós queríamos fazer alguma apresentação de projeto. A gente não apresentou nada, porque tava muito em cima, mas toda vez que existe alguma demanda, alguma necessidade ou que queiram fazer algum projeto, eles chamam o representante da biblioteca e a gente implementa.

²² Por se tratar de uma escola pública federal, a direção da unidade escolar à qual a bibliotecária pertence é exercida por uma pró-reitora.

Existe já... Nós conseguimos estabelecer essa parceria com a nossa unidade [...] (COLASANTI).

Com base nos dados coletados, pode-se perceber que a maioria dos diretores é bastante propensa a apoiar os bibliotecários. Há evidências muito fortes de que, na escola privada, o diretor tem uma participação maior que na pública. Embora não tenha sido o foco desta pesquisa analisar se a participação do diretor era mais ativa na escola privada do que na pública, não se pode deixar de expor os dados sobre os dois segmentos. Se, por um lado, os diretores provenientes das quatro escolas privadas²³ são unânimes no estímulo ou na participação nas práticas colaborativas, por outro lado, não há evidências dessas práticas nas escolas públicas analisadas (tanto nas municipais quanto nas federais), o que se constatou, com base na revisão de literatura, e foi ratificado por Paro (2010, p. 766): “O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição”.

Entretanto, nos estudos sobre colaboração na esfera internacional, Hartzell (2002b), citando pesquisas de Haycock (1999), Oberg (1997), Pounder (1998), Tallman e Ventura (1994a, 1994b), corroborou a premissa de que professores colaboram com os bibliotecários quando os diretores incentivam a prática em palavras e ações.

Esse fato foi evidenciado na literatura (WEBB; DOLL 1999). O diretor apoiou fortemente o projeto *Library Power*²⁴ e, em uma das bibliotecas estudadas, o

²³ Conforme mencionado no universo da pesquisa, foram analisados dados de nove escolas: três municipais, quatro privadas e duas federais.

²⁴ Projeto financiado pelo Fundo Digest DeWitt Wallace-Reader, que desde 1988 tem participado na revitalização das bibliotecas de escolas do ensino básico nos Estados Unidos.

planejamento colaborativo foi descrito como uma prática institucionalizada por parte do diretor.

Segundo Paro (2010, p. 775),

[...] a direção [da escola] está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumprem à escola alcançar [...] a respeito da prática do diretor da escola de ensino fundamental.

Nesse sentido, o papel que compete ao diretor é colocar todos os envolvidos como educadores, fazendo a articulação dos membros da escola com a biblioteca.

Para Hartzell (2002b), quando ocorre essa articulação, estabelece-se um clima de confiança e equidade entre todos. Assim, oportuniza-se ao bibliotecário, como participante da equipe, a possibilidade de ser assertivo na defesa da biblioteca, envidando todos os esforços para revelar aos diretores e aos demais membros da escola seu papel e a função da biblioteca.

CATEGORIA 6 – FATORES FACILITADORES DO TRABALHO COLABORATIVO

Diversos estudos divulgados em *School Libraries Work*²⁵ têm evidenciado o impacto de bons programas de biblioteca e a atuação dos bibliotecários nessa instituição, como fatores positivos da colaboração. Pesquisas sobre as condições de trabalho dos bibliotecários, como horários de planejamento (KIMMEL, 2012), apoio do diretor (HARTZELL, 2002b) e bibliotecários trabalhando em busca de parcerias com os professores (MONTIEL-OVERALL, 2008, 2009), constituem parte do que a literatura da área vem corroborando como fatores favoráveis à colaboração. No entanto, instituir a colaboração entre bibliotecários e professores pode ser uma tarefa difícil, considerando que cada escola tem sua própria cultura com padrões de um cotidiano de trabalho já instituídos. Dessa forma, alterar práticas muitas vezes já estabelecidas, porém não institucionalizadas, requer mudanças, tanto das instituições, quando das pessoas que delas fazem parte (WEBB; DOLL 1999).

Segundo Montiel-Overall (2010), o trabalho em conjunto, do ponto de vista institucional, é um elemento que pode ser construído. É preciso “[...] criar sinergia para um propósito comum, uma visão compartilhada e a compreensão de como complementar os esforços dos outros” (SENGE, 2012, p. 287). Nessa perspectiva, os envolvidos na escola e na biblioteca hão de refletir sobre relações possíveis, em que todos são vistos como contribuintes iguais.

²⁵ *School Libraries Work* é uma publicação da editora norte-americana Scholastic, que divulga dados de pesquisas sobre o impacto da biblioteca escolar na aprendizagem. A edição de 2016 está disponível em <<http://www.scholastic.com/SLW2016/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Assim, planejamento prévio de atividades, bom relacionamento entre os colegas, conhecimento da biblioteca por parte do pedagogo, apoio do diretor e, especialmente, um bibliotecário que possua liderança e proatividade parecem ser fatores favoráveis à colaboração, conforme expressado nas falas dos participantes desta pesquisa.

Para a bibliotecária Lispector, o fato de a biblioteca trabalhar com planejamento antecipado, em decorrência da dinâmica de trabalho que a escola exigia, constituía um aspecto positivo que facilitava a colaboração.

A gente tem também conseguido trabalhar o planejamento em antecipação do professor para que a resposta da biblioteca seja positiva [...] quando faz o planejamento já me passa com antecedência, até para eu verificar o que a gente tem de material impresso para ver se eles se adéquam ou não, ou a gente tem que procurar mais alguma coisa (LISPECTOR).

Os estudos de Kimmel (2012) e de Mokhar e Majid (2006) revelaram que bibliotecários que tinham horário de planejamento definidos eram capazes de dedicar mais tempo para trabalhar com os alunos. Esse parece ser o caso de algumas das bibliotecárias entrevistadas.

A questão do bom relacionamento com os colegas emergiu como um fator positivo à colaboração na visão da bibliotecária Meireles, confirmando resultados obtidos por Montiel-Overall (2010) e Ash-Argyle e Shoham (2010), que verificaram que a construção de relacionamentos, tanto pessoais quando profissionais, constituía um

fator que influenciava o sucesso da colaboração. Alguém que está mais envolvido socialmente é mais ligado ao seu local de trabalho e contribuirá mais profissionalmente do que alguém que não está engajado nas atividades planejadas.

Olha, eu não tenho encontrado dificuldades. Não vou dizer que não existe dificuldade... Mas eu não encontro dificuldade em colaborar com os professores, principalmente com os da 1ª a 4ª, porque eu tenho um relacionamento mais estreito. Os de 5ª ao 9º ano é mais corrido, mas eu não tenho dificuldade. A escola tem um bom clima de trabalho [...] (MEIRELES)

Os fatores que facilitam a colaboração, mencionados pela bibliotecária Queiroz, têm que emergir do próprio bibliotecário. Ele deve ser o agente de mudanças, visto que a colaboração é uma via de mão dupla. Segundo Webb e Doll (1999), não há colaboração sem problemas e, quando ela é mal concebida ou feita artificialmente, pode ser uma força negativa para a biblioteca. Dessa forma, a colaboração bem-sucedida é uma habilidade possível que requer atitudes e proatividade, como evidenciado no relato da bibliotecária Queiroz. Percebe-se que ela trazia para o cotidiano na biblioteca uma forma de colaborar com base em experiências do que já ocorre fora do Brasil. Há evidências de que ela tinha conhecimento do que é um trabalho colaborativo e de liderança entre os professores.

Em primeiro lugar, você tem que colaborar, mas a outra pessoa também tem que querer aceitar aquilo ali, no caso, o professor. Então eu acho que o bibliotecário tem que mostrar uma liderança, ele tem assumir um papel de liderança, mostrar para as pessoas que aquilo não é mais um trabalho, porque tudo que você tenta fazer ele acha que tem um trabalho a mais para fazer, então você tem que mostrar que não, na verdade, você está tirando um trabalho dele. Ao invés dele dar um trabalho para os alunos e ter que orientar os

alunos, em toda a pesquisa, por exemplo, você tá fazendo essa parte de orientação e aí ele pode focar em outros aspectos.

Então eu acho que isso é o primeiro ponto, você se impor e mostrar o que você tem a acrescentar e como aquilo vai ser positivo tanto para os alunos quanto para os professores. Outro fator que a gente achou interessante, que influenciou para a gente... claro... foi o ambiente que eu trabalho. Ele já tem essa possibilidade de fazer esse trabalho colaborativo, porém nunca foi feito antes, com a outra bibliotecária que trabalhava aqui, por exemplo, e uma coisa que eu comecei a fazer, eu a bibliotecária que trabalha comigo. É uma coisa que a gente faz. É a maneira que se tem a fazer, o que se já se faz fora do Brasil, o resultado dos alunos muda nessa questão da colaboração. Com os alunos que têm essa colaboração do bibliotecário, os professores têm resultados melhores. Eles são mais eficientes nessa questão da pesquisa, na questão da leitura, de analisar a informação. Então tudo isso a gente passa para os professores, passa de uma forma assim, que não é opcional sua colaboração. A gente vai colaborar, a gente vai trabalhar. Qual a melhor forma da gente trabalhar junto? Como é que eu consigo te ajudar melhor na sua sala de aula? Então, tudo que você oferece, vamos ou não vamos fazer, nunca acontece. Então você tem que colocar como um fator que vai acontecer. Como é melhor para você, para que aconteça essa colaboração? E uma abordagem que agente usa, né? (QUEIROZ)

Compartilhando do mesmo ponto de vista da bibliotecária Queiroz, Lago relatou que a proatividade do bibliotecário seria um dos fatores que facilitaria a colaboração. Além disso, ela considerou que a visão do diretor da escola também influenciaria positivamente a colaboração. Assim ela se expressou:

Eu acho que tem muito a ver com a visão de biblioteca e do bibliotecário escolar [...]. O diretor da escola, já é o terceiro diretor

que passa depois que eu estou aqui. Nenhum deles sentou comigo para falar o que eles pensam da biblioteca escolar, o que eles querem da biblioteca, entendeu? Acho que um pouco tem a ver com isso. Talvez a minha atuação deveria ser de alguma forma... Fazer mais alguma coisa, além daquilo que eu faço, me impor mais, mostrar que estou à disposição deles em todos os sentidos (LAGO).

Em estudo sobre a liderança dos bibliotecários (ASH-ARGYLE; SHOLAM, 2010), ficou evidenciado que, para ocorrer uma colaboração bem-sucedida é preciso haver a alteração tanto de ideias e atitudes, quanto das expectativas do papel do bibliotecário. Os autores mostraram que professores e administradores não percebem os bibliotecários como parte integrante de seu próprio sucesso. Se, de um lado, os bibliotecários são vistos, muitas vezes como fornecedores de “ajuda”, são agentes passivos (SILVA, 2013). Por outro lado, cabe ao bibliotecário, como descrito por Queiroz e Lago, ser protagonista nas atitudes, alterando, assim, a visão equivocada que os outros têm dele. Isso cria possibilidades e contribui para ele ser agente dessa mudança.

Para a bibliotecária Bojunga, o fator que mais facilita a colaboração com o professor é o conhecimento do pedagogo, além da relação dialógica, construída entre os pares.

Eu acho que o conhecimento do pedagogo do que é uma biblioteca, como ela pode colaborar com o professor, esse é um fator fundamental, o melhor de todos; o restante é essa construção de convivência de coleguismo mesmo, de sentar, de conversar, de propor. Então, são esses fatores. Então efetivamente, o conhecimento do pedagogo é o que faz a biblioteca caminhar.

Esse fator positivo é compartilhado por Martins e Bortolin (2006), pois o pedagogo é o agente que tem a responsabilidade de fazer cumprir os princípios básicos do educar, como também os preceitos do projeto político-pedagógico da escola.

Para Machado, o que facilitou todo o trabalho que ela desenvolveu na biblioteca foi o empenho da direção da escola.

O apoio incondicional da direção da escola e a vontade de fazer um trabalho além da proposta [...], fora daquelas quatro paredes, indo atrás do coordenador, indo atrás do supervisor, indo atrás dos professores, estando nos seus eventos, onde os alunos estavam, então você tinha que fazer um marketing mesmo, estar ali com eles, começar a atrair [...]

Para o bibliotecário Amado, o fator facilitador da colaboração na biblioteca foi o serviço de referência. Subentendemos que a articulação do bibliotecário com o aluno nesse serviço seria uma consequência do que o professor solicitou em sala de aula. Dentro dessa configuração, o acolhimento ao usuário no serviço de referência é tangenciado por uma relação pessoal (RANGANATHAN, 2009).

Mais uma vez, eu vou para o serviço de referência. Eu acho que o serviço de referência é o setor da biblioteca que mais colabora com o professor, porque é na hora do atendimento ao aluno que você vai complementar o que o aluno está aprendendo o conhecimento dele, né? Mas quem trabalha no processamento técnico vai achar que o processamento técnico é o mais importante. Quem trabalha no serviço de referência vai achar que é o serviço de referência é o mais importante. Quem trabalha na seleção e aquisição vai achar que esses serviços são os mais importantes. Mas eu, na minha visão, considero o serviço de referência o mais importante, porque é a porta de entrada da biblioteca. Se você está ali com o objetivo de atender

ao usuário, e chega o usuário querendo seu auxílio, dependendo da forma como você trata esse usuário, ele nunca mais vai voltar na biblioteca. É menos um, de toda a sua comunidade, e a gente não pode se dar o luxo de perder um usuário. Então eu acho que é no serviço de referência, a forma como nós abordamos o usuário, a forma como se atende ao usuário, então isso é o que dá resultado. É a partir daí que a gente consegue essa boa relação com eles e atendê-los da melhor forma possível (AMADO).

Assim, a busca pela humanização desse serviço, como foi expresso pelo bibliotecário, faz coro ao que Grogan (1995) atribui como características essenciais à forma como é cativado o usuário da biblioteca. Subjacente à fala do entrevistado está o “carinho” de como o aluno é atendido na biblioteca. Ou seja, imbricada nessa relação harmoniosa, a forma como o bibliotecário escolar trabalha ou deveria trabalhar, tanto pode ser um fator facilitador da colaboração, quanto um fator inibidor.

Convém ressaltar que esses fatores norteadores, vistos como facilitadores da colaboração entre bibliotecários e professores, desvelados no discurso dos participantes da pesquisa, como o planejamento compartilhado, apoio do pedagogo e do diretor, são aspectos altamente valorizados e relevantes por eles. No entanto, o discurso apenas não é suficiente, se não houver uma desvinculação da identidade profissional, sedimentada na literatura da área.

Silva (2013) traz essa reflexão do agir do bibliotecário escolar no processo de ensino-aprendizagem à luz da teoria do Agir Comunicativo (HABERNAS), mencionando que “[...] grande parte dos problemas enfrentados pela biblioteca decorre do modo de agir do bibliotecário [...]” (SILVA, 2013, p. 65), como ratificado

nas falas das bibliotecárias Queiroz, Lago, Colasanti, Machado e Amado e sugerido de forma velada nas falas das bibliotecárias Lispector, Bojunga, Telles e Meireles.

CATEGORIA 7 – FATORES DIFICULTADORES DA COLABORAÇÃO

Buscou-se, nesta categoria, analisar os fatores que dificultam a colaboração. Para tanto, lançou-se a pergunta: quais são os fatores dificultadores da colaboração? Na sequência da pergunta: quais são os fatores facilitadores da colaboração. Com essas questões, objetivou-se uma indagação mais reflexiva e mais densa, por parte dos entrevistados, evitando respostas comparativas, evasivas ou sucintas.

No entanto, os dados analisados nesta categoria, tais como: a falta de liderança e proatividade do bibliotecário, a falta de iniciativa do profissional bibliotecário em querer auxiliar o usuário no serviço de referência, bibliotecários arraigados em práticas tecnicistas, foram evidenciados como fatores dificultadores da colaboração. Esses dados revelaram-se notavelmente bem próximos ao que também foi evidenciado como elemento facilitador. Percebe-se uma correlação entre as duas categorias: a falta dos fatores facilitadores constitui os fatores dificultadores da prática colaborativa.

Para a bibliotecária Machado, a questão que mais dificultou o trabalho colaborativo foram os próprios profissionais que atuavam na biblioteca. No relato que ela descreve, parece que o que caracterizava a biblioteca da escola evidencia o que em muito contribuiu, ao que a sociedade empiricamente conhece, com uma visão equivocada, do que é uma biblioteca escolar. *“A equipe antiga que precisou de muita conversa para entrar no eixo, sair da zona de conforto e trazer dinamismo para a biblioteca” (MACHADO).*

Já de acordo com o bibliotecário Amado, o próprio bibliotecário, muitas vezes dificulta o trabalho colaborativo. O estereótipo do profissional descrito por ele, cimentado na forma de agir que “[...] permeia o imaginário popular, associando a profissão a mulheres, em geral idosas, [...] além de uma postura geralmente antagônica e pouco receptiva para os usuários [...]” (WALTER, 2008, p. 51).

Eu acho que talvez seja o próprio profissional bibliotecário. Então, às vezes, por uma questão de estereótipos, até a forma como esse profissional se apresenta para o seu público, né? Às vezes, ao invés de atrair os usuários, acaba por afastá-los. A forma como você trata as pessoas... Então eu acho que, se você quer respeito, você tem que tratar o outro com respeito; se você quer ganhar um sorriso, dê um sorriso; se você quer um bom-dia, dê um bom-dia. Então, às vezes, a gente não se policia nessas coisas e acha que está ali e que, se o usuário quiser alguma coisa, ele tem que vir até nós, o bibliotecário, quando, na verdade, deveria ser diferente. Nós estamos ali para servir este usuário. Então não é ele que tem que vir até nós; nós é que devemos ir até ele. Então eu acho que essa é uma grande barreira, né? Às vezes, nós, profissionais bibliotecários, ao invés de irmos até os nossos usuários e fazer todo o processo de referência, de entrevista, auxiliar na busca, recuperar aquele material que ele precisa, não, a gente espera que ele venha até nós, como se ele soubesse o que realmente ele necessita, mas ele não sabe. Às vezes é um professor que, na sala de aula, passou um trabalho e diz que tem um livro na biblioteca, e aí o aluno, ele não sabe o nome do autor, mas lembra que a capa é amarela. Então, o usuário vai chegar aí, vai querer um livro de capa amarela e todo esse processo... Às vezes ele vai chegar no bibliotecário ou às vezes ele vai direto pra estante e vai ficar perdido nas estantes. Então, eu acho que falta muita a iniciativa do profissional bibliotecário em querer auxiliar os seus usuários para que eles consigam desenvolver suas atividades. Eu acho que isso tem sido um fator que inibe um pouco; um pouco não, inibe bastante a colaboração (AMADO).

Esse cenário, apresentado pelo bibliotecário, é tipificado “[...] da ideia presente no senso comum da sociedade sobre a atuação desse profissional” (ALMEIDA JUNIOR, 2006, p. 45). Afortunadamente, há evidências na literatura e nas ações dos bibliotecários escolares de que muito dessa pecha historicamente construída começa a fazer parte do passado. Reafirma-se que, se, de um lado, existem os mais variados problemas envolvendo os bibliotecários e as bibliotecas escolares brasileiras, por outro lado, nesta pesquisa, focou-se também o campo das possibilidades.

Assim como disse fala o bibliotecário Amado, ficou evidenciado na fala da bibliotecária Colasanti que, às vezes, quem mais dificulta o trabalho colaborativo é o próprio bibliotecário. Para ela, isso decorre de dois fatores: um é a formação do bibliotecário; o outro é a motivação para “fazer as coisas diferentes”, conforme o relato abaixo:

Em minha opinião o bibliotecário que trabalha em biblioteca escolar precisa ter um conhecimento pedagógico para atuar no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento que adquirimos na faculdade não atende à demanda urgente da biblioteca escolar por restringir-se aos conhecimentos técnicos da biblioteconomia. Tal restrição dificulta a atuação do profissional na biblioteca escolar, que não se limita a catalogar, a colocar livros na estante e fazer empréstimo, isso não basta... Você tem que ser comunicativo, estabelecer um canal de comunicação com a direção e com o corpo docente, ter um olhar lúdico, desenvolver atividades que tenham relação com os programas das disciplinas servindo assim de atividade complementar. Eu nunca havia trabalhado com criança, não tinha o lado lúdico aguçado. A biblioteca, por sua vez, não se comunicava com os demais setores da Instituição, além disso não havia planejamento e motivação dos funcionários para se realizar atividades interessantes como hora do conto, rodas de leitura etc.

Para os alunos da unidade, prestava apenas os serviços básicos de biblioteca (empréstimo e renovação). Os professores sequer passavam na porta da biblioteca. Eles não entravam na biblioteca²⁶ Assim, a biblioteca era um setor esquecido dentro da escola. A gente não conhecia os professores do colégio. Eu só fui conhecer os professores, por incrível que pareça depois que eu saí da biblioteca e iniciei o projeto Jornada Literária com a equipe da Biblioteca da Pós-Graduação, onde fui trabalhar. Outro problema identificado é a falta de formação ou experiência das pessoas lotadas em bibliotecas escolares de instituições públicas. Geralmente são funcionários que tiveram problemas em outros setores e que para não ser posto 'à disposição' transferem para a biblioteca, professores em fim de carreira ou pessoas com algum problema de saúde. Na maioria das vezes, as limitações particulares e técnicas desses funcionários impedem o bom desempenho das atividades nas bibliotecas. Demorei muito para compreender o quanto é importante o bibliotecário assumir uma postura de educador, o que se construiu a partir da dissertação. Quando pesquisei a literatura no campo da biblioteca escolar, verifiquei que esses problemas já eram abordados por vários autores. [...]. Para a biblioteca deixar de ser o local de silêncio e passar a se constituir como espaço de discussão e de aprendizagem, não precisa fazer muita coisa, é só 'identificar e derrubar as paredes que impedem a comunicação com a instituição' na qual está inserida. Estimular a participação da equipe, aceitar suas sugestões e críticas, que devem ser sempre consideradas se o intuito é ampliar ou melhorar o serviço. Além disso, o bibliotecário deve ter o mínimo de conhecimento das áreas de cobertura do acervo. Enquanto não houver essa preocupação, esse desejo, as bibliotecas estarão fadadas à estagnação (COLASANTI)

Quanto ao fator da formação tecnicista, essa questão é discutida na literatura há bastante tempo, dentro da perspectiva de “culpabilidade” curricular. No entanto,

²⁶ A bibliotecária demonstrou nessa fala muita ênfase e aflição.

Caldin (2005) adverte que as mudanças ocorridas nos currículos nas escolas de Biblioteconomia têm se preocupado com os novos paradigmas da sociedade “não se vive mais em um mundo tradicional”. Fato corroborado na pesquisa de Soares (2014). Há evidências de mudanças, ainda incipientes, reveladas por pesquisas realizadas nos últimos anos sobre bibliotecas escolares, como os trabalhos de Abe (2009), Alves (2013), Bessa (2011), Bicheri (2008), Felix (2014), Moreira (2014) .

Sobre o fator motivacional analisado nos estudos de Montiel-Overall (2008), evidenciou-se a motivação como um fator positivo para uma colaboração bem-sucedida. Essa motivação cria possibilidade de estabelecer no cotidiano da biblioteca um ambiente dinâmico e de relações interpessoais que buscam o mesmo objetivo. Com a ausência desses elementos, a colaboração é inibida.

Bastante consistente foi a fala da bibliotecária Queiroz, na categoria fatores facilitadores, em que ela é bem convicta da necessidade do protagonismo do bibliotecário escolar, para “fazer acontecer na biblioteca”. Por outro lado, dois fatores dificultadores ficaram bem evidentes no seu depoimento. O primeiro deles foi sobre a falta de proatividade do bibliotecário:

Em primeiro lugar, a questão de o bibliotecário em si ter a comunicação com os funcionários, saber como abordar o professor para fazer acontecer. Antes de eu trabalhar aqui, era uma pessoa mais tímida, então é complicado você fazer todo esse engajamento, juntar pessoas para fazer projetos juntos, se você não tem iniciativa, se você não pensa que aquilo é parte de suas obrigações. Eu acho que uma coisa que atrapalha um pouco o bibliotecário é ele está muito preocupado com os livros... Os livros não vão sair dali. Tem que estar preocupado com o ambiente, com os alunos, com a dinâmica. Esse é nosso foco. Nosso foco são os alunos e qual é a necessidade deles (QUEIROZ).

Quanto ao segundo fator, ela aponta a falta de tempo do professor:

A outra questão é o tempo. Tempo é um problema que independe do colégio, independe da boa vontade das pessoas. Tempo é um fator complicado. Quando tem um professor que encontra com o aluno uma vez por semana, por um período, por exemplo, é complicado ele fazer qualquer projeto, porque ele já tem o tempo limitado para passar todo conteúdo. Isso foi um fator que a gente percebeu que atrapalha bastante (QUEIROZ).

A falta de tempo é uma barreira à colaboração já discutida na literatura. No estudo de Mokhtar e Majid (2006), os professores afirmaram que não tinham tempo para colaborar com a bibliotecária. Esse fato também foi corroborado na pesquisa de Montiel-Overall (2008), que constatou que barreiras, como a falta de tempo, podem ser superadas com o a flexibilização de horário do bibliotecário e do professor.

Na análise da primeira fala da bibliotecária Queiroz, percebeu-se que, embora a falta de tempo possa ter atrapalhado, devido à sobrecarga de trabalho a cumprir com os conteúdos programáticos, a colaboração não deixou de acontecer, conforme relatado por ela na categoria currículo integrado, quanto diz que ocorre a colaboração de diferentes formas, tais como: o ensino de habilidades informacionais, com vistas à aprendizagem de práticas de pesquisa, o que possibilitou a participação da bibliotecária no processo de ensino.

Na segunda fala da bibliotecária, percebeu-se uma coerência entre o que ela pratica na biblioteca e o que ela entende como fator dificultador da colaboração. Lance (1993) e Ash-Argyle e Shoham (2012) afirmam que os professores precisam perceber o bibliotecário como líder assertivo, envolvido na escola e preparado para

colaborar. Dentro dessa perspectiva, a liderança, como atributo característico do indivíduo que é capaz de motivar, ter convicções do trabalho em equipe – sem predominância de autoridade– pode criar possibilidades de conexões entre a biblioteca e todos os membros da escola.

A bibliotecária Lispector compartilha do ponto de vista da bibliotecária Queiroz. Para ela, a falta de liderança do bibliotecário dificulta a colaboração.

Olha, eu acho que, até no início, você não conhece o profissional, não conhece a competência profissional, ainda mais aquela coisa que fica meio desconfiada, mas eu acho, assim, que você deve impor essa confiança. Você tem que mostrar que faz o diferencial. Então, do meio do ano para cá, atingimos uma maturidade profissional muito grande dentro da escola. Agora a gente tem o senso do coletivo do trabalho. Então, há uma sinergia muito grande, [...] mas essa sinergia é muito da direção da escola. Por exemplo, ela tem uma abordagem muito grande quando aparece dificuldade na sala de aula. Por exemplo, nas aulas de Geografia. Eu acredito que há uma coesão na escola, né? Então as dificuldades surgem... Como falta de comunicação, ruídos na comunicação, ou uma falta de conhecimento, às vezes, mas é muito pontual (LISPECTOR).

Vale ressaltar as fortes evidências encontradas nas falas dos entrevistados sobre a atuação do bibliotecário. Esse atuar, na concepção do que ocorre no cotidiano da/na biblioteca, emergiu como um fator que facilita ou dificulta a colaboração. Se, por um lado, a atuação do bibliotecário como um líder foi vista como fator positivo, por outro, a falta dessa atuação emergiu como fator que dificulta a colaboração. Em estudo realizado por Kuhlthau (1993), constatou-se que o que facilita não é oposto ao que dificulta. Segundo ela, esses achados estão de acordo com o estudo de satisfação

com o trabalho, ou seja, os bibliotecários que estão verdadeiramente empenhados em colaborar, em oposição a mera conformidade, são mais propensos à serem contributivos para os fazeres.

Há evidências de que os bibliotecários participantes da pesquisa têm no, ou fazem do, cotidiano das bibliotecas escolares um território de possibilidades, em meio a tantas adversidades existentes nas bibliotecas escolares. Entretanto, percebe-se que a efetiva mudança de seu agir no cotidiano escolar perpassa por ele mesmo, como único elemento que pode mudar a ideia corrompida de sua profissão e avocar seu “lugar ao sol” dentro da escola e, por consequência, na, sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que, em uma pesquisa, as conclusões não são finalizações, mas indagações tecidas para que outros deem continuidades àquilo que creditamos, como suposição, ser um cenário de possibilidades, sem, contudo, ignorar, que o caminho foi traçado por poucos/as bibliotecários/as, mas pode ser percorrido por todos/as.

Desse modo, a exposição de uma temática complexa permite que, ao defender a tese de que há elementos constitutivos no cotidiano dos fazeres colaborativos entre o professor e o bibliotecário, envolvendo atores de diferentes segmentos, se busque uma visão da realidade e do tema de forma ambiciosa.

A lacuna existente na literatura brasileira sobre os fazeres no cotidiano do bibliotecário escolar em colaboração com o professor, evidenciada na revisão bibliográfica desta pesquisa, impulsionou a se inferir que a biblioteca escolar, no contexto educativo, ainda é representada em termos mínimos.

Os resultados deste estudo mostraram que o modelo *Teacher Librarian Collaboration* (TLC) permitiu identificar práticas de colaboração professor/bibliotecário, determinar os diferentes níveis de colaboração e identificar fatores que interferem no processo de colaboração. O uso do modelo revelou a complexidade da colaboração, mostrando diferentes possibilidades de professores e bibliotecários trabalhar em parceria. Pode-se dizer que o TLC foi útil para ajudar a compreender a característica da cultura escolar e as diferenças entre práticas colaborativas de diferentes escolas. A consolidação da terminologia foi um aspecto positivo trazido pelo TLC, possibilitando a identificação e a nomeação objetiva dos

níveis de colaboração e ajudando a superar o estágio da simples apologia, levantando possibilidades e desafios para a prática da colaboração.

Na *categoria coordenação*, ou seja, no nível mais baixo, a colaboração incidiu nos movimentos ligados ao estímulo da leitura, como a hora do conto. A atividade era organizada sem a utilização de critérios pedagógicos, com ênfase na promoção da ludicidade, em especial, para os alunos do 1º ao 5º ano. Em apenas um caso, a contação de história foi articulada com os conteúdos programáticos. Em uma escola onde a biblioteca foi revitalizada, a bibliotecária colaborava com o professor, disponibilizando o espaço físico para aulas, objetivando ter no cotidiano maior aproximação dos alunos e dos professores. Nesta categoria, os fazeres colaborativos no cotidiano dos bibliotecários com o professor tinham um foco maior nos alunos dos anos iniciais.

Na *categoria cooperação*, os tipos de trabalhos colaborativos com os professores geralmente visavam a dar suporte ao professor nas atividades de pesquisa que eram solicitadas em sala de aula, e os alunos recorriam à biblioteca para realizá-las. Havia disponibilidade dos bibliotecários nos fazeres diários para atender às solicitações dos professores e da escola em geral. O planejamento anual foi mencionado apenas por uma bibliotecária e, para outra, ele era pontual. Os dados demonstram que havia elementos indicativos do envolvimento das bibliotecárias no processo de aprendizagem, que era constituído do ensino da normalização dos trabalhos acadêmicos e das orientações nas atividades de pesquisa. Percebeu-se um interessante aspecto da colaboração em duas escolas analisadas, em que a normalização dos trabalhos acadêmicos era uma prática que ocorria na biblioteca e tinha característica de uma disciplina. No entanto, parecia ser um movimento apenas

da biblioteca. Embora próxima à sala de aula, ocorria uma separação dos espaços, e a biblioteca ficava “invisível” aos olhos dos professores e dos pedagogos, já que cada profissional tinha sua atribuição delimitada. É importante ressaltar que o empenho inerente aos bibliotecários transformava essa prática em uma atividade que indiretamente colaborava com o processo ensino-aprendizagem.

Na *categoria instrução integrada*, os fazeres colaborativos no cotidiano escolar denotam o envolvimento dos bibliotecários no *continuum* dos níveis anteriores. A natureza progressiva do processo de colaboração ficou destacada nesta categoria e ilustra a importância da construção das etapas anteriores, pois a vivência das fases do processo de colaboração cria possibilidade de ocorrer níveis mais elevados de parceria. Encontraram-se, nesse nível de colaboração, os fazeres de um cotidiano que relevou atitude aberta e facilitadora da colaboração. Pode-se afirmar que os projetos eram desenvolvidos buscando integrar a biblioteca com o conteúdo programático da sala de aula, já que os indícios encontrados nas entrevistas conotam a existência de planejamento prévio entre os envolvidos na ação educativa.

Na *categoria currículo integrado*, um bibliotecário e uma bibliotecária inseriam-se no nível mais alto do modelo colaborativo. Os fazeres do/no cotidiano, considerados como ideais da alta colaboração, demonstraram dois profissionais líderes e proativos. Esses atributos dos bibliotecários, no sentido de colaborar com os professores de sala de aula no cotidiano da escola, oportunizaram a igualdade de participação e compartilhamento de responsabilidades. Pode-se afirmar que nesse caso os professores eram mais receptivos e inclinados ao estabelecimento de parcerias, enxergando o bibliotecário como um profissional da educação.

Os dados revelaram que em apenas um caso os professores, a direção e o corpo pedagógico ainda não percebiam o potencial dos fazeres educativos do bibliotecário para propiciar a colaboração com o professor; a biblioteca ainda era um território a ser descoberto. Portanto, um esforço considerável seria necessário para que os docentes, a direção e os pedagogos compreendessem que a colaboração do bibliotecário poderia trazer resultados positivos para a aprendizagem.

A presente pesquisa mostra ainda que, em cada categoria do modelo TLC, há, nos fazeres do cotidiano, possibilidades que poderiam funcionar como meta para a movimentação do *continuum* em direção à alta colaboração. Nesse contexto, os fazeres seriam articulados de modo a oportunizar que a biblioteca escolar funcionasse como espaço integrador, em busca de futuras ações educativas.

Nesse sentido, considera-se como vital e pertinente nas escolas públicas e privadas a atuação do gestor, representando a direção. Por um lado, na escola pública, a direção tem como instância representativa na tomada de decisões o Conselho de Escola; por outro, geralmente na escola privada, a gestão é modelada por particularidades próprias de cada escola. No entanto, tanto na escola pública como na privada, cabe aos diretores, em última instância, responder pela organização administrativa e pedagógica.

Objetivando verificar a influência do diretor no ambiente colaborativo, foi analisado como ocorria a colaboração do diretor na escola. Os dados destacaram diferenças significativas entre as escolas públicas e as privadas, havendo um empenho maior da direção na criação de possibilidades no cotidiano das bibliotecas das escolas privadas do que nas públicas.

Na escola pública, os diretores desempenhavam funções mais administrativas do que propriamente pedagógicas, tendo a maioria deles um envolvimento mínimo na biblioteca. Em algumas escolas analisadas, as atribuições pedagógicas eram vinculadas ao pedagogo. Embora a escola pública seja gerida pela gestão democrática, que preconiza a participação e envolvimento de todos os profissionais no funcionamento e organização da escola, a presente pesquisa constatou que, na prática, essa ainda era uma realidade distante das escolas pesquisadas: os diretores conheciam pouco do cotidiano das bibliotecas.

Nas escolas privadas, direta ou indiretamente, a direção tinha grande influência no e sobre o cotidiano das bibliotecas. Constatou-se que havia diretores aliados aos bibliotecários, possibilitando-lhes oportunidades de criação e liderança. Eram diretores que compreendiam e estimulavam a colaboração entre a biblioteca e outros setores da escola. Os dados aqui apresentados direcionam a outras indagações para futuras pesquisas: por que essa diferença entre a escola pública e a privada?

Com relação aos fatores facilitadores e dificultadores dos fazeres colaborativos, os bibliotecários participantes do estudo tinham em comum o mesmo pensamento: há uma inter-relação entre liderança e proatividade. Esses atributos por parte dos bibliotecários eram vistos como fatores positivos à colaboração, e a falta deles, como fator dificultador. Referências também foram feitas em relação a aspectos muito arraigados na prática bibliotecária, como resistência à mudança e ao distanciamento da biblioteca da sala de aula. Essas ideias foram exteriorizadas pelos participantes como um desafio a ser vencido pela classe bibliotecária.

A interconexão de aspectos pessoais, como o vínculo que surgia de um bom relacionamento com alguns colegas e a construção do processo de confiança, era

um elemento essencial na promoção do pensamento compartilhado do processo colaborativo.

Assim, este estudo espera contribuir para o campo da pesquisa na área da educação, biblioteconomia/ciência da informação, fornecendo uma visão abrangente do processo colaborativo, calçada em um referencial teórico que permitiu caracterizar ações possíveis imersas nas dinâmicas da escola. Ao mesmo tempo, acrescenta ao corpo de conhecimento a ideia de que os fazeres colaborativos no cotidiano escolar são um território a ser descortinado para as duas áreas.

Desse modo, as perspectivas alçadas na pesquisa demonstram que o discurso estigmatizado de que biblioteca e bibliotecários escolares são inertes à ação educativa está sendo superado. No Brasil, o futuro da colaboração dependerá de esforços coletivos dos bibliotecários para rever seus papéis, para trabalhar em conjunto na garantia de que todos os envolvidos direcionem o leme em sentido único.

Os dados do estudo expressam que, ao dar voz aos bibliotecários nas ações dos fazeres de um cotidiano (im)possível, despontaram aqueles que eram comprometidos e empenhados em se tornarem verdadeiros educadores, independentemente de fatores adversos. Eles buscavam nas escolas onde atuavam “os fragmentos felizes” em um reino de possibilidades.

O presente estudo apresenta algumas limitações em decorrência da amostra escolhida que focalizou apenas os bibliotecários. Estudos futuros, incluindo os diretores, os pedagogos e os professores, proporcionariam maior aprofundamento da questão, possibilitando explorar perspectivas que podem divergir daquela dos bibliotecários.

Entende-se que o foco da pesquisa considerou a realidade de bibliotecários que buscavam a colaboração por meio dos seus fazeres, refletindo a perspectiva de um grupo limitado de profissionais, o que impossibilita a generalização dos resultados.

A técnica utilizada na coleta de dados – a entrevista – além de permitir ouvir o outro, forneceu dados de bibliotecários de diversas regiões brasileiras. Entretanto, pesquisas que envolvem o cotidiano podem se beneficiar especialmente da técnica da observação em ambiente natural que proporciona novas perspectivas para estudar o fenômeno. Estudos futuros sobre colaboração deveriam fazer uso dessa técnica. Desse modo sugere-se pesquisas do modelo de Montiel-Overall utilizando as técnicas de coleta de dados sugeridos e elaborados pela própria autora, validando assim o modelo na íntegra e verificando sua aplicabilidade no contexto brasileiro.

Embora os resultados e conclusões deste estudo não representem a totalidade das variadas instituições escolares do país, constituem um primeiro passo na identificação de questões pertinentes à educação e à biblioteconomia/ciência da informação. É indubitável que investigações mais extensas e aprofundadas devem ser efetuadas em contextos locais diferentes para validar os resultados obtidos.

Este estudo forneceu evidências de que a colaboração no cotidiano escolar é uma realidade que ocorre de forma isolada, em uma população pontual de bibliotecários. Entende-se que nesta pesquisa a intenção foi dar visibilidade a essa população e trazer à tona a complexidade do tema ainda pouco pesquisado no Brasil, proporcionando a identificação de questões pertinentes a abordagens inovadoras das práticas educativas do bibliotecário. Portanto, investigações com um universo maior de bibliotecários devem ser efetuadas.

A fim de repensar o papel educativo dos bibliotecários nas escolas, outras investigações, que identificassem com mais clareza as funções das pessoas envolvidas na colaboração e os fatores que possam iniciar e sustentar esse processo, deveriam ser realizadas.

Alterações organizacionais em maior escala são necessárias nas áreas de educação e de biblioteconomia/ciência da informação. A formação dos profissionais dessas áreas deveria começar a proporcionar experiências em colaboração. Também é relevante ter como requisito o ensino de práticas educativas para o aluno de biblioteconomia, e conteúdos de biblioteconomia devem ser articulados nas disciplinas dos Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, órgãos de classe da biblioteconomia poderiam contribuir traçando diretrizes que enfatizassem o processo colaborativo nas escolas de forma a dar maior visibilidade e clareza à função educativa do bibliotecário.

REFÊRENCIAS

ABE, Veridiana. **A busca de informação na internet: bibliotecários e estudantes de ensino médio de escolas particulares de Itajaí e Florianópolis.** 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92480>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: seu perfil seu fazer. In: SILVA, Rovilson José; BORTOLIN, Sueli (Org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar.** São Paulo: Polis, 2006. (Coleção Palavra-Chave, v. 17)

ALVES, Miriam Cristina. **A integração entre bibliotecário-professor no Brasil: o estado da arte.** 1992. 88 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Campinas, 1992.

AMARAL, Remilda Gonçalves do. **A função da biblioteca pública escolar no contexto da formação integral do educando:** estudo de caso. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

AMBINDER, Débora Motta et al. Biblioteca escolar e cidadania: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná/FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information power: building partnerships for learning.** Chicago: ALA, 1998.

ASH-ARGYLE, Ruth; SHOHAM, Snunith. Librarians' leadership efficacy, training, and school involvement: collaboration between teachers and school librarians in Israel. **School Libraries Worldwide**, v. 18, n. 1, p.1-17, Jan. 2012. Disponível em: <<http://www.questia.com/library/journal/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BARRETO, Aldo Albuquerque. Uma história da ciência da informação: In: TOUTAIN, Lídia Maria Batista (Org.). **Para entender a ciência da informação.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 13-35.

BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Profissional da informação: o espaço de trabalho.** Brasília: Thesaurus / CID-UnB, 2004.

BESSA, Amanda de Queiroz. **A interação entre bibliotecários e professores de escola públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar.** 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Programa de Pós-

Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95791> Acesso em: 30 jan. 2014.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de. **A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face à crescente virtualização da informação**. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP, 2008. Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/93713>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CAIRES, Fernanda Medeiros. **Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 163-168, jan./dez. 2005. Disponível em:
<<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/431>> Acesso em: 20 fev. 2014

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em:
<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/tese%20campello%202009.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, Bernadete et. al. Pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 123-156, ago. 2013. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Ali Editorai. 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: Edufes, 2002. p. 9-45.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.

COSTA NETO, Pedro Luís de Oliveira. **Estatística**. São Paulo : Edgard Blucher, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1 São Paulo: Editora 34. 2011. v.1

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FÉLIX, Andreza Ferreira. **Práticas educativas em bibliotecas escolares: a perspectiva da cultura escolar: uma análise de múltiplos casos na RME/BH**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FÉLIX, Andreza Ferreira; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. **Cultura escolar e ação pedagógica na biblioteca: uma análise de artigos do XXIV CBBB**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECOLOGIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Febab, – SC, 2013. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1249>. Acesso em: 18 nov. 2014.

FERREIRA, Alice Maria Araujo. Prefácio In: Hardy-Valleé, Benoit. **O que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman: Artmed, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Adelina da Conceição. **Biblioteca escolar e sala de aula: intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado Gestão da Informação e Biblioteca Escolares) – Departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/577>>. Acesso em. 26 mar. 2014.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1995.

HARDY-VALLEÉ, Benoit. **O que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARTZELL, Gary. The Principal's Perceptions of School Libraries and Teacher-Librarians. **School Libraries Worldwide**. v. 8, n. 1, 2002a. p. 92-110. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/241606611>>. Acesso em: 8 mar. 2014.

HARTZELL, Gary. Why Should Principals Support School Libraries? **ERIC Digest**. 2002b. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED470034>. Acesso em: 8 mar. 2014.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e olícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

HOWARD, Jody, K. The relationship between school culture and the school library program: four case studies. **School Library Research**. v. 13, 2010. Disponível em: <www.ala.org/aasl/slr/volume13/howard>. Acesso em: 13 mar. 2014.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. São Paulo: 1999. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resourcecenters/publications/schoollibrary-guidelines/school-libraryguidelines-pt_br.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. **IFLA School Library Guidelines**. 2nd. ed. IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015. Disponível em: <<http://www.ifla.org/publications/node/9512>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

KIMMEL, Sue C. Collaboration as school reform: are there patterns in the chaos of planning with teachers? **School Library Research**. **Research Journal of the American Association of School Librarians**. v.15, 2012. Disponível em: www.ala.org/aasl/slr. Acesso em: 15 maio. 2012.

KOCK, Ned. et al. E-collaboration: a look at research and future challenge. **Journal of Systems & Information Techonoly**, v. 5, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10>. Acesso em: 5 mar. 2014.

KUHLTHAU, Carol. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. **SLMQ**, v. 22, n. 1, set. 1993. Disponível em: <<http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/slctkuhlthau1>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

KUHLTHAU, Carol. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood, N.J.: Ablex, 1996.

KUHLTHAU, Carol. Towards collaboration between information seeking and information retrieval. **Information Research**. v.10, n. 2, jan. 2005. Disponível em: <http://InformationR.net/ir/10-2/paper225.html>. Acesso em: 20 mar. 2012.

LANCE, Keith Curry; HAMILTON-PENNELL, Christine; WELLBURN, Linda. **Impact of school library media centers on academic achievement**. Castle Rock, CO: Hi Willow, 1993. Disponível em: <http://www.lmcsource.com/tech/ResearchStudies.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

LONSDALE, M. **Impact of school libraries on student achievement: a review of the research**. Camberwell, Victoria: Australian School Library Association, 2003. Disponível em: <http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2014.

LOERTSCHER, David. **Taxonomies of the school library media program**. Englewood (Co): Libraries Unlimited, Inc, 2000.

MACEDO, Neusa Dias de (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: SENAC: CRB-8, 2005.

MARTINS, Elizandra; BORTOLIN, Sueli. O bibliotecário escolar afinando o foco na leitura. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (Org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOKHTAR, Intan Azura; MAJID, Shaheen. An exploratory study of the collaborative relationship between teachers and librarians in Singapore primary and secondary schools. **Library & Information Science Research**. v. 28, p. 265-280, 2006. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818806000259>. Acesso em: 2 maio. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. **School Library Media Research**, v. 8, 2005a. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory>. Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 2, p. 24-48, July 2005b. Disponível em: <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Toward a model of collaboration for librarians and educators. **International Journal of Learning**, v. 12, n. 6, p. 37-54. 2005c. Disponível em: <http://web.a.ebscohost.com> Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Teacher and teacher-librarian collaboration: moving toward integration. **Teacher Librarian**, v. 34, n. 2, p. 28-33, 2006. Disponível em: <<http://www.redorbit.com/news/education>> Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models. **Library & Information Science Research**, v. 29, n. 2, p. 277-292, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science>> Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. A qualitative study of teacher and librarian collaboration: a preliminary report. **Scan**, v. 27, n. 4, p. 23-24, 2008a. Disponível em: <<http://trove.nla.gov.au/work/153059034?versionId=166809507>> Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Teacher and librarian collaboration: a qualitative study. **Library & Information Science Research**, v. 30, n. 2, p. 145-155, 2008b. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074081880800011X>> Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: Instrumentation development and validation. **Library & Information Science Research**, v. 31, n. 3, p. 182-191, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818809000589>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Further understanding of collaboration: a case study with teachers and librarians. **School Libraries Worldwide**, v.16, n. 2, p. 31-54, 2010. Disponível em: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-2200934101/further-understanding-of-collaboration-a-case-study>. Acesso em: 12 mar. 2012.

MONTIEL-OVERALL, Patricia; JONES, Patricia. Teacher and school librarian collaboration: a preliminary report of teachers' perceptions about frequency and importance to student learning. **Canadian Journal of Information and Library Science**, v. 35, n. 1, p. 49-76, 2011. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/journals/ils/summary/v035/35.1.montiel-overall.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MONTIEL-OVERALL, Patricia; HERNANDEZ, A. The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, tlc-iii. **School Library Research**, n.15, 2012. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol15/SLR_EffectofPDonCollaboration_V15.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MONTIEL-OVERALL, Patricia; GRIMES, K. Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: a longitudinal study. **Library & Information Science Research**, v. 35, n. 1, p. 41-53, 2013. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818812000989>. Acesso em: 18 out. 2014.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf. Acesso em: 17 fev. 2014.

MOREIRA, Juliana Alves. **Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores**: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9RQGWB>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MOREIRA, Juliana Alves; SIRIHAL DUARTE, Adriana Bogliolo. Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: uma análise inicial de projetos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a partir de modelos de trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Febab, 2013. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1258>. Acesso em: 3 nov. 2014. Acesso em: 19 jun. 2015.

MORIGI, Valdir, José; VANZ, Samile, Andrea de Souza; GALDINO, Karina. O bibliotecário e suas práticas na construção da cidadania. **Rev. ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 134-147, 2002. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/390/479>. Acesso em: 19 maio 2012.

MURONAGA, Karen; HARADA, Violet. The Art of Collaboration. **Teacher Librarian**, v. 27, n. 1, p. 9-14, oct. 1999. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ601800>. Acesso em: 15 abr. 2014.

NEVES, Iara da Conceição Bittencourt. **Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental**: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. 2000. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação e Documentação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=16621. Acesso em: 3 abr. 2012.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexão sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.763-778. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf Acesso em: 18 jul. 2015.

PEREIRA, Dulcimar. **Os espaçostempos da alegria na escola como movimentos instituintes no cotidiano escolar**: a prática de professores e alunos no entrelaçamento entre razão e emoção. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2006.

QUEIROZ, Raimunda Augusta de. **Recursos de biblioteca das escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino da região da Grande Vitória**: diagnóstico da situação. 1985. 143 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia – Administração de Bibliotecas) - Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1985.

RANGANATHAN, S.R. **As cinco leis da biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2009.

RODRIGUES, Maria do Céu Gomes Dias. **Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração**: um estudo numa escola secundária com 3º ciclo. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Biblioteca escolares) – Departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2010. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1706/1/ceu_rodrigues_dm_k.pdf. Acesso em: 26 mar. 2014.

SALES, F. O bibliotecário escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná, 2005. 1 CD-ROM.

SANTOS, Maria Lucília Marques dos. **Bibliotecas escolares**: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores. Estudo de Caso. 2010. 147 f. v. I Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e biblioteca escolares) – Departamento de Ciências da Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1574>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SEGAT, Taciana Camera; GRABAUSKA, Claiton José. Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil. **Educação**. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. v. 29, n.1, jan./jun. 2004. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em: 29 mar. 2015.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SILVA, Katia Feijó da. **O pedagogo como articulador da gestão democrática na escola**. 2005. 128 f. Monografia (Especialização – Formação de Especialista em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

SILVA, Simone Alves da. **A ação discursiva do bibliotecário na educação básica**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Universidade Federal do Rio de Janeiro-Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Valéria de Assumpção Pereira da. **Proposta de interação entre educadores e bibliotecário nas escolas de 1º e 2º graus**. 1984. 99 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (PUC), Campinas, 1984.

SOARES, Laura Valladares de Oliveira. **A formação como aliada no exercício do papel educativo do bibliotecário na escola**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

TARGINO, Maria das Graças. Práxis bibliotecária. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 26-33, jan./dez.1997. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/352>. Acesso em: 1 jun. 2014.

TODD, Ross; KUHLTHAU, Carol. Listen to the voices: Ohio students tell their stories of school libraries. **Knowledge Quest**, v. 33, n. 4, p. 8-13, 2005. Disponível em: <http://slidegur.com/doc/6001745/presentation>. Acesso em: 19 jun. 2012.

WALTER, Maria Tereza Teles Walter. **Bibliotecários no Brasil**: representação da profissão. 2008. 344 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5288>. Acesso em: 19 jun. 2015.

WEBB, Norman L.; DOLL Carol A. Contributions of Library Power to collaborations between librarians and teachers. **School Libraries Worldwide**. v. 5, n. 2. Jul. 1999. Disponível em: <<http://www.iasl-online.org/pubs/slw/slwjuly99.html>> Acesso em: 20 jun. 2014.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO DO PROJETO: Colaboração no contexto da função educativa do bibliotecário

PESQUISADOR: Gleice Pereira - e-mail: gleiceufes@gmail.com - Telefone:

ORIENTADORA: Profa. Dra. Bernadete Santos Campello
e-mail: bscampello@gmail.com Telefone: (31) 3409-6133

INSTITUIÇÃO: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação
Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Telefone: (31) 3409-6103
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG.

A pesquisa acima tem como objetivo compreender a colaboração como uma estratégia que o bibliotecário escolar utiliza, a fim de afastar-se da individualidade e trabalhar sua prática educativa de forma integrada.

Assim sendo, convidamos V. Sa. para participar da pesquisa por meio de entrevista feita pela pesquisadora. Esta entrevista terá a duração de cerca de 1hs. e será gravada e posteriormente transcrita.

Esclarecemos que as informações coletadas serão analisadas em conjunto com outras obtidas de mais 9(nove) entrevistados. A confidencialidade dos dados é garantida, não havendo na análise menção ao nome dos entrevistados (as).

Informamos que a qualquer momento, V. Sa. poderá entrar em contato com a pesquisadora para retirar ou acrescentar informações relativas à sua entrevista.

Caso V. Sa. aceite participar, solicitamos que assine o documento abaixo.

Gleice Pereira

Autorização

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu: _____
_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Data:

Nome:

Assinatura:

ANEXO A - A Taxonomia de Loertscher

The Library Media Specialist's Taxonomy

1. **NO INVOLVEMENT**
The library media center is bypassed entirely.
2. **SELF-HELP WAREHOUSE**
Facilities and materials are available for the self-starter.
3. **INDIVIDUAL REFERENCE ASSISTANCE**
Students or teachers retrieve requested information or materials for specific needs.
4. **SPONTANEOUS INTERACTION AND GATHERING**
Spur-of-the-moment activities and gathering of materials occur with no advance notice.
5. **CURSORY PLANNING**
Informal and brief planning with teachers and students for library media center involvement—usually done in the hall, the teachers' lounge, the lunchroom, etc. (Here's an idea for an activity and new materials to use. Have you seen...? Can I get you a film?)
6. **PLANNED GATHERING**
Gathering of materials is done in advance of class project upon teacher request.
7. **EVANGELISTIC OUTREACH**
A concerted effort is made to promote the philosophy of the library media center program.
8. **SCHEDULED PLANNING IN THE SUPPORT ROLE**
Formal planning is done with a teacher or group of students to supply materials or activities for a previously planned resource-based teaching unit or project.
9. **INSTRUCTIONAL DESIGN, LEVEL I**
The library media specialist participates in every step of the development, execution, and evaluation of a resource-based teaching unit. LMC involvement is considered as enrichment or as supplementary.
10. **INSTRUCTIONAL DESIGN, LEVEL II**
The library media center staff participates in resource-based teaching units where the entire unit content depends on the resources and activities of the LMC program.
11. **CURRICULUM DEVELOPMENT**
Along with other educators, the library media specialist contributes to the planning and structure of what will actually be taught in the school or district.



Fig. 3.1. The library media specialist's taxonomy.