

Literacia da Informação:
da Biblioteca Escolar à Biblioteca Académica
Um Estudo de Caso

Vânia Azevedo

Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação

Orientação: Prof.^a Doutora Manuela Barreto Nunes

Maio de 2015



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Literacia da Informação: Da Biblioteca Escolar à Biblioteca Académica Um Estudo de Caso

Vânia Azevedo

Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação

Orientação: Prof.^a Doutora Manuela Barreto Nunes

Maio, 2015



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Esta dissertação está redigida segundo os instrumentos ortográficos anteriores ao Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa de 1990.

À memória do avô António,
o meu maior exemplo de perseverança, humildade e resiliência

Agradecimentos

Parece ser um lugar-comum dizer que a investigação não seria possível sem o apoio, colaboração e estímulo de terceiros, mas de facto, não sendo impossível, ela seria, certamente, muito mais árdua e amarga. Por esse motivo, quero transmitir o meu profundo agradecimento:

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Manuela Barreto Nunes, pela permanente disponibilidade, partilha de conhecimento e imprescindível motivação.

À professora Raquel Ramos, de quem muito me orgulha poder dizer que foi minha professora, numa idade em que, por vezes, se é mais adolescente do que aluno, pela inestimável cooperação.

Ao Marco Mourão, colega de trabalho, mas acima de tudo amigo de há largos anos, pela infinita paciência, auxílio constante e verdadeira confiança.

Aos meus pais, João e Carolina, por sempre me terem permitido seguir aquele que considerei ser o rumo certo da minha formação académica.

À minha irmã, Sara, pelos momentos de descontração, riso e infantilidade.

Ao meu cunhado, Luís, pelo sentido de humor e rivalidade clubística estimulante.

Aos meus amigos de sempre e para sempre, Dani, David, Joana e Tiago, por estarem lá nos momentos certos, mesmo quando a distância física nos separa.

E, finalmente, ao meu marido Renato, por ser o melhor e mais dedicado companheiro de todas as viagens que já fiz e ainda tenciono fazer.

Resumo

As transformações ocorridas no universo da informação nas últimas décadas e a consequente mudança na forma como as sociedades em geral e os indivíduos em particular passaram a relacionar-se com ela enquanto consumidores, mas também produtores, motivaram a realização deste estudo. A reconhecida importância da LI para o desenvolvimento da cidadania plena e o papel de destaque que as bibliotecas escolares (BE) alcançaram nos últimos anos na estrutura educativa portuguesa, enquadram o conjunto de motivações que orientam a investigação. Assim, o presente trabalho tem como:

Objectivo - saber se existe relação entre as competências em LI reveladas por estudantes do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias com bibliotecas inseridas na RBE, e o trabalho desenvolvido por essas mesmas bibliotecas na promoção da LI. Particularmente, o estudo procura abordar as seguintes questões:

- Quais são as competências em LI de alunos universitários do 1º ano que frequentaram escolas secundárias públicas com bibliotecas integradas na RBE?
- As bibliotecas de escolas secundárias públicas integradas na RBE contribuem para o desenvolvimento da LI em futuros estudantes universitários?
- Quais as acções ou programas implementados por bibliotecas de escolas secundárias públicas da RBE para o desenvolvimento de competências de informação nos seus estudantes?
- Existem factores condicionantes da eficácia das acções ou programas de desenvolvimento da LI, levados a cabo por bibliotecas de escolas secundárias públicas inseridas na RBE?
- As bibliotecas de escolas secundárias públicas pertencentes à RBE avaliam o impacto das acções ou programas de desenvolvimento da LI que implementam nos seus estudantes?

Instrumentos - inquérito por questionário respondido em linha; teste de literacia da informação; entrevista

Universo e amostra - o universo coincide com a amostra, pois a amostra é o total de estudantes ingressados no 1.º ano dos cursos de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada - 10 estudantes -, oriundos de escolas secundárias públicas, com BE integradas na RBE - 7 BE, pertencentes aos distritos de Viana do Castelo, Braga e Porto.

Método - não obstante o uso de um instrumento quantitativo - o inquérito por questionário -, esta investigação seguiu o método qualitativo. Enviou-se via e-mail um inquérito por questionário aos 7 professores bibliotecários (PB) responsáveis pelas BE em estudo e um outro inquérito aos 10 alunos da amostra. O inquérito enviado aos PB pretendia conhecer o trabalho das BE no desenvolvimento da LI e a percepção dos mesmos sobre esse trabalho; o inquérito aos alunos procurava saber o tipo de utilização que estes fizeram da BE durante o Secundário e a forma como lidaram com a informação durante aquele período. Mais tarde, foi solicitada aos alunos a realização do teste de LI; e, por último, foi realizada uma entrevista a um dos coordenadores interconcelhios das BE, a fim de se esclarecerem algumas dúvidas deixadas pelas respostas aos inquéritos.

Principais resultados - os alunos da amostra revelaram baixos níveis de competências em LI. No entanto, estes alunos consideram-se eficientes no uso de informação; e os PB também não têm uma verdadeira noção das dificuldades dos alunos, porque não avaliam os seus níveis, nem antes, nem depois de realizarem acções de desenvolvimento de LI. Para além disso, estas acções ainda não se realizam de uma forma sistemática nas BE e, as poucas que se realizam, incidem sobre os domínios mais básicos de competências para o uso da informação. A inexistência de um programa de LI para o Ensino Secundário condiciona o desenvolvimento de competências de informação nos alunos, porque, ao não terem orientações precisas para trabalhar, as BE distanciam-se dos alunos do Secundário dirigindo-lhes poucas acções e deixando que haja uma interrupção no desenvolvimento de competências que os alunos foram adquirindo durante o Ensino Básico.

Conclusão - os resultados deste estudo mostram que os alunos saídos do Ensino Secundário e recém-ingressados no Ensino Superior detêm baixos níveis de LI. As BE ainda não realizam acções sistemáticas para o desenvolvimento de competências de informação nos alunos do Ensino Secundário, o que provoca uma falha no desenvolvimento das competências que vinham sendo adquiridas. Significativo é também o facto de as BE não avaliarem o impacto das acções que desenvolvem junto dos alunos, pois isto leva a que não haja um ajustamento das acções às reais necessidades dos alunos. Com um trabalho pouco sistemático e quase vazio de colaboração com os professores curriculares, as BE acabam por contribuir de forma deficitária para o desenvolvimento de competências de informação nos alunos do Ensino Secundário, justificando-se, assim, os baixos níveis de competências evidenciados.

Palavras-chave: Literacia da informação; Biblioteca escolar; Competências de informação; Aprendizagem ao longo da vida; Biblioteca académica.

Abstract

The changes occurred in the world of information the past decades and the resulting change in the way societies in general and individuals in particular began to relate to it as consumers, but also producers, motivated this study. The perceived importance of IL for the development of full citizenship and the important role that school libraries (SL) achieved in recent years in the Portuguese educational structure, provide the framework of motivations that guide the investigation. Thus, this work has as:

Aim - to know whether there is a relationship between skills in IL revealed by students of the 1st year of bachelor's degree and integrated master at a private higher education institution, coming from secondary schools with libraries integrated in the School Libraries Network, and the work done by these libraries in promoting IL. In particular, the study seeks to address the following questions:

- What skills in IL have university students of the 1st year who attended public secondary schools with integrated libraries in the School Libraries Network?
- Public secondary school libraries integrated into the School Libraries Network contribute to the development of IL in future college students?
- What are the actions or programs implemented by public high school libraries of the School Libraries Network for the development of information skills in their students?
- Are there any conditioning factors of the effectiveness of actions or IL development programs undertaken by libraries of public secondary schools part of the School Libraries Network?
- Do the public high school libraries part of the School Libraries Network evaluate the implemented IL development actions or programs impact on the students?

Instruments - survey questionnaire answered on-line; information literacy test; interview

Universe and sample - the universe matches the sample, because the sample is the total enrolled 1st year of bachelor's degree and integrated master in a private higher education institution - 10 students - from public secondary schools with school libraries integrated into the School Libraries Network - 7 school libraries, belonging to the districts of Viana do Castelo, Braga and Porto.

Method - despite the use of a quantitative tool - the survey -, this research followed the qualitative method. An email questionnaire was sent to the 7 librarian teachers (LT) responsible for the studied school libraries and another one was sent to the 10 sample students. The survey sent to the LT intended to find the SL work on the development. The survey sent to LT wanted to learn about the work of the SL in the development of IL and their perception about this work; the questionnaire sent to students tried to find out how they used SLs during High School and the way they handled information during that period. It was later asked students the completion of the IL test; and, finally, an interview with one of the coordinators of inter municipal SL was held in order to clarify some doubts left by survey responses.

Main results - students from the sample revealed low levels of skills in LI. However, these students considered themselves efficient at using information; and LT did not have a real sense of the difficulties of the students, because they do not assess their levels, either before or after performing LI development actions. The lack of an IL program for secondary education affects the development of information skills in students, because, by not having precise work guidelines, the SL distance themselves from Secondary students providing them few actions and allowing for an interruption in the development of skills that students have acquired during Basic Education.

Conclusion - the results of this study show that students coming out of secondary school and newly entered in Higher Education hold low levels of IL. SL still do not perform systematic actions for the development of information skills in students of Secondary Education, which causes a failure in the development of skills that had been acquired. It is also significant the fact that SL do not assess the impact of the actions developed among students, as this means that there isn't an adjustment of the actions to the real needs of students. Having little systematic work and almost void of collaboration with the curricular teachers, the SL end up with little contribution for the development of information skills on Secondary School students, thus justifying the low level of skills evidenced.

Keywords: Information literacy; School library, Information skills, lifelong learning; academic library

Sumário

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

Índice de Figuras

Índice de Gráficos

Índice de Tabelas

Introdução, 21

1. Fundamentação Teórica, 35

1.1 Literacia ou literacias?, 37

1.2 A literacia da informação nas bibliotecas escolares da Rede de Bibliotecas Escolares, 45

1.3 Requisitos de literacia da informação para as bibliotecas académicas, 55

1.4 Professor bibliotecário versus bibliotecário escolar - qual o profissional para as Bibliotecas Escolares?, 65

2. Estudo Empírico, 73

2.1 Enquadramento da investigação, 75

2.2 Material e Métodos, 77

2.3 Questões de investigação, 81

2.4 Resultados e Discussão, 83

2.4.1 Análise das bibliotecas escolares nas quais incide a investigação, 83

2.4.2 Análise do perfil dos utilizadores das bibliotecas escolares da investigação, 91

2.4.3 Análise do serviço de formação de utilizadores das bibliotecas escolares em estudo, 102

2.4.4 Análise dos hábitos de frequência da biblioteca escolar por parte dos professores curriculares, 107

2.4.5 Análise do nível de operacionalização e desenvolvimento dos programas de literacia da informação nas bibliotecas escolares em estudo, 109

2.4.6 Análise dos resultados do teste de literacia da informação aplicado aos alunos, 121

2.4.7 Acções e programas de literacia da informação nas bibliotecas escolares versus desenvolvimento de competências de informação nos alunos, 126

2.4.7.1 Análise da entrevista ao coordenador interconcelhio , 130

Conclusões, 139

Recomendações, 147

Referências Bibliográficas, 151

Apêndice A, 161

Apêndice B, 189

Apêndice C, 201

Apêndice D, 209

Apêndice E, 213

Apêndice F, 217

Apêndice G, 237

Anexo A, 243

Anexo B, 249

Anexo C, 253

Anexo D, 257

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AASL - American Association of School Librarians

ACRL - Association of College and Research Libraries

AECT - Association for Educational Communication and Technology

ALA - American Library Association

APBAD - Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas

BA - Biblioteca(s) Académica(s)

BE - Biblioteca(s) Escolar(es)

CAUL- Council of Australian University Librarians

CE - Ciências da Educação

CI - Ciência da Informação

GRBE - Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

LI - Literacia da Informação

NCTE - National Council of Teachers of English

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PB - Professor bibliotecário

PISA - Programme for International Student Assessment

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SCONUL - Society of College, National and University Libraries

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organizations

Índice de Figuras

Fig. 1 Competências de Informação (Lau, 2006, p. 17), 49

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Itens publicados por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science, 23

Gráfico 2. Citações por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science, 24

Gráfico 3. Itens publicados por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science, 25

Gráfico 4. Citações por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science, 25

Gráfico 5. Datas de publicação dos documentos consultados, 32

Gráfico 6. Línguas dos documentos consultados, 32

Gráfico 7. Tipo de documentos consultados, 33

Gráfico 8. Sexo do Coordenador da BE, 84

Gráfico 9. Idade do coordenador da BE, 84

Gráfico 10. Professores Bibliotecários com assento no Conselho Pedagógico, 85

Gráfico 11. Número de horas atribuído ao PB, 85

Gráfico 12. Número de professores da equipa da PB, 85

Gráfico 13. Número de Horas atribuídas aos outros professores da equipa da BE, 86

Gráfico 14. Nível de ensino que leccionam os PB, 86

Gráfico 15. Áreas disciplinares dos PB, 86

Gráfico 16. Áreas disciplinares dos outros professores das equipas das BE., 87

Gráfico 17. Número de anos em função do PB na biblioteca, 87

Gráfico 18. Número de anos em função dos outros professores das equipas das BE na biblioteca, 87

Gráfico 19. Número de anos de experiência do PB noutras BE, 88

Gráfico 20. Número de anos de experiência dos outros professores das equipas noutras BE, 88

Gráfico 21. Nível de formação do PB na área das Bibliotecas, 89

Gráfico 22. Nível de formação dos outros professores da equipa na área das Bibliotecas, 89

Gráfico 23. Número total de horas de formação contínua dos PB na área das Bibliotecas, 89

Gráfico 24. Número total de horas de formação contínua dos outros professores na área das Bibliotecas, 90

Gráfico 25. Tipo de formação contínua na área das Bibliotecas frequentada pelos PB, 90

Gráfico 26. Tipo de formação contínua na área das Bibliotecas frequentada pelos outros professores., 90

Gráfico 27. Sexo dos alunos das BE em estudo, 92

Gráfico 28. Idade dos alunos das BE em estudo, 92

Gráfico 29. Curso frequentado pelos alunos das BE em estudo, 93

Gráfico 30. Área de formação frequentada pelos alunos das BE em estudo, 93

Gráfico 31. Frequência voluntária da BE, 93

Gráfico 32. Frequência da BE acompanhados por professores, 94

Gráfico 33. Frequência da BE, 94

Gráfico 34. Relação Frequência / Tipo de Utilização da BE, 95

Gráfico 35. Relação Frequência / Tipo de recursos de informação consultados na BE, 95

Gráfico 36. Relação Frequência / Tipo de serviços utilizados na BE, 96

Gráfico 37. Relação Frequência / Tipo de utilização da BE, 96

Gráfico 38. Relação Frequência / Tipo de recursos de informação consultados na BE, 97

Gráfico 39. Relação Frequência / Tipo de serviços utilizados na BE, 98

Gráfico 40. Dificuldades dos alunos na utilização dos serviços da BE (respostas dos PB), 98

Gráfico 41. Dificuldades dos alunos na utilização dos serviços da BE (respostas dos alunos), 98

Gráfico 42. Principais apoios para a superação das dificuldades de utilização dos serviços da BE (respostas dos alunos), 99

Gráfico 43. Principais apoios para a superação das dificuldades de utilização dos serviços da BE (respostas dos PB), 99

Gráfico 44. Materiais informativos para apoio aos utilizadores da BE (respostas dos PB), 100

Gráfico 45. Materiais informativos para apoio aos utilizadores da BE (respostas dos alunos), 101

Gráfico 46. Modo de disponibilização dos materiais informativos da BE (respostas dos alunos), 101

- Gráfico 47. Modo de disponibilização dos materiais informativos da BE (respostas dos PB), 101
- Gráfico 48. Organização das sessões de formação dos utilizadores na BE (resposta dos PB), 102
- Gráfico 49. Operacionalização de programas de formação para a literacia da informação (resposta dos PB), 102
- Gráfico 50. Frequência média de sessões de formação de utilizadores realizadas pela BE (resposta dos PB), 103
- Gráfico 51. Principais destinatários das sessões de formação de utilizadores organizada pela BE (respostas dos PB), 103
- Gráfico 52. Estímulo à participação dos pais /encarregados de educação em projectos / actividades desenvolvidas pela BE, 104
- Gráfico 53. Integração da promoção da LI no Projecto Educativo da Escola, 104
- Gráfico 54. Organização de acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário, 105
- Gráfico 55. Organização de sessões de formação de utilizadores na BE (respostas dos alunos), 105
- Gráfico 56. Frequência de sessões de formação de utilizadores durante o secundário (respostas dos alunos), 105
- Gráfico 57. Hábito de frequência da BE pelos professores do Secundário, 107
- Gráfico 58. Principais motivos para a frequência da BE pelos professores do Secundário, 108
- Gráfico 59. Operacionalização de programas de formação para a LI e de actividades para o desenvolvimento de métodos de trabalho mais autónomos, 109
- Gráfico 60. Responsabilidade no desenvolvimento de acções de formação de LI, 110
- Gráfico 61. Abertura das BE à comunidade local, 111
- Gráfico 62. Frequência média dos domínios desenvolvidos nas acções de formação para a promoção da LI, 111
- Gráfico 63. Avaliação dos níveis de competência em literacia da informação dos alunos do Ensino Secundário pela BE, 112
- Gráfico 64. Adopção, adaptação ou desenvolvimento de modelos de pesquisa de informação na BE, 113
- Gráfico 65. Responsabilidade pela iniciativa de adopção, adaptação ou desenvolvimento do modelo de pesquisa de informação,, 113
- Gráfico 66. Modo de apresentação / divulgação modelo de pesquisa de informação, 113

Gráfico 67. Modo de disponibilização do modelo de pesquisa, 113

Gráfico 68. Utilização do modelo de pesquisa por parte dos professores do Ensino Secundário quando são solicitadas pesquisas aos alunos, 114

Gráfico 69. Envolvimento da BE pelos professores do Secundário no apoio à realização de trabalhos de pesquisa solicitados aos alunos, 114

Gráfico 70. Necessidades de apoio aos alunos do Secundário durante a realização de trabalhos de pesquisa verificadas pela BE, 115

Gráfico 71. Atitude dos alunos do Secundário no uso da informação enquanto utilizadores da BE (respostas dos PB), 116

Gráfico 72. Modo de procedimentos dos alunos do Secundário na pesquisa de informação (respostas dos alunos), 117

Gráfico 73. Atitude dos alunos do Secundário perante a realização de trabalhos de pesquisa (respostas dos alunos), 118

Gráfico 74. Definição do termo de literacia da informação pelos alunos do Secundário, 119

Gráfico 75. Opinião dos PB relativamente à literacia da informação, 121

Gráfico 76. Níveis de competência em LI dos alunos da amostra, 122

Gráfico 77. Níveis de competência em LI dos alunos da amostra, por sexo, 122

Gráfico 78. Número de respostas Certas e Erradas por categoria de Informação, 123

Gráfico 79. Percentagem de respostas Certas e Erradas, 124

Índice de Tabelas

Tabela 1. Comparação dos paradigmas contemporâneos da investigação. Fonte: MERTENS (2010), 28

Tabela 2. Comparação dos modelos de Literacia da Informação. Adaptado de MacDonald e Darrow (2003), 52

Tabela 3. Caracterização das BE, 83

Tabela 4. Comparação das principais respostas de alunos e PB sobre a utilização da BE por parte dos alunos, 99

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende investigar se existe relação entre as competências em literacia da informação (LI) reveladas por estudantes do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias com bibliotecas inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e o trabalho desenvolvido por essas mesmas bibliotecas na promoção da LI. Sendo um dos objectivos das bibliotecas escolares (BE) o desenvolvimento de competências para o uso da informação nos seus utilizadores, procura-se compreender de que modo o trabalho realizado por aquelas bibliotecas tem contribuído para a evolução destas competências e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

A LI é um tema emergente no nosso país, tanto mais que “a alfabetização do século XXI não pode já medir-se pelas competências básicas de leitura e da escrita, nem pelos aspectos mais complexos da sua compreensão e operacionalização na prática da vida e no dia-a-dia, ou seja da literacia” (Calixto, 2010, p. 8). O termo literacia foi-se adaptando e deu lugar a termos como literacia digital, literacia financeira, literacia cultural, etc., indicando cada um deles um determinado domínio de competências. Porém, e porque a área do conhecimento que nos importa analisar é a da informação e seus modos de apreensão e compreensão, para o presente estudo centrar-nos-emos no termo literacia da informação, concretamente, pela relevância que este alcançou no contexto do séc. XXI.

A grande relevância que a LI alcançou nos últimos anos é perceptível através da análise dos itens que foram publicados nos últimos vinte anos (Gráfico 1) e das citações realizadas em cada ano (Gráfico 2).

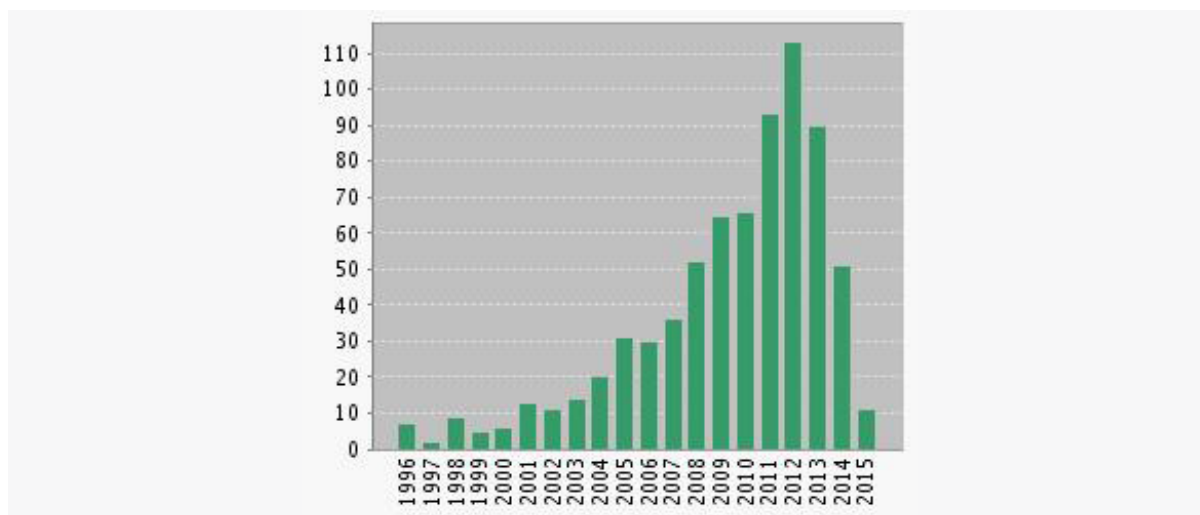


Gráfico 1. Itens publicados por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science

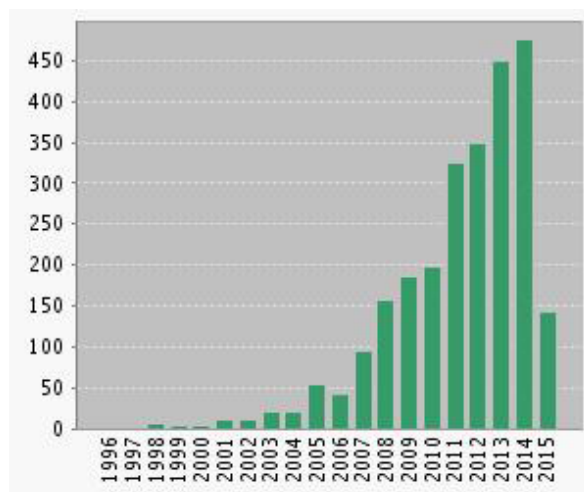


Gráfico 2. Citações por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science

Assim, uma pesquisa com o tópico *information literacy*, entre 1996 e 2015, revela que houve um constante aumento dos itens publicados sobre o tema, verificando-se o maior pico no ano de 2012 (Gráfico 1); o número de citações por ano, dentro do mesmo período, verificou igualmente um significativo aumento, ocorrendo o maior número de citações no ano de 2014 (Gráfico 2). Curiosamente, o termo é grandemente citado na área das Ciências da Saúde.

Uma breve análise aos artigos publicados e mais citados em revistas da área específica da Ciência da Informação, com o tópico *information literacy* e *academic libraries*, entre 1997 e 2015, mostra-nos que o ano com mais itens publicados foi 2009, havendo depois uma considerável descida entre 2010 e 2012, para voltar a haver um aumento significativo em 2013 (Gráfico 1); no que respeita ao número de citações por ano, depois de uma quebra significativa em 2006, houve um crescimento constante entre 2007 e 2011, verificando-se novamente uma descida em 2012, para haver depois um pico significativo em 2014 (Gráfico 4).

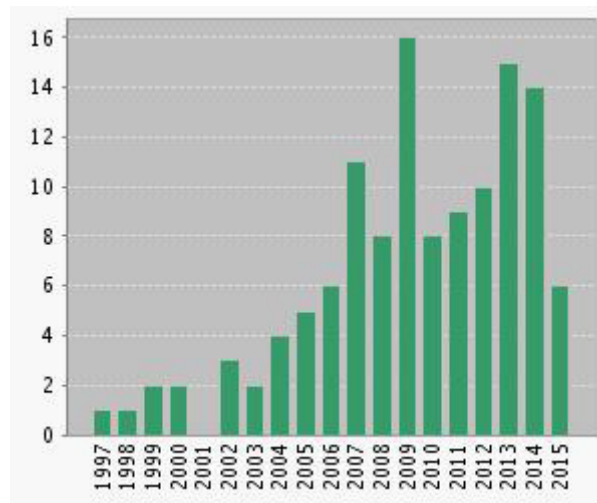


Gráfico 3. Itens publicados por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science

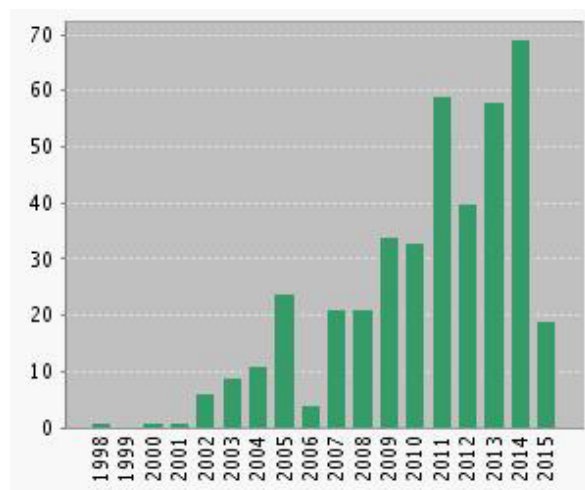


Gráfico 4. Citações por ano (últimos 20 anos). Fonte: Web of Science

Na sociedade actual enfrentam-se grandes exigências em termos de uso da informação, já que a avultada quantidade e constante mutação da mesma obriga a uma actualização permanente. Mas esta actualização já não se prende apenas com as realidades laborais, prende-se também com o quotidiano, porque no dia-a-dia a quantidade de informação com que é necessário lidar é cada vez maior e mais complexa. Esta necessidade de actualização implica que os indivíduos detenham competências de uso da informação, as quais devem ser adquiridas ao longo do percurso escolar, por forma a serem uma mais-valia ao longo desse percurso, mas também na idade adulta. As competências primárias de leitura e escrita, essenciais no séc. XX, não bastam na presente Era da Informação. A par delas, tornaram-se essenciais competências de localização, compreensão, avaliação, tratamento e uso crítico e ético da informação. São estas as

actuais competências de informação necessárias para enfrentar um mundo tecnologicamente muito avançado e, por isso, informacionalmente muito agressivo.

Naturalmente, ao nível da Educação tem crescido a atenção em relação a estas mudanças e tem-se procurado responder às actuais necessidades preparando as crianças e os jovens para lidar com a informação de uma forma competente, sobretudo, no que respeita aos formatos digitais e à Internet. Deste modo, e porque a LI está profundamente relacionada com o espírito crítico, é fulcral no plano das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Bhola, 2003). Numa época de fortes transformações tecnológicas, na qual os jovens têm de aprender a tratar a informação de uma forma eficaz, com vista ao desenvolvimento social, cultural e económico, é fundamental perceber o papel que têm desempenhado as BE da RBE na criação de competências de informação. Conhecer o seu papel nesta acção é de extrema relevância tendo em conta que, quer a nível nacional, quer a nível internacional, se defende a existência de uma relação de causa-efeito entre a frequência da BE, a qualidade dos recursos que esta disponibiliza, a eficiência dos serviços e as competências de informação que são desenvolvidas nos alunos (IFLA/UNESCO, 2002; Veiga, 1997).

Em Portugal não existe um programa para o desenvolvimento da LI em alunos do Secundário, e as directrizes emanadas do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE) destinam-se, preferencialmente, aos alunos do Ensino Básico. No entanto, é conhecido o importante papel que a BE pode ter para o desenvolvimento de competências de informação nestes alunos, sobretudo, porque se trata de alunos que se encontram numa fase preponderante da formação escolar – o fim da escolaridade obrigatória e o início da vida académica ou profissional. É neste sentido que a presente investigação, resultante, primeiramente, da necessidade profissional da autora de conhecer as competências em LI de um grupo concreto de estudantes recém-ingressados na universidade e utilizadores da biblioteca académica (BA), procurará contribuir para a compreensão do papel que têm desempenhado as bibliotecas de escolas secundárias da RBE no desenvolvimento da LI, especificamente, no incremento de competências de informação que permitam aos jovens pôr em prática o princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Este não será certamente um estudo representativo da realidade nacional ao nível da LI, mas será, de algum modo, ilustrativo desta mesma realidade. Afigura-se urgente conhecer e avaliar o contributo das BE para o desenvolvimento da LI, não apenas por ser esta uma das suas principais missões (Rede de Bibliotecas Escolares, 2012; IFLA/UNESCO, 2006), mas, sobretudo, e reforçando o que até aqui foi exposto, porque as competências em LI são essenciais para os jovens do ponto de vista da sua cidadania, da economia e da sociedade em geral. “People need to be information literate” (Farmer & Henri, 2008, p. ix).

Só o esclarecimento da forma como estas bibliotecas têm desempenhado o seu papel na formação destas competências permitirá continuar o processo de desenvolvimento da LI,

dentro da mesma linha de actuação ou, caso se revele necessário, redefinindo a sua forma de intervenção, nomeadamente, através da criação de um programa de promoção da LI que se adequa às necessidades e competências específicas dos alunos do Ensino Secundário português.

Face ao exposto, determinou-se para esta investigação a seguinte pergunta de partida:

Qual a relação existente entre as competências em LI reveladas por estudantes do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias com bibliotecas inseridas na RBE, e o trabalho desenvolvido por essas mesmas bibliotecas na promoção da LI?

Sendo esta desdobrada em cinco questões de pesquisa:

1. Quais são as competências em LI de alunos universitários do 1º ano que frequentaram escolas secundárias públicas com bibliotecas integradas na RBE?
2. As bibliotecas de escolas secundárias públicas integradas na RBE contribuem para o desenvolvimento da LI em futuros estudantes universitários?
3. Quais as acções ou programas implementados por bibliotecas de escolas secundárias públicas da RBE para o desenvolvimento de competências de informação nos seus estudantes?
4. Existem factores condicionantes da eficácia das acções ou programas de desenvolvimento da LI, levados a cabo por bibliotecas de escolas secundárias públicas inseridas na RBE?
5. As bibliotecas de escolas secundárias públicas pertencentes à RBE avaliam o impacto das acções ou programas de desenvolvimento da LI que implementam nos seus estudantes?

Por sua vez, estas questões motivaram a definição dos seguintes objectivos de trabalho:

- conhecer as competências em LI de alunos do 1.º ano dos cursos de mestrado integrado e licenciatura de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias cujas bibliotecas integram a RBE;
- identificar o contributo das bibliotecas da RBE do Ensino Secundário para a formação desses estudantes em LI;
- identificar os factores, caso existam, que condicionam a eficácia da formação em LI de estudantes do Secundário, por parte das BE.

Esta investigação desenvolver-se-á seguindo o paradigma pragmático de índole qualitativa, por se considerar ser o que melhor se articula com a proposta de investigação delineada. A abordagem pragmática surge no contexto dos paradigmas contemporâneos prevendo a integração metodológica, ou seja, o uso do método misto. Desta forma, ao longo da investigação, e em função das suas exigências, serão usados tanto o método quantitativo como o qualitativo, já que a sua complementaridade será uma mais-valia para a questão a estudar. Belloquim e Lamcombe (2003, citados por Azevedo, Oliveira, Gonzalez, & Abdalla, 2013)) ressaltam que:

nas Ciências Sociais, o Pragmatismo pode ser aplicado tanto na definição das questões de pesquisa, ou seja, na escolha do que pesquisar, bem como no modo como realizar a pesquisa. No primeiro caso, a abordagem pragmatista tende a dar atenção a problemas de pesquisa relacionados à eficiência e/ou eficácia de certas intervenções, ou seja, o pesquisador quer saber o que funciona. Já no segundo caso, a abordagem está presente na determinação da metodologia e das técnicas de pesquisa, não havendo rejeição de nenhum método a priori.

Segundo a perspectiva de abordagem pragmática o investigador pode escolher a visão do mundo a ser adoptada, bem como os métodos (um ou múltiplos) e modos de recolha e análise dos dados (Morgan, 2007). Assim, atente-se na Tabela 1, a qual sucintamente compara o paradigma pragmático com outros paradigmas contemporâneos da investigação.

Crenças Básicas	Pós-positivismo	Costrutivismo	Trasnformativismo	Pragmatismo
Axiologia (natureza do comportamento ético)	Respeito pela privacidade; Consentimento informado; benefício; Justiça / igualdade de oportunidades	Representação equilibrada de perspectivas; despertar a consciência dos participantes; devolver à comunidade	Respeito pelas normas culturais; benefício: promoção dos direitos humanos e justiça social; reciprocidade	O conhecimento atingido na busca dos resultados desejados é influenciado pelos valores e opções políticas do investigador
Ontologia (natureza da realidade)	Uma realidade; conhecimento possível com um determinado nível de probabilidade	Realidades múltiplas e socialmente construídas	Rejeita o relativismo cultural; reconhece que várias versões da realidade se baseiam em posicionamentos sociais	Há uma única realidade mas cada indivíduo vê-a de acordo com a sua própria perspectiva
Epistemologia (natureza do conhecimento e da relação sujeito/ objecto)	Importância da objectividade; o investigador manipula e observa de forma desapaixonada e objectiva	Ligação interactiva entre investigador e participantes; os valores são explicitados; criação de resultados	Relação interactiva entre investigadores e participantes; o conhecimento está historicamente situado; ligação a temas de poder e confiança	As relações de investigação são determinadas por aquilo que o investigador julga apropriado para aquele estudo em particular
Metodologia (sistematização da pesquisa)	Primeiramente quantitativa; intervencionista; descontextualizada	Primeiramente qualitativa; hermenêutica; dialética; descrição de factores contextualizados	Qualitativa (dialógica) - métodos quantitativos e mistos podem ser considerados; contexto	São combinados métodos para questões e objectivos específicos de cada pesquisa

Tabela 1. Comparação dos paradigmas contemporâneos da investigação. Fonte: MERTENS (2010)

O pragmatismo “considers the research question to be more important than either the method used or the paradigm that underlies the method (Tashakkori & Teddlie, 1998; Teddlie & Tashakkori, 2003, citados por Pansiri, 2005, p. 198); no fundo, os pragmatistas “consider confrontation with reality through action as the principal source of doubt, which in turn feeds scientific curiosity and becomes the driving force to inquire in order to settle that doubt” (Fendt & Kaminska-Labbé, 2011, p. 222.)

Para a sua apresentação formal, estruturou-se este trabalho em duas partes, a Fundamentação Teórica e o Estudo Empírico, as quais, por sua vez, se dividem em vários capítulos e subcapítulos. Dentro da Fundamentação Teórica, o primeiro capítulo intitula-se *Literacia ou literacias?* e procura enquadrar o conceito de literacia(s) na actual sociedade da informação e do conhecimento, na medida em que o conceito se ampliou e actualizou por força das novas formas de expressão e comunicação. Partindo do conceito clássico de literacia, explicitam-se as exigências da sociedade da informação que levaram ao surgimento de novas e múltiplas literacias, tantas quantas as áreas científicas e os domínios de investigação que as adoptam.

De modo a perceber-se melhor a importância da LI no âmbito das BE segue-se o segundo capítulo – *A literacia da informação nas bibliotecas escolares da Rede de Bibliotecas Escolares-*, ao longo do qual é explicado o motivo pelo qual as BE são pólos fundamentais para o desenvolvimento de competências de informação e a importância destas no plano da Educação. No fundo, este capítulo procura contextualizar estas bibliotecas, enquanto estruturas fundamentais de apoio educativo, no quadro do desenvolvimento de competências de informação nos alunos, afigurando-se o cerne teórico do trabalho de pesquisa, uma vez que compreender a missão das BE na promoção da LI possibilitará, ao nível do estudo de caso que será realizado, enquadrar devidamente o trabalho que as mesmas estão a fazer no terreno e relacioná-lo com os níveis de LI revelados pelos indivíduos do estudo.

Porque o desenvolvimento de competências de informação não deve esgotar-se no Ensino Secundário, mas deve sim encontrar uma continuidade ascendente no Ensino Superior, concretamente ao nível das Bibliotecas Académicas (BA), o terceiro capítulo aborda os *Requisitos de literacia da informação para as bibliotecas académicas*. Aqui tentar-se-á perceber a evolução do papel das BA no desenvolvimento da LI e os modelos e *standards* que as têm orientado nesse trabalho. Levanta-se ainda a questão da importância ou não da existência de uma rede de bibliotecas académicas para a beneficiação do trabalho de promoção da LI.

O trabalho das BE na promoção da LI depende grandemente da função desempenhada pelo responsável da biblioteca, daí que considerássemos pertinente analisar o perfil profissional daquele que legalmente está incumbido de coordenar a BE - o professor

bibliotecário (PB) –, procurando perceber se este é de facto o profissional mais indicado para as funções e exigências do lugar, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de competências de informação nos alunos. Temos, assim, o quarto e último capítulo da Fundamentação teórica: *Professor bibliotecário vs bibliotecário escolar – qual o profissional para as bibliotecas escolares?*

Entrando na parte que corresponde ao Estudo Empírico, apresentamos um primeiro capítulo dedicado ao *Enquadramento da investigação*, no qual se faz, precisamente, uma breve contextualização sobre as pesquisas em LI, tanto a nível nacional, como internacional. De seguida, no segundo capítulo é explicitado o *Material e métodos utilizados na investigação*, e no terceiro capítulo são apresentadas as *Questões de investigação*. O quarto e também último capítulo do Estudo Empírico apresenta os *Resultados e discussão*, estando por isso dividido em sete subcapítulos, ao longo dos quais se vão analisando as várias partes da investigação e discutindo os dados e informações recolhidas, através de uma estratégia de confrontação e correlacionamento das respostas dos inquiridos por questionário dos PB e dos alunos e, na fase final, dos resultados do teste de LI aplicado aos alunos e da informação fornecida pelo coordenador interconcelhio durante uma entrevista.

Assim sendo, temos um primeiro subcapítulo de *Análise das bibliotecas escolares nas quais incide a investigação*, no qual se analisam características como o ano de integração na RBE, o número de alunos que servem, o número de professores que compõem a equipa da BE, e o perfil dos serviços e dos recursos humanos que gerem as bibliotecas. Segue-se depois o segundo subcapítulo que procede à *Análise do perfil dos utilizadores das bibliotecas escolares da investigação*, porque apesar de os alunos da amostra apresentarem alguns pontos em comum no que ao seu perfil de utilizadores da BE diz respeito, têm outros pontos que são naturalmente diferentes, nomeadamente a frequência com que utilizavam a BE e o tipo de utilização que faziam da mesma; por isso, este capítulo faz a caracterização destes utilizadores com base, uma vez mais, nas respostas dos inquiridos por questionário. O terceiro subcapítulo é dedicado à *Análise do serviço de formação de utilizadores das bibliotecas escolares em estudo*. Com vista a conhecer mais aprofundadamente os serviços das BE em estudo, concretamente ao nível da formação de utilizadores, e perceber o motivo para algumas disparidades verificadas nos capítulos anteriores entre as respostas dos PB e dos alunos, este capítulo procura compreender se as bibliotecas têm serviço de formação de utilizadores, o tipo de formações que ministram, a quem se destinam e a frequência com que são realizadas. No quarto subcapítulo realiza-se a *Análise dos hábitos de frequência da biblioteca escolar por parte dos professores curriculares*, já que a constatação de que os professores curriculares praticamente não são considerados para as sessões de formação de utilizadores organizadas pela BE e de que não costumam acompanhar os alunos nas suas idas à biblioteca, impôs como necessário analisar os hábitos de frequência da BE por parte destes professores,

novamente, apoiados nas respostas dos PB aos inquéritos por questionário. Seguidamente, o quinto subcapítulo é de *Análise do nível de operacionalização e desenvolvimento dos programas de literacia da informação das bibliotecas escolares em estudo*, porque depois de verificado que a promoção da LI constava dos objectivos dos Projectos Educativos de todas as escolas em causa e que algumas BE realizavam acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário, impunha-se uma análise mais profunda dos níveis de operacionalização e desenvolvimento dos programas de LI utilizados pelas BE. Por sua vez, o sexto subcapítulo é dedicado à *Análise dos resultados do teste de LI aplicado aos alunos*. Depois de analisadas as questões do inquérito por questionário relacionadas com o desenvolvimento da LI nas BE, ficamos com a percepção de que os alunos da amostra seriam detentores de baixos níveis de competências em LI. Para verificar esta percepção aplicámos um teste de LI aos alunos. Este teste resultou da adaptação dos testes disponibilizados pelo projecto TRAILS - Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills, da Kent State University Libraries, sendo composto por vinte questões de escolha-múltipla que procuram avaliar cinco categorias de competências em LI. Assim sendo, o referido subcapítulo analisa os resultados deste teste e compara-os com a informação que havia sido recolhida através dos inquéritos por questionário. Por fim, temos um sétimo subcapítulo - *Acções e programas de literacia da informação nas bibliotecas escolares versus desenvolvimento de competências de informação nos alunos* -, no qual, em virtude dos níveis de competências evidenciados nos alunos, se procura conhecer de modo mais pormenorizado as estratégias que foram utilizadas pelas BE para promover a LI e a noção que as mesmas têm do impacto dessas estratégias nos alunos. Para produzir este subcapítulo pretendíamos analisar os planos de actividades das BE e os relatórios de auto-avaliação exigidos anualmente a cada biblioteca pela RBE (produzidos entre 2009 e 2012); no entanto, defrontamo-nos com o facto de estes documentos não estarem disponíveis em acesso aberto, nem nos sítios das respectivas BE, nem, no caso dos relatórios, no sítio da RBE. Para além de lamentarmos este facto, temos ainda a lamentar a indisponibilidade de alguns PB em fornecer os relatórios de auto-avaliação e os planos de actividades do período afecto à presente investigação - das seis bibliotecas em estudo, apenas uma tem os relatórios e os planos de actividades disponíveis em linha e apenas uma PB disponibilizou os relatórios e os planos de actividades da BE que coordena; bem como a falta de sentido de colaboração da RBE para com a investigação, pois tendo sido esta entidade contactada, mais do que uma vez, via e-mail e telefone, para fornecer os relatórios de auto-avaliação que, no nosso entender, seriam fundamentais para este estudo, nunca respondeu a nenhum dos e-mails e no contacto telefónico escusou-se dizendo que a pessoa responsável se encontrava ausente. Procuramos contornar a falta de documentos, resultante da inexistência de espírito de cooperação e apoio à investigação, examinando o relatório *Avaliação do programa Rede de Bibliotecas Escolares (2010)* e o *Modelo de avaliação da biblioteca escolar, 2010/11*, já que este faz uma análise geral dos relatórios de auto-avaliação produzidos dentro daquele período. No entanto, por considerarmos que

estes documentos não forneciam toda a informação e, acima de tudo, não esclareciam aspectos que considerávamos realmente importantes para a investigação, decidimos avançar com uma entrevista a um dos coordenadores interconcelhios das BE em estudo. Desta entrevista, resultou o subcapítulo *Análise da entrevista ao coordenador interconcelhio*, o qual se desdobra do subcapítulo anterior. Esta entrevista, para além de tentar esclarecer os pontos anteriormente enunciados, tentou também conhecer a perspectiva do coordenador interconcelhio em relação ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelas BE no plano da LI e sobre os resultados obtidos pelos alunos no teste de LI por nós aplicado.

A bibliografia e citações apresentadas neste trabalho seguem as regras do Estilo APA, 6ª ed. Uma sucinta análise bibliométrica permite-nos avançar que a maioria dos documentos consultados foram produzidos no arranque do séc. XXI, sendo o maior pico de publicação alcançado em 2010. Todavia, fazem-se notar alguns documentos da década de 80 e 90 do séc. XX, dada a adiantada relevância do tema a nível internacional. No ano de 1974 ter-se-á falado pela primeira vez em *information literacy* (Gráfico 5).

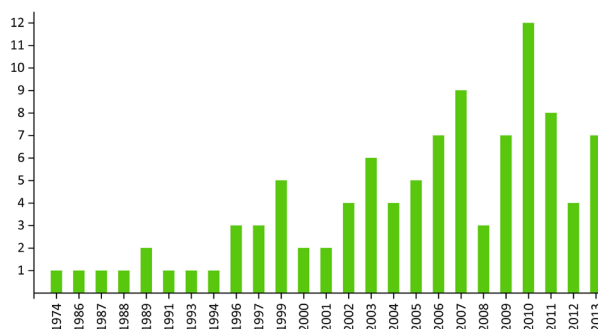


Gráfico 5. Datas de publicação dos documentos consultados

Os referidos documentos são na sua maioria de língua inglesa; no entanto, também é significativo o número de documentos em língua portuguesa (Gráfico 6), o que se justifica pelo crescente interesse da investigação nacional pela LI, assim como pela singularidade do estudo- desenvolvimento da LI pelas BE da RBE. No que se refere ao tipo de documentos consultados, estes foram sobretudo sítios Web, livros e artigos (Gráfico 7), o que uma vez mais se justifica pela natureza do trabalho e pela actualidade do tema em estudo.

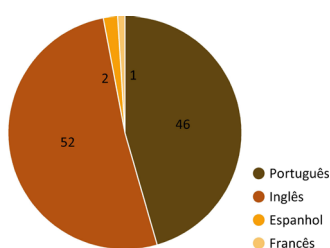


Gráfico 6. Línguas dos documentos consultados



Gráfico 7. Tipo de documentos consultados

Conhecer os níveis de competências de informação dos estudantes alvo de acções de LI parece-nos fundamental para poder continuar ou redireccionar o trabalho que tem vindo a ser implementado. É por este motivo que a presente investigação se apresenta e é a partir dela que esperamos poder progredir nos esforços de desenvolvimento de competências de uso da informação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Literacia ou literacias?

Na sociedade contemporânea os jovens encaram grandes exigências do ponto de vista da formação e da informação, obrigando-os a estar permanentemente actualizados e preparados para responder eficazmente a aspectos do seu quotidiano escolar, académico, profissional e até pessoal. As múltiplas competências exigidas aos jovens na sociedade actual são reveladoras das rápidas mudanças ocorridas nas últimas décadas ao nível da organização social, económica e cultural, as quais são indissociáveis das transformações tecnológicas que conduziram à Era da Informação.

Até meados dos anos 80 do século XX acreditava-se que a escolaridade obrigatória conduziria à erradicação do analfabetismo e que os indivíduos alfabetizados contribuiriam para o crescimento e desenvolvimento económico dos seus países. No entanto, diversos estudos internacionais concluíram que, apesar de alfabetizados, muitos indivíduos apresentavam dificuldades de leitura, de escrita e de cálculo. Surge assim o chamado analfabetismo funcional, em que os indivíduos, apesar de escolarizados, revelam incompetência ao nível da leitura, da escrita e do cálculo aplicados à vida quotidiana. A alfabetização, por si só, não facultava as competências necessárias para gerir a vida pessoal, social, cultural e profissional.

Tornou-se evidente que aprender a ler, escrever e contar não era suficiente para as exigências do novo modelo de organização social, cultural e económico emergente. Face a esta constatação, ganha relevo o termo literacia, o qual, apesar de estar originalmente associado às competências de leitura e escrita, viu rapidamente o seu âmbito alargado juntamente com o próprio conceito de leitura (Calixto, 2003). Lyman (1979, citado por Silva, 2010, p. 81) já afirmava que a literacia é a “habilidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos e aprender por si mesmo.” Em 1986, o grupo de trabalho do National Adult Literacy Survey (EUA), definiu literacia como a capacidade de: “usar informação impressa e manuscrita para actuar em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver o próprio conhecimento e competências” (Brown, Prisuta, Jacobs, & Campbell, 1996, p. 2). Em Portugal, Benavente (1996), no primeiro estudo nacional sobre literacia, definiu-a como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (p. 4).

O termo literacia, devido ao aparecimento e rápida proliferação dos novos media, evoluiu e multiplicou-se dando lugar a termos tão diversificados como literacia cultural, literacia científica, literacia económica, literacia do audiovisual, literacia informática, literacia digital, entre outros, indicando cada um deles o domínio específico de competências de uma determinada área do conhecimento.

Literacy has always been a collection of cultural and communicative practices shared

among members of particular groups. As society and technology change, so does literacy. Because technology has increased the intensity and complexity of literate environments, the 21st century demands that a literate person possess a wide range of abilities and competencies, many literacies. These literacies are multiple, dynamic, and malleable. As in the past, they are inextricably linked with particular histories, life possibilities, and social trajectories of individuals and groups. (National Council of Teachers of English [NCTE], 2013)

São as “multiliteracias” (Selber, 2004) ou “novas literacias” (Kist, 2005), de que é também exemplo a LI. Às competências de leitura e escrita somam-se hoje competências fulcrais de interpretação, processamento, gestão, avaliação, crítica e uso ético da informação (Calçada, 2009). Estas, que podem designar-se de competências de informação, tornam-se ainda mais importantes se considerarmos o exponencial aumento de informação disponível, bem como o crescente predomínio dos formatos digitais.

O termo LI foi usado pela primeira vez em 1974, por Paul G. Zurkowski, num relatório apresentado à National Commission on Libraries and Information Science, dos Estados Unidos, para significar competências profissionais no quadro da gestão das organizações ou empresas. “People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in moulding information solutions to their problems” (Zurkowski, 1974, p. 6). A partir daqui, o termo LI passou a ser alvo de ampla análise e diversas definições, surgindo em estreita relação com as ideias de reforma educacional, primeiramente nos EUA depois no resto do mundo, como o atestam Behrens, Doyle, Ridgeway, Rader e Kuhlthau (Bawden, 2001).

A primeira resposta da comunidade bibliotecária ao então emergente conceito de LI partiu da American Library Association, a qual também defendeu a importância da LI na estratégia educativa, particularmente, na aprendizagem ao longo da vida:

What is called for is not a new information studies curriculum but, rather, a restructuring of the learning process .. based on information resources available for learning and problem solving throughout peoples lifetimes [which] would not only enhance the critical thinking skills of students, but will also empower them for lifelong learning and the effective performance of professional and civic responsibilities. (American Library Association [ALA], 1989)

Este relatório destaca a importância da LI para o indivíduo, para os negócios e para a cidadania, considerando a educação formal, mas também a aprendizagem ao longo da vida como essenciais para o desenvolvimento de competências de informação naquelas três áreas. Na sua definição mais conhecida de LI, a ALA (1989) diz:

To be information literate an individual must recognise when information is needed and have an ability to locate, evaluate and use effectively the information needed (...) Ultimately information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how information is organised, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them.

A aquisição e desenvolvimento de competências de informação implicam a reforma do próprio processo de ensino aprendizagem e não apenas de uma parte do currículo, por forma a garantir que os indivíduos são capazes de:

- knowing when they have a need for information
- identifying information needed to address a given problem or issue
- finding needed information and evaluating the information
- organizing the information
- using the information effectively to address the problem or issue at hand. (ALA, 1989)

Murdock (1995, citado por Bawden, 2001, p. 12) direcciona estas competências para os utilizadores de bibliotecas: “users who understand the importance of information and who have the competence to locate, evaluate and manage it comfortably.” Na mesma linha, Mosley (1998, citado por Bawden, 2001, p. 12) resume-as como “information-seeking, assimilation and critical analysis skills”. Uma definição um pouco mais ampla é dada por Olsen e Coons (1998, citados por Bawden, 2001, p. 12), os quais definem LI como “understanding the role and power of information, having the ability to locate it, retrieve it, and use it in decision making, and having the ability to generate and manipulate it using electronic processes.”

A importância da LI, definida também como a capacidade essencial para a vivência no século XXI (Bhola, 2003), é evidente pela quantidade de autores e organizações que se dedicam ao seu estudo, apresentando recomendações para a sua promoção e desenvolvimento. Bruce (1994) indicou sete “características-chave” de uma pessoa literata em informação:

- engages in independent, self-directed learning

- uses information processes
- uses a variety of information technologies and systems
- has internalised values that promote information use
- has a sound knowledge of the world of information
- approaches information critically
- has a personal information style that facilitates his or her interaction with the world of information

A ALA, através da sua divisão Association of College and Research Libraries (2000), apresenta mesmo uma declaração de princípios sobre LI, afirmando que o indivíduo literato em informação é capaz de:

- Determine the extent of information needed
- Access the needed information effectively and efficiently
- Evaluate information and its sources critically
- Incorporate selected information into one's knowledge base
- Use information effectively to accomplish a specific purpose
- Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally

A própria UNESCO (1982, 2005, 2010) desenvolve um acérrimo trabalho de promoção e implementação da LI a nível mundial, lançando guias e manuais de apoio com o objectivo de agilizar o processo de integração de competências em LI nos indivíduos, uma vez que esta “ilumina os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (UNESCO, 2005).

Alguns autores consideram que a LI reúne em si várias literacias, na medida em que “abrange o conhecimento das próprias necessidades e problemas com a informação, e a capacidade para identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, utilizar e comunicar com eficácia a informação para resolver problemas ou questões apresentadas” (US National Commission on Library and Information Science, National Forum on Information Literacy, & UNESCO, 2003, p. 1). No entanto, a necessidade de informação de cada indivíduo é diferente e varia ao longo da sua vida. Um determinado grupo de indivíduos, num determinado momento pode ter uma necessidade de informação comum, mas esses indivíduos no seu dia-a-dia e ao longo das suas vidas terão diversificadas necessidades de informação. Daí a importância de se saber quando se precisa de informação, onde procurá-la, como procurá-la, seleccioná-la, interpretá-la, analisá-la, avaliá-la, organizá-la, reutilizá-la e comunica-la

como nova informação. Porque as necessidades de informação variam, os indivíduos têm de aprender a aprender, isto é, têm de adquirir sólidas competências em LI e de desenvolver o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem de modo a conseguirem responder às suas próprias necessidades. A existência de grupos e de indivíduos com diferentes necessidades de informação demonstram que as competências em LI existem em diferentes níveis dependendo do contexto político-económico e sociocultural, assim como da personalidade de cada um. Recorde-se a sétima característica-chave enunciada por Bruce (1994) - "has a personal information style that facilitates his or her interaction with the world of information" -, segundo a qual as características individuais e os estilos de aprendizagem de cada pessoa influenciam o modo de aquisição e desenvolvimento de competências de informação. Campbell (2004) relata o caso do povo Inuit que anualmente realiza uma viagem por mar entre as ilhas de Melville e Baffin, aconselhando-se com quem tem informação sobre a formação de gelo naquela zona para realizar a viagem em segurança. O povo Inuit não precisa de saber ler nem escrever, mas sim de ter consciência da sua necessidade de informação e de saber onde procurá-la e como usá-la para superar o seu problema. Este é um exemplo de como as competências em LI existem em diferentes níveis, em diferentes partes do mundo e de como as necessidades de informação são múltiplas e as competências em LI podem ser aplicadas de diversas formas.

A revisão da literatura sobre LI revela que a importância que lhe é atribuída é de diferentes níveis em diferentes países, que o nível de investigação e práticas diferem e que a maior ênfase às competências associadas à LI é atribuída no ensino superior, nas bibliotecas universitárias e nos próprios currículos em determinados casos. Países como os EUA, Austrália, Inglaterra e Espanha estão na vanguarda dos estudos e práticas ligadas à LI. Em Portugal o termo literacia tem sido frequentemente utilizado para definir a LI, provavelmente, devido ao grande impacto que o mesmo teve na sociedade portuguesa quando, Benavente, em 1996, no já referido estudo nacional sobre literacia, o apresentou como um novo conceito que dava "conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver (...) com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente" (p. 4). Todavia, importa ressaltar que estas competências se prendiam declaradamente com a "leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos)" (Benavente et al., 1996, p. 4). Nessa altura, longe se estava ainda de imaginar as avassaladoras transformações tecnológicas que a sociedade sofreria e que a obrigariam a uma profunda adaptação social, profissional e pessoal.

Segundo Correia (2007), vários autores, apoiados no princípio, já anteriormente enunciado, de que a literacia depende do contexto e de que muda com o tempo e o espaço, "consideram que a literacia informacional não deve ser vista como uma nova capacidade a juntar à literacia tal como era entendida tradicionalmente, mas como um factor que modifica

a natureza do conceito original” (p. 59). Um dos principais problemas que sobressai da literatura científica produzida é que a LI é abordada para abarcar o domínio da alfabetização básica, como se constata ao ver que foi tema na 21st Century Literacy Summit, em Berlim, em 2002 (Silva & Fernández Marcial, 2010a). A nível nacional, o termo info-alfabetização foi adoptado pelo Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1997) para designar os conhecimentos que são indispensáveis para participar da Era da Informação, com destaque para o domínio das tecnologias de informação e comunicação que permitem uma melhor compreensão e interpretação do Mundo. No entanto, o termo LI foi ganhando amplitude e acabou por se impor e entrar na linguagem corrente, obtendo independência do conceito de literacia e distinguindo-se, por isso, iliteracia, no sentido de analfabetismo, de iliteracia da informação (Whitfield, 2009).

Se por um lado o termo LI conseguiu afirmar-se na actual sociedade da informação face ao tradicional conceito de literacia, por outro lado, é evidente a diversidade conceptual do mesmo: Literacia da informação ou informacional? Literacia ou cultura da informação? A falta de uniformização é clara quando diferentes autores ao estudarem o mesmo assunto utilizam conceitos distintos. Em Portugal, o mais comum é “literacia da informação”, tradução do conceito inglês *information literacy*, apesar de também se encontrar “literacia em informação”, “literacia informacional”, “competência informacional” e “alfabetização informacional” (Silva & Fernández Marcial, 2010a; Pacheco, 2007; Rodrigues, 2013). Tendo em conta a abordagem do estudo em apresentação, destacamos que a RBE, adoptou e apresenta no seu sítio web o termo “literacia da informação”. Le Deuff (2009), na sua tese de doutoramento, apresenta o conceito “cultura da informação” como um novo caminho para a LI. Na perspectiva deste autor, a LI deve evoluir de modo a acompanhar a transformação das novas ferramentas e serviços digitais das bibliotecas. A cultura da informação, para além de uma possível tradução, é também uma visão mais ambiciosa da literacia da informação (Basili, 2008, citado por Le Deuff, 2011). Considerando três vertentes históricas da LI – económica, bibliotecária e cívica –, Le Deuff procura, através da cultura da informação, rever a vertente cívica porque considera que esta é: “ (...) more than autonomy in an information environment, especially with digital tools. It is therefore not a mere proper use of tools, but to better take into account the technical subject in particular to its integration into the culture” (Le Deuff, 2011, p. 26). A cultura da informação requer uma nova didáctica: “(...) the goal is to be more ambitious than skill approach and simple use of software [pelo que] learning centres are not the best solution for teaching information and new literacies. (...) We need both best teachers and best librarians” (Le Deuff, 2011, p. 27). No fundo, Le Deuff defende melhores bases científicas e a racionalização da LI. É evidente a necessidade de acordo relativamente à terminologia a adoptar, definindo-se o conceito e clarificando-se os padrões de referência e as formas de avaliação dos mesmos, por forma a concertarem-se esforços no sentido da sua efectiva e expressiva promoção e desenvolvimento mundial

(Tomé, 2008; Whitfield, 2009). No presente trabalho, utilizaremos a terminologia tal como é assumida pela RBE, optando pois pelo termo “Literacia da informação”.

1.2 A literacia da informação nas bibliotecas escolares da Rede de Bibliotecas Escolares

Como pudemos confirmar ao longo do anterior capítulo, as competências básicas de leitura e escrita já não são suficientes “numa economia em que a informação se transformou na principal matéria-prima e a cultura é uma cultura de massas e dos media” (Calçada, 2009, p. 29). O processo de ensino-aprendizagem não pode ser alheio a estas mudanças e novas necessidades, motivo pelo qual os jovens têm de ser preparados para o princípio da aprendizagem ao longo da vida, numa perspectiva de valorização do conceito de “aprender a aprender”, amplamente afirmado com a adopção do Modelo de Bolonha para o ensino superior (Calçada, 2009; Calixto, 2003).

Vários estudos internacionais, muitos dos quais referidos em Haycock (2003), suportam que existe uma clara relação entre a frequência da BE, os recursos disponíveis, o uso dos meios e suportes que faculta, e as competências desenvolvidas pelos estudantes. Estabelece-se “um nexó causal entre competências em informação, proporcionadas pela frequência de bibliotecas bem apetrechadas e os desempenhos dos estudantes” (Fernandes & Gameiro, 2009, p. 71). Em Portugal, as BE estiveram durante largos anos relegadas para um segundo plano do contexto educativo, quer no aspecto físico quer no aspecto curricular.

Apesar de surgirem referências à criação de bibliotecas na legislação sobre ensino primário pelo menos desde 1866, a verdade é que estas nunca tiveram espaço próprio, nem nos edifícios nem na vida das escolas. (...) Num inquérito realizado em 1992 às escolas preparatórias, C+S e secundárias, 89,4% das respostas indicaram existir biblioteca, embora frequentemente o espaço que ocupa seja transformado em sala de aula ou usado com outras funções. (Veiga, 1997, p. 19-20)

A verdadeira atenção dispensada à criação e desenvolvimento de BE data de 1995, ano em que os Ministérios da Educação e da Cultura, através do Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro, consideraram essencial o “desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo à leitura pública” (Veiga, 1997, p. 5), como forma de promover hábitos e práticas de leitura na população. A RBE portuguesa é, por isso, muito recente. Os seus tenros dezoito anos podem explicar o porquê de Portugal, comparativamente a países com uma forte tradição no domínio das bibliotecas escolares, apresentar uma população com fracos hábitos de leitura e, conseqüentemente, com um frágil desenvolvimento cultural e científico. O PISA (Programme for International Student Assessment) 2000 – estudo internacional que avalia de forma cíclica os conhecimentos e as competências em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos que se encontram

perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória – mostrou que, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, Portugal tinha uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia: “52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE” (GAVE, 2001, p. 8). Se este estudo incidiu predominantemente sobre leitura, os seguintes – Pisa 2003, Pisa 2006, Pisa 2009 e Pisa 2012 – incidiram, respectivamente, sobre matemática, ciências, leitura e novamente matemática, revelando todos eles uma constante progressão nos resultados obtidos pelos alunos nas três áreas do conhecimento avaliadas. Esta melhoria de resultados, segundo a OCDE, está directamente relacionada com reformas na política educativa, de entre as quais, apesar de a Organização não especificar, poderemos considerar as concernentes às bibliotecas escolares.

O conceito de literacia tal como é utilizado no PISA remete para a capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas. (OCDE, 1999 e 2003; GAVE, 2001 citados por Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007, p. 6) (...) O aspecto essencial do PISA é o de assentar numa avaliação incidindo nas competências que evidenciem o que os jovens de 15 anos sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais. (Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007, p. 6)

O conceito adoptado pelo PISA vai de encontro ao conceito de literacia da informação, na medida em que o estudo não pretende apenas avaliar o domínio que os alunos detêm dos conteúdos curriculares, mas sim conhecer as suas capacidades de resposta a casos da vida real. Por força das transformações tecnológicas, aos jovens são impostas lógicas de informação e desenvolvimento. A LI está intimamente relacionada com práticas de informação e pensamento crítico, sendo por isso crucial para a prática da aprendizagem ao longo da vida. O aluno literato em informação será capaz de interpretar e julgar criticamente as fontes de informação, tornando-se ele mesmo produtor de informação ao longo de toda a sua vida. Elevados níveis de LI permitem ao indivíduo aceder a informação sobre a sua saúde, o meio-ambiente, a educação, o trabalho, em suma, a assumir de forma crítica e responsável decisões sobre a sua própria vida (UNESCO, 2012).

Como já referimos, a progressiva melhoria nos resultados do PISA pode também encontrar ecos nas transformações e desenvolvimentos operados nas BE aquando da criação da RBE, a partir da segunda metade da década de 90 do séc. XX. Para além da criação de instalações adequadas, apetrechadas com um fundo documental rico e tratado de forma normalizada, foram igualmente definidas actividades de divulgação, dinamização, animação

e formação a ter lugar nas BE, de modo a constituí-las como um “instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar” (Veiga, 1997, p. 35). Embora ao longo do documento redigido para lançar a RBE (1997) nunca tenha sido empregue o termo LI, no mesmo faz-se referência ao termo literacia associado à competência da leitura, e é delineado como objectivo das BE:

desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes. (p. 34)

Este objectivo encerra claramente os preceitos da LI, constatando-se, portanto, que às BE da RBE foi confiada a missão de desenvolverem competências de informação nas crianças e jovens portuguesas.

Devido ao difícil estado das BE (quando existentes), os primeiros tempos foram sobretudo dedicados à sua vertente física – definição, criação e organização dos espaços, aquisição de equipamentos e documentos em diferentes suportes, seguindo-se depois o tratamento documental e a planificação de actividades para atrair potenciais utilizadores. Estas actividades visaram desde logo estimular o interesse pelo livro e pela leitura, privilegiando-se a promoção e animação da leitura lúdica. Continuam a ser frequentes os concursos de leitura e escrita, os encontros com escritores e outros convidados, os recitais de poesia, as dramatizações e as peças de teatro, em algumas escolas realizados semanalmente. Em suma, criou-se desde o início uma forte dinâmica em torno do livro e da leitura, a qual é justificável pelos fracos hábitos de leitura evidenciados num grande número de crianças e jovens. Porém, a promoção das demais literacias, concretamente da LI, encontrou maior resistência na agenda das BE:

A realização de acções de formação de utilizadores (alunos, docentes) para o desenvolvimento de competências de informação é a actividade mais declarada como inexistente (por 48% das BE). (...) Este é um ponto passível de melhoramento pelas BE, que poderão ser mais dinâmicas, não se remetendo apenas à prestação de apoio aos utilizadores, mas promovendo, também elas próprias, acções que vão de encontro às carências desses mesmos utilizadores no domínio em causa. Note-se, aliás, que já no inquérito aplicado pela RBE em 2001, a formação de utilizadores surgia entre as actividades menos realizadas pelas equipas das BE. A promoção

de hábitos de leitura (...) é, no âmbito geral das actividades da BE, um dos mais positivamente avaliados. (RBE, 2010, p. 83-84)

Partindo da avaliação feita ao Programa da RBE em 2010, as bibliotecas foram instigadas a promover de modo mais intenso e transversal o desenvolvimento de competências no âmbito da LI, procurando-se assim superar uma das fragilidades detectadas na dinâmica formativa das mesmas.

A nível internacional, desde a década de 80 do séc. XX que é prática corrente a implementação de políticas para o desenvolvimento de competências de informação orientadas por organizações como a American Association of School Librarians (AASL), a Association for Educational Communication and Technology (AECT), a Association of College and Research Libraries (ACRL), o Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) ou a UNESCO. Estas organizações, entre outras, criaram padrões - os chamados standards - para aferir o nível de competências de informação de um indivíduo. Analisando alguns destes padrões - Information Literacy Standards for Student Learning, da AASL/AECT (1998), Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning, da IFLA (2006), The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle, da UNESCO (2007) - podemos afirmar que, genericamente, todos eles focalizam a necessidade de informação, o processo de acesso à informação, a avaliação da informação e a utilização ética, responsável e produtiva da informação como etapas fundamentais da construção do indivíduo literato em informação. As políticas para o desenvolvimento de competências de informação visam, de um modo geral, que os sujeitos dominem a LI por forma a serem capazes de aprender autonomamente. Estes devem ter consciência das suas necessidades de informação e realizar uma busca de informação eficiente, organizar ou reorganizar a informação, analisá-la e interpretá-la. É fundamental avaliar a exactidão e confiabilidade da informação para se poder comunicar e apresentar os resultados da análise e interpretação a terceiros e para se poder usar a informação na resolução do problema inicial e na busca de novas respostas (IFLA/UNESCO, 2006; Lau, 2006)

Apresentamos aqui, por ser um dos mais reconhecidos pela comunidade bibliotecária, o padrão definido pela IFLA para apoiar os profissionais da informação que pretendem iniciar um programa de desenvolvimento de competências de informação. As Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (2006) indicam um padrão básico de acesso, avaliação e uso da informação, tal como mostra a fig. 1 e da forma que em seguida elencamos:

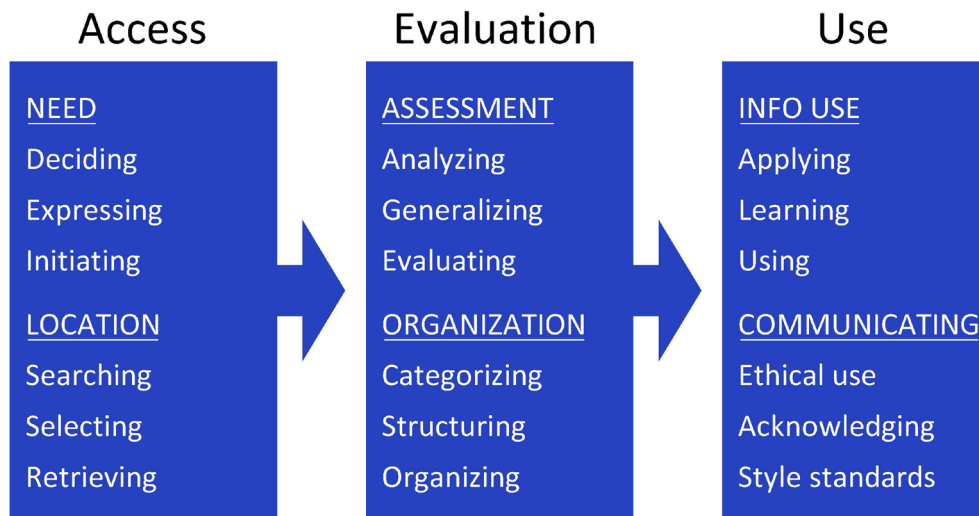


Fig. 1 Competências de Informação (Lau, 2006, p. 17)

A. ACCESS. The user accesses information effectively and efficiently

1. Definition and articulation of the information need

Defines or recognizes the need for information

Decides to do something to find the information

Express and defines the information need

Initiates the search process

2. Location of information

Identifies and evaluates potential sources of information

Develops search strategies

Accesses the selected information sources

Selects and retrieves the located information

B. EVALUATION. The user evaluates information critically and competently

1. Assessment of information

Analyzes, examines, and extracts information

Generalizes and interprets information

Selects and synthesizes information

Evaluates accuracy and relevance of the retrieved information

2. Organization of information

Arranges and categorizes information

Groups and organizes the retrieved information

Determines which is the best and most useful information

C. USE. The user applies/uses information accurately and creatively

1. Use of information

Finds new ways to communicate, present and use information

Applies the retrieved information

Learns or internalizes information as personal knowledge

Presents the information product

2. Communication and ethical use of information

Understands ethical use of information

Respects the legal use of information

Communicates the learning product with acknowledgement of intellectual property

Uses the relevant acknowledgement style standards. (Lau, 2006, p. 16-17)

Com base neste e noutros padrões surgem programas e modelos para o desenvolvimento da LI. Estes programas e modelos enfocam a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento que envolve activamente o indivíduo, promovendo o seu pensamento crítico e a sua capacidade de aprender a aprender. Apesar de tradicionalmente serem implementados a alunos nas bibliotecas escolares, os mesmos podem também ser aplicados a adultos em contexto de educação e formação de adultos ou de formação contínua (Lau, 2006).

Não sendo nossa intenção dissecar neste trabalho os diferentes programas e modelos de desenvolvimento da LI, referiremos apenas alguns dos mais utilizados ou adaptados pelas BE para a promoção da LI. Talvez o mais conhecido seja o Big6, desenvolvido por Mike

Eisenberg e Bob Berkowitz “Big6 is a six-stage model to help anyone solve problems or make decisions by using information”. (Eisenberg & Berkowitz, 2013). É um modelo de fácil aplicação, baseado em recursos, no qual através da realização de pequenas tarefas os alunos resolvem os problemas que lhes são levantados¹. Outro modelo extensamente utilizado é o PLUS, criado na Escócia por James Herring. PLUS é o acrónimo de “Purpose”, “Location”, “Use” e “Self-evaluation”, as quatro partes principais das competências de informação, segundo este modelo, que enfatiza o pensamento crítico e a auto-avaliação². Em 1996, nos EUA, Carol Kuhlthau e Ross Todd apresentaram o modelo ISP – Information Search Process, utilizando a metodologia do Guided Inquiry (uma equipa de bibliotecários escolares e professores orienta os alunos através das unidades curriculares, construindo conhecimento e profunda compreensão de um tema, para gradualmente levá-los à aprendizagem independente). Este modelo define sete etapas que reflectem a experiência de pesquisa dos alunos alicerçada nos domínios cognitivo, afectivo e físico. São elas: “Initiation”, “Selection”, “Exploration”, “Formulation”, “Collection”, “Presentation” e “Assessment”³. Desenvolvido alguns anos antes por Barbara Stripling e Judy Pitts, concretamente em 1988, o modelo Ten-Step Research Process orienta os alunos através das etapas de um trabalho de pesquisa, começando com a escolha de um tema e terminando com a criação e apresentação do resultado final. Neste modelo “each step of the process includes specific study and thinking skills as well as teaching and learning strategies. At critical points in the process, reflection points direct students to evaluate the work they have just completed” (Stripling & Pitts, 1988, p. 20). Este modelo coordena-se com uma taxonomia de aprendizagem, a REACTS Taxonomy:

Recalling

Explaining

Analyzing

Challenging

Transforming

Synthesizing (B. K. Stripling & Pitts, 1988)

Os quatro modelos expostos são apenas uma amostra dos inúmeros modelos e programas que foram sendo desenvolvidos ao longo de vários anos, sobretudo, por bibliotecários escolares e professores de países (EUA, Austrália, Canadá, Reino Unido)

1 Ver: <http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>

2 Ver: <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/plus-model.pdf>

3 Ver: http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm

onde cedo se percebeu que o desenvolvimento de competências de informação nos alunos é preponderante para os seus bons resultados escolares, mas também para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos informados, capazes de analisar, usar e gerar informação ao longo da vida. Todos estes modelos têm como objectivo guiar os alunos nas suas actividades de pesquisa, envolvendo-os activamente no processo, com vista ao desenvolvimento do pensamento crítico que lhes permitirá seleccionar, tratar e comunicar a informação de um modo eficaz e cada vez mais autónomo, tornando-se eles mesmos elementos activos da sua própria aprendizagem. Apesar deste objectivo comum, estes modelos revelam diferenças entre si, ao nível da abordagem ou na própria complexidade das etapas (Tabela 2).

Big6	PLUS	ISP- Information Search Process	Ten-Step Research Process
1. Definição da tarefa 1.1. Definição do problema 1.2. Identificar a necessidade de informação	1. Planificar 1.1. Identificar uma necessidade de informação 1.2. Levantar questões de pesquisa 1.3. Lançar palavras-chave	1. Iniciação 2. Selecção 4. Formulação do problema	1. Escolher um tema amplo 2. Obter uma visão geral do tema 3. Restringir o tema 4. Desenvolver uma proposição
2. Estratégias de busca de informação 2.1. Determinar o tipo de fontes 2.2. Priorizar fontes	2. Localizar 2.1. Seleccionar as fontes de informação mais adequadas	3. Exploração (investigar informação sobre o tema geral)	5. Formular questões que orientem a pesquisa 6. Planificar a pesquisa
3. Localização e acesso 3.1. Localizar as fontes 3.2. Encontrar a informação		5. Compilar (reunir informação sobre o tema central)	7. Encontrar, analisar e avaliar fontes
4. Uso da informação 4.1. Empenhar-se (ler, observar, etc.) 4.2. Extrair informação	3. Usar 3.1. Registrar a informação relevante 3.2. Apresentar/ comunicar informação 3.3. Criar uma bibliografia		8. Avaliar os resultados, tomar notas, compilar bibliografia
5. Síntese 5.1. Organizar 5.2. Apresentar		6. Apresentação	9. Tirar conclusões/organizar a informação em linhas gerais 10. Criar e apresentar o resultado final
6. Avaliação 6.1. Avaliar o resultado 6.2. Avaliar o processo	4. Auto-avaliação 4.1. Reflectir sobre o processo 4.2. Contributo da informação para as competências pessoais	7. Avaliação (do resultado/ processo)	[Momentos de reflexão ao longo do processo para o ir avaliando e no final para aferir o resultado]

Tabela 2. Comparação dos modelos de Literacia da Informação. Adaptado de MacDonald e Darrow (2003)

Não obstante diferenças de conteúdo, todos os modelos analisados apresentam passos muito bem delineados, sendo comum a avaliação do processo e do produto resultante da pesquisa. Estes modelos revelam consonância com os padrões de LI estabelecidos, assim como com os padrões curriculares, pelo que pressupõem colaboração entre os alunos, os professores e os bibliotecários. São aplicáveis a todos os níveis de ensino e a todas as

áreas curriculares, tendo, por isso, flexibilidade de adaptação aos conteúdos curriculares e, sobretudo, às necessidades específicas de cada aluno. No momento de escolher um modelo de pesquisa, é fundamental considerar as necessidades específicas do grupo de alunos que vai desenvolver o trabalho, assim como o tipo de tarefa que será levada a cabo, adaptando-se ou modificando-se o modelo sempre que essas especificidades o justifiquem. Essencial também é a consistência no uso do modelo de pesquisa. Baseando-se principalmente num modelo, a escola ou biblioteca deve familiarizar o grupo com esse modelo, usando-o regularmente, por forma a criar o domínio de uma abordagem de pesquisa.

Em Portugal, a tardia atenção prestada à LI e ao desenvolvimento de competências neste domínio tem como consequência a inexistência de um padrão próprio para o desenvolvimento de competências de informação. No entanto, têm sido seguidas as orientações internacionais para a elaboração ou adaptação ou adopção de modelos de pesquisa nas bibliotecas escolares, mas também em bibliotecas municipais e universitárias. A RBE, há alguns anos, difundiu no seu sítio os modelos Big 6 e PLUS, orientando-os para o 1º, 2º e 3º ciclos e Secundário, o que levou grande número de bibliotecas escolares a adoptar ou adaptar um destes modelos para os seus programas de promoção da LI. Em 2010, no seu 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, a APBAD a título de conclusão e recomendação, notou que:

as bibliotecas públicas, escolares e académicas são importantes veículos de acesso à informação, de promoção da literacia de informação e podem desempenhar um papel fundamental no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida, sendo assim de extrema importância o investimento em programas de promoção de literacia da informação. (p. 2)

Transcorridos quatro anos da realização deste Congresso, tudo permanece igual no plano da implementação de políticas para o desenvolvimento de competências de informação no nosso país. O problema não é do foro teórico, porque insistentemente se reconhece a importância das bibliotecas neste domínio, o problema é claramente de acção, de execução de uma teoria amplamente reconhecida. Calixto (2003), citando o Department of National Heritage da Grã-Bretanha, refere que “a biblioteca escolar, particularmente no Ensino Secundário, é a base natural para o ensino das competências de informação” (p. 7). O próprio Manifesto da UNESCO sobre a BE (2006) destaca como missão essencial destes estabelecimentos: “apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade.” A comunidade portuguesa é naturalmente diferente da norte-americana, da inglesa ou da australiana, motivo pelo qual devem ser pensadas e criadas políticas para o

desenvolvimento da LI especificamente para a realidade portuguesa e, a partir daí, surgirem modelos de desenvolvimento de competências de informação também eles específicos para as necessidades de informação da população portuguesa.

1.3 Requisitos de literacia da informação para as bibliotecas académicas

As bibliotecas académicas (BA) formam parte de uma instituição mais alargada - a universidade -, a qual servem e da qual estão dependentes. Estas bibliotecas devem ser entendidas como:

unidades que contribuem para a reputação da universidade devendo, em consequência estar alinhadas com a sua missão, participar no desenvolvimento do currículo em matérias relacionadas com as competências em literacia da informação e integrar espaços e funções destinados à aprendizagem dos estudantes (Weiner, 2009, citado por Amante, 2010, p. 2)

As complexas exigências da sociedade da informação, onde as economias se baseiam no conhecimento e onde a produtividade e a competitividade dependem da capacidade das organizações gerarem conhecimento e processarem informação de forma eficiente, conduziram à transformação do sistema universitário (Amante, 2007; Orera Orera, 2005). A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), firmado pela Declaração de Bolonha, tem como objectivo harmonizar o ensino superior na União Europeia, proporcionando fácil mobilidade aos estudantes, rápida obtenção de emprego e, em primeira instância, desenvolvimento para o velho continente. Como já referimos, o conhecimento tem um valor económico, sendo um dos pilares da competitividade, por esse motivo a educação, e sobretudo a superior, é considerada um motor do desenvolvimento e prosperidade económica.

A transformação operada no ensino superior acarreta necessariamente mudanças para as BA, as quais seguem a mesma linha de adaptação às novas exigências da sociedade da informação e do conhecimento. A ALA define a BA como uma “biblioteca (...) estabelecida, mantida e administrada por uma universidade, para cobrir as necessidades de informação dos seus estudantes e apoiar os seus programas educativos, de investigação e demais serviços” (Young, 1988, citado por Orera Orera, 2005, p. 30). Desta definição se depreende que as principais funções da BA coincidem com as funções base da universidade - apoio à docência e à investigação. Mas também as funções educativa e cultural desempenhadas pela universidade encontram apoio nas BA. Esta é um elemento chave da universidade, constituindo um dos indicadores para medir a sua qualidade (Orera Orera, 2005). No entanto, muitas BA não se encontram realmente integradas na universidade que servem, revelando um papel pouco activo e apresentando pouco peso no conjunto da instituição. Esta situação está muitas vezes directamente relacionada com os métodos de ensino tradicionalmente desenvolvidos nas universidades: métodos baseados na aula magistral,

através da qual o docente ensina e onde os estudantes são sujeitos passivos que aprendem assistindo às aulas e estudando a partir de apontamentos. Face a este método as bibliotecas são essencialmente procuradas como sala de estudo para ler e interiorizar apontamentos.

A criação do EEES requer um papel mais activo e uma maior integração da biblioteca na universidade, uma vez que o novo modelo de ensino, baseado no Processo de Bolonha traduz-se num enfoque na aprendizagem mais do que no ensino, nos estudantes mais do que nos professores, nas competências e não apenas nos conhecimentos, no trabalho do estudante mais do que em aulas magistrais e na aprendizagem ao longo da vida mais do que no enciclopedismo (Adell, 2005, citado por Amante, 2010, p. 3).

Este novo modelo, ao conduzir o estudante a uma participação mais activa no seu processo de aprendizagem, leva-o também a uma maior utilização de recursos e serviços bibliográficos. As exigências de qualidade e avaliação que se colocam às universidades estendem-se em igual proporção às BA, passando estas a ser “concebidas como parte activa e essencial de um sistema de recursos para a aprendizagem e a investigação” (Orera Orera, 2005, p. 46). A sociedade actual exige um conjunto de competências adequadas à resolução de problemas e direccionadas para o pensamento crítico, capaz de levar os indivíduos a decidir e agir consciente e autonomamente. Os estudantes do ensino superior têm de desenvolver “competências de iniciativa e empreendedorismo, competências de informação (literacia) e de gestão, a capacidade para aprender ao longo da vida, assim como competências que lhes permitam trabalhar em contextos multidisciplinares” (Amante, 2010, p. 2). De acordo com Stoffle (1996), as BA e os seus profissionais têm aqui “a unique window of opportunity to help shape the future of both the library and the institution an it is the library’s educational and knowledge management roles that hold the keys to success in this new arena” (p. 4).

A exigência de uma nova dinâmica às BA implica necessariamente uma postura mais activa e empreendedora por parte dos bibliotecários. Os profissionais da informação encontram-se num ponto de viragem, no qual têm de reflectir sobre os seus papéis na biblioteca tanto no que concerne aos serviços que esta presta, como na sua função de formador/educador. A BA tem de evoluir de organização centrada no livro para organização facilitadora de acesso à informação, o que significa que “a cultura das bibliotecas e dos seus profissionais deve afirmar-se como uma cultura de serviço e de orientação ajudando os utilizadores a encontrar a informação de que necessitam” (Amante, 2010, p. 4). Amante (2010) diz que o bibliotecário deve actuar como um gestor e um líder, centrando-se nos domínios do ensino, da investigação e da prestação de serviços à sociedade, destacando, porém, duas dimensões destes domínios: “(...) o papel de formador em literacia da informação

e facilitador da aprendizagem e o de gestor do conhecimento e editor de conteúdos” (p. 5). Na mesma linha de pensamento, Aragón González (2005) fala do “bibliotecario como educador”:

los bibliotecários ya no seran simplemente colaboradores con los docentes sino que serán educadores ellos mismos. (...) El énfasis de la reforma educativa sobre el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje de por vida, incluyendo habilidades para la investigación y el pensamiento crítico, así como para el acceso a las tecnologías de la información, coloca a los bibliotecarios en un papel clave como educadores del futuro. (p. 426-427)

Encarando este novo papel, os bibliotecários, e no caso específico os que trabalham em BA, enfrentam um grande desafio ao nível da formação de utilizadores, concretamente em termos de LI. A aprendizagem baseada em recursos, implica que os estudantes seleccionem aqueles que num determinado momento são mais adequados às suas necessidades de informação, aplicando pensamento crítico sobre a própria informação. Isto implica que os bibliotecários compreendam as necessidades dos seus utilizadores, com a problemática de que estes não constituem uma massa homogénea, havendo estudantes com necessidades de informação distintas, tanto individualmente como ao longo do tempo. Os bibliotecários têm de desenvolver actividades de formação sistemáticas, idealmente integradas no currículo, de modo a munir os estudantes de um conjunto de competências que lhes permitam satisfazer as suas necessidades de informação de forma autónoma, promovendo assim a auto-aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade informada. Isto implica uma revisão e alteração dos programas de formação de utilizadores, com uma distinção clara entre formação de utilizadores e formação em LI. A primeira ocupa-se dos recursos fisicamente associados à biblioteca, ao passo que a segunda se centra na necessidade de acesso, avaliação e uso de um cada vez maior volume de informação. Já não basta fazer as tradicionais visitas à biblioteca ou ensinar os utilizadores a pesquisar no catálogo bibliográfico, os utilizadores/estudantes da era da informação têm de aprender a aprender, não apenas para satisfazer as suas necessidades actuais de informação, mas também, e sobretudo, para responder às futuras. De acordo com Bruce (n.d.) a LI: “ is important in higher education curriculum; is the key to life-long learning in work and society; improves the teaching and learning environment; is the survival skill for the 21st century” (p. 5). Precisamente porque a LI se transformou numa competência chave para a sobrevivência é que é necessário o incremento de uma aprendizagem activa, alicerçada em BA orientadas para a “cultura de serviço e orientação” (Amante, 2010, p. 4) dos utilizadores.

É consensual a opinião de que informação em abundância não é sinónimo de estudantes/

cidadãos mais e melhor informados. Como vimos, é indispensável o desenvolvimento de competências que conduzam ao uso eficaz da informação. Neste sentido, várias organizações enunciaram standards para aferir os níveis de competência em informação de estudantes universitários. A Association of College and Research Libraries (ACRL), em 2000, formulou os *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. São um total de cinco normas e vinte e dois indicadores de rendimento, centrando-se as primeiras nas necessidades dos estudantes universitários de todos os níveis. As normas também apresentam uma série de resultados para avaliar o progresso dos estudantes em termos de LI. Estes resultados servem como directrizes para bibliotecários, professores, e outros intervenientes no desenvolvimento de métodos para medir a aprendizagem do estudante no contexto da missão específica de uma instituição.

1. The information literate student determines the nature and extent of the information needed..
2. The information literate student accesses needed information effectively and efficiently
3. The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.
4. The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.
5. The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally⁴. (ACRL, 2000)

Estas normas ampliam o trabalho da equipa da American Association of School Librarians para a LI, na medida em que possibilitam que o ensino universitário articule as suas competências em LI com os níveis de ensino anteriores à universidade, havendo assim continuidade na formação dos estudantes.

Por seu lado, a Society of College, National and University Libraries (SCONUL), em 1999, havia publicado o *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*, estabelecendo sete normas para se identificar um estudante universitário competente no

⁴ Ver em <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#stan> as normas com os respectivos indicadores de rendimento e resultados. Entre 2013-2014 uma equipa da ACRL esteve dedicada a uma ampla revisão destas normas.

acesso e uso da informação. No entanto, em 2011, este organismo considerou que o seu modelo – Seven Pillars –, apesar de permanecer válido do ponto de vista dos seus princípios básicos, precisava de ser actualizado e alargado de modo a reflectir as transformações ocorridas no universo da informação e consequentemente no próprio conceito de LI. “In order for the model to be relevant to different user communities and ages, the new model is presented as a generic “core” model for Higher Education, to which a series of “lenses”, representing the different groups of learners, can be applied” (SCONUL, 2011, p. 2).

1. Identify - Able to identify a personal need for information
2. Scope - Can assess current knowledge and identify gaps
3. Plan - Can construct strategies for locating information and data
4. Gather - Can locate and access the information and data they need
5. Evaluate - Can review the research process and compare and evaluate information and data
6. Manage - Can organise information professionally and ethically
7. Present - Can apply the knowledge gained: presenting the results of their research, synthesising new and old information and data to create new knowledge and disseminating it in a variety of ways.⁵

O “core model” descreve um conjunto de competências genéricas. Para diferentes comunidades de utilizadores as “lenses” podem ser desenvolvidas destacando diferentes atributos, acrescentados de forma mais complexa ou mais simples, e usando uma linguagem reconhecida pela comunidade específica. O modelo revela flexibilidade, uma vez que pode ser adaptado às circunstâncias pessoais dos indivíduos. O SCONUL apresenta três “lenses”: Research Lens, Digital Literacy Lens e Open Educational Resources Lens.

Em 2004, o Council of Australian University Librarians (CAUL) lançou o *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice*, uma segunda edição do *Information literacy standards* (2001), que visa reflectir sobre a forma como académicos e bibliotecários usaram a primeira edição. *The Australian and New Zealand information literacy framework* deriva do *Information literacy competency standards for higher education* da ACRL. Os conceitos e o texto foram adaptados e actualizados para incorporar o entendimento local e internacional de LI, uma vez que, como referido, a nova versão conta com a experiência e conhecimento facultado por uma série de académicos e bibliotecários que usaram a primeira edição. Segundo os seis *standards* enunciados pelo CAUL, a pessoa literata em informação:

⁵ Ver em <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> o modelo desenvolvido

1. recognises the need for information and determines the nature and extent of the information needed
2. finds needed information effectively and efficiently
3. critically evaluates information and the information seeking process
4. manages information collected or generated
5. applies prior and new information to construct new concepts or create new understandings
6. uses information with understanding and acknowledges cultural, ethical, economic, legal, and social issues surrounding the use of information.⁶ (Bundy, 2004, p. 11)

Comparando os modelos das três organizações destacadas, verificamos que todos integram de forma mais ou menos extensa os conceitos básicos que definem a LI: identificar a necessidade de informação e ser capaz de procurar, recuperar, avaliar e usar a informação eficazmente para responder à sua necessidade. É relevante verificar que os modelos não são estanques nem permanentes, havendo a necessidade de avaliá-los para aferir se os mesmos continuam a responder ao princípio da LI e daquilo que se considera ser uma pessoa literata em informação. Ressalta daqui que o próprio princípio de LI é mutável e que o conceito de pessoa literata em informação se altera em função da evolução da sociedade e da dinâmica produtiva de informação. Direccionados para estudantes do ensino superior, os standards destes modelos devem ser entendidos num contexto de articulação e continuidade com os níveis de ensino anteriores à universidade, como salienta a ACRL, porque desta forma conseguiremos ter pessoas com competências de informação mais sólidas e eficientes para afrontar problemas quer do foro profissional quer do foro pessoal, ao longo de toda a vida. Esta ideia está expressa, por exemplo, nos quatro princípios gerais que o *Australian and New Zealand information literacy framework* aponta para a pessoa literata em informação:

- engage in independent learning through constructing new meaning, understanding and knowledge;
- derive satisfaction and personal fulfillment from using information wisely;
- individually and collectively search for and use information for decision making and problem solving in order to address personal, professional and societal issues;

⁶ Ver em <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> os resultados de aprendizagem associados a cada *standard*

- demonstrate social responsibility through a commitment to lifelong learning and community participation. (Bundy, 2004, p. 11)

Christine Bruce, na sua tese *The seven faces of information literacy*, 1997, lançou a perspectiva da LI como um fenómeno. Segundo esta investigadora, apesar do crescente interesse do ensino superior sobre a LI, sabe-se muito pouco acerca da experiência dos utilizadores com a própria LI. Com base nesta constatação, Bruce apresenta “the seven faces of information literacy”, as quais são descritas a partir da experiência de docentes de duas universidades australianas.

CATEGORY ONE: THE INFORMATION TECHNOLOGY CONCEPTION

Information literacy is seen as using information technology for information retrieval and communication;

CATEGORY TWO: THE INFORMATION SOURCES CONCEPTION

Information literacy is seen as finding information located in information sources;

CATEGORY THREE: THE INFORMATION PROCESS CONCEPTION

Information literacy is seen as executing a process;

CATEGORY FOUR: THE INFORMATION CONTROL CONCEPTION

Information literacy is seen as controlling information;

CATEGORY FIVE: THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION CONCEPTION

Information literacy is seen as building up a personal knowledge base in a new area of interest;

CATEGORY SIX: THE KNOWLEDGE EXTENSION CONCEPTION

Information literacy is seen as working with knowledge and personal perspectives adopted in such a way that novel insights are gained;

CATEGORY SEVEN: THE WISDOM CONCEPTION

Information literacy is seen as using information wisely for the benefit of others.⁷
(Bruce, n. d.)

Como fenómeno, a LI inclui todo o tipo de experiência e os estudantes precisam de ser preparados para utilizá-la desta forma. Precisam também de reflectir sobre as variações que encontram na experiência e entender quais as formas de LI mais relevantes para diferentes situações.

⁷ Ver em <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/> a explicação das várias categorias mais desenvolvida

Em suma, a pessoa literata em informação constitui uma mais-valia para si própria, porque consegue responder às suas necessidades de informação de forma eficaz, sentindo-se cada vez mais motivada para aprender e construir conhecimento, mas também para a sociedade, na medida em que esta pessoa é capaz de responder às exigências da actual economia do conhecimento, assente numa força de trabalho informada (Andretta, 2005).

A cada vez maior complexidade do mundo da informação, as múltiplas necessidades de informação reveladas pelos utilizadores das BA, os baixos orçamentos de que estas dispõem, aliado às potencialidades das tecnologias de informação deveriam conduzir as BA a uma verdadeira política de cooperação. Esta cooperação poderia configurar-se através da criação de uma rede nacional de bibliotecas académicas, a qual definiria alvos de interesse material e imaterial, tais como: a aquisição de fundos digitais comuns, o alargamento da gama de oferta de serviços colectivos e de interesse público suportados na Internet, a definição de modelos, conceitos e o desenvolvimento comum de normas e procedimentos de trabalho, a concertação colectiva visando promover certas temáticas, assuntos, áreas ou decisões (Amândio, 2012; Orera Orera, 2005). Esta ideia não é nova em Portugal, recorde-se a tentativa falhada de criação da RUBI - Rede Universitária de Bibliotecas e Informação, na década de 90 do séc. XX, e nem sequer inovadora, já que os exemplos de redes de bibliotecas universitárias são numerosos em vários países do mundo. Um exemplo bem próximo do nosso país é a Espanha, onde se pode destacar a Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), a qual se considera ter sido crucial para o desenvolvimento das bibliotecas universitárias espanholas. Apesar de não ser nem nova, nem inovadora, a ideia da criação de uma rede de bibliotecas académicas em Portugal continua a ser considerada por muitos profissionais da informação uma solução urgente para que as BA desempenhem um papel dinamizador nos processos de ensino e forneçam espaços, recursos e serviços adequados à aprendizagem, docência e investigação (Lemos & Macedo, 2003). Na mesma linha de pensamento, subscrevemos as palavras de Stoffle (1996):

(...) academic libraries and librarians (...) are uniquely placed to help our institutions adjust to the education and research demands of a global, information based economy and that by taking an institutional/customer focus, we will ensure that academic libraries are a vital part of our 21st century universities.

Centrando-nos no caso concreto da LI, a existência de uma rede de BA poderia levar à concepção de uma estratégia nacional para o desenvolvimento da LI em estudantes do ensino superior. Partindo-se do diagnóstico da situação, seria necessário definir o padrão de LI pretendido para aqueles estudantes e desenvolver-se um ou alguns modelos ajustáveis às necessidades reveladas. Esta estratégia passaria, ainda, pela promoção de cursos de formação para os bibliotecários, os quais tem de estar sensibilizados para o papel central

da BA na promoção da LI e do seu próprio papel enquanto profissionais detentores de competências nos domínios das tecnologias de informação, da investigação e do ensino/formação. A cooperação entre as BA inseridas na rede teria como vantagem a normalização do serviço de formação de utilizadores em LI, munindo os estudantes do conjunto regularizado de conhecimentos e competências necessários para usar a informação de forma eficaz ao longo de toda a vida. Pôr-se-ia fim às assimetrias existentes entre as diversas instituições, uma vez que a promoção da LI deixaria de estar dependente da vontade e iniciativa de alguns profissionais para passar a integrar os currícula das universidades. Haveria, inevitavelmente, uma melhor divulgação dos serviços e, por consequência, uma maior visibilidade das BA no âmago das universidades, mas também na comunidade global onde as mesmas se inserem. Destaque-se que a promoção da LI ao nível desta hipotética rede de BA teria de ser configurada em articulação com o trabalho realizado pelas bibliotecas da RBE. Isto é, as duas redes teriam de colaborar entre si por forma a haver um desenvolvimento continuado dos níveis de competência em LI nos estudantes. Encetadas nas BE, estas competências devem ser aprofundadas no percurso académico, de modo a criarem raízes capazes de alimentar cidadãos proficientes na busca, avaliação, uso e transmissão de informação.

1.4 Professor bibliotecário versus bibliotecário escolar – qual o profissional para as Bibliotecas Escolares?

A realidade das bibliotecas escolares em Portugal nem sempre foi fácil. Como já foi explicado no capítulo 1.2. deste trabalho, só a partir da década de 90 do séc. XX, com a intenção do Estado de criar a RBE, é que estas bibliotecas recebem um verdadeiro impulso para se transformarem em espaços integrantes da escola, capazes de responder às necessidades pedagógicas e culturais da comunidade.

Durante largos anos, as bibliotecas escolares, algumas das quais nem seriam dignas deste nome, resumiam-se a pequenas salas com um conjunto exíguo de obras, frequentemente, guardadas em armários fechados. Para além de exíguo, o fundo documental apresentava um “peso excessivo de manuais escolares, e não [cobria] os domínios necessários ao trabalho escolar, nem ao desenvolvimento do gosto pela leitura” (Veiga, 1997, p. 20). A falta de políticas públicas capazes de potencializar a criação, a manutenção de BE e a contratação de profissionais qualificados para desempenharem as funções inerentes a bibliotecas desta natureza fizeram com que a maior parte das escolas em Portugal fossem incapazes de oferecer um “serviço de biblioteca que deveria ser básico, permanente e estimulante” (Veiga, 1997, p. 27).

Aos problemas de cariz material – espaços inadequados, mobiliário desajustado, fundo documental pobre, equipamento informático insuficiente – somavam-se problemas ao nível dos recursos humanos. Em 1996, aquando da elaboração do relatório de diagnóstico da situação das BE para o programa de lançamento da rede de bibliotecas escolares portuguesas, o quadro legal em vigor remontava a uma circular de 1951 que havia sido enviada às escolas secundárias para regulamentar a aplicação de uma lei de 1948 que estabelecia a obrigatoriedade das BE. Esta lei atribuía à organização, gestão e animação das BE um professor responsável com uma redução de duas horas semanais e um funcionário de acção educativa que, frequentemente, realizava tarefas noutros serviços. Era clássico o exemplo de professores que ao serem afastados da sala de aula, por motivos de saúde ou até mesmo de relacionamento com os seus pares ou alunos, eram impelidos a prestar serviço na biblioteca, muitas vezes exercendo o papel de meros vigilantes ou guardiães do acervo.

A penúria de recursos humanos é um dos principais problemas que as bibliotecas escolares enfrentam e que, só por si, explicaria a inexistência de uma dinâmica eficaz. (...) Para além da insuficiência de tempo, existem vários outros problemas que afectam a qualidade dos serviços: a falta de formação em ciências documentais, tanto dos professores como dos funcionários, que deixa ao sabor do imprevisto (...)

um trabalho que deveria basear-se em informação técnica especializada; a mudança de escola dos responsáveis, que inviabiliza investimento em projectos de médio prazo (...). (Veiga, 1997, p. 25)

Após o lançamento da RBE e perseguido o objectivo de assegurar a existência de uma biblioteca ou serviço de biblioteca em todas as escolas, em 2009 é criada legislação para a “definição de um procedimento específico de selecção e afectação de recursos humanos, através da criação da função de professor bibliotecário” (Ministério da Educação, 2009, p. 4488). Através da Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho, o Ministério da Educação estabelece as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas não agrupadas, assim como o modo de designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca escolar; as regras concursais aplicáveis às situações em que se verifique a inexistência, no agrupamento de escolas ou nas escolas não agrupadas, de docentes a serem designados para as funções de professor bibliotecário; e as regras de designação de docentes para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares. Em suma, esta Portaria define que, independentemente de o procedimento de designação do PB ser interno ou externo, o profissional responsável pela organização e gestão das BE terá de ser sempre um docente do quadro. Para exercer a função de PB, este docente seria dispensado da componente lectiva, excepto em escolas com menos de 400 alunos onde teria apenas uma redução de 13h. No entanto, segundo a mesma Portaria, “sem prejuízo das funções previstas [ao PB, este] pode optar por manter a leccionação de uma turma” (Ministério da Educação, 2009, p. 4489).

A Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho define, ainda, a formação académica ou contínua que o docente do quadro designado para a função de PB tem de possuir. No seu Artigo 5º pode ler-se:

(...) seleccionar e designar para as funções de professor bibliotecário aqueles que cumulativamente:

(...)

b) Possuam 4 pontos de formação académica ou contínua na área das bibliotecas escolares (...);

c) Possuam 50 horas de formação académica ou contínua na área das TIC ou certificação de competências digitais;

d) Disponham de experiência profissional na área das bibliotecas escolares;

e) Manifestem interesse em desempenhar as funções de professor bibliotecário (p. 4489).

Portanto, a regra estabelecida pelo Ministério da Educação é que os profissionais responsáveis pela BE pertençam à carreira docente, isto é, que detenham uma formação de base em ensino, e que complementarmente possuam alguma formação na área das bibliotecas.⁸ O profissional bibliotecário, apesar de ser detentor de formação válida e reconhecida, fica desde logo excluído do desempenho de funções nas BE da RBE, uma vez que, incontornavelmente, é necessário ser-se docente do quadro para se aspirar ao desempenho de tais funções. Um estudo levado a cabo por Ana Novo e Calixto (2006), sobre a situação da formação dos recursos humanos das equipas das BE das Escolas Básicas Integradas que faziam parte da RBE concluiu que “num total de 256 professores que integram as equipas das 34 BE/CREs [que responderam ao inquérito], apenas 39 (15.2%) possuem alguma formação” (p. 6).

Portugal, ao criar a função de professor bibliotecário para as BE, dissocia-se das directrizes da IFLA/UNESCO, assim como da prática desenvolvida noutros países onde os responsáveis pelas BE são bibliotecários profissionalmente qualificados. No capítulo referente ao pessoal que deve compor a equipa da BE, do The IFLA/UNESCO school library guideline (2002), pode ler-se:

The school librarian is the professionally qualified staff member responsible for planning and managing the school library, supported by staffing who is as adequate as possible, working together with all members of the school community, and liaising with the public library and others. (p. 11)

As directrizes recomendam, portanto, que o bibliotecário escolar seja um elemento da equipa profissionalmente qualificado, responsável por planificar e gerir a BE, apoiado numa equipa tão adequada quanto possível, não tendo obrigatoriamente de ser docente. Curiosamente, no seu já referido estudo, Novo e Calixto (2005) afirmam que:

as equipas responsáveis pelas BE/CREs são numerosas (...) [estando em alguns casos o seu número] fora de qualquer limite razoável para a composição de uma equipa, [sobretudo] quando verificamos que a maioria destes elementos são professores a menos de meio tempo não dispendo assim de tempo suficiente para dar continuidade às tarefas e prestar a colaboração que se pretende. (p. 4)

Numa análise retrospectiva, a criação da função de professor bibliotecário pode entender-se como uma solução economicista de gestão de recursos humanos por parte do Ministério da Educação. Ao criar a função de professor bibliotecário para os docentes do quadro, o Ministério consegue afastar docentes mais velhos, mas que ainda estão longe de se

8 Ver no Anexo A o quadro de pontuações a atribuir cumulativamente a cursos ou acções de formação contínua

aposentar, da leccionação, criando espaço para a entrada de novos docentes que absorvem a componente lectiva deixada em aberto. Consegue-se, desta forma, a absorção de mais docentes por parte das escolas públicas⁹, sem se aumentar os custos com a contratação de pessoal técnico especializado – no caso concreto, bibliotecários. De um modo geral, os docentes convertidos em professores bibliotecários passam a desempenhar as suas novas funções com agrado, uma vez que vêem na BE um espaço menos stressante e menos exigente física e cognitivamente que a sala de aula. “Isso revela uma formação ideológica à qual a biblioteca escolar está presa, qual seja, lugar de marasmo, silêncio e inexistência de diálogo” (Bastos, Faustino, Almeida, & Romão, 2010, p. 85). Pessoas com formação específica em ensino e que passaram praticamente toda a sua vida profissional a leccionar “recebem uma orientação geral de como exercer as funções de bibliotecário” (Greniuk et al., 1986, p. 22) e passam a actuar nas BE. Em alguns casos, verifica-se que os docentes tomam consciência da necessidade de uma formação mais aprofundada e procuram cursos de biblioteconomia ou ciência da informação por forma a desempenharem um trabalho mais eficaz. Contudo, “a aposta é feita na formação contínua, (...) formação [que] tem predominantemente uma carga horária entre as 50 e as 150 horas” (Novo & Calixto, 2006, p. 7). Há um claro desvio das funções que são específicas do bibliotecário e que são feitas por outros profissionais. “Bibliotecário é a designação genérica para quem está na biblioteca” (Garcez, 2007, p. 28) porque apesar da profissão de bibliotecário ter mudado substancialmente com o avanço tecnológico do séc. XX, “não se pode dizer que ela [se tenha] afirmado socialmente” (Greniuk et al., 1986, p. 22) No caso concreto das BE portuguesas, não obstante o entendimento de que estas têm “uma responsabilidade específica para com a sociedade, que é a de informar, instruir e educar (...) [com vista ao] processo de renovação e transformação social” (Greniuk et al., 1986, p. 22) parece que a importância da colaboração do bibliotecário no sistema educativo não está clara. A caracterização do perfil da pessoa que deve ser responsável pela BE, assim como as funções que essa pessoa deve desempenhar são as atribuídas a um bibliotecário, no entanto, em momento algum é referida a necessidade de essa pessoa ser um bibliotecário.

A especificidade legislativa¹⁰ das BE no que concerne à selecção e afectação de recursos humanos tem tido como consequência uma certa volatilidade na fixação das regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário. Desde a criação da Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho, foram lançados três novos diplomas legais que, segundo o Ministério da Educação, reflectem “a preocupação de acautelar a eficácia

9 Esta questão da organização docente é particularmente significativa se tivermos em conta o problema que anualmente, e há já largos anos, o Ministério da Educação enfrenta com o elevado número de professores privados de colocação nas escolas públicas.

10 Note-se que no caso das bibliotecas académicas, públicas ou privadas, o profissional designado para o desempenho de funções de organização e gestão da biblioteca é o bibliotecário, e, no caso das bibliotecas académicas pertencentes a universidades públicas, a contratação dos bibliotecários assenta nos princípios gerais de recrutamento de pessoal para a Administração Pública.

e eficiência e uma melhor adequação da relação custo/benefício no funcionamento [das BE]” (Ministério da Educação, 2010, p. 2796). Na sua essência, as novas Portarias reduzem o número de PB por biblioteca e por número total de alunos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Ministério da Educação, 2010, 2013) introduzem a “obrigatoriedade de os professores bibliotecários leccionarem uma turma” (Ministério da Educação, 2011, p. 814) e alteram as regras relativas à função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares (CIBE), revogando a indicação de que “o número de CIBE não deve ser inferior a 70 docentes, por forma a cobrir integralmente o território nacional” e acrescentando que “os CIBE podem desempenhar simultaneamente a função de professor bibliotecário no agrupamento de escolas ou escola não agrupada a cujo quadro pertencem” (Ministério da Educação, 2013, p. 4240-(2)). Os referidos diplomas, que reduzem o número de professores bibliotecários e alteram o papel dos CIBE, coincidem, grosso modo, com alterações legislativas realizadas pelo Ministério da Educação para a contratação de pessoal docente, num período em que o número de professores contratados pelo Ministério decresceu drasticamente em resultado de cortes financeiros impostos por uma conjuntura económica de crise. Os recursos humanos das BE, sendo exclusiva e/ou preferencialmente compostos por docentes subordinados ao Ministério da Educação, estão extremamente vulneráveis às regras que anualmente norteiam a contratação, progressão e aposentação de professores, uma vez que recebem directamente o impacto das necessidades docentes ditadas pelo próprio Ministério. Note-se, por exemplo, a alteração introduzida pela Portaria nº 76/2011, de 15 de Fevereiro ao artigo 2º da Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho: “2- Os docentes que se encontram no exercício de funções de professor bibliotecário devem assegurar a leccionação de uma turma, sendo dispensados da componente lectiva não utilizada nesta leccionação” (p. 814). Esta alteração coincide com uma fase em que, por motivos de contenção económica, o Ministério da Educação reduziu o número de professores contratados e recorreu aos docentes do quadro para suprir as necessidades de leccionação nas escolas. Não obstante a afirmação do Ministério de que a constante revisão dos critérios de afectação de docentes à função de PB salvaguarda o serviço que as BE prestam às comunidades educativas (Ministério da Educação, 2010, 2013), poder-se-á questionar se o facto de os PB serem persistente e cumulativamente reclamados para a actividade lectiva e se a redução de docentes nas equipas das BE não afectam a dinâmica do trabalho a desenvolver pelas BE, particularmente no desenvolvimento de programas continuados de LI. No fundo, todas estas alterações à legislação que regulamenta o procedimento de selecção e afectação de recursos humanos para as BE deixam antever que estes profissionais, apesar de trabalharem nas bibliotecas, continuam a ser acima de tudo docentes que a qualquer momento podem ser reclamados pelo Ministério da Educação para desempenhar a sua suprema responsabilidade de leccionação nas salas de aula. Segundo Novo e Calixto (2005), os “(...) coordenadores passam em média 26 horas por semana na escola, 11 das quais, e em média, estão marcadas no horário para exercício de funções na BE/CRE, 13

horas são lectivas e as restantes marcadas para “outras” funções” (p. 7). Não precisarão as BE de uma equipa de profissionais dirigida por um bibliotecário que, a tempo inteiro e com prazos que vão para além do ano lectivo, assegure efectivamente o funcionamento e gestão das bibliotecas, garanta a articulação das actividades com o currículo, promova a formação de leitores e o desenvolvimento das literacias? No caso português, as directrizes da IFLA/UNESCO foram subvertidas, estando as BE a ser dirigidas por professores formados e qualificados profissionalmente, com formação adicional na área das bibliotecas escolares.

A riqueza e a qualidade dos recursos da biblioteca dependem dos recursos humanos disponíveis dentro da biblioteca escolar e para além dela. (...) O termo “equipa” significa, neste contexto, bibliotecários qualificados e auxiliares de biblioteca. Como complemento, pode existir pessoal de apoio, tal como professores, técnicos, pais e outro tipo de voluntários. Os bibliotecários escolares devem ser formados e qualificados profissionalmente, com formação adicional em teoria educativa e metodologias de aprendizagem. (IFLA/UNESCO, 2006, p. 11)

Através da análise do relatório de *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (2010) é notório que a tónica do trabalho das BE ainda é colocada na promoção da leitura¹¹:

A promoção da leitura – que muitas vezes é associada à animação da leitura, embora a promoção não se esgote na animação – é muitas vezes vista como o objectivo fulcral da BE e, por isso, é aí que tende a haver maior investimento e que são encontrados mais resultados. (p. 85)

Este facto pode estar relacionado com a formação de base dos PB e demais professores que compõem as equipas das BE e que, regra geral, provêm da área das Línguas (Português, Francês, Inglês,...) e que ainda entendem a biblioteca, sobretudo, como espaço do livro impresso e de desenvolvimento do gosto pela leitura. Contudo, é certo que “o próprio Programa deu mais enfoque, numa primeira fase, a essa promoção da leitura” (RBE, 2010, p. 85), o que tornou as preferências de trabalho das equipas justificáveis. Por outro lado, “(...) percebem-se maiores défices ao nível da actuação da BE em relação ao desenvolvimento de competências de literacia de informação e da promoção do conhecimento, em articulação com o apoio curricular (...)” (RBE, 2010, p. 85), o que, para além de ser explicável pelo menor enfoque que o Programa deu a este domínio, poderá também encontrar justificação na relutância dos PB desenvolverem na BE um trabalho que tradicionalmente não lhe é atribuído, na ausência de recursos suficientes e capazes de levar a cabo um trabalho que exige programas bem estruturados, adaptados ao público-alvo e passíveis de uma análise

11 Ver capítulo 1.2. A literacia da informação nas bibliotecas escolares

evolutiva que possibilite dar continuidade ao processo de desenvolvimento de competências de informação. Quando questionados sobre a promoção de hábitos de leitura e da LI, “80% [dos responsáveis das BE] utilizam as categorias “bom” e “muito bom” para expressar o cumprimento da promoção de hábitos de leitura. Já no que concerne à promoção da literacia de informação, o valor análogo é de 55%” (RBE, 2010, p. 84).

Não obstante a discussão em torno do estatuto e papel dos profissionais que devem ocupar-se das BE, é incontornável que para contribuírem para o ensino das competências de informação estes devem reunir:

A capacidade de apoiar alunos e professores no uso eficaz de vários recursos de informação, tanto os materiais como o equipamento, por exemplo através de formação sistemática em competências de informação. A capacidade de planear e desenhar em cooperação com professores e estudantes, actividades e trabalhos baseados na informação que apoiem o projecto educativo da escola, incluindo as tecnologias de informação e as fontes disponíveis através de canais electrónicos. (Hannesdóttir, 1995, citado por Calixto, 2003)

Considerando as directrizes da IFLA, a literatura referenciada noutros países e a constatação da RBE (2010) de que na promoção da LI nas BE ainda existe um longo caminho a percorrer, parece necessário que a figura do PB seja substituída pela do bibliotecário-professor, à semelhança do que se vem defendendo para as BA, onde o bibliotecário tem de desenvolver cada vez mais a sua competência de formador e educador (Amante, 2010; Aragón González, 2005). Caso contrário, “(...) para quê ter uma biblioteca cheia de computadores se por exemplo para se fazer uma pesquisa e seleccionar a informação relevante não existe ninguém com as competências certas por perto?” (Novo & Calixto, 2005, p. 9). É precisamente esta questão levantada por Novo e Calixto que também tentaremos clarificar no próximo capítulo dedicado ao estudo empírico, já que a formação dos recursos humanos afectos às BE nos parece fulcral para o sucesso das mesmas.

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1 Enquadramento da investigação

As muitas pesquisas que se debruçam sobre o estudo da LI em contexto das BE são unânimes em concluir que estas são locais privilegiados para o desenvolvimento de competências em LI. Mas nenhuma consegue dar respostas conclusivas sobre a relação entre os níveis de literacia evidenciados por estudantes recém-ingressados no ensino superior e as acções e programas que frequentaram ao abrigo das bibliotecas da RBE, durante o Ensino Secundário.

A nível internacional, as investigações desenvolvidas por Kuhlthau (1987, 1989, 1991, 1993, 1999, 2008, 2010), Lance (2000), Todd (1999, 2002, 2007, 2008) e Case (2007), nos EUA, Wilson (1997, 2006), no Reino Unido e Bruce (2002, 2006 2010), na Austrália descrevem os comportamentos de pesquisa de informação como competência básica de qualquer indivíduo para saber encontrar e usar a informação adequada às suas necessidades e a BE como o local onde naturalmente se pode desenvolver o domínio dessa competência. Em contexto de BE o indivíduo pode aprender a reconhecer as suas necessidades de informação, a distinguir e usar correctamente diferentes recursos e fontes documentais, bem como a seleccionar e utilizar a informação de forma ética e produtiva. Estas investigações estão invariavelmente associadas ao contexto educativo e ao currículo desenhado pelo sistema de Educação de cada país, apontando como essencial a valorização da literacia da informação na educação. Contudo, a par do trabalho de promoção e implementação da LI é necessário começar a avaliar os resultados desse trabalho na população em geral e nos jovens estudantes em concreto. Muitos estudos baseiam-se nos resultados escolares para inferir as competências em LI dos estudantes, o que, até certo ponto, faz sentido devido ao trabalho colaborativo que deve existir entre a biblioteca escolar e os professores curriculares, mas a verdade é que esses resultados, por si só, não podem ser reveladores do nível de competência em LI, uma vez que muitos outros factores interferem e contribuem para o seu desenvolvimento. Ainda que indissociável do processo de ensino-aprendizagem porque é aí que começa, ou deve começar, a aquisição de competências em LI, o seu universo de desenvolvimento, aplicação e avaliação tem de ser muito mais amplo e diversificado. No caso concreto das bibliotecas da RBE, a apreciação do seu trabalho relativamente à LI tem de ir mais além dos resultados escolares alcançados pelos estudantes que as frequentam, porque, tal como ficou exposto no capítulo 1.2 da presente investigação, o indivíduo letrado em informação tem de adquirir competências que lhe permitam responder de forma crítica e assertiva aos problemas do seu dia-a-dia, ao longo de toda a vida.

Em Portugal, está ainda por realizar um trabalho de fundo no que concerne ao papel das bibliotecas da RBE no desenvolvimento da LI. Existem vários estudos empíricos que vão reflectindo o trabalho de algumas bibliotecas, mas acabam por ser trabalhos avulso que,

na maioria dos casos, descrevem as práticas seguidas pelas bibliotecas, sem avaliarem de facto o impacto dessas práticas nos estudantes e utilizadores. Bastos (2011), através da análise de uma série de dissertações de mestrado de que foi coordenadora ao longo dos anos, procurou identificar as práticas e experiências de BE sobre LI, concluindo que a maior parte dos PB das bibliotecas estudadas ainda não estão conscientes da importância da LI. Grande parte do seu trabalho continua a relacionar-se com as tradicionais actividades da biblioteca - organização da informação, apresentação dos recursos disponíveis na biblioteca (visitas guiadas no início do ano lectivo), existindo muita confusão relativamente ao conceito de LI, o qual é misturado com promoção da leitura e capacidade de usar a biblioteca. Em virtude disto, as competências em LI dos estudantes não são suficientemente treinadas. Silva e Fernández Marcial (2010), no projecto *A Literacia Informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo das Competências da Informação em Portugal (eLit.pt)* procuraram, precisamente, estudar o nível de competências informacionais dos estudantes portugueses da universidade e do Ensino Secundário, utilizando uma amostra de 1242 estudantes do ensino superior e 346 do Ensino Secundário, de instituições de ensino do Porto, Vila Real, Bragança, Coimbra, Covilhã, Castelo Branco e Lisboa. Numa primeira análise de resultados, o estudo revelou "um nível muito deficiente de competências cognitivas quanto à selecção, pesquisa, elaboração e filtragem de informação (...) assim como carência de uma política educacional e bibliotecária/informacional que enquadre melhor e estimule uma adequada performance por parte dos estudantes" (p. 79). Este estudo consegue apresentar um desenho um pouco mais global dos níveis de competências em LI dos estudantes e relacioná-los com a utilização que os mesmos fizeram das bibliotecas durante o Secundário e que fazem durante a universidade, mas também de outros contextos passíveis de desenvolver essas competências. Saliente-se que este estudo pretendia também analisar a possibilidade de implementação de um modelo de desenvolvimento da LI, o eLit.pt. Um outro estudo que envolveu estudantes recém-ingressados no ensino superior (Rodrigues, Vaz, & Menezes, 2012), concluiu que os estudantes, em termos de serviços de informação, frequentaram sobretudo a BE, a qual é maioritariamente usada para estudar e fazer trabalhos de grupo. Os estudantes consideram não necessitar de formação para o uso da biblioteca, apesar de desconhecerem as funções do catálogo, pesquisarem sobretudo informação no Google e na Wikipédia e desconhecerem a NP 405 ou outras normas de referências bibliográficas. De um modo geral, os estudos destacados apontam para baixos níveis de LI nos estudantes, os quais no caso da análise de Bastos (2011) estarão, grosso modo, relacionados com a pouca sensibilidade dos PB e das BE para a importância da LI.

2.2 Material e Métodos

A investigação que se pretende realizar enquadra-se no paradigma pragmático de índole qualitativo, uma vez que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 16). Trata-se de um estudo de caso de carácter exploratório que visa proporcionar um maior conhecimento acerca do assunto em estudo, a fim de que possam ser formuladas problemáticas ou hipóteses mais precisas para estudos posteriores. Citando Bell (2002) “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (p. 23). Dentro da lógica da investigação qualitativa, seguir-se-á o método indutivo na análise dos dados, uma vez que o estudo partirá de dados particulares para inferir uma verdade geral. Como explicam Marconi e Lakatos (2007), “o objectivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (p. 86). Parte do estudo procurará perceber quais são as questões mais importantes na relação existente entre as BE e o desenvolvimento de competências de informação nos estudantes do Ensino Secundário, construindo-se um quadro à medida que se recolhem e examinam os dados.

Neste estudo empírico o universo coincide com a amostra, na medida em que a amostra é o total de estudantes ingressados no 1.º ano dos cursos de licenciatura e mestrado integrado, no ano lectivo 2012/2013 - 10 estudantes -, oriundos de escolas secundárias públicas, com BE integradas na RBE. No total falamos de 7 BE, pertencentes a 3 distritos - Viana do Castelo, Braga e Porto - da região do Entre-Douro-e-Minho. Alguns investigadores são críticos relativamente a fazerem-se generalizações a partir de estudos de menores dimensões, como o que está a ser apresentado, porque de facto grande parte das pesquisas procuram “generalizar e contribuir para o desenvolvimento de uma teoria” (Bell, 2002, p. 24). Contudo, de acordo com Bassey (1981, citado por Bell, 2002)

um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados, (...) de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. (p. 24)

Como qualquer investigação, também a que pretendemos desenvolver necessita de uma recolha de informação. Após determinação das informações que se pretendiam recolher, de modo a responder à pergunta de partida, foram seleccionados os métodos para recolha dessas mesmas informações. Apesar de o método de análise ser qualitativo,

utilizaram-se instrumentos quantitativos para recolha de dados essenciais à caracterização da amostra e análise do seu perfil de uso de recursos de informação. Foram assim aplicados inquéritos por questionário aos estudantes da amostra, com o objectivo de conhecer o seu comportamento durante o Ensino Secundário, enquanto utilizadores da BE – frequência e principais usos da biblioteca e participação em sessões de formação de utilizadores para a LI. Paralelamente, foram também aplicados inquéritos por questionário aos PB das escolas de onde são oriundos os estudantes, tentando-se comparar a opinião de ambos acerca do impacto que a BE tem na vida escolar dos estudantes do Ensino Secundário, sobretudo ao nível do desenvolvimento de competências de informação que depois podem ser aplicadas no seu percurso ao longo do ensino superior e, desejavelmente, durante toda a vida. Este material foi elaborado com base na experiência da observação directa e em inquéritos aplicados noutros estudos sobre a mesma temática (Silva & Fernández Marcial, 2010; Mendinhos, 2009; Rodrigues, 2010; Tomé, 2008). Como observam Quivy e Campenhoudt (2008) os inquéritos por questionário revelam alguns limites e problemas, nomeadamente quanto à “superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos” (p. 190). Por este motivo, depois de analisados os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, foi realizada uma entrevista a um dos coordenadores interconcelhios das bibliotecas em estudo, por forma a perceber-se mais concretamente a relação entre os níveis de competência de informação revelados pelos alunos e o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas na promoção da LI. No fundo, a entrevista pretende analisar o sentido que as BE “dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193), retirando dela informação e fazendo reflexões que os inquéritos por questionário, por si só, não permitem. Naturalmente, foram salvaguardadas as questões de ética da investigação garantindo-se o anonimato quer dos inquiridos através dos inquéritos por questionário, quer do entrevistado, bem como a confidencialidade dos dados fornecidos. A participação de todos os intervenientes foi completamente voluntária e todos estavam esclarecidos quanto à finalidade da investigação. Os inquéritos por questionário foram primeiramente testados mediante a aplicação de um questionário-piloto a um grupo semelhante ao da amostra do nosso estudo. A partir deste questionário ficamos a saber quanto tempo demorariam os inquiridos a responder, fizemos alterações em algumas questões que levantavam dúvidas de resposta e eliminámos outras questões que concluímos não conduzirem a dados relevantes.

Um dos pontos essenciais da investigação é, de facto, o nível de competências em LI revelado pelos estudantes da amostra, tentando perceber se esse nível está directamente relacionado com o trabalho desenvolvido pelas BE que frequentaram durante o Ensino Secundário. Impunha-se, portanto, a definição de um instrumento para avaliar os níveis de competências de informação dos estudantes que no momento do estudo frequentam já o 1º ano do ensino superior. O instrumento utilizado foi um teste de LI, o qual resultou da

adaptação de testes disponibilizados pelo projecto TRAILS - Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills, da Kent State University Libraries, na sua página Web -<http://www.trails-9.org/index.php?page=home>. O teste criado orientou-se pelo padrão de competências de LI esperado em alunos do 12º ano, já que o teste se destinava a alunos recém-saídos deste ano de escolaridade; e foi ajustado à realidade nacional das acções e objectivos perseguidos pelas BE no desenvolvimento de competências de informação. Compõe-se de questões de escolha múltipla que pretendem avaliar cinco categorias de competências em LI:

1. Desenvolver um tópico de pesquisa
2. Identificar potenciais fontes de informação
3. Desenvolver, utilizar e rever estratégias de pesquisa
4. Avaliar fontes de informação
5. Reconhecer como usar a informação de forma responsável, ética e legal

Estas categorias baseiam-se nos *Standards for the 21st-Century Learner da American Association of School Librarians* e nos da *Common Core State Standards Initiative* (Kent State University Libraries, 2013). Fundamentalmente, procura-se testar o reconhecimento de factos específicos e de conhecimentos básicos, assim como de competências de ordem mais elevada, tais como o pensamento crítico, a análise, o relacionamento, entre outros (Grassian & Kaplowitz, 2009). No caso do teste, não se considerou necessário aplicá-lo a um grupo de controlo, como se fizera com o inquérito por questionário, porque os testes do projecto TRAILS são amplamente reconhecidos e utilizados em programas de desenvolvimento da LI e em investigações sobre o tema, tanto a nível nacional como internacional (Faculdade de Letras da Universidade do Porto [FLUP], 2006; Owen, 2010; Dias, 2011; Lomba, 2013).

Como método de recolha de informação foi também realizado um estudo de documentos; essencialmente os produzidos pela RBE e os relatórios de auto-avaliação das BE em análise, já que estas anualmente devem seguir o Modelo de avaliação da biblioteca escolar (2011), produzido pela RBE, para avaliar quatro domínios considerados essenciais na sua acção no processo educativo. Para este estudo foi relevante a exploração do subdomínio A. 2 Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital, enquadrado no domínio A Apoio ao desenvolvimento curricular (p. 12). Como se depreende do exposto, “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária. Consoante o objectivo perseguido, um método prioritário será muitas vezes acompanhado por um ou dois métodos secundários, quer para preparar a recolha de informações, quer para a completar” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 38).

Como já foi referido, este estudo pretende perceber que relação existe entre as competências em LI demonstradas por estudantes do 1º ano do ensino superior e o trabalho que é desenvolvido pelas bibliotecas da RBE neste âmbito. A investigação incide preferencialmente no trabalho direccionado ao Ensino Secundário, uma vez que os estudantes da amostra, em termos temporais, terão mais presente e, portanto, reflectirão mais os resultados das acções que sofreram durante esse período. Mas também porque, ao que tudo indica, o conhecimento acerca do trabalho das BE no plano da LI com os estudantes do Ensino Secundário é uma área de estudo menos explorada e, por conseguinte, esta investigação pode ser um bom contributo para se conhecer melhor esse trabalho e até ter uma aplicação prática. As bibliotecas da RBE têm orientações precisas para o desenvolvimento da LI nos seus utilizadores, motivo pelo qual, dezoito anos depois do lançamento da Rede, é fundamental reflectir acerca do seu papel no desenvolvimento da LI. Não basta afirmarem-se como locais implicados na criação de competências de informação, é preciso avaliar se essa implicação está a surtir os efeitos pretendidos.

2.3 Questões de investigação

A investigação aqui apresentada pretende perceber especificamente o trabalho das bibliotecas da RBE no domínio da LI, pois considera-se que as mesmas detêm neste âmbito maiores responsabilidades que as bibliotecas que estão fora da Rede, e relacioná-lo directamente com as competências de LI evidenciadas por estudantes recém-chegados ao ensino superior e ex-utilizadores dessas bibliotecas. Os seus níveis de competências serão avaliados através de testes de LI, ultrapassando-se, portanto, o padrão de recolha de informação mediante inquérito por questionário, o qual, não obstante será empregue numa primeira fase. A amostra deste estudo é substancialmente menor que a do projecto de Silva e Fernández Marcial (2010), por exemplo, o que torna mais fácil a aplicação dos testes e possibilita uma relação de causa-efeito mais fidedigna. Importa ressaltar que a análise incide sobre as práticas de LI ao nível do Ensino Secundário, nível de ensino que, por norma, é menos considerado nas recomendações e directrizes da RBE, mas que consideramos fulcral orientar por tratar-se do término de um ciclo de estudos que tanto pode significar o ingresso do estudante no ensino superior como no mercado de trabalho, invariavelmente, contextos que exigem elevados níveis de LI. Para além disso, este trabalho procurará enfocar a importância de acções sistemáticas de desenvolvimento da LI nas BE.

Face ao exposto, levantou-se a seguinte pergunta de partida:

Qual a relação existente entre as competências de LI reveladas por estudantes do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias com bibliotecas inseridas na RBE, e o trabalho desenvolvido por essas mesmas bibliotecas na promoção da LI?

A qual, por sua vez, foi desdobrada em cinco questões de pesquisa:

- Quais são as competências em LI de alunos universitários do 1º ano que frequentaram escolas secundárias públicas com bibliotecas integradas na RBE?
- As bibliotecas de escolas secundárias públicas integradas na RBE contribuem para o desenvolvimento da LI em futuros estudantes universitários?
- Quais as acções ou programas implementados por bibliotecas de escolas secundárias públicas da RBE para o desenvolvimento de competências de informação nos seus estudantes?
- Existem factores condicionantes da eficácia das acções ou programas de desenvolvimento da LI, levados a cabo por bibliotecas de escolas secundárias públicas inseridas na RBE?

- As bibliotecas de escolas secundárias públicas pertencentes à RBE avaliam o impacto das acções ou programas de desenvolvimento da LI que implementam nos seus estudantes?

De acordo com Bell (2002, p. 40), “os projectos de pequena escala do tipo (...) [do que está a ser apresentado] não exigem testes estatísticos das hipóteses, frequentemente requeridos para estudos sobre amostras de grande escala.” Por esse motivo, foram apenas estabelecidos os seguintes objectivos para o trabalho:

1. conhecer as competências em informação de alunos do 1.º ano dos cursos de mestrado integrado e licenciatura de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias cujas bibliotecas integram a RBE;
2. identificar o contributo das bibliotecas da RBE do Ensino Secundário para a formação desses estudantes em LI;
3. identificar os factores, caso existam, que condicionam a eficácia da formação em LI de estudantes do Secundário, por parte das BE.

2.4 Resultados e Discussão

2.4.1 Análise das bibliotecas escolares nas quais incide a investigação

As BE alvo deste trabalho de investigação distribuem-se por três distritos do Norte do país - Viana do Castelo, Braga e Porto -, tendo em comum, para além do facto de pertencerem à RBE, a pertença à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN). Não obstante a sua mesma localização geográfica, estas bibliotecas apresentam características diferentes, nomeadamente, quanto ao seu ano de integração na RBE, quanto ao número de alunos que servem, quanto ao número de professores que compõem a equipa da BE, entre outros. Por esse motivo, consideramos necessário caracterizar e comparar estas bibliotecas do ponto de vista do seu perfil de serviço de informação e dos recursos humanos que as gerem antes de analisar o seu trabalho de promoção e desenvolvimento da LI.

Esta caracterização é feita com base nos inquéritos por questionário preenchidos pelos PB de cada uma das 7 BE frequentadas pelos estudantes da amostra. Aos PB foi pedido que se reportassem aos anos lectivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, uma vez que o estudo se debruça sobre a utilização que alunos, que no ano lectivo 2012/2013 frequentam o 1º ano do ensino superior, fizeram da BE durante o Ensino Secundário. Foram devolvidos 6 (85,7%) questionários.

BE	1	2	3	4	5	6
Nº total de alunos da escola	1300	642	900	1370	1256	1670
Nº de alunos do Secundário	1150	184	900	867	1116	1220
Ano de integração RBE	2006	2007	2001	1998	1997	2001
Horário de funcionamento	8:20-18:20	8:30-16:45	8:30-18:20	8:30-17:30	8:30-18:30	9:00-18:00
A BE consta de algum dos normativos da Escola	Projecto Educativo (PEE), Regulamento Interno (RI), Projectos Curriculares dos Departamentos	Projecto Educativo (PEE), Regulamento Interno (RI), Projectos Curriculares dos Departamentos	Projecto Educativo (PEE), Regulamento Interno (RI)	Projecto Educativo (PEE), Regulamento Interno (RI)	Projecto Educativo (PEE), Projectos Curriculares dos Departamentos	Projecto Educativo (PEE), Regulamento Interno (RI), Projectos Curriculares dos Departamentos
A BE dispõe de página ou blog na Internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 3. Caracterização das BE

A Tabela 3 mostra e compara o perfil das BE em estudo: mais de metade estão inseridas em escolas com mais de 1000 alunos, sendo que uma delas ultrapassa mesmo os 1600 alunos. Cinco escolas detêm maior número de alunos do Ensino Secundário do que do 2º e 3º ciclos,

sendo que uma das escolas é somente secundária. Quanto ao ano de integração na RBE, quatro integraram-na entre os anos 2001 e 2007, ou seja, cerca de 10 anos após o lançamento da RBE, e duas entre 1997 e 1998. Todas as BE constam do Projecto Educativo (PEE), cinco constam também do Regulamento Interno (RI) e quatro ainda dos Projectos Curriculares dos Departamentos. Segundo a informação fornecida, todas as BE funcionam em horário contínuo: cinco abrem entre as 8:20-8:30 e uma abre às 9:00; quatro encerram entre as 18:00-18:30 e duas entre as 16:45-17:30. Todas as BE dispõem de página ou blog na Internet.

Relativamente aos recursos humanos responsáveis por estas BE, destaca-se que quatro dos PB que lideram as equipas são do sexo feminino (Gráfico 8), três têm idades entre os 46-50 anos e apenas um está entre os 36-40 anos (Gráfico 9). Quanto à sua representatividade no Conselho Pedagógico da escola, a maioria dos PB diz ter assento neste órgão de gestão, o que numa primeira análise pode ser entendido como um aspecto positivo do posicionamento da BE na escola (Gráfico 10).

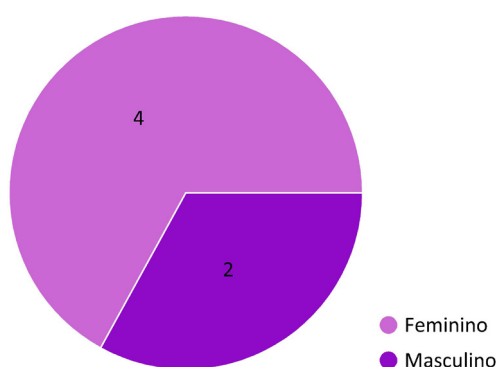


Gráfico 8. Sexo do Coordenador da BE

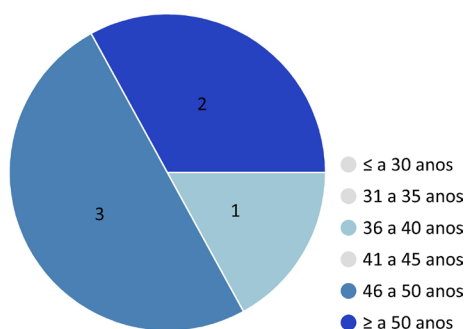


Gráfico 9. Idade do coordenador da BE

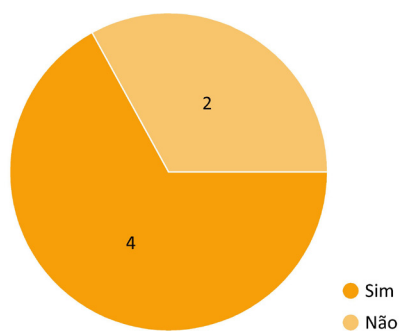


Gráfico 10. Professores Bibliotecários com assento no Conselho Pedagógico

Quando questionados sobre o número de horas semanais em que exercem funções na BE, apenas dois dos PB responderam entre 31h-35h, pois três dizem exercer entre 21h-30h (Gráfico 11). Para além do PB responsável pela coordenação da biblioteca, as equipas das BE compõem-se de mais elementos, nomeadamente, outros professores. O número total de outros professores que compõem as equipas varia substancialmente de BE para BE: três têm seis ou mais outros professores (Gráfico 12). Apesar da variação no número de elementos que compõem as equipas das diferentes BE, o número total de horas atribuídas a cada um dos outros professores é sempre revelada como sendo inferior ou igual a 13h (Gráfico 13).

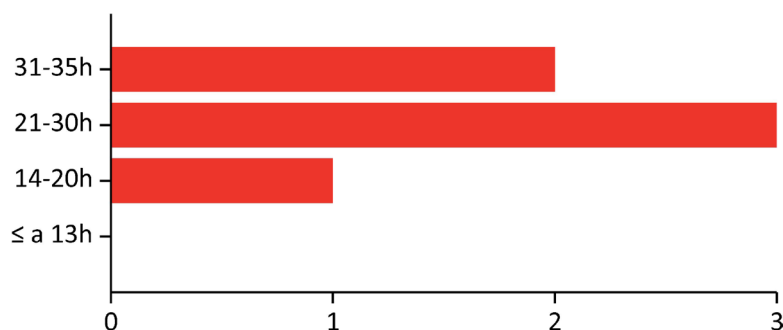


Gráfico 11. Número de horas atribuído ao PB

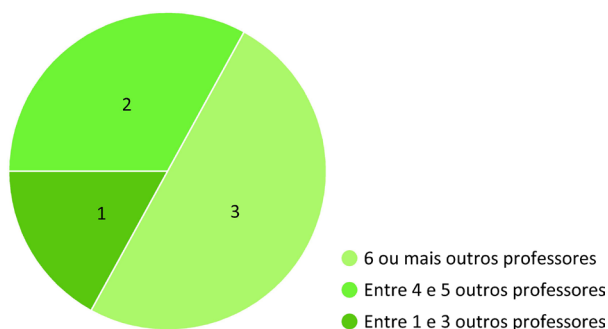


Gráfico 12. Número de professores da equipa da PB

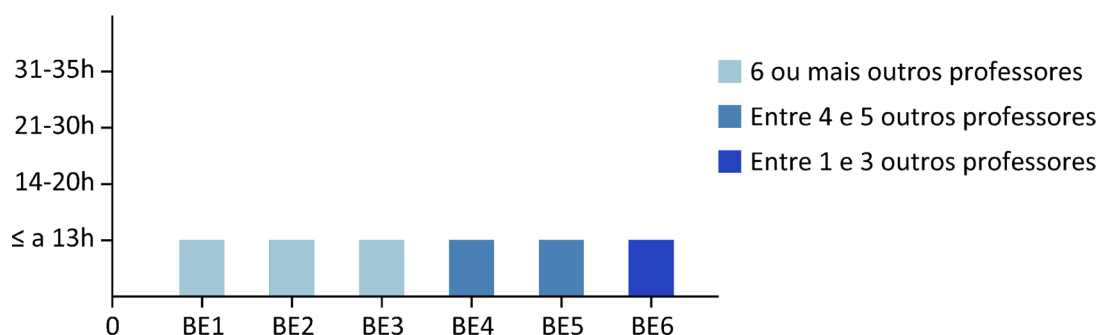


Gráfico 13. Número de Horas atribuídas aos outros professores da equipa da BE

Analisando os PB no seu perfil docente, verificamos que quatro leccionam 3º Ciclo e Secundário e dois apenas Secundário (Gráfico 14). Quanto às áreas disciplinares leccionadas, quatro pertencem ao departamento de Línguas e dois ao departamento das Ciências Sociais, Humanas e Religiosas (Gráfico 15).

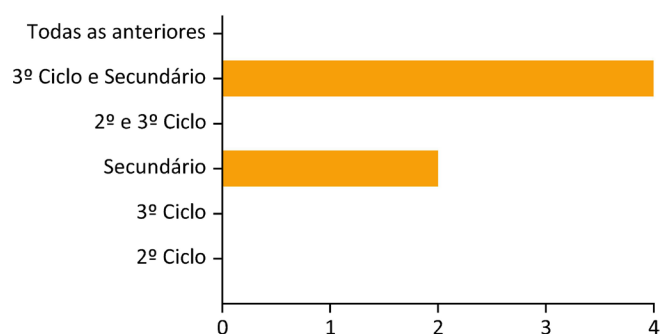


Gráfico 14. Nível de ensino que leccionam os PB

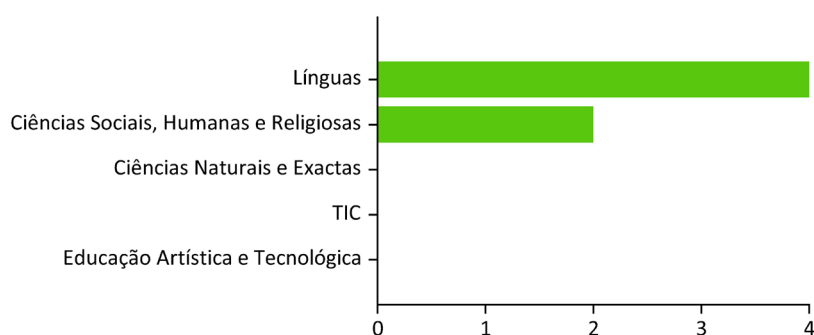


Gráfico 15. Áreas disciplinares dos PB

Na sua maioria, os outros professores membros das equipas, também fazem parte destes departamentos, havendo, contudo, alguns elementos provenientes da Educação Artística e Tecnológica, das TIC e também, ainda que em número muitíssimo reduzido, das Ciências Naturais e Exactas (Gráfico 16).

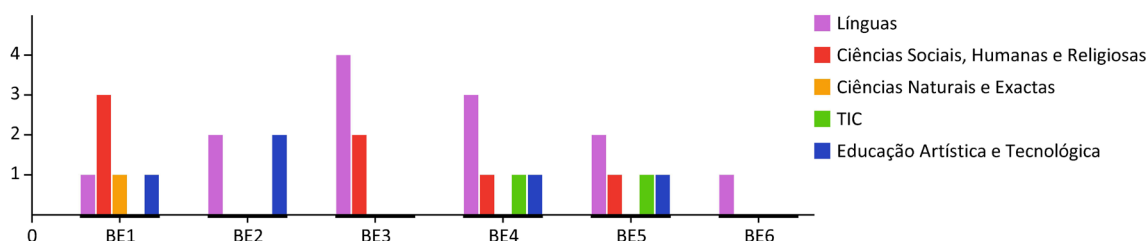


Gráfico 16. Áreas disciplinares dos outros professores das equipas das BE.

A continuidade dos PB no desempenho de funções de coordenação das BE é elevada: cinco dos PB encontram-se em funções nas BE em estudo há 4 ou mais anos, apenas um refere desempenho de funções em período inferior ou igual a 1 ano (Gráfico 17). Relativamente aos demais membros das equipas, a maioria desempenha funções na BE há 2-3 anos ou em período igual ou superior a 4 anos (Gráfico 18).

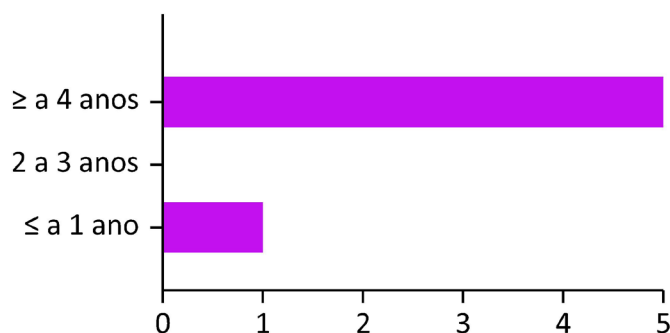


Gráfico 17. Número de anos em função do PB na biblioteca

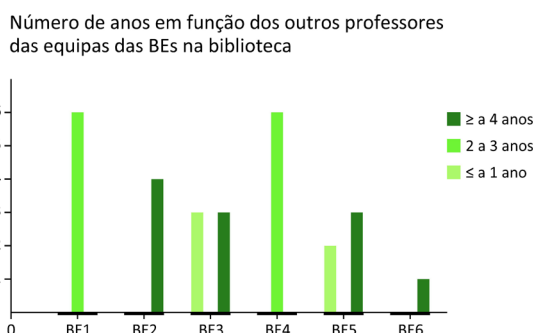


Gráfico 18. Número de anos em função dos outros professores das equipas das BE na biblioteca

Quando questionados sobre a experiência de funções noutras BE, quatro dos PB dizem ter uma experiência inferior ou igual a 1 ano; tão só um diz ter experiência igual ou superior a 4 anos (Gráfico 19). Seguindo a mesma linha de tendência, os restantes membros das

equipas também têm maioritariamente experiência inferior ou igual a 1 ano noutras BE (Gráfico 20).

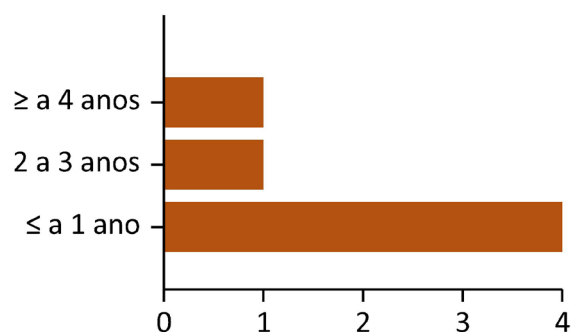


Gráfico 19. Número de anos de experiência do PB noutras BE

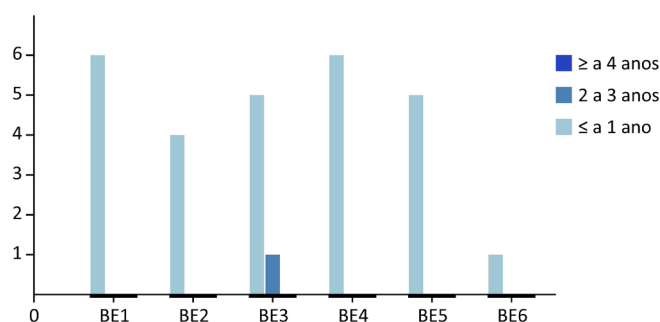


Gráfico 20. Número de anos de experiência dos outros professores das equipas noutras BE

O número de PB sem qualquer formação na área das bibliotecas é muito significativo: quatro num total de seis. Apenas dois dizem possuir mestrado nesta área (Gráfico 21). Porém, analisando a formação dos restantes membros da equipa, constatamos que a situação da formação é ainda mais sensível, uma vez que nenhum deles possui formação na área das bibliotecas (Gráfico 22).¹²

¹² Num dos inquéritos foi indicado que todos os elementos da equipa possuíam Licenciatura. Contudo, após verificação consideramos que a resposta se reportou à formação inicial dos professores e não, como era solicitado, à sua formação na área das bibliotecas.

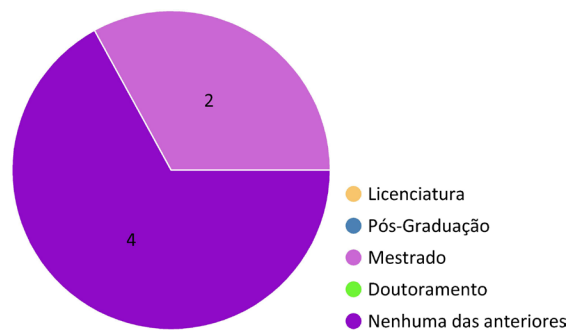


Gráfico 21. Nível de formação do PB na área das Bibliotecas

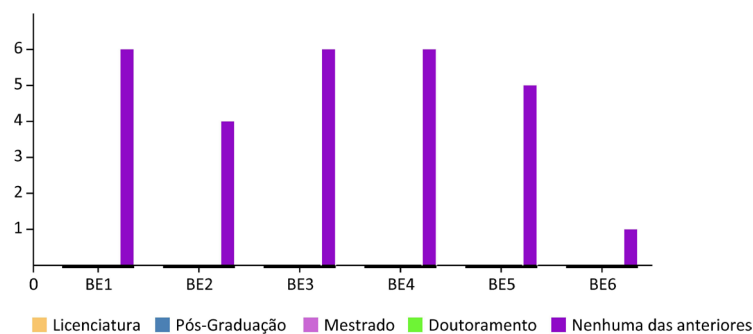


Gráfico 22. Nível de formação dos outros professores da equipa na área das Bibliotecas

No que diz respeito ao número de horas de formação contínua frequentadas pelos PB, quatro dizem ter assistido a um número igual ou superior a 201h (Gráfico 23), sendo que três destes PB frequentaram formações contínuas sobre Organização e gestão da BE, Tratamento documental, Promoção da leitura, TIC e Promoção da literacia da informação (Gráfico 25).

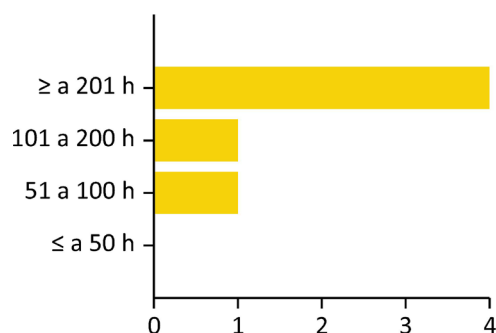


Gráfico 23. Número total de horas de formação contínua dos PB na área das Bibliotecas

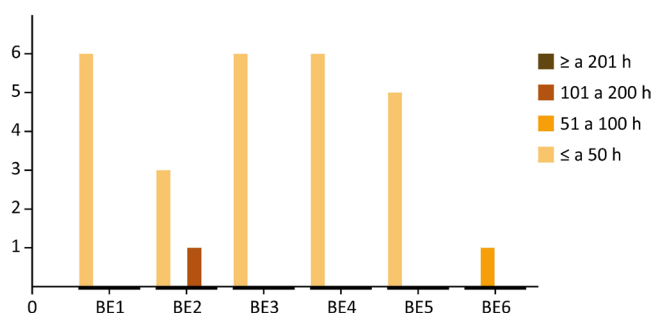


Gráfico 24. Número total de horas de formação contínua dos outros professores na área das Bibliotecas

A maioria dos outros professores membros das equipas das BE têm um número de horas de formação contínua na área das BE inferior ou igual a 50h (Gráfico 24), um número expressivo de elementos destaca a frequência de formações em TIC (Gráfico 26).

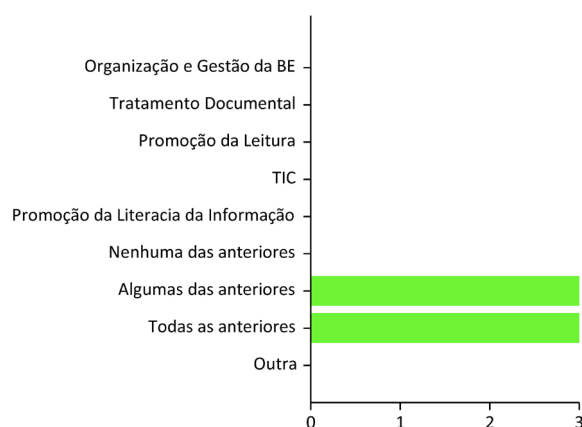


Gráfico 25. Tipo de formação contínua na área das Bibliotecas frequentada pelos PB

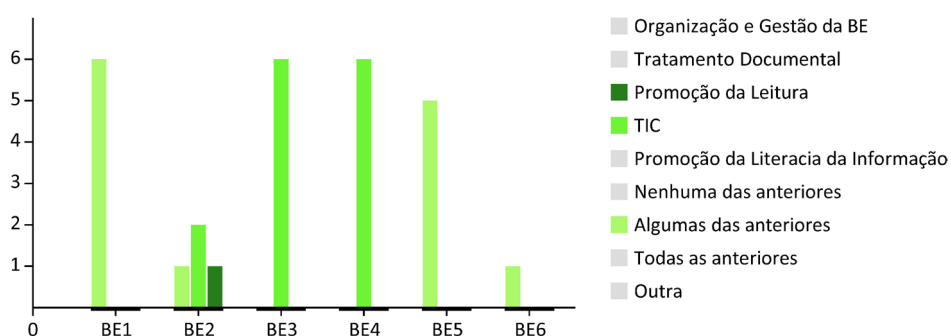


Gráfico 26. Tipo de formação contínua na área das Bibliotecas frequentada pelos outros professores.

Em suma, através desta análise verificamos que um número considerável destas BE integraram muito tardiamente o projecto da RBE, o que pode ter afectado a solidez do serviço prestado aos utilizadores, nomeadamente no plano da LI. Apesar de todas integrarem o PEE

e de também se verificar uma positiva inclusão no RI, ainda se verifica alguma fragilidade ao nível da integração nos Projectos Curriculares dos Departamentos. De um modo geral, o horário de funcionamento das BE parece ajustar-se às necessidades dos utilizadores, sendo de realçar o funcionamento em horário contínuo que possibilita a frequência da biblioteca no tempo de pausa para almoço. Quanto aos recursos humanos, predominam os PB do sexo feminino, com idades acima dos 46 anos. O número de horas semanais que a maioria destes PB exerce funções na BE parece pouco significativo face ao trabalho que uma biblioteca exige, sobretudo se pensarmos na implementação de programas regulares de LI. O número de professores que compõem o resto da equipa varia substancialmente, podendo ter até mais de seis. No entanto, o número total de horas semanais em que estes professores exercem funções na BE é, à semelhança do que constatamos com os PB, demasiado reduzido (inferior ou igual a 13h). Face a estas constatações, recordamos as orientações da RBE:

(...) O conceito de equipa deve corresponder a um número reduzido de docentes (3/4), de modo a constituir uma estrutura ágil e funcional, em que cada um dos seus elementos disponha de um número de horas suficiente para poder desenvolver um trabalho consistente. (2006, citada por Novo & Calixto, 2006, p. 4-5)

A maioria dos PB, assim como um número significativo dos restantes professores das equipas pertencem aos Departamentos de Línguas. Este aspecto merece destaque porque pode em parte explicar a maior tendência para as BE desenvolverem actividades e projectos de Promoção da Leitura, área com a qual estes profissionais se sentem mais familiarizados e para a qual estão mais sensibilizados. A grande maioria dos PB revela continuidade no desempenho de funções na biblioteca, à semelhança dos outros membros da equipa. No entanto, ambos apresentam pouca experiência noutras BE, o que certamente se deve ao facto de se tratar de professores que já pertenciam aos quadros da escola em questão e que acabaram por assumir funções na biblioteca. A falta de formação na área das bibliotecas por parte destes profissionais é demasiado expressiva e mesmo ao nível da formação contínua o número de horas frequentadas é bastante baixo, sobretudo por parte dos outros professores que compõem as equipas.

2.4.2 *Análise do perfil dos utilizadores das bibliotecas escolares da investigação*

O perfil de utilizador dos alunos que frequentaram as BE em estudo, apesar de revelar alguns pontos em comum, nomeadamente o grau de ensino, as idades e as áreas de formação, apresenta aspectos naturalmente diferentes, seja o da frequência com que utilizavam as BE, seja no tipo de utilização que faziam das mesmas. Por este motivo, consideramos importante caracterizar estes utilizadores. A caracterização é feita, uma vez

mais, partindo dos inquéritos por questionário, neste caso preenchidos pelos alunos que no ano lectivo 2012/2013 frequentavam o 1.º ano de uma escola superior privada. Foi-lhes pedido que respondessem reportando-se à utilização que fizeram da BE durante os anos lectivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012. A amostra é o total de estudantes ingressados no 1.º ano dos cursos de licenciatura e mestrado integrado - 10 estudantes -, oriundos de escolas secundárias públicas, com BE integradas na RBE. Foram devolvidos 9 (90%) questionários.

Começando a análise do perfil destes utilizadores pelo seu sexo e idade, deparámo-nos com seis utilizadores do sexo masculino e três do sexo feminino (Gráfico 27). As idades estão compreendidas entre os 18 e 24 anos (Gráfico 28) (informação relativa ao momento em que frequentam o 1.º ano do ensino superior).

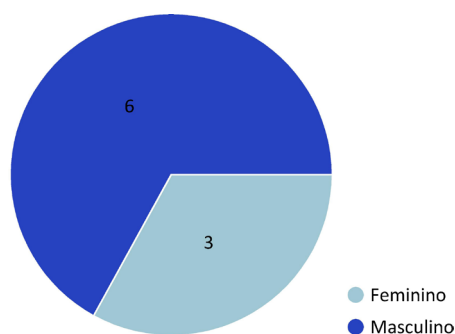


Gráfico 27. Sexo dos alunos das BE em estudo

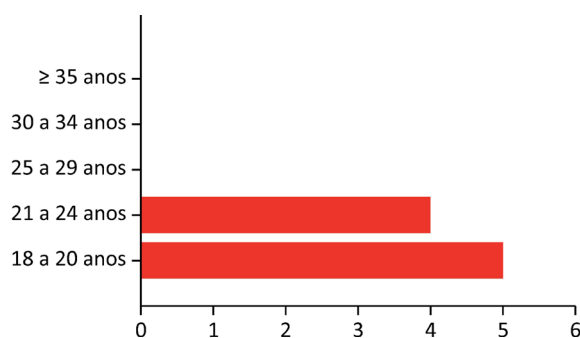


Gráfico 28. Idade dos alunos das BE em estudo

Estes alunos frequentam cursos da área das Artes: seis Arquitectura e Urbanismo, dois Artes Plásticas e Multimédia e um Design Gráfico (Gráfico 29), daí a natureza das áreas de formação que frequentaram durante o Ensino Secundário: sete provêm das Artes Visuais (Gráfico 30).

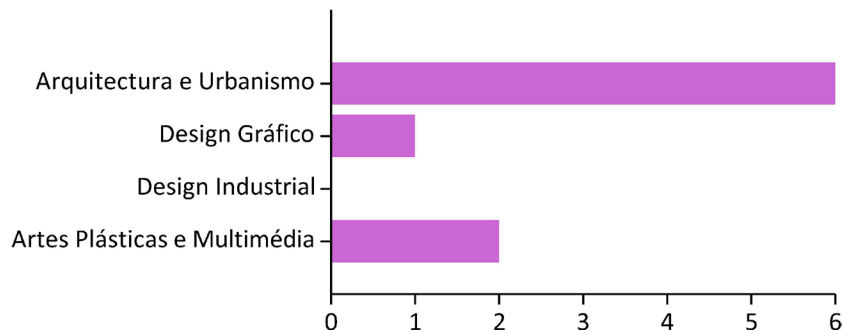


Gráfico 29. Curso frequentado pelos alunos das BE em estudo

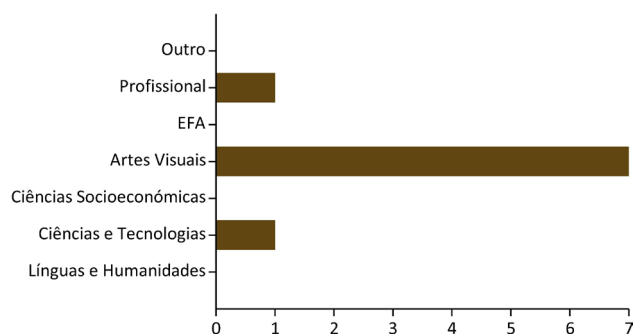


Gráfico 30. Área de formação frequentada pelos alunos das BE em estudo

Relativamente à frequência da BE durante o Secundário, todos afirmam ter frequentado voluntariamente a biblioteca da sua escola (Gráfico 31), mas quando questionados sobre a frequência da mesma acompanhados por professores, cinco responderam não ter tido este acompanhamento (Gráfico 32). O nível de frequência da BE não se revela muito elevado: três dizem que frequentavam a BE 1-2 vezes por semana e outros três 1-2 vezes por mês (Gráfico 33).

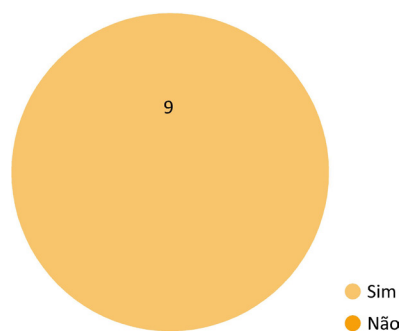


Gráfico 31. Frequência voluntária da BE

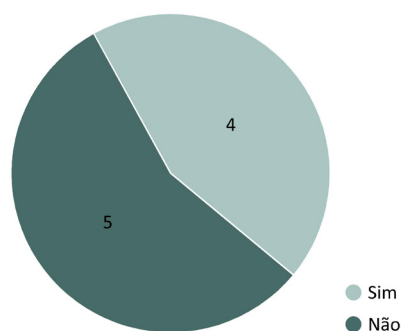


Gráfico 32. Frequência da BE acompanhados por professores

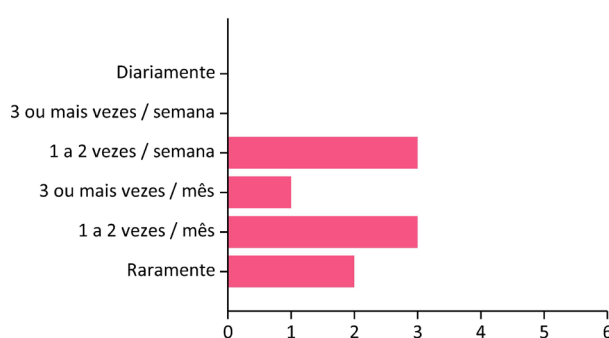


Gráfico 33. Frequência da BE

Ao tentar saber para que fins utilizavam estes alunos a BE percebemos que quatro “Nunca” a utilizavam para estudar, frente a três que o faziam “Algumas vezes”. Os mesmos quatro utilizavam “Algumas vezes” a BE para fazer trabalhos, mas três faziam-no “Raramente”. Para aceder à Internet também quatro utilizavam “Algumas vezes” a biblioteca, no entanto, dois dizem que “Raramente” a utilizavam. Quando a mesma questão pendia para o campo da pesquisa, a diferença percentual é muito mais expressiva: seis afirmam que “Raramente” usavam a BE para pesquisar e utilizar informação aí existente para estudo, somente dois dizem que a usavam “Frequentemente”. No que respeita a pesquisar e utilizar informação da biblioteca para lazer, apenas um o fazia “Frequentemente”, cinco afirmam que “Raramente” utilizavam a BE para este fim (Gráfico 34). Considerando as respostas dos alunos, percebemos que o serviço de empréstimo domiciliário também não os fez utilizar grandemente a BE, porque quando questionados sobre a frequência com que recorriam à biblioteca para requisitar documentos para levar para casa para estudo três afirmam que “Nunca” recorriam à BE e o mesmo número diz que o fazia “Algumas vezes”. A mesma questão, mas relativa a documentos para lazer dá-nos um número ainda maior de “Nunca” – quatro –; porém, outros tantos quatro dizem que “Algumas vezes” faziam esse tipo de requisição (Gráfico 34).

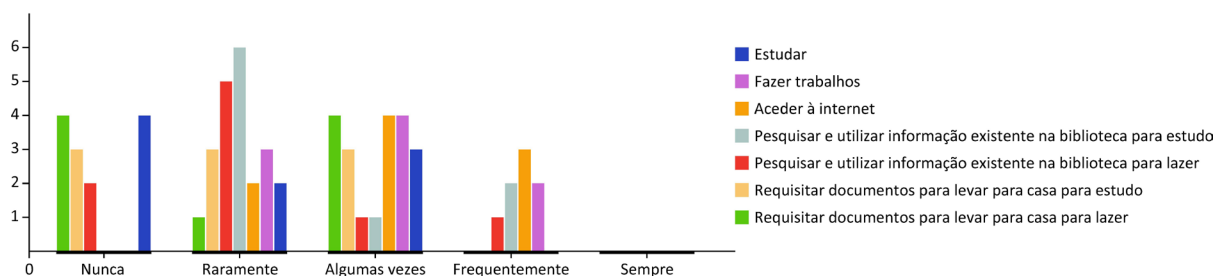


Gráfico 34. Relação Frequência / Tipo de Utilização da BE

Constatando-se uma baixa utilização da BE por parte dos alunos da amostra para pesquisar e requisitar documentos, importa saber que tipo de recursos de informação estes utilizadores preferiam consultar. Destaca-se a Internet, a qual cinco dizem que utilizavam “Frequentemente”. Os demais recursos disponibilizados pela BE afiguram-se como tendo sido pouco escolhidos: cinco afirmam que “Raramente” consultavam livros, apenas dois o faziam “Frequentemente”. Os mesmos cinco “Nunca” consultavam jornais, e as revistas também eram alvo de pouca consulta- quatro dizem que “Nunca” as consultava. Os filmes aparecem como o recurso mais preterido por estes utilizadores - seis “Nunca” os consultava (Gráfico 35).

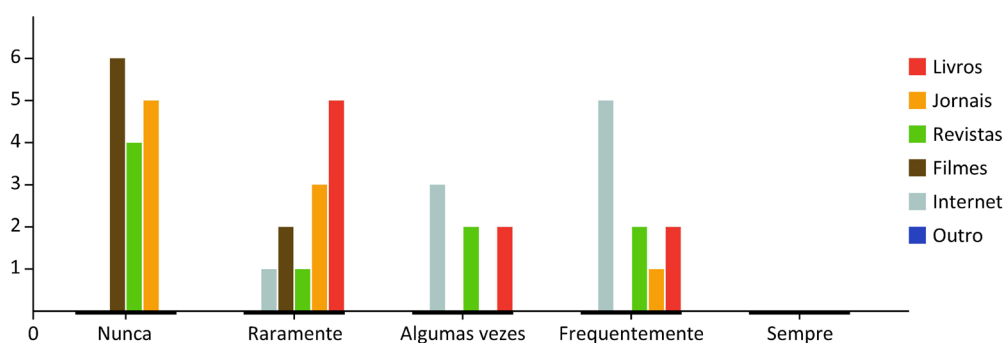


Gráfico 35. Relação Frequência / Tipo de recursos de informação consultados na BE

As respostas dos alunos sobre a frequência com que utilizavam alguns dos serviços disponibilizados pela BE continuam a corroborar um baixo índice de frequência da biblioteca: somente um aluno diz “Sempre” ter utilizado o serviço de livre acesso, três utilizavam-no “Frequentemente”, mas quatro faziam-no “Raramente”. O recurso ao catálogo bibliográfico da BE revela-se extremamente fraco: seis afirmam que “Raramente” o utilizava e três dizem que “Nunca” o faziam. Recursos digitais como CD’s ou DVD’s também eram pouquíssimo usados: seis dizem que “Nunca” os usaram e três “Raramente”. Bases de dados electrónicas também “Raramente” - quatro - e “Nunca” - três - foram utilizadas. Quando a questão recaí sobre os motores de pesquisa da Internet (Google, Yahoo, Sapo, entre outros), percebemos

que o índice de utilização é maior; no entanto, não é tão expressivo como se poderia esperar face à fraca utilização dos serviços até aqui analisados: Três alunos dizem que utilizavam “Frequentemente” este serviço (a mesma percentagem que no livre acesso), quatro “Algumas vezes”, mas dois dizem que “Raramente” o utilizavam (Gráfico 36).

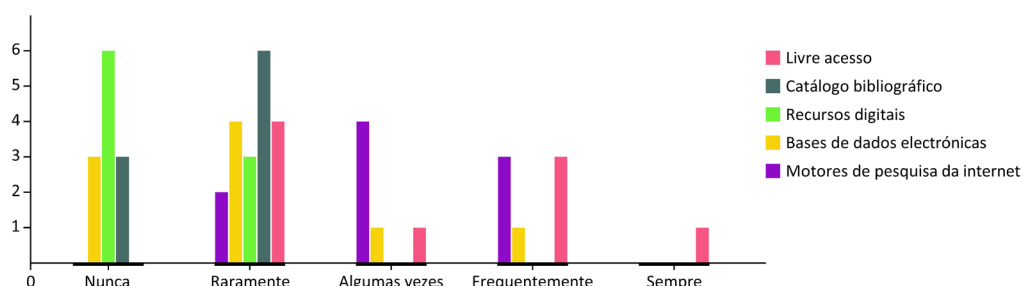


Gráfico 36. Relação Frequência / Tipo de serviços utilizados na BE

A constatação de uma fraca utilização da BE, assim como dos seus recursos de informação e serviços, impõe a análise da percepção que os PB têm da utilização que estes alunos fizeram da biblioteca. Passamos, portanto, a analisar as respostas dos PB a estas mesmas questões. Sobre a frequência da BE por parte dos alunos do Secundário, cinco dos PB afirmam que os alunos se dirigiam “Frequentemente” à biblioteca para estudar e um diz mesmo que o faziam “Sempre”. Para fazer trabalhos: quatro dizem que “Frequentemente” os alunos procuravam a BE. Na perspectiva de três dos PB os alunos recorriam “Sempre” à biblioteca para aceder à Internet, dois dizem que o faziam “Frequentemente”. O uso da BE para pesquisar e utilizar informação para estudo era na opinião de três dos PB “Frequentemente” feito. Os mesmos três consideram que “Frequentemente” os alunos usavam a BE para pesquisar e utilizar informação aí existente para lazer. Sobre o empréstimo domiciliário, os PB também apresentam respostas mais optimistas do que as divulgadas pelos alunos, na medida em que quatro dizem que os alunos “Frequentemente” requisitavam documentos para estudo. A requisição de documentos para lazer conta com os mesmos quatro a afirmar que os alunos a faziam “Frequentemente” (Gráfico 37).

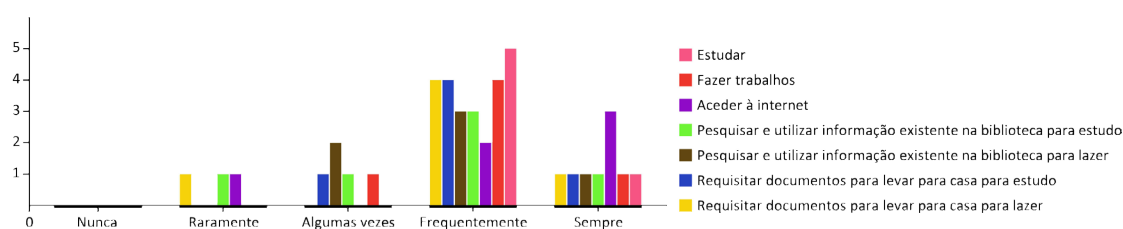


Gráfico 37. Relação Frequência / Tipo de utilização da BE

Também segundo quatro dos PB, os livros eram um recurso “Frequentemente”

demandado pelos alunos; por sua vez dois consideram que o eram apenas “Algumas vezes”. As revistas também teriam a preferência dos alunos, já que três dos PB dizem que eram “Frequentemente” consultadas. Por seu lado, de acordo com os PB, os jornais já seriam menos consultados: dois consideram que o eram “Algumas vezes” e “Raramente”. Três PB dizem que os filmes eram “Algumas vezes” consultados pelos alunos do Secundário. A Internet era, segundo os PB, o recurso de informação mais consultado pelos alunos na BE: dois responderam “Sempre”, três “Frequentemente” e um “Algumas vezes” (Gráfico 38).

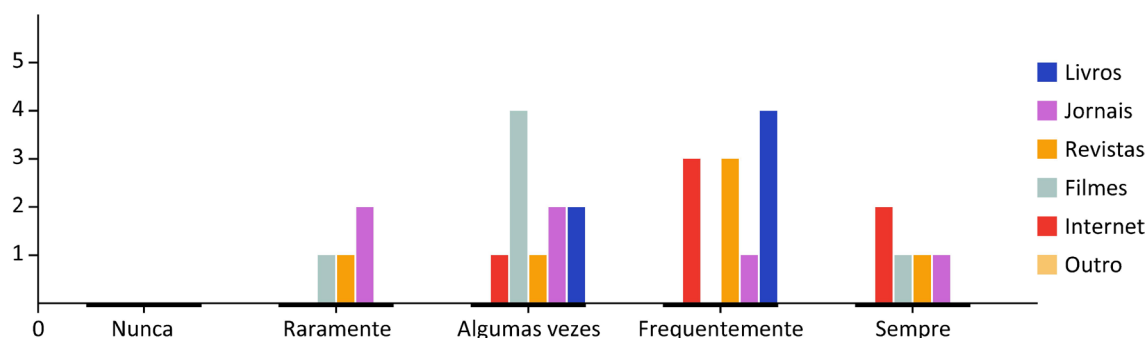


Gráfico 38. Relação Frequência / Tipo de recursos de informação consultados na BE

A análise das respostas dadas pelos PB no que respeita à frequência de utilização por parte dos alunos do Secundário de determinados serviços disponibilizados pela BE deixa igualmente antever discrepância relativamente às respostas dos alunos. Cinco dos PB garantem que o serviço de livre acesso era “Frequentemente” utilizado pelos alunos e um diz que era “Sempre”¹³. De acordo com quatro dos PB, os alunos utilizavam “Algumas vezes” o catálogo bibliográfico. Os CD’s e DVD’s eram, segundo três dos PB, utilizados “Algumas vezes”. Na questão sobre a utilização das bases de dados electrónicas evidenciamos alguma concordância entre as respostas dos alunos e dos PB: quatro destes últimos declaram que “Raramente” eram usadas. Sobre a utilização de motores de pesquisa da Internet as respostas já não são tão coincidentes, porque dois dos PB dizem que os alunos recorriam “Sempre” a eles e três “Frequentemente” (Gráfico 39).

¹³ Poderá ter havido confusão quanto ao significado de livre acesso, confundindo-se o sistema de consulta que permite o acesso directo do utilizador ao livro na estante, com a livre entrada na biblioteca

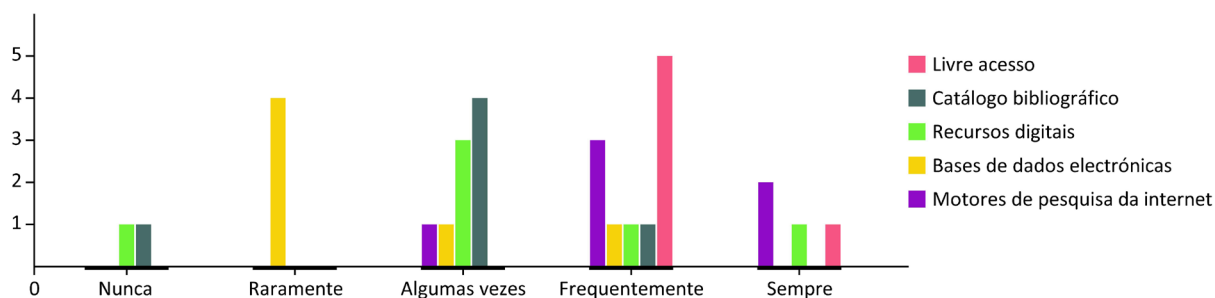


Gráfico 39. Relação Frequência / Tipo de serviços utilizados na BE

A maioria dos alunos e PB, consideram que os primeiros não tinham dificuldades na utilização dos serviços disponibilizados pela BE: sete alunos e quatro PB responderam Não a esta questão (Gráficos 40 e 41).

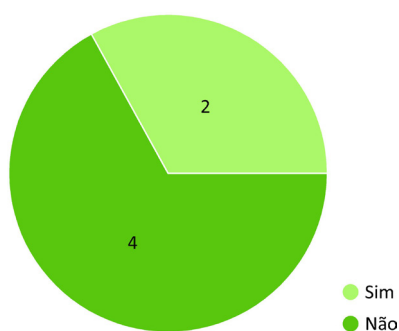


Gráfico 40. Dificuldades dos alunos na utilização dos serviços da BE (respostas dos PB)

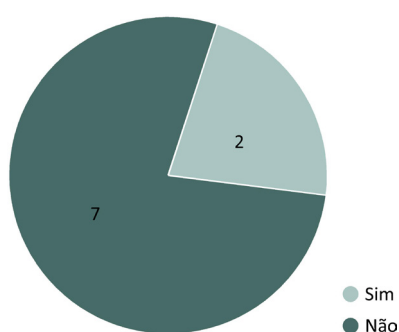


Gráfico 41. Dificuldades dos alunos na utilização dos serviços da BE (respostas dos alunos)

Questionados sobre a quem recorriam para superar eventuais dificuldades na utilização daqueles serviços¹⁴, todos os alunos dizem que recorriam “Frequentemente” aos colegas. Depois o pedido de apoio dividia-se entre o PB ou professores da equipa da BE e o funcionário assistente. Dizem que “Nunca” recorriam nem aos familiares nem aos professores em geral

¹⁴ A esta questão responderam apenas os dois alunos que afirmaram sentir dificuldades na utilização dos serviços

(Gráfico 42). Os PB¹⁵ também afirmam que os alunos “Nunca” ou “Raramente” pediam apoio aos familiares. No entanto, existe discordância quanto ao pedido de apoio aos professores em geral, uma vez que os PB afirmam que os alunos recorriam a estes “Algumas vezes” e em relação aos colegas – “Sempre” e “Raramente” (Gráfico 43).

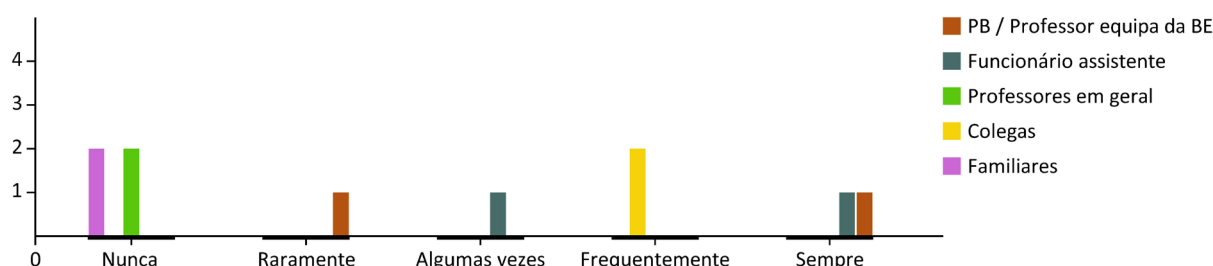


Gráfico 42. Principais apoios para a superação das dificuldades de utilização dos serviços da BE (respostas dos alunos)

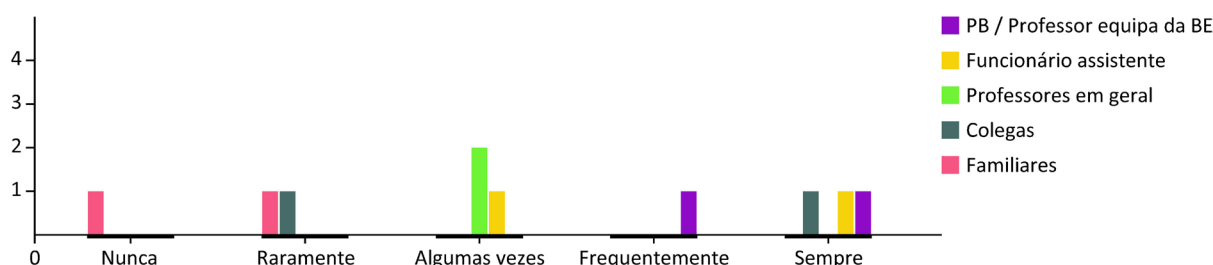


Gráfico 43. Principais apoios para a superação das dificuldades de utilização dos serviços da BE (respostas dos PB)

Uma análise comparativa das respostas dadas por alunos e PB às principais questões permite-nos perceber que existe uma substancial diferença entre a forma como os alunos dizem ter frequentado e usufruído da BE e a forma como os PB consideram que estes mesmos alunos a utilizaram:

Tipo de pergunta	Resposta alunos	Resposta professores
Frequência da BE para estudar	4 - “Nunca”	5 - “Frequentemente”
Frequência da BE para fazer trabalhos	4 - “Algumas vezes”	4 - “Frequentemente”
Utilização da BE para aceder à Internet	4 - “Algumas vezes”	3 - “Sempre”
Pesquisar e usar informação da BE para estudo	6 - “Raramente”	3 - “Frequentemente”
Pesquisar e usar informação da BE para lazer	5 - “Raramente”	3 - “Frequentemente”
Requisição de documentos para estudo	3 - “Nunca”	4 - “Frequentemente”
Requisição de documentos para lazer	4 - “Nunca”	4 - “Frequentemente”
Documentos preferencialmente consultados	Livros: 5 - “Raramente”	4 - “Frequentemente”
	Revistas: 4 - “Nunca”	3 - “Frequentemente”
	Internet: 5 - “Frequentemente”	3 - “Frequentemente”
Utilização do serviço de livre acesso	4 - “Raramente”	5 - “Frequentemente”
Utilização do catálogo bibliográfico	6 - “Raramente”	6 - “Algumas vezes”
Utilização de bases de dados	4 - “Raramente”	4 - “Raramente”
Utilização de motores de pesquisa (Google, Yahoo, Sapo,...)	4 - “Algumas vezes”	3 - “Frequentemente”

Tabela 4. Comparação das principais respostas de alunos e PB sobre a utilização da BE por parte dos alunos

15 A esta questão responderam apenas os dois PB que afirmaram que os alunos sentiam dificuldades na utilização dos serviços

- Apesar da baixa utilização da BE e dos seus recursos, sete alunos e quatro PB consideram que não havia dificuldades na utilização dos serviços da biblioteca por parte dos alunos;
- Segundo os alunos, quando sentiam alguma dificuldade recorriam preferencialmente aos colegas e ao PB ou outros professores da equipa da BE;
- De acordo com os PB, quando os alunos sentiam alguma dificuldade recorriam sobretudo ao PB ou outros professores da equipa, seguindo-se o pedido de ajuda aos professores em geral (dois alunos disseram “Nunca” recorrer a estes).

Esta diferença de perspectiva sobre a utilização da BE afigura-se preocupante, porque apesar de os alunos revelarem ter utilizado muito pouco a biblioteca da sua escola e os serviços e recursos documentais que esta fornece, os PB consideram que o nível de utilização da BE é elevado e que os recursos documentais estão a ser convenientemente aproveitados pelos alunos. Certamente, isto faz com que os PB mantenham a oferta e dinâmica da BE tal como ela está, não sentindo necessidade de fazer alterações que promovam uma maior e melhor utilização da BE por parte dos alunos do Ensino Secundário.

Na evidência desta diferença de perspectiva em relação à utilização da BE, atentamos na pergunta do questionário que inquiria os PB sobre os materiais informativos de apoio disponibilizados aos utilizadores, nomeadamente aos alunos. Constatamos que o material que as BE mais disponibilizam é o Guião de pesquisa; segue-se o Guia de elaboração de citações e referências bibliográficas *ex aequo* com o Guia do utilizador da BE; logo depois aparecem o Manual de consulta do catálogo bibliográfico e o Manual de apresentação de trabalhos de pesquisa, o Guião de leitura e o Manual de pesquisa na Internet e, por fim, o Manual de pesquisa de informação impressa (Gráfico 44). Em metade das BE respondentes estes materiais são disponibilizados tanto na página/blog da BE como em formato impresso, as restantes três disponibilizam-nos somente na sua página/blog (Gráfico 47).

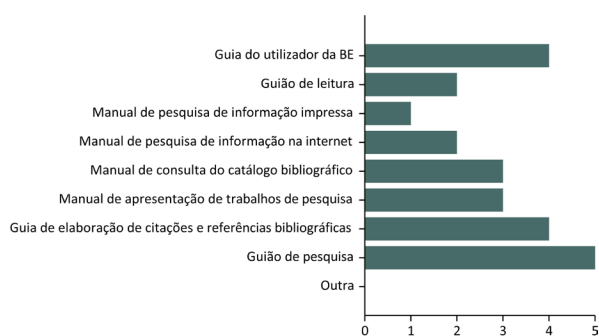


Gráfico 44. Materiais informativos para apoio aos utilizadores da BE (respostas dos PB)

Uma vez mais, comparando as respostas dos PB com as dos alunos deparamo-nos com um certo desencontro entre umas e outras: apenas um aluno refere a disponibilização do Guião de pesquisa; cinco (valor mais próximo do das respostas dos PB) mencionam o Guia do utilizador da BE; três indicam o Manual de consulta do catálogo bibliográfico, a mesma percentagem que refere o Guião de leitura e o Manual de pesquisa de informação na internet; e um, respectivamente, indica o Guia de elaboração de citações e referências bibliográficas, o Manual para apresentação de trabalhos de pesquisa e o Manual de pesquisa de informação impressa (Gráfico 45). Quatro alunos afirmam que os materiais eram disponibilizados em formato impresso, os restantes dizem que existiam apenas na página/blog da BE ou em ambos formatos¹⁶ (Gráfico 46).

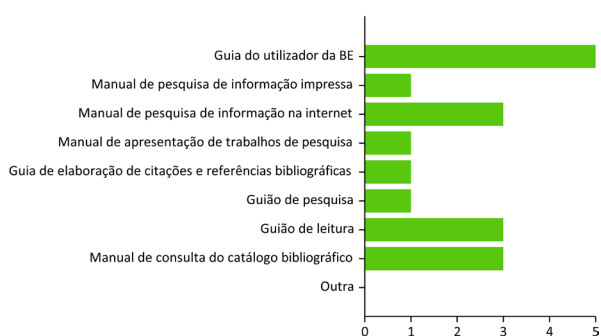


Gráfico 45. Materiais informativos para apoio aos utilizadores da BE (respostas dos alunos)

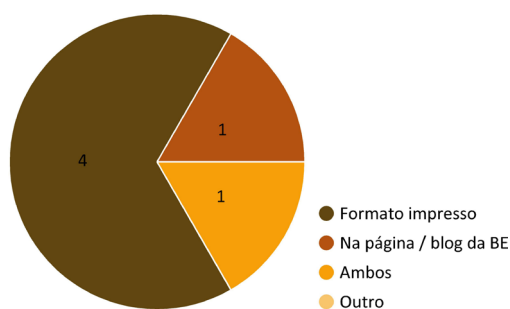


Gráfico 46. Modo de disponibilização dos materiais informativos da BE (respostas dos alunos)

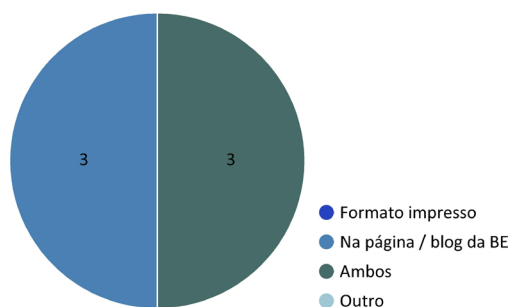


Gráfico 47. Modo de disponibilização dos materiais informativos da BE (respostas dos PB)

¹⁶ Três dos alunos inquiridos não responderam a esta questão

Por que razão uma percentagem tão elevada de alunos desconhece que na BE havia um guião de pesquisa e um guia de elaboração de referências bibliográficas? Se sabiam da existência do guia do utilizador por que motivo não tinham o mesmo conhecimento acerca de materiais de apoio essenciais para a qualidade dos seus trabalhos escolares? Continuará a formação tradicional de utilizadores a sobrepor-se à formação em literacia da informação nas BE?

2.4.3 Análise do serviço de formação de utilizadores das bibliotecas escolares em estudo

Prosseguindo o objectivo de conhecer os serviços das BE em estudo e, concomitantemente, de tentar compreender o motivo da disparidade de informação revelada pelos alunos em relação aos materiais de apoio, passamos a incidir a nossa análise dos inquéritos por questionário nas questões relacionadas com a formação de utilizadores. Todos os PB afirmam que a BE organiza sessões de formação de utilizadores (Gráfico 48). Foi-lhes perguntada a frequência média com que a biblioteca realiza determinadas sessões, nomeadamente, sobre Internet Segura, uso das TIC, Escrita Criativa, Literacia da Informação e Promoção da Leitura. Genericamente, a frequência de realização destas sessões recai sobre 1 a 3 vezes por ano. Relativamente às sessões de LI e Promoção da Leitura, importa-nos fazer uma comparação mais atenta e, por isso, ressaltamos que para além da tendência da maioria, dois PB afirmam organizar sessões de Promoção da Leitura mais de 4 vezes por mês enquanto que apenas um aponta esta frequência para as sessões sobre LI (Gráfico 50).

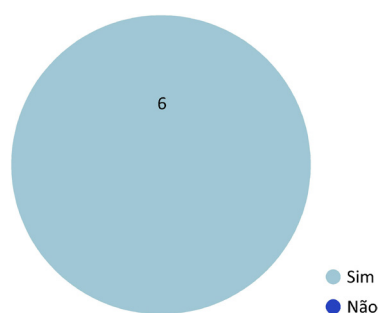


Gráfico 48. Organização das sessões de formação dos utilizadores na BE (resposta dos PB)

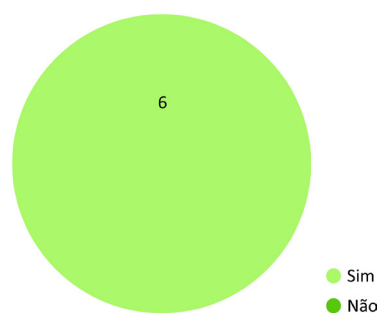


Gráfico 49. Operacionalização de programas de formação para a literacia da informação (resposta dos PB)

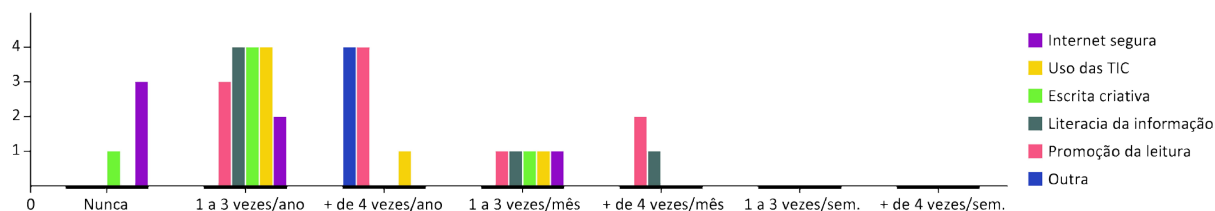


Gráfico 50. Frequência média de sessões de formação de utilizadores realizadas pela BE (resposta dos PB)

Importa fazer este destaque à frequência das sessões, porque não basta dizer que se operacionalizam programas de formação para a LI e de actividades que contribuam para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomos (Gráfico 49), se estes programas e actividades não forem implementados de uma forma regular e prolongada no tempo, por forma a responder às necessidades dos utilizadores e elevar o nível de competências alcançado. “La formación de usuarios tendrá que ofrecer a estudiantes y profesores unos conocimientos básicos, intermedios y avanzados en el uso de la biblioteca” (Tiefel, 1995, citado por Aragón González, 2005). Tal como refere Tiefel, as sessões de formação devem estender-se aos professores, não apenas para seu benefício próprio, pois as formações permitir-lhes-ão desenvolver competências úteis para as suas vidas profissionais e pessoais, mas também porque eles são actores fundamentais no processo de formação dos alunos e ao possuírem competências, concretamente ao nível da LI, poderão eles próprios orientar os alunos e apoiá-los na superação de dificuldades que surgem durante as pesquisas para a realização de trabalhos, por exemplo. Mas o que verificamos através das respostas dos PB é que as sessões de formação organizadas pela BE se destinam maioritariamente aos alunos: segundo cinco PB tanto as sessões sobre LI como as de Promoção da Leitura se destinam apenas aos alunos. Os professores e os encarregados de educação, igualmente contemplados nesta questão, têm percentagens muito baixas de sessões a eles destinadas (Gráfico 51).

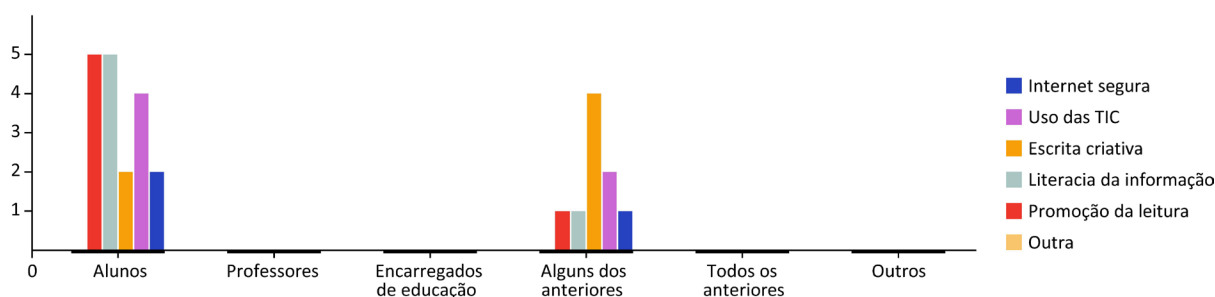


Gráfico 51. Principais destinatários das sessões de formação de utilizadores organizada pela BE (respostas dos PB)

No caso dos encarregados de educação não é apenas ao nível da formação de utilizadores que a sua participação é baixa, pois quatro PB reconhecem que a BE não

estimula a participação dos pais ou encarregados de educação em projectos ou actividades continuadas por ela desenvolvidos (Gráfico 52). Quando são chamados a participar, são-no para actividades de promoção da leitura e para celebração de efemérides (Dia Internacional dos Direitos Humanos, Dia Internacional do Livro, Semana da Leitura), não são envolvidos em projectos continuados de desenvolvimento de competências em LI, quando este envolvimento seria vantajoso tanto para os alunos que ganhariam mais um elemento capaz de apoiá-los na superação de dificuldades ao nível do uso da informação, como para o próprio pai ou encarregado de educação que teria mais uma oportunidade de adquirir e/ou desenvolver competências que seriam em tudo uma mais-valia para o seu dia-a-dia pessoal e profissional. Relativamente aos professores, surpreende verificar uma tão baixa percentagem de sessões, sobretudo de LI, a eles destinada, já que metade dos PB declararam que a BE desenvolve acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário (Gráfico 54). Aliás, todos os PB afirmam que o Projecto Educativo da Escola contempla entre os seus objectivos a promoção da LI (Gráfico 53) e, naturalmente, esta promoção não pode ter apenas como alvo os alunos tem também de contemplar os professores pelo seu, já referido, importante papel junto daqueles.

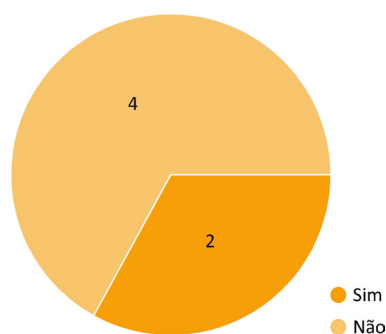


Gráfico 52. Estímulo à participação dos pais /encarregados de educação em projectos / actividades desenvolvidas pela BE

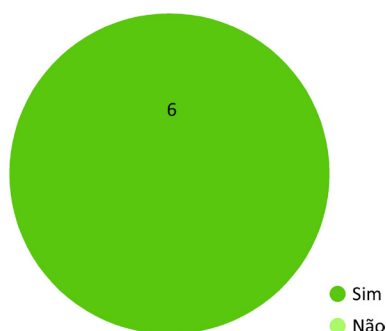


Gráfico 53. Integração da promoção da LI no Projecto Educativo da Escola

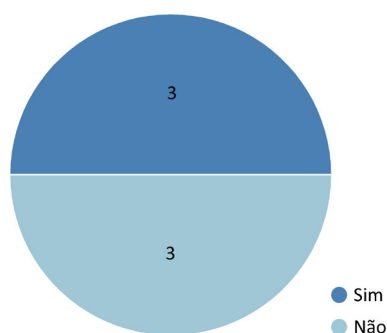


Gráfico 54. Organização de acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário

Mas sobre as acções de promoção da LI nas BE debruçar-nos-emos mais adiante, agora importa ainda analisar as respostas dos alunos sobre as sessões de formação de utilizadores. Quando questionados sobre a existência deste tipo de sessões na biblioteca das suas escolas, sete alunos dizem que não havia destas sessões (Gráfico 55) e todos referem que durante o Secundário “Nunca” frequentaram nenhuma sessão organizada pela BE (Gráfico 56)¹⁷

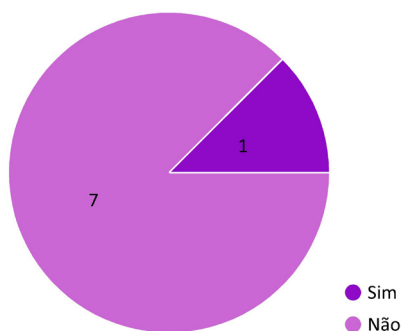


Gráfico 55. Organização de sessões de formação de utilizadores na BE (respostas dos alunos)

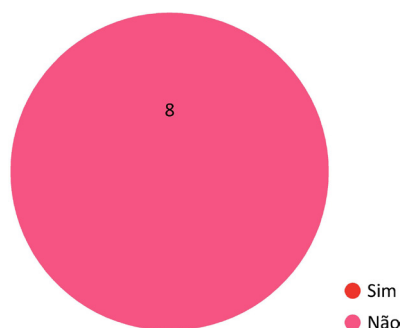


Gráfico 56. Frequência de sessões de formação de utilizadores durante o secundário (respostas dos alunos)

Estas respostas, para além de, uma vez mais, entrarem em contradição com as

¹⁷ Um dos alunos inquiridos não respondeu a estas duas questões

respostas dadas pelos PB, são preocupantes na medida em que revelam que um elevado número de alunos não usufruiu das sessões que a biblioteca faculta aos seus utilizadores e, portanto, não adquiriu competências e conhecimentos essenciais para o seu percurso escolar e de vida. A questão que se levanta é a de se estes alunos durante o Secundário não frequentaram as sessões porque efectivamente não havia sessões direccionadas a eles ou se não as frequentaram por opção própria ou até por desconhecimento da existência das mesmas? No caso de ser por desconhecimento significa que a BE não conseguiu chegar aos seus utilizadores e não conseguiu mostrar a sua mais-valia enquanto serviço de informação. Para chegar aos alunos é fundamental a colaboração entre a BE e os professores curriculares e, recordemos que cinco dos nove alunos disseram não ter frequentado a BE acompanhados por professores (Gráfico 32), o que mostra que estes não foram ou não conseguiram ser um elo de ligação entre a BE e os alunos do Ensino Secundário.

Assim, em relação ao serviço de formação de utilizadores das BE ressalta novamente a discrepância de respostas de PB e alunos, uma vez que sete destes dizem que não havia sessões organizadas pela BE e todos os PB afirmam que a biblioteca organiza estas sessões. As sessões destinam-se quase exclusivamente aos alunos excluindo largamente os professores e os pais/encarregados de educação, os quais se percebe estão muito arredados do programa de actividades desenvolvido pela BE. Indubitavelmente, os alunos devem ser o público-alvo preferencial da BE, mas esta não pode esquecer os professores e os pais/encarregados de educação dado o importante papel que ambos desempenham na vida escolar e formação dos alunos. Estes dois grupos têm de ser encarados como parceiros da BE para a promoção e afirmação da sua actividade na escola. Ao longo desta análise, ressalta também que a implementação das sessões e, no caso concreto das sessões sobre LI, é pouco prolongada e enfatizada no tempo. A maioria diz realizá-las 1 a 3 vezes por ano, o que é claramente escasso para alcançar resultados consistentes no desenvolvimento de competências de informação. Para além disso, mensalmente as BE continuam a desenvolver mais sessões de Promoção da Leitura do que de LI, o que prova que prevalece como principal preocupação o desenvolvimento de competências de leitura e ainda pouco o desenvolvimento de competências no uso de informação, as quais no caso concreto dos alunos do Ensino Secundário são ainda mais urgentes.

2.4.4 Análise dos hábitos de frequência da biblioteca escolar por parte dos professores curriculares

Em resultado da constatação de que os professores são pouco considerados como público das sessões de formação de utilizadores organizadas pela BE e que não costumam acompanhar os alunos nas suas idas à biblioteca, consideramos necessário analisar os hábitos de frequência da BE por parte dos professores do Ensino Secundário. Uma vez mais, esta análise é feita com base nas respostas dos PB aos inquéritos por questionário.

À questão “os professores do Ensino Secundário têm o hábito de frequentar a BE”, quatro PB responderam “Sim”, em oposição a dois que afirmaram não haver esse hábito por parte destes professores (Gráfico 57).

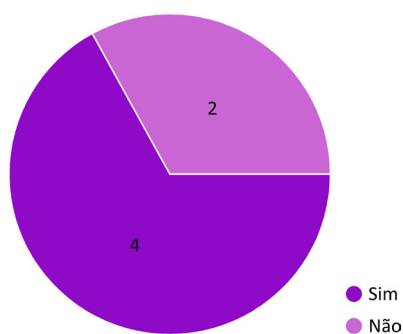


Gráfico 57. Hábito de frequência da BE pelos professores do Secundário

Questionamos, ainda, os PB sobre o tipo de utilização que os professores do Secundário fazem da BE¹⁸ e percebemos que independentemente do motivo que os leva à biblioteca, a percentagem de frequência oscila sempre entre o “Raramente” e “Algumas vezes” (Gráfico 58). Nomeadamente, e importa-nos aqui destacar esta resposta pela importância que tem no domínio da LI, para solicitar à equipa da BE ajuda na elaboração de bibliografias para apoio aos alunos na realização de trabalhos de pesquisa (três- “Algumas vezes”). Verificamos excepção na requisição de documentos para levar para as aulas, já que três PB afirmam que “Frequentemente” os professores do Secundário procuram a BE para usufruir deste serviço. Mas na análise a esta questão, importa-nos ainda ressaltar o facto de metade dos PB afirmar que “Frequentemente” os professores do Secundário acompanham os alunos à BE para apoiá-los na realização de pesquisas ou outras actividades, quando, como já tivemos oportunidade de referir, cinco dos alunos questionados disseram não ter frequentado a BE acompanhados por professores (Gráfico 32).

¹⁸ A esta questão responderam apenas os quatro PB que afirmaram que os professores do Secundário têm o hábito de frequentar a BE

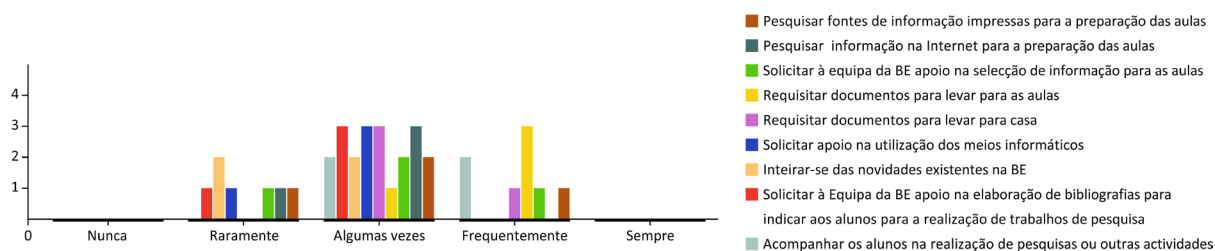


Gráfico 58. Principais motivos para a frequência da BE pelos professores do Secundário

Encontramos, portanto, uma nova e significativa discrepância entre as respostas de PB e alunos e ficamos com dúvidas quanto ao papel que os professores do Secundário desempenham no trabalho de aproximação dos alunos à BE e aos seus serviços. Este papel, aparentemente pouco relevante, deve-se ao desinteresse dos próprios professores, ao facto de estes considerarem que a BE não é relevante no apoio ao currículo dos alunos do Secundário ou deve-se à própria postura da biblioteca que não considera os professores curriculares elementos importantes e necessários no auxílio à sua missão de desenvolver nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida? “It has been demonstrated that, when librarians and teachers work together, students achieve higher levels of literacy, reading, learning, problem-solving and information and communication technology skills” (IFLA/UNESCO, 2002)

2.4.5 Análise do nível de operacionalização e desenvolvimento dos programas de literacia da informação nas bibliotecas escolares em estudo

Ao longo dos anteriores capítulos percebemos as características das BE em estudo e dos seus recursos humanos, o perfil dos utilizadores que as frequentam e o tipo de serviços que disponibilizam. Ficamos já a saber que a promoção da LI consta dos objectivos dos Projectos Educativos de todas as escolas em causa (Gráfico 53) e que em três dos casos as bibliotecas desenvolvem acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário (Gráfico 54). No entanto, e porque o presente estudo tem como objectivo perceber se existe uma relação entre as competências em LI reveladas por estudantes universitários do 1º ano e o trabalho desenvolvido ao nível da promoção da LI pelas BE das escolas secundárias que frequentaram, dedicaremos este capítulo à análise exaustiva dos níveis de operacionalização e desenvolvimento dos programas de LI nas BE em estudo. Esta análise continuará a basear-se nas respostas dos PB e dos alunos aos respectivos inquéritos por questionário.

Não obstante três dos PB terem afirmado que a BE não desenvolve acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário (Gráfico 54); todos os PB responderam afirmativamente quando lhes foi perguntado se promoviam a operacionalização de programas de formação para a LI e actividades que contribuam para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomos (Gráfico 59).

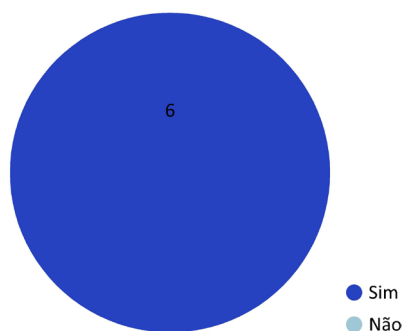


Gráfico 59. Operacionalização de programas de formação para a LI e de actividades para o desenvolvimento de métodos de trabalho mais autónomos

Naturalmente, questionamo-nos sobre o porquê desta diferença percentual em duas questões tão semelhantes e encontramos duas explicações possíveis: a primeira prende-se com o facto de na questão inicial se fazer alusão também aos professores e, como as acções de desenvolvimento da LI praticamente não os visam, metade dos PB respondeu que a BE não desenvolve as referidas acções, pois como vimos as mesmas destinam-se preferencialmente aos alunos deixando de parte professores e pais ou encarregados de

educação (Gráfico 51); a segunda explicação tem a ver com o uso da palavra “sistemática” na primeira questão, pois acreditamos que metade dos PB pode ter respondido “Não” por as acções desenvolvidas pelas BE não serem constantes nem contínuas no tempo.

Tentaremos confirmar estas hipóteses à medida que avançamos na nossa análise, mas agora interessa-nos saber se o incremento das acções sistemáticas de desenvolvimento de LI para professores e alunos do Secundário era da exclusiva responsabilidade da BE ou se esta contava com a colaboração de outros intervenientes. Dos PB¹⁹ que afirmaram que a BE desenvolve as referidas acções recolhemos respostas pouco uniformes entre si, na medida em que um diz que o desenvolvimento das acções era “Sempre” da exclusiva responsabilidade da BE, outro afirma que o era “Frequentemente”, mas um outro diz que “Raramente” era a BE a única responsável pela organização das acções de LI (Gráfico 60).

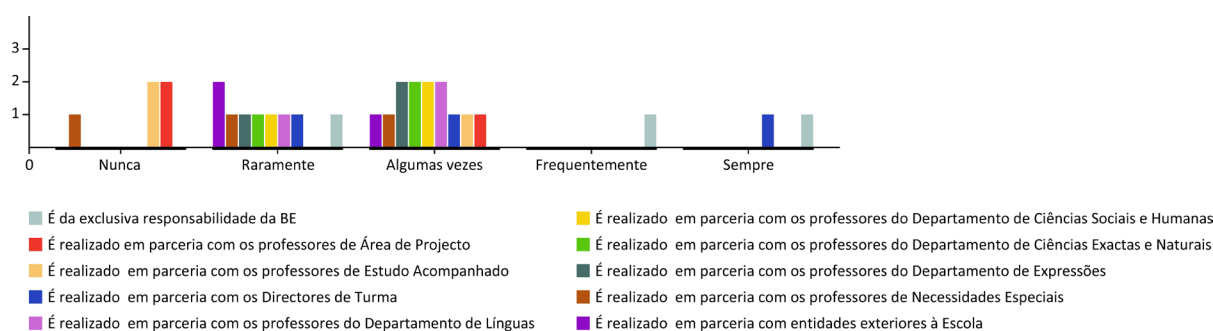


Gráfico 60. Responsabilidade no desenvolvimento de acções de formação de LI

Quando as acções não eram da exclusiva responsabilidade da BE, eram sobretudo realizadas em parceria com os professores do Departamento de Línguas, do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, do Departamento de Ciências Exactas e Naturais e do Departamento de Expressões (“Algumas vezes”) (Gráfico 60). Notamos aqui o facto de as acções “Nunca” serem realizadas em colaboração com os professores da Área de Projecto e de Estudo Acompanhado (dois casos, respectivamente), disciplinas que pela sua maior flexibilidade curricular e de orientação aos alunos poderiam, à partida, afigurar-se excelentes parceiros da BE. De notar ainda que dois dos PB dizem que as acções de LI “Raramente” eram realizadas em parceria com entidades exteriores à Escola (Gráfico 60), mas se o eram “Raramente” é porque em algumas ocasiões, ainda que poucas, a parceria existiu e, portanto, isto significa que a BE sentiu necessidade ou percebeu que seria uma mais-valia abrir-se ao exterior para trabalhar no âmbito da LI. A propósito da abertura da BE ao exterior, em pergunta anterior, cinco dos PB disseram que a biblioteca está aberta, disponibilizando os seus recursos à comunidade local (Gráfico 61), mas o que temos verificado é que, tanto na disponibilização de sessões de formação aos utilizadores, como na organização de acções de LI, a BE está muito distante dos elementos e entidades que estão para lá dos muros

19 Foram apenas três

da escola, sejam eles os pais ou encarregados de educação ou as bibliotecas públicas e municipais, quando a parceria com estes elementos e entidades é fulcral para o sucesso dos serviços básicos da BE (IFLA/UNESCO, 2002).

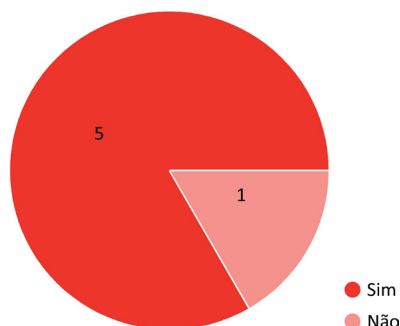


Gráfico 61. Abertura das BE à comunidade local

Para além de saber se as BE desenvolvem acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI, interessa-nos saber quais os domínios que costumam ser abordados e a frequência com que são trabalhados. Das respostas fornecidas pelos PB, ficamos a saber que a frequência máxima com que um domínio é desenvolvido não ultrapassa 1 a 3 vezes por mês (Gráfico 62) e que os mais “Frequentemente” trabalhados durante as acções de LI são os de pesquisar e localizar informação em suporte digital, pesquisar e avaliar informação da internet, consultar o catálogo bibliográfico da BE, organizar trabalhos de investigação, utilizar eticamente a informação e comunicar a nova informação (Gráfico 62). Alguns domínios são trabalhados apenas 1 a 3 vezes por ano, nomeadamente, formular questões e/ou hipóteses de pesquisa (duas BE) e lançar palavras-chave de pesquisa (duas BE) (Gráfico 62), domínios que, como sabemos, são essenciais para o uso eficiente da informação.

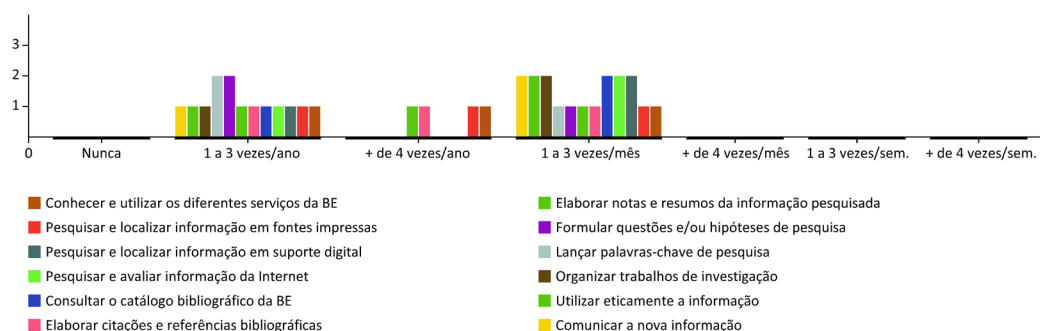


Gráfico 62. Frequência média dos domínios desenvolvidos nas acções de formação para a promoção da LI

De um modo geral, podemos considerar que as acções são realizadas com uma baixa frequência ao longo de todo o ano não sendo os domínios trabalhados com a constância necessária para o efectivo desenvolvimento de competências em LI. Em todas as BE em estudo não se percebe “uma política orientada para o ensino sistemático e em contexto

curricular de competências de informação” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2011, p. 25). O sucesso destas acções depende também da avaliação dos resultados das mesmas, de modo a que possa ser traçado um “plano articulado e progressivo (ao longo dos vários níveis/anos de escolaridade) para o desenvolvimento” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2011, p. 25) das referidas competências. Por esta razão, perguntamos aos PB se a BE avalia os níveis de competência em LI dos alunos do Ensino Secundário, tendo todos respondido negativamente, com excepção de um dos PB. Curiosamente, um dos que disse que na sua BE não se desenvolviam acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI (Gráfico 63). Não é realizada qualquer avaliação antes das sessões ou após uma ou mais sessões, o que denota a inexistência ou pelo menos a inconsistência do desejado plano articulado e progressivo para o desenvolvimento de competências em LI.

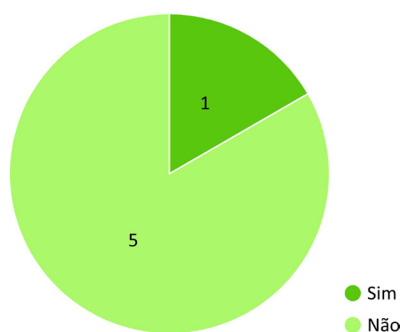


Gráfico 63. Avaliação dos níveis de competência em literacia da informação dos alunos do Ensino Secundário pela BE

Face à fragilidade evidenciada na implementação das acções de desenvolvimento da LI, procuramos perceber se as BE têm algum modelo de pesquisa de informação, do género do Big 6, do PLUS, do EXIT, ou outro, para orientar os seus utilizadores, tanto alunos como professores. Ficamos a saber que quatro não possuem modelo de pesquisa de informação (Gráfico 64). Numa das BE onde existe modelo de pesquisa de informação adoptaram integralmente o Big 6 e noutra adaptaram-no. Em ambos casos a iniciativa partiu do PB (Gráfico 65). Ficamos ainda a saber que as duas bibliotecas apresentaram e divulgaram o modelo de pesquisa em sessões de esclarecimento organizadas na BE para professores e alunos (Gráfico 66), o que indica que de certo modo houve preocupação em mostrar a importância e utilidade da utilização de um modelo de pesquisa de informação e em aproximar professores e alunos dessa ferramenta.

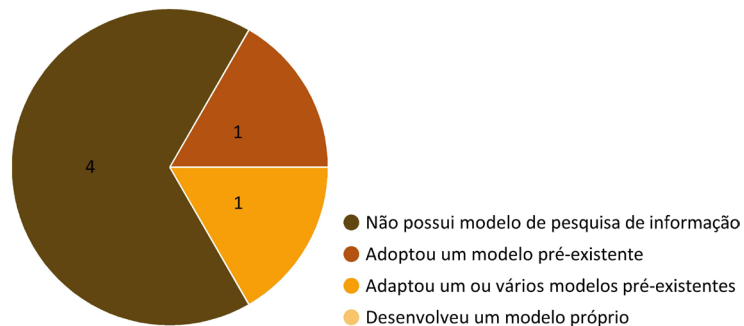


Gráfico 64. Adopção, adaptação ou desenvolvimento de modelos de pesquisa de informação na BE

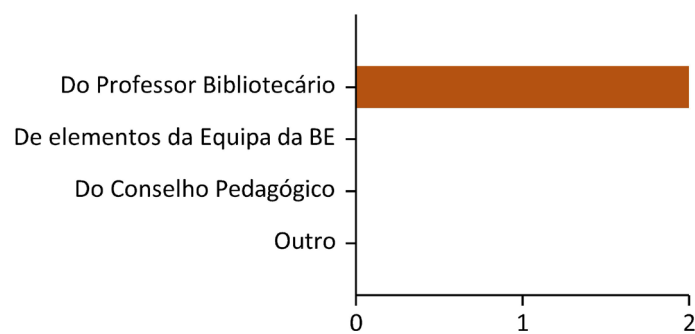


Gráfico 65. Responsabilidade pela iniciativa de adopção, adaptação ou desenvolvimento do modelo de pesquisa de informação,

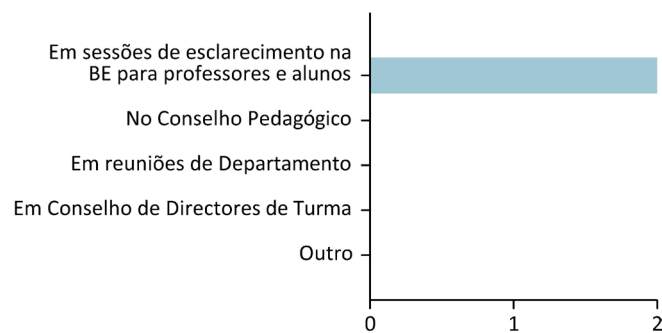


Gráfico 66. Modo de apresentação / divulgação modelo de pesquisa de informação



Gráfico 67. Modo de disponibilização do modelo de pesquisa

Segundo os PB o modelo de pesquisa é disponibilizado na página/blog da BE, no entanto, o mesmo não está disponível em formato impresso (Gráfico 67), o que julgamos poder ser uma falha na estratégia de aproximação dos utilizadores ao modelo, já que a existência de um tutorial impresso, que está sempre disponível na biblioteca, acessível para uma consulta rápida ou para uma simples espreitadela curiosa, mantém o modelo próximo dos utilizadores e estes lentamente podem ir apercebendo-se das vantagens de aplicá-lo nas suas pesquisas, vão questionando o PB sobre as estratégias a seguir, em suma, passam a aplicar o modelo de pesquisa de informação de uma forma natural e voluntária. Esta estratégia poderá ser pertinente, sobretudo, se tivermos em conta que os PB das duas únicas BE que dizem possuir um modelo de pesquisa de informação afirmaram que o modelo apenas é usado “Algumas vezes” pelos professores do Ensino Secundário quando solicitam pesquisas aos alunos (Gráfico 68).



Gráfico 68. Utilização do modelo de pesquisa por parte dos professores do Ensino Secundário quando são solicitadas pesquisas aos alunos

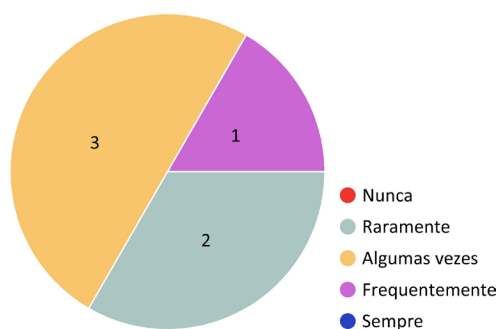


Gráfico 69. Envolvimento da BE pelos professores do Secundário no apoio à realização de trabalhos de pesquisa solicitados aos alunos

Depois de constatararmos que poucas BE possuem modelo de pesquisa de informação e que as que o possuem revelam haver fraca utilização do mesmo por parte dos professores nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos com os alunos, procuramos saber se, à margem desta lacuna, a BE é envolvida pelos professores no apoio à realização dos trabalhos de pesquisa que solicitam aos alunos do Secundário. Apenas um dos PB declarou que a biblioteca é “Frequentemente” envolvida nos trabalhos de pesquisa; a maior parte (três) diz

que tão só “Algumas vezes” há esse envolvimento (Gráfico 69). Quando este envolvimento existe, segundo os PB²⁰, os alunos necessitam principalmente de apoio para compreender o trabalho que foi pedido (cinco - “Algumas vezes”); para pesquisar e localizar a informação (cinco - “Algumas vezes”); para formular questões e/ou hipóteses de pesquisa (quatro - “Algumas vezes”); e para comparar e compreender a informação encontrada (quatro - “Algumas vezes”) (Gráfico 70). Atentamos também que três dos PB dizem que “Algumas vezes” os alunos precisam de ajuda para organizar e utilizar adequadamente a informação encontrada, bem como para avaliar criticamente o trabalho realizado (Gráfico 70). Todas estas necessidades de apoio que os alunos mais frequentemente manifestam estão directamente relacionadas com falta de competências de informação. Revelam claramente dificuldade de compreensão, localização, organização, avaliação e comunicação da informação (Fig. 1).

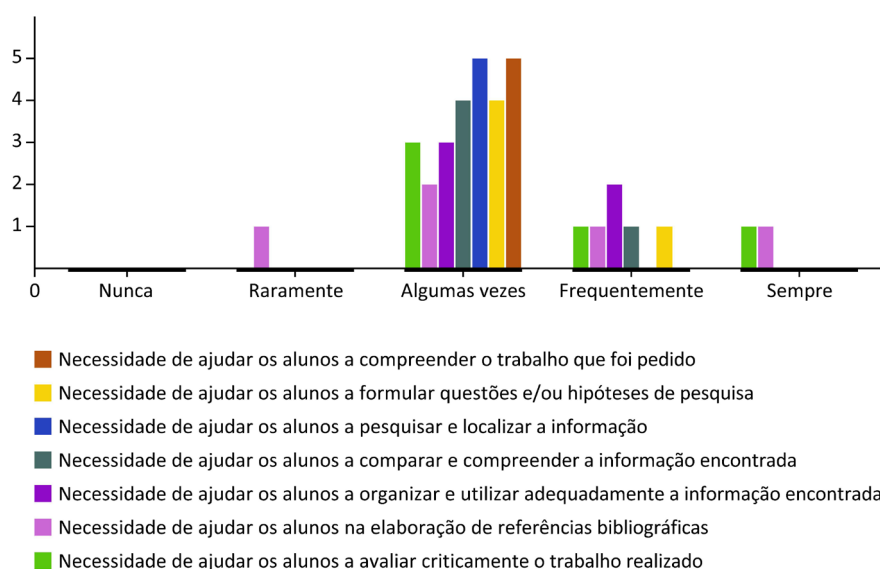


Gráfico 70. Necessidades de apoio aos alunos do Secundário durante a realização de trabalhos de pesquisa verificadas pela BE

Os PB têm percepção destas dificuldades quando apoiam directamente os alunos na realização de trabalhos de pesquisa, no entanto, quisemos também conhecer a sua opinião relativamente aos alunos enquanto utilizadores que procuram e trabalham informação disponível na BE sem o apoio directo do PB ou da equipa da BE. Genericamente, as respostas da maioria dos PB recaem sobre a opção “Algumas vezes”: consultam adequadamente o catálogo bibliográfico (quatro); usam o guião de pesquisa de informação (quatro)²¹; tiram notas; fazem resumos e extraem palavras-chave (seis); elaboram facilmente e apresentam sempre as referências bibliográficas (quatro); seleccionam e organizam facilmente a informação (seis); revelam espírito crítico relativamente à informação pesquisada (quatro); manifestam motivação e interesse pela tarefa (seis); seguem as orientações e sugestões do

²⁰ Um dos PB que respondeu “Raramente” na questão anterior, não respondeu a esta questão.

²¹ Recordamos que apenas duas BE dizem possuir guião de pesquisa de informação, pelo que não percebemos o porquê de todas responderem relativamente à utilização desta ferramenta.

professor ou da equipa da BE (quatro) (Gráfico 71). Ora, estas respostas colidem em parte com as respostas à questão anterior, porque nas primeiras os PB deixavam antever sérias dificuldades por parte dos alunos no uso da informação e nestas dão a entender que os alunos possuem um nível médio de competências de informação, sobretudo, se tivermos em conta que cinco PB atestam que “Frequentemente” os alunos se revelam autónomos na realização de trabalhos de pesquisa e que apresentam facilmente os resultados do trabalho, através do Word, do Power Point ou outro, e que três dizem ainda que “Frequentemente” localizam facilmente livros e outros documentos (Gráfico 71). Como é possível considerarem que, enquanto utilizadores, “Frequentemente” os alunos são autónomos na realização de trabalhos de pesquisa e anteriormente os mesmos cinco disseram que “Algumas vezes” têm de ajudá-los a compreender o trabalho pedido, ou afirmarem que os alunos “Frequentemente” localizam livros com facilidade se cinco disseram primeiramente que “Algumas vezes” têm de ajudá-los a pesquisar e localizar informação (Gráficos 70 e 71)? Estas respostas tão diferentes a perguntas subtilmente distintas levam-nos a pensar que os PB não detêm uma verdadeira percepção do nível de competências de informação dos alunos do Ensino Secundário e que esta falha está directamente relacionada com a ausência de um processo de avaliação das sessões de formação em LI ministradas pela BE. Os PB desconhecem com rigor a proficiência dos alunos no uso da informação.

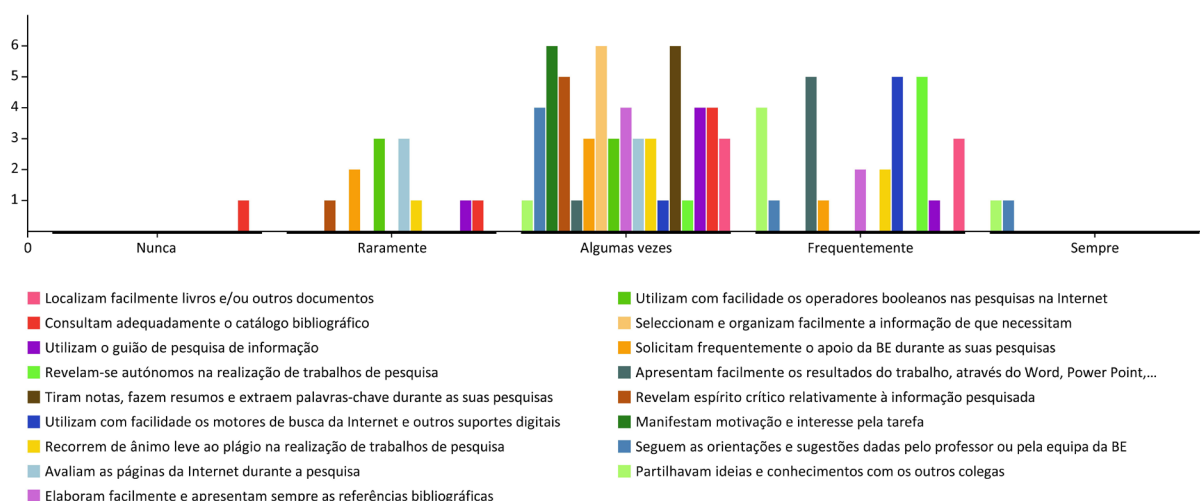


Gráfico 71. Atitude dos alunos do Secundário no uso da informação enquanto utilizadores da BE (respostas dos PB)

Conhecida a percepção e opinião dos PB sobre as competências dos alunos no uso da informação, procuramos compreender a percepção que os próprios alunos têm das suas competências em LI. Começamos por perguntar como costumavam procurar informação quando tinham de fazer um trabalho de pesquisa e, desde logo, todos disseram que pesquisavam na Internet; apenas dois pesquisavam no catálogo bibliográfico da BE; e somente três pediam ajuda a professores ou funcionários da biblioteca (Gráfico 72). Nas

respostas a esta questão não podemos deixar de notar que sete alunos afirmaram que iam às estantes ver os livros e revistas com interesse para o assunto que queriam abordar, ora esta percentagem merece comentário porque em questão anterior (Com que frequência utilizavas o serviço de livre acesso?) só um disse utilizar “Sempre” o serviço de livre acesso da BE; quatro disseram mesmo que “Raramente” o utilizavam (Gráfico 36). Daqui depreendemos que os alunos não estão familiarizados com a terminologia bibliotecária e que, portanto, não sabem o significado de serviço de livre acesso e, por isso, não responderam adequadamente à questão.

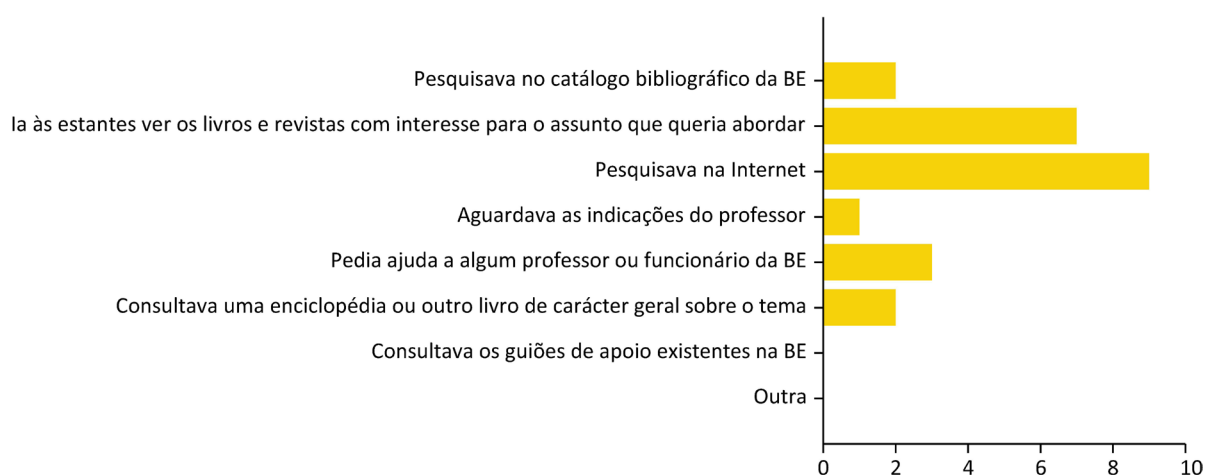


Gráfico 72. Modo de procedimentos dos alunos do Secundário na pesquisa de informação (respostas dos alunos)

Proseguimos o inquérito aos alunos questionando-os sobre a forma como actuavam quando lhes era proposta a realização de um trabalho de pesquisa. Seis dos alunos consideram que eram “Frequentemente” autónomos na realização dos trabalhos que lhes eram propostos; quatro que utilizavam “Sempre” com facilidade os motores de pesquisa da Internet e outros suportes digitais; cinco afirmam, ainda, que “Frequentemente” seleccionavam e organizavam facilmente a informação de que necessitavam, para além de partilharem ideias e conhecimentos com os outros colegas (cinco - “Frequentemente”). No entanto, quatro destes alunos revelam que “Nunca” utilizavam com facilidade os operadores booleanos de pesquisa; os mesmos quatro dizem que “Raramente” localizavam facilmente livros e outros documentos. Para além disso, três “Nunca” e dois “Raramente” consultavam o catálogo bibliográfico sem dificuldade e quatro “Nunca” utilizavam o guião de pesquisa de informação. Curiosamente, e apesar de dois, *ex aequo*, dizerem que “Nunca” e “Raramente” avaliavam as páginas da Internet durante as pesquisas; quatro afirmam que “Frequentemente” revelavam espírito crítico relativamente à informação pesquisada (Gráfico 73).

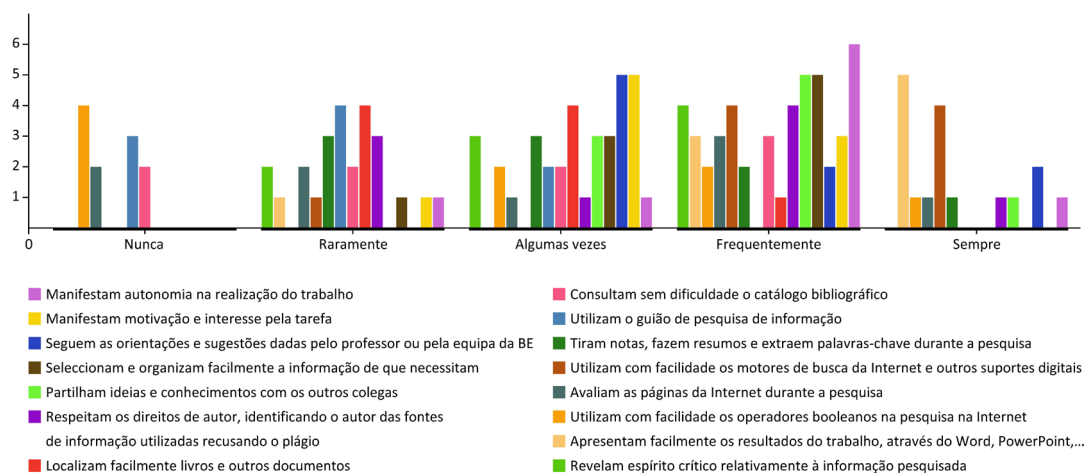


Gráfico 73. Atitude dos alunos do Secundário perante a realização de trabalhos de pesquisa (respostas dos alunos)

Estas respostas mostram que de um modo geral os alunos se consideram competentes e autónomos na realização de trabalhos de pesquisa, ainda que as suas pesquisas se baseiem essencialmente na Internet e as páginas que consultam poucas vezes sejam avaliadas. Para estes alunos não parece ser requisito fundamental para a realização de trabalhos de pesquisa eficazes a consulta do catálogo bibliográfico da biblioteca, a recolha de notas e extracção de palavras-chave durante a pesquisa, ou a utilização de operadores booleanos para afinar a pesquisa. Na verdade, estes resultados vão ao encontro de resultados obtidos em estudos como o de Silva e Fernández Marcial (2010) ou de Rodrigues (2011). As respostas dos alunos mostram-nos ainda que estes têm efectivas dificuldades no uso da informação: dificuldade em localizar livros e outros documentos, em consultar o catálogo bibliográfico, em avaliar páginas da Internet, em utilizar operadores booleanos, em tirar notas, fazer resumos e extrair palavras-chave, e em respeitar os direitos de autor (Gráfico 73). Embora na segunda pergunta sobre a forma como os alunos pesquisam e usam a informação, os PB tenham dado a entender que aqueles detêm um nível médio de competências de informação (Gráfico 64), fazendo uma comparação com as respostas dos alunos, percebemos que estes apresentam um baixo nível de competência em LI, sobretudo, se considerarmos as dificuldades básicas de localização e organização da informação.

Não podemos deixar de estabelecer uma relação entre o aparentemente baixo nível de LI dos alunos e a baixa frequência de sessões de formação de utilizadores em LI organizadas pelas BE (Gráfico 50), bem como, com a baixa frequência com que os vários domínios de LI são desenvolvidos ao longo do ano lectivo nas várias bibliotecas em estudo (Gráfico 62). A pouca constância de sessões de LI e a parca firmeza no desenvolvimento de domínios tão essenciais como os de lançar palavras-chave ou formular questões e hipóteses de pesquisa parecem traduzir-se em alunos insuficientemente literatos no uso da informação. Os alunos

parecem desconhecer a necessidade real de serem proficientes no uso da informação, ignoram que ser competentes na procura, avaliação e uso da informação será essencial para o seu percurso académico, mas também ao longo das suas vidas. Na última questão do inquérito aos alunos quisemos saber se estes sabiam o significado do termo literacia da informação, até porque na apresentação do inquérito foi-lhes dito que o mesmo pretendia conhecer o trabalho desenvolvido pelas BE no âmbito da literacia da informação ao nível do Ensino Secundário. Todos disseram desconhecer o termo literacia da informação (Gráfico 74).

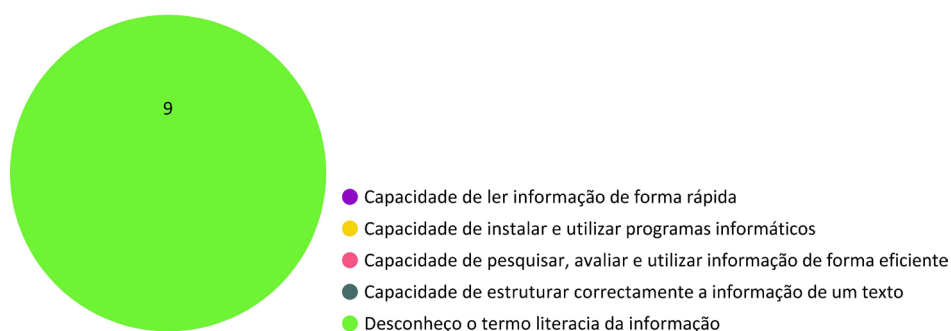


Gráfico 74. Definição do termo de literacia da informação pelos alunos do Secundário

O comentário de um dos alunos a esta questão parece-nos, em certa medida, reflectir o panorama do desenvolvimento da LI nestas BE e, porventura, nas BE portuguesas:

Nunca ouvi falar do termo “literacia da informação”, mas penso que seja a terceira opção (...). Embora eu não costume obedecer aos direitos de autor, sabendo que não estou a proceder de uma forma correta, o que faz com que os meus trabalhos não sejam únicos, mas sim cópias de outros, penso que é assim que o mundo gira, tudo é baseado em cópias ou imitações, (...) eu vim estudar design gráfico (...) para mudar a minha forma de ver a coisas. (Estudante do 1º ano de Design Gráfico de uma escola superior privada, 2013)

Os alunos sabem que existem determinadas regras no uso da informação que deviam de ser seguidas, mas não percebem a verdadeira necessidade de segui-las, sobretudo, porque não sofrem penalizações e muitas vezes nem sequer são chamados à atenção quando apresentam trabalhos que são cópias de outros ou simplesmente reproduções de informação que de forma avulsa foi sendo recolhida da Internet. Os alunos têm de receber formação no âmbito da LI, mas têm logo à partida de ser informados da essência dessa formação, para que é que ela é importante e a aplicação prática que a mesma terá no seu percurso escolar, académico e de vida. A nível escolar é aqui que se torna fundamental a

colaboração da BE com os professores curriculares, porque estes últimos têm de exigir que os alunos apliquem nos seus trabalhos de pesquisa as competências em LI adquiridas nas sessões de formação organizadas pela biblioteca. Assim, os alunos verão os resultados práticos das competências que desenvolveram e, certamente, sentir-se-ão motivados para continuar a usar a informação de forma competente e ética.

Naturalmente, e como vimos ao longo dos anteriores capítulos, pelo seu papel de relevo na promoção e desenvolvimento da LI, deve ser a BE a dar o primeiro passo na consciencialização dos alunos relativamente ao uso competente da informação. Tem de partir da BE, isto é, da sua equipa de recursos humanos, a incrementação de sessões ou programas de LI na escola, mas também deve ser esta a principal responsável por alcançar uma colaboração com os professores para o desenvolvimento de competências de LI nos alunos e aplicação das mesmas nos trabalhos escolares, assim como na explicação aos alunos do que é a LI e da sua importância e utilidade para o percurso escolar, académico e de vida.

No plano teórico, os PB parecem estar conscientes destas necessidades, como atestam as respostas expressas no Gráfico 75: todos “Concordam plenamente” que a BE, enquanto estrutura educativa, tem um papel crucial na promoção e desenvolvimento da LI e que deve assumir um papel proactivo nessa mesma promoção e desenvolvimento. Cinco dizem, ainda, que “Concordam plenamente” que a cooperação entre a BE e os professores da escola torna mais eficaz o desenvolvimento da LI. Mas a verdade é que pela análise das respostas dos inquéritos por questionário de PB e alunos percebemos que no plano prático há muitas lacunas no processo de promoção e desenvolvimento da LI. Os alunos desconhecem mesmo o que é a LI. E a verdade é que continuando a analisar as respostas do Gráfico 75 percebemos que quando questionados sobre aspectos mais práticos e objectivos da implementação de acções ou programas de promoção da LI, o número de PB que “Concordam plenamente” baixa de forma significativa: apenas três “Concordam plenamente” que a BE deve produzir materiais e desenvolver acções de promoção da LI; tão só os mesmos três “Concordam plenamente” que a BE deve criar um plano articulado e progressivo (ao longo de vários anos de escolaridade) para o desenvolvimento de competências de informação. Falta, portanto, dar o salto da teoria para a prática, da ideia de “eu sei que é importante” para a ideia de “eu vou mostrar como de facto é importante”.

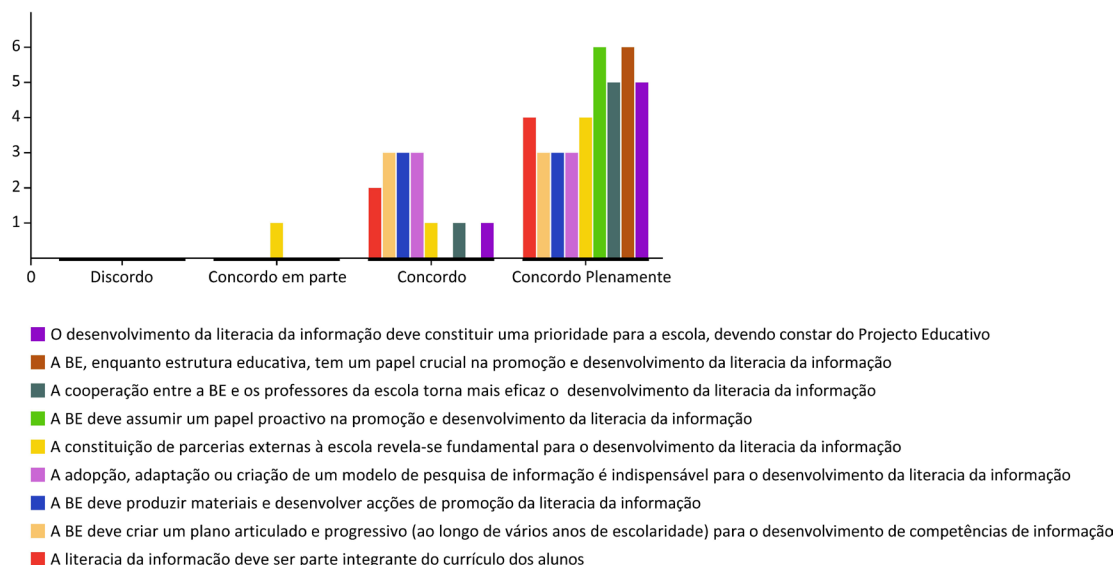


Gráfico 75. Opinião dos PB relativamente à literacia da informação

2.4.6 Análise dos resultados do teste de literacia da informação aplicado aos alunos

Após a análise das questões do inquérito por questionário directamente relacionadas com o desenvolvimento da LI nas BE, ficamos com a impressão de que os alunos da amostra detêm um baixo nível de competências em LI. O apoio que os PB dizem ter que prestar aos alunos na realização de trabalhos de pesquisa (Gráfico 70), o facto de os alunos afirmarem que não assistiram a nenhuma sessão de formação durante o Secundário, o modo como, segundo os PB, os alunos encaram a tarefa de pesquisar informação (Gráfico 71) e a própria forma como os alunos dizem desenvolver e enfrentar essa tarefa (Gráficos 72 e 73) deixam, efectivamente, antever baixos níveis de LI. Para confirmar esta percepção procedemos à aplicação de um teste de LI, o qual visou recolher dados concretos sobre as competências dos alunos. Como já referimos, o teste resultou da adaptação dos testes disponibilizados pelo projecto TRAILS - Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills, da Kent State University Libraries e é composto por vinte questões de escolha-múltipla que pretendem avaliar cinco categorias de competências em LI²². Estas cinco categorias correspondem a cinco níveis de LI, os quais são estabelecidos em função das percentagens obtidas pelos alunos no teste. Por sua vez, as percentagens correspondentes a cada nível foram determinadas usando como base as indicações do Ministério da Educação e Ciência no âmbito dos critérios gerais de avaliação do processo de ensino aprendizagem:

0 a 19% - Nível 1

22 Ver sub-capítulo 2.2

20 a 49% - Nível 2

50 a 69% - Nível 3

70 a 89% - Nível 4

90 a 100% - Nível 5

Depois de criado, o teste foi imediatamente aplicado aos alunos, pois como explicado anteriormente, não se impunha a necessidade de testá-lo num grupo de controlo. Para aplicar o teste contamos com a colaboração de uma docente, a qual disponibilizou 20 min. da sua aula para que o teste fosse respondido pelos alunos. Responderam ao teste 9 alunos.

A correcção e análise dos resultados do teste confirmam a percepção de baixo nível de competências que havíamos tido aquando da análise das respostas dos inquéritos por questionário: os alunos da amostra não ultrapassam o nível 2 de competências em LI - oito integram o nível 2 e um fica-se pelo nível 1 (Gráfico 76). Sendo que em termos de distribuição por sexo, três das raparigas e cinco dos rapazes integram o Nível 2 (Gráficos 77). Estes resultados situam os alunos da amostra nos níveis mais baixos de competências em LI: nas categorias “1. Desenvolver um tópico” e “2. Identificar potenciais fontes de informação” do TRAILS.

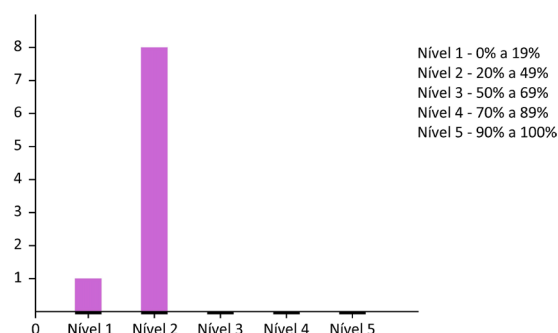


Gráfico 76. Níveis de competência em LI dos alunos da amostra

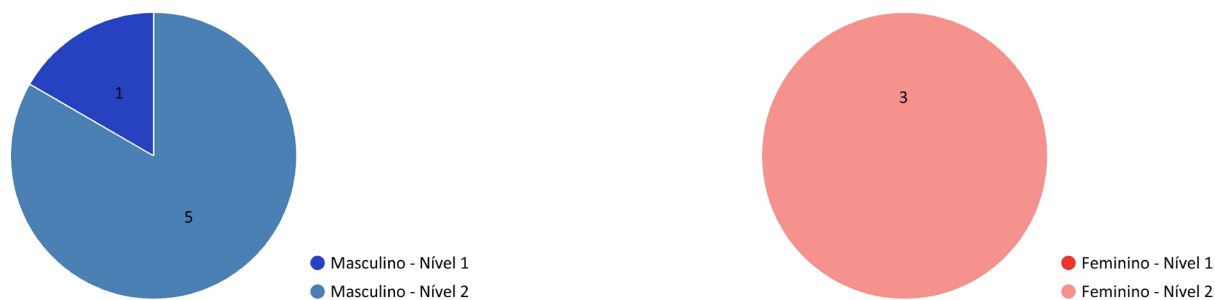


Gráfico 77. Níveis de competência em LI dos alunos da amostra, por sexo

Observando os resultados à luz do padrão definido pela IFLA podemos afirmar que se situam apenas ao nível do Acesso²³, mas mesmo neste nível a proficiência dos alunos no uso da informação revela-se baixa, o que é perceptível pela quantidade de perguntas respondidas erradamente nas duas primeiras categorias de informação: na categoria “1. Desenvolver um tópico” houve apenas onze respostas certas, face a vinte e cinco respostas erradas; na categoria “2. Identificar potenciais fontes de informação” a diferença entre respostas certas e erradas esbate-se um pouco, registando-se, contudo, dezassete respostas erradas frente a dezanove certas (Gráfico 78). Nas restantes categorias de informação o número de respostas erradas é esmagador, daí que os alunos tenham ficado tão aquém das mesmas. Por exemplo na categoria 5 houve vinte e oito respostas erradas (Gráfico 78).

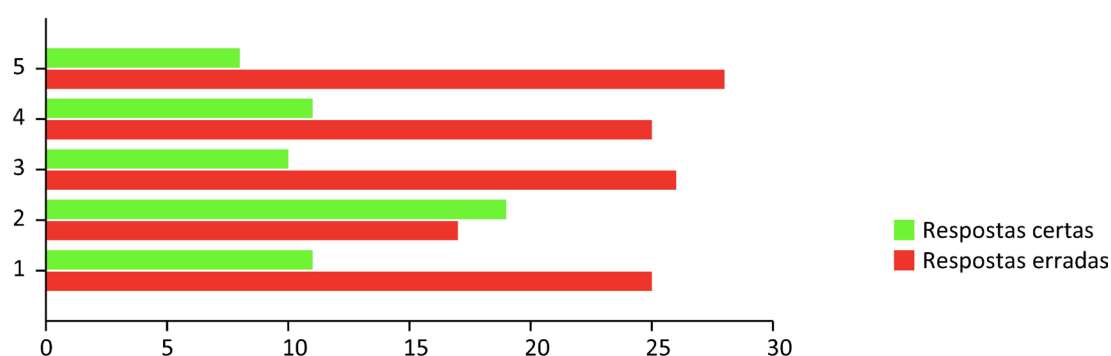


Gráfico 78. Número de respostas Certas e Erradas por categoria de Informação

Fazendo uma análise percentual, verificamos 88% de respostas erradas às perguntas um e dois do teste de LI (Gráfico 79). Estas perguntas, ambas pertencentes à categoria “1. Desenvolver um tópico”, procuravam, no caso da pergunta um, testar a capacidade dos alunos escolherem de entre uma lista de assuntos, o assunto mais indicado para limitar um tema da pesquisa, e, no caso da pergunta dois, de entre uma lista de quatro questões abertas testar a capacidade dos alunos identificarem a questão mais adequada para o trabalho de pesquisa que lhes era solicitado. A maioria dos alunos revela, portanto, sérias dificuldades na definição e articulação da informação que lhes permitirá iniciar o processo de pesquisa. Mesmo na categoria “2. Identificar potenciais fontes de informação”, categoria onde, como vimos, a maioria dos alunos revela mais competências de LI (Gráfico 76), houve 55% e 66% de respostas erradas, respectivamente, às perguntas sete e oito (Gráfico 79). Na pergunta sete, a partir da descrição de uma fonte de informação, pretendia-se que os alunos identificassem se a fonte era primária, secundária ou terciária. Já na pergunta oito pedia-se que com base num tipo de fonte de informação, identificassem o mecanismo de recuperação mais eficaz para aplicar a essa fonte de informação (por exemplo um catálogo bibliográfico, um sumário, um índice onomástico, etc.). Através destas respostas percebemos que os alunos têm ainda grandes dificuldades em identificar e avaliar fontes de informação.

²³ Ver p. 51

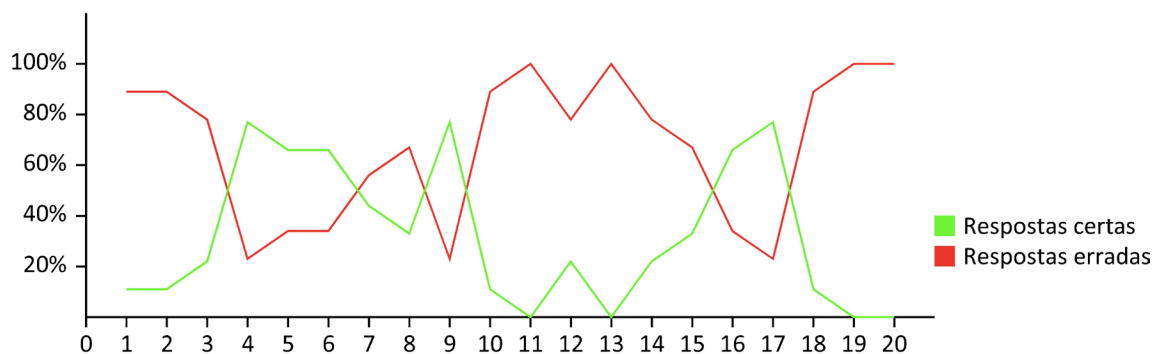


Gráfico 79. Percentagem de respostas Certas e Erradas

Nas restantes categorias de informação, onde as dificuldades são mais evidentes, destacamos algumas perguntas em que todos os alunos responderam erradamente. Na categoria “3. Desenvolver, utilizar e rever estratégias de pesquisa” todos os alunos falharam a pergunta onze, na qual se pretendia que, partindo de um tópico de pesquisa e de algumas fontes de informação, os alunos identificassem a fonte menos provável de deter as informações necessárias (Gráfico 79). Ainda nesta categoria destacamos também 88% de respostas erradas à pergunta dez (Gráfico 79), na qual se procurava saber se os alunos são capazes de identificar os operadores booleanos num conjunto de quatro hipóteses. Destes resultados depreendemos que os alunos possuem poucas competências para desenvolver estratégias de pesquisa e ainda para seleccionar e recuperar a informação. Na categoria “4. Avaliar fontes de informação”, a maior percentagem de respostas erradas verificou-se na pergunta número treze - 100% de respostas erradas - (Gráfico 79), na qual se pedia aos alunos para avaliarem um conjunto de fontes de informação e seleccionarem a que lhes forneceria a informação mais precisa sobre o assunto que tinham de pesquisar. A mesma dificuldade se evidenciou na pergunta catorze, onde sete dos nove alunos não foram capazes de determinar a fonte de informação mais relevante para o tópico de pesquisa que lhes foi proposto (Gráfico 79). Percebemos assim que os alunos são pouco competentes a analisar e extrair de forma crítica a informação, bem como a determinar qual a melhor e de maior utilidade. Quanto à categoria “5. Reconhecer como usar a informação de forma responsável, ética e legal”, notamos especiais dificuldades nas perguntas dezanove e vinte, às quais todos os alunos responderam de forma errada (Gráfico 79). Na primeira pergunta pretendia-se que a partir de quatro opções os alunos escolhessem a correcta para fazer a citação de um artigo e na segunda pedia-se aos alunos para indicarem as consequências da utilização, por parte de uma estudante, de um mesmo trabalho em duas disciplinas diferentes. A incapacidade de responder correctamente a estas perguntas demonstra que os alunos não estão familiarizados com o uso de referências bibliográficas padrão e que não compreendem o uso ético e legal da informação. Concretamente, na questão número vinte

a maior parte dos alunos considera que não haveria qualquer inconveniente em a estudante entregar o mesmo trabalho em duas disciplinas diferentes e, por isso, escolheram a opção que dizia que “A estudante terá de reunir com ambos professores e explicar as diferenças entre os dois trabalhos. Os professores determinarão se os trabalhos correspondem às exigências individuais de cada disciplina”. Há aqui um claro desconhecimento do uso legal da informação que conduz ao desrespeito desse mesmo uso.

Em suma, a partir desta análise mais pormenorizada das respostas dos alunos ao teste de LI percebemos que para além do baixo nível de competências em LI, estes alunos apresentam muitas dificuldades dentro dos próprios níveis em que se enquadram. “Desenvolver um tópico” e “Identificar potenciais fontes de informação” não é algo que os alunos demonstrem conseguir fazer de forma totalmente eficaz e eficiente. Notam-se ainda muitas dificuldades na definição e articulação da necessidade de informação, assim como na localização da mesma (Lau, 2006). A evidência destas dificuldades comprova, ainda, que tanto a opinião dos PB acerca das competências dos alunos, como a opinião dos próprios alunos sobre as suas capacidades relativamente ao uso da informação é demasiado optimista e até desenquadrada da realidade. Recordamos que nos inquiridos por questionário a maioria dos PB manifestaram que os alunos frequentavam a BE assiduamente (Gráfico 38), que utilizavam os recursos e serviços da biblioteca com generalizada frequência e sem dificuldades (Gráficos 39, 40 e 41) e que enquanto utilizadores da BE eram capazes de usar a informação de uma forma medianamente competente (Gráfico 71). A generalidade dos alunos, por sua vez, também revelaram considerar-se competentes e autónomos nos trabalhos de pesquisa que lhes eram propostos (Gráfico 73). Não obstante, no teste de LI, em nove alunos, apenas um conseguiu identificar correctamente os operadores booleanos (pergunta nº 10), apenas dois alunos conseguiram mostrar que sabiam pesquisar correctamente no catálogo bibliográfico (pergunta nº 12), somente um aluno revelou saber em que consiste a “paráfrase” (pergunta nº 18) e nenhum soube como citar correctamente o artigo de uma revista (pergunta nº 19) (Gráfico 79).

A que se deve esta discordância entre os resultados do teste de LI e a opinião e percepção dos PB e alunos? Se, de acordo com os PB, todas as escolas contemplam no seu Projecto Educativo a promoção da LI (Gráfico 53) e se todos os PB afirmam promover nas suas BE a operacionalização de programas de formação para a LI e de actividades que contribuem para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomos (Gráfico 59), por que razão os alunos evidenciam tão fracas competências em LI? Por que razão estes alunos não frequentaram sessões de formação em LI? Por que não quiseram? Por que não as havia? Por que apesar de as haver não tomaram conhecimento das mesmas? Não podemos esquecer que apesar das respostas anteriores, numa outra questão somente três PB afirmaram que nas suas BE se desenvolvem acções sistemáticas para o desenvolvimento

da LI em professores e alunos do Secundário (Gráfico 54), razão pela qual nos interessa saber especificamente que tipo de acções e programas são implementados por estas bibliotecas e quais são os resultados práticos e impacto tangível dos mesmos. É certo que não há grande diferença entre os níveis de competência dos alunos que frequentaram BE onde terão sido levadas a cabo acções sistemáticas e os que frequentaram BE onde as mesmas não existiram²⁴, já que a maioria integra o Nível 2 de competências. Mas também é certo que os alunos que obtiveram as percentagens mais baixas no teste provêm de BE onde não havia as referidas acções. Importa, todavia, saber exactamente quais foram as acções e programas implementados e até que ponto as BE aferem o impacto das mesmas nas aprendizagens dos alunos e se consideram existir factores condicionantes da eficácia destas acções e programas. Em termos de resultados escolares, sabemos que a média de acesso ao Ensino Superior destes alunos foi de 12 valores, o que indica que não obtiveram um grande aproveitamento escolar ao longo do Secundário. Temos, por isso, aqui associados baixos níveis de competências de informação com baixo rendimento escolar. Estarão as BE conscientes deste facto?

2.4.7 Acções e programas de literacia da informação nas bibliotecas escolares versus desenvolvimento de competências de informação nos alunos

A evidência dos baixos níveis de LI dos alunos da amostra impõem-nos conhecer mais pormenorizadamente as estratégias que foram utilizadas pelas BE para promover a LI e a noção que as mesmas têm do impacto dessas estratégias nos alunos. A análise dos resultados parece indicar que não basta criar acções ou programas de LI nas bibliotecas, porque as competências nos alunos não se desenvolvem de forma automática com uma simples assistência ou, ainda, porque os alunos não vão assistir voluntária e interessadamente se não perceberem a importância de desenvolverem competências de informação e o efeito que isso terá nas suas vidas.

A observação dos inquiridos por questionário não nos permite conhecer as estratégias que cada BE utilizou para desenvolver a LI nos seus alunos. Através deles soubemos quais as bibliotecas que levam a cabo acções para a promoção da LI, quais os principais domínios que desenvolvem, a frequência com que o fazem e se avaliam os níveis de competências dos alunos, mas não conseguimos saber se havia uma planificação e calendarização prévia das sessões, se a assistência por parte dos alunos era voluntária ou obrigatória, se iam acompanhados por professores no contexto de uma disciplina ou se eram simplesmente mobilizados para mais uma actividade desenvolvida pela BE, se foi e como foi feita a

²⁴ Estes alunos podem, no entanto, ter frequentado sessões de formação em LI nos Ciclos anteriores, já que o presente estudo incide apenas sobre o seu percurso no domínio da LI durante o Secundário.

verificação do impacto das sessões nas aprendizagens dos alunos. Para conhecer estes pontos seria útil a realização de entrevistas a cada um dos PB, no entanto, o limitado tempo para conclusão do estudo e a dificuldade em obter a disponibilidade de todos os PB levounos a considerar mais viável a análise dos planos de actividades das BE e dos relatórios de auto-avaliação exigidos anualmente a cada biblioteca pela RBE (produzidos entre 2009 e 2012). Imprevistamente, os planos de actividades das BE não se encontram disponíveis para consulta nos seus sítios web e os relatórios de auto-avaliação também não se encontram disponíveis em acesso aberto, nem nos sítios das respectivas BE, nem no sítio da RBE - das seis bibliotecas em estudo, apenas uma tem os relatórios e os planos de actividades disponíveis em linha. Face a esta inacessibilidade, solicitamos à RBE e aos PB o fornecimento destes documentos, porém, e apesar de devidamente explicitado o objectivo do estudo, não obtivemos qualquer resposta por parte da RBE e, do lado dos PB, apenas uma professora forneceu os relatórios e os planos de actividades da biblioteca que coordena.

Na ausência do grosso dos documentos primeiramente pretendidos, voltamos novamente²⁵ a nossa atenção para o documento *Avaliação do programa Rede de Bibliotecas Escolares*, concluído em 2009 e para o *Modelo de avaliação da biblioteca escolar, 2010/11*, o qual faz uma análise geral dos relatórios de auto-avaliação então produzidos. Nestes documentos procuramos um diagnóstico da situação e propostas de intervenção que possam ter sido apontadas a eventuais problemáticas evidenciadas no domínio da LI. No estudo de avaliação do programa da RBE (2010) refere-se que uma percentagem significativa de BE já desenvolviam acções de promoção da LI, no entanto, também é referido que as acções eram sobretudo de apoio aos utilizadores, notando-se uma lacuna no que respeita a acções de formação de utilizadores (alunos e docentes) para o desenvolvimento de competências de informação. O estudo encorajava as BE a serem mais dinâmicas, não se remetendo apenas à prestação de apoio aos utilizadores, mas promovendo também acções que fossem de encontro às necessidades dos mesmos no domínio da LI (RBE, 2010). Como já tivemos também oportunidade de constatar no capítulo 1.4., este estudo revela ainda que, naquele período, havia uma maior valorização das actividades de promoção de hábitos de leitura do que das de promoção da LI. Fazendo uma análise comparativa entre o que o estudo expunha naquela altura e a nossa investigação (com todas as reservas que comportam comparar dois trabalhos de dimensões tão díspares e ressalvando que a presente investigação incide especificamente sobre alunos recém saídos do Secundário), constatamos que a realização de acções de formação de utilizadores em LI continua a ser baixa, porque apenas metade dos PB do nosso estudo afirmaram que nas suas BE se fazem acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário (Gráfico 54). Para além disso, verificamos que estas acções se destinam sobretudo aos alunos, continuando a deixar à margem os professores (Gráfico 51), mas que curiosamente nenhum dos alunos conhecia

25 Já usado nos capítulos 1.2. e 1.4.

o termo LI (Gráfico 74) e que as acções de promoção da leitura continuam a realizar-se com mais frequência do que as de promoção da LI (Gráfico 50). Isto parece significar que, apesar de ter havido uma evolução no cumprimento da promoção da LI - as BE propõem no seu plano de actividades a realização de acções neste domínio, e de facto realizam algumas durante o ano, nos blogues e sítios das BE há tópicos sobre LI, algumas bibliotecas adoptam ou adaptam modelos de pesquisa de informação -, há ainda um défice bastante elevado ao nível da actuação das BE no que concerne ao desenvolvimento efectivo de competências de informação. Sendo, na nossa perspectiva, a maior prova disso os resultados dos alunos no teste de LI que ministramos.

Ainda no estudo de avaliação do programa da RBE (2010) pode ler-se que os coordenadores interconcelhios admitem que “as estratégias para promover essa literacia de informação ainda são muito limitadas [e que] (...) o trabalho colaborativo da BE com os professores é considerado fulcral” (p. 90). Passado este tempo, na nossa investigação verificamos que, em dois dos três casos, “Sempre” e “Frequentemente” (Gráfico 60) o desenvolvimento das acções de promoção da LI era da exclusiva responsabilidade das BE e que, em média, tão só “Algumas vezes” as BE eram envolvidas pelos professores no apoio à realização dos trabalhos de pesquisa solicitados aos alunos do Secundário (Gráfico 69). Isto parece indicar que, em larga medida, a LI continua a não se articular com o apoio curricular e a não ser promovida no contexto do ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o *Modelo de Avaliação da biblioteca escolar, 2010/11* ressalta a manutenção de certas debilidades relacionadas com a aferição dos impactos nas aprendizagens dos alunos envolvidos em projectos e actividades com a biblioteca (...) [bem como a ausência de] mais referências concretas sobre práticas associadas ao desenvolvimento de competências transversais que à biblioteca cabe desenvolver. (RBE, 2011, p. 4)

Na nossa investigação também nos apercebemos desta debilidade quando verificamos que, com excepção de uma, as BE do nosso estudo não avaliavam os níveis de competência em LI dos alunos do Ensino Secundário (Gráfico 63). Não há uma avaliação prévia das competências dos alunos, nem uma avaliação após as sessões, portanto, não pode haver menção explícita dos “resultados práticos e impacto tangível dessas acções” (RBE, 2011, p. 4.)

Ainda que não podendo fazer uma análise de todas as BE em estudo, por não dispormos dos relatórios e planos de actividade, consideramos pertinente ver os relatórios das duas bibliotecas que os disponibilizaram, a fim de comparar o que neles está declarado

com as observações do estudo *Avaliação do programa Rede de Bibliotecas Escolares* e do *Modelo de Avaliação da biblioteca escolar, 2010/11*. As duas BE em causa afirmaram nos inquéritos por questionário não realizarem acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário e, de facto, nos relatórios de auto-avaliação de 2009 a 2012 é recorrente a indicação da ausência de formação de utilizadores para o desenvolvimento de competências de informação como ponto fraco das bibliotecas. Nos relatórios de uma e outra BE, nos campos "Pontos fracos" e "Acções para melhoria", podem ler-se observações como:

Ausência de formação regular de utilizadores ao longo do ano (nomeadamente com guiões tipo Big 6);

Inexistência de um plano de literacia da informação e de materiais de apoio à utilização da Internet;

Alargar a formação de utilizadores ao longo do ano lectivo, nomeadamente estimulando a utilização pelos alunos do Guião Big 6;

Promover acções de formação para docentes sobre literacia da informação;

Alargar a formação de utilizadores aos alunos do décimo ano, que frequentam a escola pela primeira vez;

É reduzida a formação de utilizadores e a produção de materiais de apoio por parte da BE, nomeadamente em colaboração com os docentes (guiões de pesquisa, listas bibliográficas, etc.), disso se ressentindo a orientação dos alunos quando vêm à BE fazer as suas pesquisas e trabalhos (*Relatórios de avaliação da biblioteca escolar, 2009-2012*).

Para além destas observações, a verdade é que os relatórios não avançam propostas concretas de intervenção para superar o problema da inexistência de acções de promoção da LI, o que instigou o arrastar do problema ao longo de pelo menos três anos. Nos planos de actividades os objectivos e actividades enunciados também são muito vagos: desenvolver competências e hábitos de trabalho de consulta, tratamento e produção de informação; promoção de visitas guiadas à biblioteca; realização de sessões sobre pesquisa bibliográfica (nas estantes e no catálogo informatizado); orientação nos espaços da BE, etc., e, acima de tudo, destinam-se maioritariamente aos alunos do 3º Ciclo, sendo raramente dirigidos aos alunos do Ensino Secundário.

Na formulação dos pontos fracos revela-se às vezes algum desconforto camuflado através da apresentação desses pontos como se fossem acções de melhoria onde

os mesmos são veiculados, mas de forma implícita (...) de uma certa relativização, não dando a perceber claramente se “a garrafa está meio cheia ou meio vazia” (...) ou atribuindo as fragilidades existentes exclusivamente a problemas de ordem extrínseca centrados em terceiros (...). (RBE, 2011, p. 5)

Malgradadamente os relatórios de auto-avaliação e os planos de actividades não esclarecerem acerca da existência ou não de planificação e calendarização das sessões, da modalidade de assistência às sessões, etc.; fizemos uma última e derradeira tentativa de esclarecer estes pontos, realizando uma entrevista a um dos coordenadores interconcelhios das BE da nossa amostra²⁶. Esta entrevista ademais de procurar esclarecer os referidos pontos, tenta também obter a perspectiva do coordenador relativamente ao trabalho que se tem desenvolvido nas bibliotecas no plano da LI e aos resultados dos alunos no teste de LI. Considerando as palavras de Bell:

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. (...) A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria. (...) Uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada. (2002, p. 137)

2.4.7.1 *Análise da entrevista ao coordenador interconcelhio*²⁷

A entrevista ao coordenador interconcelhio teve, necessariamente, de começar com a tentativa de clarificar a diferença entre “acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos” e “programas de formação para a LI e actividades para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomo”, já que todos os PB tinham afirmado desenvolver os segundos nas suas bibliotecas, mas apenas alguns afirmaram levar a cabo as primeiras. Deste modo, na opinião do coordenador, “antes de se desenvolverem acções sistemáticas de LI, isso deveria requerer programas de formação e um conjunto de actividades pensadas para atingir determinados objectivos relacionados com aquilo que consideramos ser hoje a LI” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, Abril de 2014) ou seja, segundo ele “deveriam existir programas de literacia e esses programas é que dariam origem a um conjunto de acções, de actividades depois em concreto com os alunos” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Temos,

²⁶ A realização da entrevista a apenas um coordenador interconcelhio prendeu-se, uma vez mais, com limitações de tempo e disponibilidade. No entanto, consideramos significativa a realização da entrevista em causa por tratar-se do coordenador interconcelhio do maior número de BE alvo do nosso estudo e por coordenar tanto BE que afirmaram desenvolver acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário como BE que afirmaram não fazê-lo.

²⁷ A transcrição literal da entrevista pode ser consultada no Apêndice F.

então, aqui um outro possível esclarecimento para o facto de todos os PB responderem que operacionalizavam programas de formação para a LI, mas só três afirmarem desenvolver acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos do Secundário. No entanto, o coordenador interconcelhio frisou a inexistência, a nível nacional, de um programa para a formação da LI em alunos do Secundário, o que significa que as que se realizam são da inteira responsabilidade das BE.

Quando confrontado com a evidência de que as actividades de promoção da Leitura continuam a merecer mais atenção por parte das BE do que as acções de formação de utilizadores para o desenvolvimento de competências de informação, o que foi constatado nos inquéritos por questionário e nos relatórios de auto-avaliação das bibliotecas que pudemos analisar, o coordenador interconcelhio disse “discordar” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). No seu entender, a partir de 2009, com a criação da figura do PB e depois com o *Modelo de avaliação*, a RBE solicitou um maior enfoque na questão da LI e na necessidade de haver formação de utilizadores. Porém, uma vez mais, o trabalho desenvolvido voltou a centrar-se principalmente no 1º, 2º e 3º Ciclos, ficando o Ensino Secundário à margem. Mas, ainda no seu entender, “isto é válido quer para a promoção da Leitura, quer para a promoção da LI” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015), já que, na sua perspectiva:

é possível no Ensino Secundário com a pressão dos exames, com práticas de trabalho pouco colaborativas entre professores (...) com alguma autonomia dos alunos ou se não há autonomia verdadeira, pelo menos aparente autonomia (...) é possível que estes programas, estes domínios de trabalho (...) tenham um enfoque menor no Ensino Secundário (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

A verdade é que, como tivemos oportunidade de verificar, o enfoque não só é efectivamente menor para os alunos do Secundário, como é sobretudo menor no plano da formação de utilizadores em LI, na medida em que, como tivemos já oportunidade de referir, a frequência média com que as BE realizam acções é de 1 a 3 vezes por ano e a necessidade deste tipo de formação foi recorrentemente mencionado nos “pontos fracos” e nas “acções de melhoria” dos relatórios de auto-avaliação do período 2009-2012.

Relativamente a esta questão, o coordenador interconcelhio considera que três anos é um período de tempo demasiado curto para se conseguir operacionalizar mudanças, sobretudo porque os “próprios PB se estavam a apropriar também eles de (...) competências para poder desenvolver com os alunos (...) [e porque] exige então a tal articulação com os professores a que não estávamos habituados” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Porém, reconhece que a realização de acções 1 a 3 vezes por ano

é muito pouco e, não havendo articulação com os professores, “menos ainda” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). A verdade é que três anos é o tempo que dura o Secundário e, portanto, neste espaço de tempo a BE teria que trabalhar no sentido de desenvolver as competências de informação de que os alunos necessitam para o seu sucesso escolar, mas também para o seu percurso seguinte, seja ele o académico ou o laboral. Se houvesse um trabalho continuado e sistemático de desenvolvimento da LI nos alunos, isto é, um trabalho iniciado no 1º Ciclo ou até no Pré-escolar, o Secundário seria a última etapa desse trabalho, antes de os alunos ingressarem ou na universidade ou no mercado de trabalho e, portanto, os três anos seriam mais do que suficientes para desenvolver e aperfeiçoar as competências de uso da informação que os alunos já teriam. A referência à necessidade de apropriação de competências de informação por parte dos PB, faz-nos levantar novamente a questão de se estes profissionais são de facto os mais habilitados para dirigir as BE e desenvolver nos seus utilizadores as competências necessárias. Para além de não existir um plano nacional para a LI no Ensino Secundário, os profissionais que teriam de implementar o plano teriam primeiro de desenvolver eles próprios competências de informação. De facto, assim o processo torna-se demasiado moroso.

A frágil colaboração entre PB e professores curriculares, da qual já nos tínhamos apercebido através dos inquéritos por questionário, foi confirmada pelo coordenador interconcelhio. Segundo este, a colaboração vê-se afectada, precisamente, pela falta de hábito de trabalho colaborativo: “no Ensino este trabalho em equipa não está muito desenvolvido, não é uma prática nas escolas (...) ficamos pela planificação, eventualmente, pela execução e raramente vamos às últimas etapas de trabalho colaborativo que iam já idealmente à avaliação” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). O coordenador concorda, ainda, que este tipo de trabalho, para além de requerer mais tempo, requer, por um lado, que os próprios intervenientes tenham conhecimento do processo colaborativo e, por outro lado, que tenham abertura para levá-lo a cabo. No nosso entender, esta falta de hábito de trabalho colaborativo nas escolas pode prender-se com a monotonia profissional vivida nas próprias escolas, já que as equipas de trabalho são essencialmente compostas por professores que desempenham diferentes cargos, nomeadamente o cargo de PB. Esta ausência de interacção directa com outros profissionais no próprio ambiente profissional pode levar a uma desvalorização da necessidade de colaboração, já que todos têm mais ou menos a mesma formação e todos têm de cumprir mais ou menos os mesmos objectivos. É por esta razão que consideramos que a BE teria imenso a ganhar com uma equipa multidisciplinar, coordenada por um bibliotecário que assumisse a criação e manutenção dos eixos de colaboração entre a BE e os professores curriculares.

De acordo com o coordenador interconcelhio, esta falta de colaboração tem impacto

até no uso do guião de pesquisa, já que

não sendo feito um trabalho sistemático, não existindo esta tal colaboração de nível mais elevado, o que muitas vezes pode acontecer, e que acontece, é que o guião utilizado naquela sessão de formação, eventualmente, numa próxima vez que vão à biblioteca e como ainda (...) não é uma prática sistemática e não está assumido, pode ficar esquecido. (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

Porém, e como vimos, o problema não é só de falta de uso, é também de inexistência do guião em algumas BE. A este respeito, o coordenador interconcelhio afirmou que actualmente, da realidade que conhece, todas as bibliotecas têm o Big 6, já referido neste trabalho (ver sub-capítulo 1.2). Mas não garante que todas façam o melhor uso dele.

Aproveitando esta ideia do melhor ou pior uso que as bibliotecas fazem de instrumentos como o Big 6, perguntamos ao coordenador se considera as estratégias seguidas pelas BE as mais indicadas para superar as dificuldades que os PB detectam nos alunos do Secundário, nomeadamente, ao nível da compreensão, localização, organização, avaliação e comunicação da informação. Do seu ponto de vista, as estratégias “são adequadas, mas são insuficientes” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Para ultrapassar esta insuficiência o coordenador diz que as escolas poderiam aproveitar o período de 45 min. por semana, designado de Oferta Complementar, que têm à disposição e para o qual podem livremente decidir a área disciplinar não curricular que querem oferecer aos alunos, para aí tratar algo que poderia chamar-se “Literacias e por que não Literacia da Informação” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Mas isto para o Ensino Básico, uma vez que para o Ensino Secundário esta Oferta Complementar não está prevista. Segundo ele, no

Ensino Secundário, não estando isto previsto, poderia eventualmente existir também um programa de LI, mas teria que ser ministrado sempre de forma articulada com os professores, ou seja, dentro daquilo que são as disciplinas dos professores. E isto exige (...) também alguma formação de quem está no terreno. (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

Novamente, a questão da formação dos PB vem ao de cima e apresenta-se como um requisito prévio para o desenvolvimento de um programa de LI para os alunos.

Entrando concretamente na discussão sobre as competências de informação dos

alunos do Secundário, confrontamos o coordenador interconcelhio com o facto de as BE, de um modo geral, não avaliarem os níveis de competências dos alunos. Se não o fazem nem antes, nem depois das acções que desenvolvem, qual é o real objectivo das mesmas? Uma vez mais, o coordenador explica que “não existe uma cultura de avaliação generalizada”, mas acrescenta que “como não existe, ou não existia até há pouco tempo, e para o Ensino Secundário não existe ainda, programa de LI, que as próprias bibliotecas possam trabalhar, logo não podemos pensar já em avaliação de uma coisa que não existe” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). É certo que não existe um programa de LI para o Secundário e que são poucas as BE que realizam acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI, mas seria essencial as bibliotecas começarem, pelo menos, por conhecer as competências detidas pelos alunos, de modo a criarem e direccionarem o melhor possível as estratégias de promoção da LI. Nem no Ensino Básico, onde teoricamente existe um programa, esta avaliação é feita: “em termos concretos ainda não é um hábito, a gente só afere essas competências de informação indirectamente, ou seja, pergunta aos alunos (...) através de questionário ou através de observação” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). E, tal como nós constatamos através dos inquéritos por questionário que aplicamos aos alunos da amostra:

os alunos do Secundário mostram-se confiantes, eles acham que pelo facto de saberem ir ao Google pesquisar e copiar e colar e entregar ao professor, fazem excelentes pesquisas (...). Falta toda a parte crítica, a parte da reflexão, a parte pessoal, uma atitude pessoal perante os assuntos e isso tem de ser trabalhado com os professores. (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

No nosso entender, isso não tem de “ser trabalhado com os professores”, isso já deveria estar a ser trabalhado. Se existe a evidência de que os alunos não são competentes no uso da informação e que, para além disso, vivem a ilusão de ser competentes nas suas pesquisas e apresentação de trabalhos, é tempo de as BE deixarem de estar passivamente à espera de um programa de LI de orientação nacional e tomarem medidas sérias e firmes para o desenvolvimento da LI. Entendemos quando o coordenador interconcelhio diz que há aqui uma questão mais ampla que é “o valor, a importância que se atribui a essas competências”, já que, segundo ele:

vivemos no momento actual um processo de dar cada vez mais importância àquilo que são os conhecimentos (...) o que é que o aluno deve saber no final de cada ano e cada ciclo e menos de competências que deve ter. (...) Estamos a falar de política educativa a nível nacional, ou seja, existe, digamos, um retrocesso. (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

Face a isto, não podemos deixar de constatar que existe um certo contra-senso entre aquilo que se diz que tem que ser feito e aquilo que efectivamente se quer que seja feito pelas BE ao nível da LI. Isto porque, a ser verdade, e considerando as palavras do coordenador interconcelhio, que o Ministério da Educação, responsável pela determinação da política educativa nacional, está numa fase de maior valorização dos conhecimentos dos alunos do que das suas competências, como é possível que o mesmo Ministério suporte e oriente a RBE, entidade teoricamente criada para que “a Biblioteca Escolar (...) seja na escola, um local implicado na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia digital, da informação e dos média, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania”? (RBE, n.d.). As recomendações da RBE atentam cada vez mais na promoção da LI e na importância da BE para essa promoção, porém, se os PB e restantes professores se apercebem de que isto só está de facto a ser valorizado na teoria vão deixar andar, sem ter grande preocupação em relação a se desenvolvem competências nos alunos ou não. Parece que afinal “não há esse tal espaço e esse tempo para tratar estas questões da LI que são importantes, mas, se calhar, para quem está a governar neste momento, não tão importantes assim” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015).

Um dos objectivos desta entrevista era também o de clarificar o modo como as BE procedem para a implementação das acções e programas de LI, isto é, se existe uma planificação e calendarização prévias, se a assistência por parte dos alunos é voluntária ou obrigatória, se vão acompanhados por professores no contexto de uma disciplina ou se são simplesmente mobilizados para mais uma actividade da biblioteca? Conforme exposto pelo coordenador, as acções costumam fazer parte do plano de actividades das BE e, eventualmente, dos Planos de Acção que são feitos para períodos mais largos²⁸, podendo ser lançadas só por iniciativa do PB ou a pedido dos professores. Estas acções, que são formações de utilizadores,

ensinam como é que é feita a arrumação na biblioteca, portanto, o que é a CDU, ensina-se também o que é o catálogo on-line e como se lhe acede (...) se calhar se houver três acções é possível fazer uma outra etapa que é o processo de pesquisa e aí será apresentado o guião Big 6 e feito algum trabalho. (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

Note-se, contudo, que estas formações de utilizadores se fazem sobretudo no 3º Ciclo. No Secundário, ainda segundo o coordenador, fazem-se, por exemplo, se houver uma turma de 10º ano constituída por alunos vindos de outras escolas e que ainda não conhecem a BE.

²⁸ O Plano de Acção relativo ao período do nosso estudo foi o primeiro a ser elaborado. Surgiu em 2009 para um período de quatro anos.

Na verdade, o tipo de trabalho que é descrito pode considerar-se bastante primário no que ao desenvolvimento de competências de uso de informação se refere, na medida em que não há uma clara dedicação na formação dos alunos em pesquisa e avaliação da informação da Internet, por exemplo, ou na elaboração de citações e referências bibliográficas, na formulação de questões e hipóteses de pesquisa ou ainda na comunicação de nova informação e uso ético da mesma. Isto não é surpreendente se recordarmos que as acções são esporádicas, com uma frequência média de 1 a 3 vezes por ano.

A assistência por parte dos alunos é obrigatória, já que são actividades incluídas no plano de actividades das BE em articulação com os professores. O coordenador interconcelhio diz não ter conhecimento de que as BE lancem acções de LI para que os alunos do Secundário participem voluntariamente, por exemplo, mediante uma inscrição prévia. Mas, mesmo quando vão com os professores, não vão no contexto de um trabalho que tem de ser feito para determinada disciplina, ou seja não vão “de uma forma tão organizada como seria desejável (...) [porque] como no Secundário os alunos também já se acham mais independentes, é natural que até os próprios professores facilitem porque acham que eles já são mais autónomos e não precisam tanto da sua orientação” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015).

No que diz respeito ao impacto das acções nas aprendizagens dos alunos, o coordenador desvia-se um pouco da questão dizendo que “medir os impactos em Educação é uma coisa complicada” e que “a curto prazo, às vezes, é difícil avaliar” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Mas, no seguimento de alguns exemplos práticos que avançou, acabamos por perguntar-lhe se considera que os PB e os professores em geral estão conscientes de que o desenvolvimento de competências de informação não é apenas importante para o trabalho escolar, para os trabalhos de pesquisa dos alunos, mas que vai ter impacto no futuro cidadão. Ele responde não saber se existe uma consciência clara, isto é, se os PB e os professores estabelecem uma relação tão directa. No entanto, considera que as pessoas estão conscientes de que se vivem momentos de grande mudança.

Quando confrontado com o facto de todos os alunos da amostra terem respondido desconhecer o termo LI, o coordenador disse considerar isso normal, “até porque alguns professores também não o conhecerão” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Segundo ele, para saber se os alunos têm algumas competências em LI é preciso fazer perguntas mais concretas. Ora, essas perguntas mais concretas foram feitas no teste de LI aplicado aos alunos e no qual, como já sabemos, estes revelaram níveis muito baixos de competências de informação. De acordo com o coordenador interconcelhio, a justificação para resultados tão baixos em alunos saídos do Secundário e recém-ingressados na universidade está, por um lado, no pouco tempo de trabalho ainda desenvolvido e, por outro lado, na política educativa desfavorável ao desenvolvimento de competências de

informação. Na sua perspectiva, há de facto factores internos e externos que condicionam a eficácia das acções desenvolvidas pela BE. Os externos são, concretamente, o Ministério da Educação, porque não sendo o desenvolvimento de competências uma das prioridades da política educativa, “isso reflecte-se no trabalho que se faz nas escolas, porque os professores vão querer cumprir aquilo que a tutela lhes exige” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Todavia, as escolas têm algumas formas de contornar a situação, nomeadamente, através da já referida Oferta Complementar. Mas é aqui que, na opinião do coordenador, entram os factores internos, já que o contornar da situação depende da prioridade que as direcções das escolas atribuem ao desenvolvimento destas competências. Se considerarem importante o desenvolvimento de competências de informação nos alunos vão certamente apoiar o trabalho da BE e favorecer a criação de actividades articuladas entre o PB e os professores curriculares. Se não considerarem importante, podem não obstaculizar, mas também não vão ajudar a criar as melhores condições para que se desenrole um trabalho sério e eficaz. Ainda dentro dos factores internos o coordenador aponta

o próprio PB, (...) há PB com um perfil de maior liderança e outros com um perfil de liderança menor, podemos falar também dentro desse perfil do PB de professores com mais formação e professores com menos formação. (...) Não só de LI, mas todo o trabalho da BE tem muito a ver com o perfil do PB e esse perfil também está relacionado com a formação, com o percurso que ele fez para ser PB. (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

No nosso entender, e esta ideia ganhou ainda mais fundamento à medida que o presente estudo foi avançando, a questão da formação do PB e do perfil que os profissionais responsáveis pelas BE devem ter, assume uma enorme relevância no contexto do trabalho que é desenvolvido pelas BE, nomeada e concretamente ao nível da LI. Ficou evidente nos inquéritos por questionário que a formação dos PB na área das bibliotecas, na área da Ciência da Informação, é altamente deficitária, para já não falar dos restantes professores que compõem as equipas das bibliotecas, nos quais a formação é mesmo inexistente. Até ao nível da formação contínua o panorama não é nada animador (Gráficos 16 e 17). E através da entrevista ao coordenador interconcelhio ficou ainda mais evidente que a formação dos PB, ou melhor, a falta dela, é um problema real nas BE e um quesito constante quando se trata de LI. Não obstante esta evidência, o coordenador considera que o PB tem de ser antes de mais um professor, porque “será um factor facilitador (...) o facto dele (...) conhecer a realidade da sala de aula e assim poder trabalhar com os colegas em parceria” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Como julgamos ter deixado claro, no nosso entender o responsável pela BE tem de ser um bibliotecário, um especialista em informação, porque é disso que se trata nas bibliotecas, de informação, e depois sim este

profissional terá também de possuir ou adquirir capacidades de formador e educador que lhe permitam desenvolver nos outros as mais elevadas competências.

Apesar de todas as dificuldades que foram sendo enunciadas pelo coordenador interconcelhio ao nível do trabalho das BE, este não deu uma resposta linear quando lhe foi perguntado se considerava haver uma relação directa entre o trabalho que as BE desenvolvem no plano da LI e os níveis de competências revelados pelos alunos da amostra. Afirmou que “o trabalho da biblioteca não é um trabalho isolado [e que a mesma deve] na escola ser uma estrutura que articula com os professores” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Frisou que o desenvolvimento da LI não se pode cingir aos PB e apontou novamente as prioridades definidas pelas direcções das escolas como fundamentais para a criação de competências de informação nos alunos. Segundo ele só se poderão aplicar testes de LI e ver se há uma relação directa com o trabalho levado a cabo pela BE quando a LI for de facto uma prioridade nas escolas e houver um “trabalho reflectido” (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015). Na nossa perspectiva, e tendo pelo menos em conta todas as orientações da RBE, a LI já deveria ser uma prioridade nas escolas e, portanto, um trabalho bem “reflectido” e intrínseco à BE.

O coordenador interconcelhio corrobora a existência de um certo desconforto por parte das BE em assumir que não conseguem desenvolver reais competências de informação nos alunos e por isso relativizam a situação não dando a perceber se a garrafa está meio cheia ou meio vazia:

Como não há avaliação, como não há um trabalho sistemático, pensado, um programa de acção, (...) é natural que depois aquilo seja mais ou menos. Como é que eu vou avaliar uma coisa que não foi bem planificada, bem executada (...) a questão da LI acaba por se diluir, acho que a palavra é diluir, no conjunto de acções da BE (...). (Coordenador interconcelhio, comunicação pessoal, 17 de Abril, 2015)

CONCLUSÕES

Durante a redacção da presente dissertação constatou-se que não existem estudos de fundo sobre o estado da LI promovida pelas BE da RBE para os alunos do Ensino Secundário, contrariamente ao que se verifica internacionalmente, onde têm vindo a ser realizados estudos cujos resultados geraram já extensa bibliografia. Em Portugal, apesar de se verificar uma evolução do papel das BE na promoção da LI, ainda não se confirma a realização de acções de formação sistemáticas para o desenvolvimento de competências de informação em alunos e professores do Secundário por parte de todas as BE integrantes da RBE. Realizam-se ao longo do ano lectivo acções esporádicas - frequência média de 1 a 3 vezes por ano - particularmente para os alunos, sem haver, no entanto, uma avaliação prévia e posterior das competências de informação detidas pelos mesmos. Aparentemente, não existe uma cultura de avaliação. Aqui, vemos desde logo respondida uma das cinco questões de pesquisa resultantes do desdobramento da nossa questão de partida: as bibliotecas das escolas secundárias públicas pertencentes à RBE não avaliam o impacto das acções de desenvolvimento da LI que implementam aos seus alunos. Esta ausência de análise da situação (diagnóstico e resultados) contribui para que a promoção da LI seja, por vezes, realizada num plano desajustado das reais necessidades dos alunos, não desenvolvendo, consequentemente, as competências desejadas.

Através deste estudo constatamos também que as acções de promoção da LI promovidas pelas BE são maioritariamente direccionadas para alunos do 3º Ciclo, até porque a RBE ainda não lançou nenhum programa para o Secundário, ficando os alunos deste ciclo de estudos relegados para um segundo plano no que a este domínio diz respeito. Esta redução das acções de LI para os alunos do Secundário provoca descontinuidade no processo de desenvolvimento de competências de informação o que, por um lado, fragiliza os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível da realização e apresentação de trabalhos de pesquisa, e, por outro lado, tenderá a exigir maiores esforços por parte das BA que acolhem os recém-universitários para desenvolverem e aperfeiçoarem neles essas mesmas competências. Portanto, consideramos que a resposta à questão de pesquisa "As bibliotecas de escolas secundárias públicas integradas na RBE contribuem para o desenvolvimento da LI em futuros estudantes universitários?" é que as referidas bibliotecas contribuem deficitariamente para esse desenvolvimento, não mostrando um trabalho seriamente orientado para esse fim.

Após uma brecha no processo pode ser mais difícil avaliar a verdadeira influência das BE no nível de competências em LI que os alunos revelam, assim como dar continuidade a esse mesmo processo, sobretudo se aqueles não estiverem suficientemente sensibilizados para a importância da aquisição de competências de informação. Todavia, é essencial as BA conhecerem os níveis de competência em LI dos recém-universitários, por forma a traçarem planos e programas de desenvolvimento de competências de informação ajustados às suas

reais necessidades enquanto estudantes, mas também enquanto cidadãos. A experiência de alguns bibliotecários sugere que, ao nível do ensino superior, os estudantes despertam bastante tarde para a necessidade de frequentarem acções de LI, normalmente já no 3º ou 4º ano. No nosso estudo, e procurando responder a mais uma das cinco questões de pesquisa, constatamos que o grupo de alunos universitários do 1º ano que compunham a nossa amostra detém níveis muito baixos de competências em LI. Alguns destes alunos frequentaram BE onde, segundo os PB, eram realizadas acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI e outros frequentaram BE onde estas acções não se realizavam. No entanto, todos os alunos (com excepção de um que não respondeu) afirmaram não ter frequentado sessões de formação de utilizadores organizadas pela BE durante o Secundário. A não frequência de sessões de LI durante o Ensino Secundário pode em parte explicar os baixos níveis de competências destes alunos, os quais também não se apresentaram como grandes frequentadores da BE durante o mencionado período. Contudo, não podemos deixar de relembrar que as acções e actividades organizadas pelas BE, de um modo geral, não têm os alunos do Secundário como principais destinatários e que, de acordo com os PB e um dos coordenadores interconcelhios, a biblioteca também não conta com a larga colaboração dos professores para o desenvolvimento de competências de LI nos alunos e sua aplicação nos trabalhos escolares. Estes aspectos podem, em certa medida, explicar o distanciamento dos alunos em relação à BE e o total desconhecimento por parte dos mesmos do significado do termo LI e da importância desta para o seu percurso escolar e de vida. Um outro facto relevante é que os níveis de competência em informação tanto são baixos em alunos provenientes de BE com acções sistemáticas como em alunos oriundos de BE onde estas não existiram, o que (salvaguardando a questão de os alunos não terem frequentado acções durante o Secundário, mas considerando que assistiram a algumas ao longo do 3º Ciclo) levanta a questão da eficácia do tipo de acções que foram realizadas. Precisamente neste ponto entramos na resposta à questão de pesquisa que pretendia esclarecer quais as acções e programas implementados por estas bibliotecas. Apesar de as acções serem esporádicas, faziam parte dos planos de actividades das BE e, porventura, até do Plano de Acção elaborado para um período mais longo. Porém, estas acções, para além de somente incidirem sobre os domínios mais básicos do desenvolvimento de competências de informação, não se desenrolavam em estreita articulação com os professores curriculares, já que apesar de estes acompanharem os alunos na actividade, a mesma não se fazia no contexto de um determinado trabalho para a disciplina. Não havia um sistema de causa-efeito. Os alunos iam com os professores no horário de uma disciplina porque assim estava estipulado no plano de actividades e, tal como já foi referido, o impacto destas acções não era avaliado. As acções começavam e terminavam sem se aferir as competências de informação dos alunos, logo, sem se saber se a acção a desenvolver seria indicada e necessária para os alunos em causa e, após o término da mesma, sem se saber se fora produtiva e se aportara novas competências a esses mesmos alunos.

Todas as dificuldades e incongruências verificadas no processo de desenvolvimento de competências de informação nos alunos do Ensino Secundário justificaram, claramente, a questão de pesquisa que propunha perceber a existência ou não de factores condicionantes da eficácia das acções praticadas pelas BE. A resposta a esta questão obtivemo-la através do coordenador interconcelhio, o qual não hesitou em apontar, tanto factores internos, como externos, para a existência das referidas dificuldades. Desde logo, surpreende que o Ministério da Educação, com a sua política educativa, seja um condicionador do desenvolvimento de competências que em última instância são preconizadas por si próprio através do Gabinete que tutela – o Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Mas também surpreende que as próprias Direcções das escolas ainda não vejam a aquisição de competências de informação por parte dos alunos como uma prioridade educativa e, acima de tudo, surpreende que, transcorridos dezoito anos do lançamento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, a formação e o perfil dos recursos humanos que dirigem e coordenam as BE sejam ainda um sério condicionante da eficácia e sucesso das acções para o desenvolvimento da LI.

Ao vermos respondidas todas as questões de pesquisa e alcançados os objectivos que lançáramos no arranque desta investigação consideramos estar em condições de responder à pergunta de partida, afirmando que existe, de facto, uma relação entre as competências em LI reveladas pelos estudantes do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias com bibliotecas inseridas na RBE, e o trabalho desenvolvido por essas mesmas bibliotecas na promoção da LI. Como pudemos verificar, o trabalho destas BE no desenvolvimento da LI em alunos do Ensino Secundário fica muito aquém daquilo que são as recomendações das principais entidades internacionais empenhadas na promoção da LI, assim como das exortações dos especialistas nesta área. Se por um lado a RBE ainda não considerou necessário, ou considerou menos urgente, a criação de um programa de LI para o Secundário, por outro lado, estes alunos frequentaram BE onde a realização de acções sistemáticas para o desenvolvimento de competências de informação nos alunos do Ensino Secundário falha visivelmente; em alguns casos porque as acções simplesmente não existem, noutros casos porque a frequência média com que são realizadas ao longo do ano é muito baixa e, portanto, não permite o aperfeiçoamento e consolidação das competências, e, na generalidade dos casos, porque os domínios abordados são os mais básicos das competências de informação e não se trabalham em articulação com os professores curriculares. Como consequência da inexistência de um programa nacional que oriente e regule o desenvolvimento da LI em alunos do Secundário, a sua prática acaba por ficar sujeita aos desígnios de cada escola; primeiro à vontade das Direcções e depois à vontade e habilitação dos PB, os quais, pudemos também compreender, não são, na generalidade dos casos, os mais bem preparados, nem para coordenar o trabalho geral das BE, nem para promover e desenvolver competências de uso da informação nos alunos, porque eles próprios ainda não estão na posse dessas competências.

Evidencia-se nas BE e no trabalho por elas desenvolvido, concretamente ao nível da LI, um certo distanciamento em relação aos alunos do Ensino Secundário. Aparentemente, porque a própria RBE se distanciou e, portanto, os PB não têm indicações precisas para trabalhar com eles, mas também porque os alunos deste ciclo de estudos são, devido às suas idades, interesses e opiniões, mais difíceis de captar, ora porque se exibem como muito autónomos no uso da informação, ora porque a meta dos exames nacionais, imposta pelo Ministério da Educação, se apresenta como objectivo preponderante. Deste modo, os alunos acabam por passar o Secundário, etapa fulcral do processo de ensino-aprendizagem, sem receber formação sistemática e aprofundada no domínio da LI, ou seja, sem um trabalho sério de desenvolvimento de competências de informação que lhes permitam ingressar no ensino superior com a bagagem necessária para usufruir do melhor percurso académico no que ao uso da informação se refere, ou para entrar no mercado de trabalho como cidadãos competentes na localização, compreensão, avaliação e comunicação de informação necessária para o desempenho profissional, mas também para o dia-a-dia, por exemplo, para a simples tarefa de contactar a Segurança Social por motivo de algum subsídio. O distanciamento das BE em relação aos alunos do Ensino Secundário significa também um desinvestimento no trabalho que foram desenvolvendo com os alunos ao longo dos ciclos de estudos anteriores, na medida em que, ao interromper ou diminuir as acções de formação, as competências de informação adquiridas pelos alunos perdem consistência porque deixam de ser treinadas e perdem significado porque deixam de evoluir. Os alunos esquecem e desvalorizam as competências até aí adquiridas porque não lhes é pedido que as apliquem ao nível das disciplinas curriculares e porque não lhes é mostrada a utilidade destas mesmas competências para o seu dia-a-dia.

Deste modo, apesar de deterem baixos níveis de competências em LI, os alunos andam iludidos quanto às suas capacidades para lidar com a informação, sobretudo, com a informação da Internet, a qual é altamente privilegiada por eles. Na verdade, estes alunos nunca viram as suas competências formalmente avaliadas e nunca ninguém lhes disse que apresentam muitas fragilidades no que ao uso da informação respeita. Por esta razão, limitam-se a prosseguir o seu percurso fazendo pesquisas essencialmente no Google, não avaliando a informação e apresentando-a sem um tratamento crítico e, muitas vezes, com total desrespeito pelos direitos de autor. Todavia, não podemos deixar de notar que, com a realização deste percurso, estão a ser coniventes entidades como o Ministério da Educação e a RBE, as Direcções das escolas, os coordenadores interconcelhios das BE, os professores curriculares e os PB. Todos estes elementos, em maior ou menor grau, têm conhecimento das dificuldades dos alunos do Secundário no uso da informação; porém, todos deixam o problema arrastar-se, ora porque dão prioridade a outros aspectos, ora porque aceitam trabalhos de pesquisa que não são dignos desse nome, ora porque não empreendem um verdadeiro trabalho para o desenvolvimento de competências de informação nos alunos.

Em algumas BE parece haver uma certa resignação relativamente a este problema: como não há um programa, como a colaboração com os professores é frágil, como os alunos do Secundário se distanciam da biblioteca e aparentam ser autónomos, e como a formação dos recursos humanos da biblioteca não é a ideal, os PB acabam por relativizar a situação do desenvolvimento de competências de informação nestes alunos e abraçam actividades e acções que são mais fáceis de desenvolver e que dão uma visibilidade mais imediata à BE. Há um claro desconforto em assumir que não se está a conseguir desenvolver competências de informação nos alunos que terminam o Ensino Secundário e isso leva, não só a que a situação seja relativizada, mas a que o problema comece também a ser camuflado, porque passado este tempo já seria de esperar mais.

Ao procurar perceber a existência de uma relação entre as competências em LI reveladas pelos estudantes à entrada no ensino superior e as acções empreendidas pelas BE durante o Ensino Secundário, este estudo pretende também contribuir para alertar para a necessidade de se extinguir a lacuna verificada durante o Secundário no desenvolvimento de competências de informação, assim como para a importância de um trabalho contínuo e ascendente de desenvolvimento destas competências, que permita aos alunos uma boa transição das BE para as BA.

RECOMENDAÇÕES

Para finalizar, gostaríamos de deixar algumas recomendações que poderão ser pertinentes no contexto em que o estudo se desenvolveu.

Consideramos urgente a criação de um programa de LI para o Ensino Secundário, mas de um programa que seja consentâneo com a realidade educativa portuguesa e, portanto, capaz de contribuir, quer para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, quer para as suas vidas enquanto cidadãos consumidores e produtores de informação.

Igualmente urgente, parece-nos ser a revisão da legislação que regula a afectação de recursos humanos à BE, concretamente, a obrigatoriedade de o responsável pela biblioteca ser um professor dos quadros do Ministério da Educação, já que no nosso entender o responsável pela BE tem de ser um profissional da área da informação, um bibliotecário escolar.

E, por último, deixamos, não tanto a recomendação, mas antes a sugestão da realização de um estudo com dois grupos de alunos do Ensino Secundário (desde o 10º ano até à entrada na universidade ou mercado de trabalho), aos quais fosse feita uma avaliação prévia das competências de informação e depois fossem, a um dos grupos aplicadas acções sistemáticas de LI, devidamente articuladas com os professores curriculares, e ao outro grupo fossem apenas realizadas algumas acções durante os vários anos que dura o Secundário, tendo estas acções uma colaboração pouco significativa dos professores. No final do Secundário sujeitar, novamente, os dois grupos a uma avaliação de competências de informação e comparar os resultados obtidos pelos alunos de cada um dos grupos, a fim de apurar o impacto das diferentes acções. Ao longo do processo de desenvolvimento de competências também podem ser realizados testes para se ir verificando a evolução dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: conclusões e recomendações. (2010). APBAD. Retrieved from http://www.apbad.pt/10CongressoBAD/Downloads/Conclusoes_10congresso.pdf
- Amândio, M. (2012). Redes de Informação e Conhecimento: Cooperação e Interoperabilidade. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 18, 19 e 20 de Outubro, 2012 - Actas*. BAD. Retrieved from <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/471>
- Amante, M. (2007). Bibliotecas universitárias: semear hoje para colher amanhã. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 9, Açores, 2007 - Informação para a Cidadania, o Desenvolvimento e a Inovação : Actas*. Lisboa: BAD. doi:<http://hdl.handle.net/10071/346>
- Amante, M. (2010). Bibliotecas universitárias: conhecer para valorizar. In *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 2010 - Políticas de informação na sociedade em rede: actas*. Lisboa: BAD. doi:<http://hdl.handle.net/10071/1907>
- American Library Association [ALA]. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report*. Chicago: ALA. Retrieved from http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/White_Papers_and_11
- Andretta, S. (2005). *Information literacy: a practitioner's guide*. Oxford: Chandos Publishing.
- Aragón González, I. (2005). Formación de usuários y alfabetización en información. In L. Orera, Orera (Ed.), *La biblioteca universitaria: análisis en su entorno híbrido* (pp. 423-441). Madrid: Editorial Síntesis.
- Association of College and Research Libraries [ACRL]. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o Pragmatismo. In *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade* (p. 16). Brasília. Retrieved from http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf
- Bastos, G. (2011). Collaboration or parallel worlds?: information literacy practices in portuguese school libraries. In *European Conference on Reading, 17, Mons, 2011, Proceedings of European Conference on Reading: Literacy and Diversity* (pp. 23-28). Mons: IDEC. Retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2142/1/Txt_Bastos.pdf
- Bastos, G., Faustino, G., Almeida, L., & Romão, L. (2010). A voz de sujeitos readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário. *PontodeAcesso*, 4(2), 76-94. Retrieved from <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewFile/4040/3406>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal*

- of *Documentation*. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=864156&show=abstract>
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (coord.), Rosa, A., Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bhola, H. (2003). Literacy. In J. F. & P. Sturges (Ed.), *International encyclopedia of information and library science* (2nd ed., pp. 391-394). London: Routledge.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Brown, H., Prisuta, R., Jacobs, B., & Campbell, A. (1996). *Literacy of older adults in America: results from the national adult literacy survey*. Washington, DC: U.S Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Bruce, C. (n.d.). Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Retrieved from <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/>
- Bruce, C. (2002). *Information literacy as a catalyst for educational change*. Retrieved from www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf
- Bruce, C., Eswards, S., & Lupton, M. (2006). Six frames for information literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *Six Frames for Information Literacy*, 5(1), 18. Retrieved from http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final_1_.pdf
- Bruce, C., & Hughes, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library & Information Science Research*, 32(4), A2 - A8. doi:10.1016/j.lisr.2010.07.013
- Bruce, C. (1994). Portrait of an information literate person. *HERDSA News*, 16(3), 9-11. Retrieved from <http://trove.nla.gov.au/work/153162258?versionId=166918533>
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice*. Retrieved from <http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/infolit-2nd-edition.pdf>
- Calçada, M. (2009). Biblioteca, literacia, sabedoria. In J. A. Calixto (Ed.), *Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação* (pp. 27-37). Lisboa: Edições Colibri.
- Calixto, J. (2003). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas escolares*. Retrieved from www.ler.letras.up.pt
- Calixto, J. (ed. lit.). (2010). *Bibliotecas para a vida II: bibliotecas e leitura*. Lisboa: Colibri.

- Campbell, S. (2004). Defining information literacy in the 21st century. In *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004 Buenos Aires, Argentina* (p. 9). Buenos Aires: IFLA. Retrieved from file:///D:/Users/Vânia/Download/IFLA_2004_InfoLit.pdf
- Case, D. (2007). *Looking for information: a survey of research on information seekings, needs and behavior* (2nd ed.). Amsterdam: Academic press. Retrieved from <http://informationr.net/ir/reviews/revs263.html>
- Correia, Z. (2007). A biblioteca pública como espaço de cidadania. In J. A. Calixto (Ed.), *Bibliotecas para a vida: literacia, conhecimento, cidadania* (pp. 51-65). Lisboa: Colibri.
- Dias, M. (2011). *O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento da Literacia de Informação e da Literacia Digital em articulação com a Área de Projeto e outros contextos letivos*. Universidade Aberta. Retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2558/1/Dissertacao_Lurdes_Dias_Versao_CD.pdf
- Eisenberg, M., & Berkowitz, B. (2013). The Big 6. Retrieved from <http://big6.com/pages/about.php>
- Rede de Bibliotecas Escolares [RBE], (2012). RBE, Conteúdos, Aprender com a biblioteca escolar. Retrieved from <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/681.html#.UZz4V9xvb0A.mendeley>
- Faculdade de Letras da Universidade do Porto [FLUP], Direcção de Serviços de Documentação e Sistemas de Informação [DSDSI]. (2006). Literacia informacional. Retrieved from <http://sdi.letras.up.pt/default.aspx?pg=selnet02.ascx&m=8&s=9&id=124>
- Fendt, J., & Kaminska-Labbé, R. (2011). Relevance and creativity through design-driven action research: Introducing pragmatic adequacy. *European Management Journal*, 29(3), 217-233. doi:10.1016/j.emj.2010.10.004
- Fernandes, M., & Gameiro, F. (2009). As bibliotecas escolares como centros de competências em informação: o projecto Bibcom-Évora. In J. A. Calixto (Ed.), *Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação* (pp. 69-78). Lisboa: Colibri.
- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000: Programme for International Student Assessment: primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf
- Garcez, E. (2007). O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. *Revista ACB: Biblioteconomia Em Santa Catarina, Florianópolis*, 12(1), 27-41. Retrieved from <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492/633>
- Grassian, E., & Kaplowitz, J. (2009). *Information Literacy Instruction: theory and practice* (2nd ed.). Ney York: Neal-Schuman.
- Greniuk, D., Machado, E., Brahm, E., Schirmer, M., Nodari, M., Pursch, M., & Ubert, V. (1986). Bibliotecários para quê? *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, 1(1), 20-22. Retrieved

from <http://www.brapci.inf.br/article.php?dd0=0000004927&dd90=b9c993d0d9>

Haycock, K. (2003). *The crisis in Canada's school libraries: the case for reform and re-investment*. Retrieved from http://www.cla.ca/slip/final_haycock_report.pdf

IFLA/UNESCO. (2002). *The IFLA/UNESCO School Library Manifesto: the school library in teaching and learning for all*. Retrieved from <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines.pdf>

IFLA/UNESCO. (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares: versão em português*. IFLA/UNESCO. Retrieved from <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>

Kent State University Libraries. (2013). TRAILS - Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills. Retrieved from <http://www.trails-9.org/categories2.php?page=works>)

Ketеле, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kist, W. (2005). *New literacies in action: teaching and learning in multiple media*. New York: Teachers College Press.

Kuhlthau, C. (1987). *Information skills for an information society: a review of research*. Retrieved from www.oelma.org/studentlearning.htm

Kuhlthau, C. (1989). *Information Search Process: a summary of research and implications for school library media programs*. Retrieved from <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoise>

Kuhlthau, C. (1991). Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 18, 361-371. Retrieved from www.oelma.org/studentlearning.htm

Kuhlthau, C. (1993). Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. Retrieved from <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectkuhlthau1.cfm>

Kuhlthau, C. (1999). Literacy and learning for the information age. In B. K. Stripling (Ed.), *Learning and libraries in an information age: principles and practice* (pp. 3-22). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, C. (2010). Guided inquiry : learning in the 21st century school. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 17-28. Retrieved from <https://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/docs/GI-School-Librarians-in-the-21-Century.pdf>

Kuhlthau, C., Heinström, J., & Todd, R. (2008). The "information search process" revisited: is the model still useful? *Information Research*, 13(4). Retrieved from <http://www.>

informationr.net/ir/13-4/paper355.html

- Kuhlthau, C., & Todd, R. (2004). *Student learning for Ohio school libraries: the Ohio research study*. Ohio: Educational Library Media Association. Retrieved from www.oelma.org/studentlearning.htm
- Lance, K., Rodney, M., & Hamilton-Pennell, C. (2000). *How school librarians help kids achieve standards*. Denver: Library Research Service. Retrieved from lrs.org/documents/lmcstudies
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. Boca del Río, Veracruz, México: IFLA. Retrieved from <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- Le Deuff, O. (2009). *La culture de l'information en reformation*. Université Rennes 2. Retrieved from <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/>
- Le Deuff, O. (2011). Library 2.0 and the Culture of information: new paradigms? *Cadernos BAD*. Retrieved from http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/54/48/PDF/articleevora_abstract.pdf
- Lemos, L., & Macedo, M. (2003). A Cooperação entre as Bibliotecas do Ensino Superior em Portugal: passado, presente e perspectiva futura. In *Jornadas Porbase, 9, Lisboa, 2003 - Novos Contextos para a Cooperação*. Retrieved from http://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1606244585/Comunicacao.pdf
- Lomba, S. (2013). *Literacia informacional numa escola do ensino básico*. Universidade de Lisboa.
- MacDonald, C., & Darrow, R. (2003). Information literacy models and comparison chart. Retrieved from <http://www.infopeople.org/training/past/2004/k-infolit/handout/infolimodels/.pdf>
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Mendinhos, I. (2009). *A literacia da informação em escolas do concelho de Sintra*. Universidade Aberta.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Ministério da Educação. Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho (2009). Portugal: Diário da República, 1ª série, N.º 134, 14 de Julho de 2009. Retrieved from <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/33/portaria756.pdf>
- Ministério da Educação. Portaria nº 558/2010, de 22 de Julho (2010). Portugal: Diário da República, 1ª série, N.º 141, 22 de Julho de 2010. Retrieved from http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/92/portaria_558_pb.pdf
- Ministério da Educação. Portaria nº 76/2011, de 15 de Fevereiro (2011). Portugal: Diário da

- República, 1.^a série, N.º 32, 15 de Fevereiro de 2011. Retrieved from http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/129/portaria_76_2011.pdf
- Ministério da Educação. Portaria n.º 230-A/2013, de 19 de Julho (2013). Portugal: Diário da República, 1.^a série, N.º 138, 19 de Julho de 2013. Retrieved from http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/981/Portaria_230_A_2013.pdf
- Morgan, D. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. doi:10.1177/2345678906292462
- National Council of Teachers of English [NCTE]. (2013). The NCTE Definition of 21st Century Literacies. Retrieved from <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>
- Novo, A., & Calixto, J. (2006). Estudo de impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso educativo: situação actual nas Escolas Básicas Integradas. In *Annual Conference of the International Association of School Librarianship, 35, Lisboa, 2006 - "The multiple faces of literacy : reading, knowing, doing - IASL Reports, 2006: selected papers..."* (pp. 1-10). Erie (Pennsylvania): International Association of School Librarianship. doi:<http://hdl.handle.net/10400.2/2938>
- Orera Orera, L. (Ed.). (2005). *La biblioteca universitária: análisis en su entorno híbrido*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pacheco, E. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/handle/10760/14483>
- Pansiri, J. (2005). Pragmatism: A methodological approach to researching strategic alliances in tourism. *Tourism and Hospitality Planning & Development*, 2(3), 191–206. doi:10.1080/14790530500399333
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006: competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação. Retrieved from http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa_2006.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rede de Bibliotecas Escolares (n.d.). Apresentação. Retrieved from rbe.mec.pt/np4/programa.html
- Rede de Bibliotecas Escolares (Ed.). (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2011). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Rodrigues, A. (2010). *A importância da biblioteca escolar para a literacia da informação: as bibliotecas escolares do 2º e 3º ciclo do distrito de Bragança*. Fernando Pessoa.

- Rodrigues, M. (2011). Avaliação de competências em literacia da informação: questionário e dados. Retrieved from <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1583>
- Rodrigues, M. (2013). Literacia da informação em meio académico : o desafio das bibliotecas do ensino superior. Retrieved from <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1859>
- Rodrigues, M., Vaz, F., & Menezes, M. (2012). *Contribuição para o conhecimento do perfil informacional do estudante do ensino superior* (No. 11). *CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DO PERFIL INFORMACIONAL DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR*. Retrieved from <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7048#>
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale, Southern Illinois: University Press.
- Silva, A. (2010). Modelos e modelizações em Ciência da Informação: o modelo eLit.pt e a investigação em literacia informacional. *Prisma.com*, 13, 1-56. Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/785/710>
- Silva, A., & Fernández Marcial, V. (2010a). Biblioteca, educação e literacia informacional em Portugal: resultados iniciais do projecto ELIT.PT. In J. A. Calixto (Ed.), *Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação* (pp. 79-93). Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, A., & Fernández Marcial, V. (2010b). Novos resultados e elementos para a análise e debate sobre a Literacia da Informação em Portugal. *Informação & Informação*, 15(1), 104-128. doi:10.5433/1981-8920.2010v15n1p104-128
- Society of Colleges, National and University Libraries [SCONUL]. (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. Retrieved from http://392274175.webhosting.wanadoo.nl/informationSkillsUK_SCONUL.pdf
- Society of Colleges, National and University Libraries [SCONUL]. (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education*. Retrieved from <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- Stoffle, C. (1996). *The emergence of education and knowledge management as major functions of the digital library*. Retrieved from <http://www.ukoln.ac.uk/services/papers/follett/st>
- Stripling, B., & Pitts, J. (1988). *Brainstorms and blueprints: Teaching library research as a thinking process*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Todd, R. (1999). Integrated information skills instruction: does it make a difference school library Mmdia research. Retrieved from <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selecttoddhtml.cfm>
- Todd, R. (2002). School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice. In *68th IFLA Council and General Conference*. Glasgow. Retrieved from <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/O84-119e.pdf>
- Todd, R. (2007). If information literacy is the solution, what is the problem? If information literacy is the problem, what is the solution?. Retrieved from

http://www.cilip.org.uk/PublicSites/cScape.CILIP.BranchesAndSIGs/Templates/BG_Section.aspx?NRMODE=Published&NRORIGINALURL=/NR/exeres/3F212EFB-E052-448E-8463-09BFD7743BE2,frameless.htm?NRMODE=Unpublished&WBCMODE=PresentationUnpublished&

Tomé, M. (2008). *A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no distrito de Viseu*. Universidade Aberta.

UNESCO. (2012). Information literacy. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/>

US National Commission on Library and Information Science, National Forum on Information Literacy, & UNESCO (Eds.). (2003). Prague declaration: towards an information literate society. In *Information literacy meeting of experts* (p. 1). Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>

Veiga, I. (coord.). (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Whitfield, J. (2009). As bibliotecas públicas portuguesas. In J. A. Calixto (Ed.), *Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação* (pp. 95–110). Lisboa: Edições Colibri.

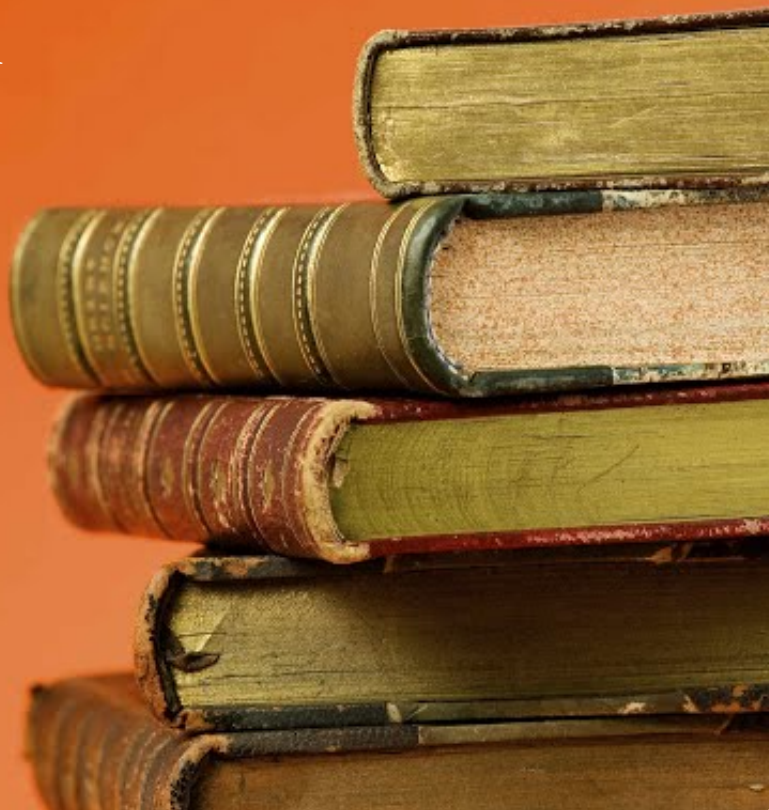
Wilson, T. (1997). *Envolving perspectives of human information behavior: contexts, situations, social networks*. Sheffield. Retrieved from www.sheffield.ac.uk/

Wilson, T. (2006). A re-examination of information seeking behaviour in the context of activity theory. *IR Information Research*, 11(4). Retrieved from www.sheffield.ac.uk/

Zurkowski, P. (1974). *The information service environment relationships and priorities: Related Paper No. 5*. Washington, DC. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

APÊNDICE A

Questionário aos professores bibliotecários sobre a utilização da Biblioteca Escolar (BE) por alunos do Ensino Secundário



O presente questionário insere-se num projecto de dissertação de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

As suas respostas constituem um valioso contributo para conhecer o trabalho desenvolvido pelas BEs no âmbito da literacia da informação ao nível do ensino secundário e compreender se existe uma relação entre o trabalho desenvolvido e o nível de competência em informação revelado pelos alunos no término daquele ciclo de estudos.

Solicita-se que as respostas se reportem, tanto quanto possível, aos anos lectivos 2009/2010; 2010/2011 e 2011/2012 de trabalho da BE, uma vez que o estudo se debruça sobre a utilização que alunos que estão actualmente no 2º ano do ensino superior fizeram da BE durante o ensino secundário.

Para completar a recolha de informação, serão realizadas entrevistas a alguns professores bibliotecários, que serão seleccionados tendo como base os dados agora coligidos. As informações fornecidas são confidenciais e serão apenas do conhecimento da autora e seus orientadores. Nos estudos produzidos não serão identificadas pessoas ou instituições.

A resposta a este questionário deverá ser enviada até dia xx de xxxxxxxx.

Caso haja alguma dúvida que deseje colocar, agradeço que me contacte através do e-mail xxxxxx@gmail.com

Grata pela colaboração.

Vânia Azevedo.

***Obrigatório**

1. Nome da escola *

2. N° total de alunos que frequentam a escola *

2.1. N° de alunos do 2º Ciclo

2.2. N° de alunos do 3º Ciclo

2.3. N° de alunos do Secundário *

3. Ano de integração da Biblioteca na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) *

4. Horário de funcionamento da BE

5. A BE, enquanto estrutura de orientação educativa, consta de algum dos seguintes normativos da Escola?

- Nenhum
- Projecto Educativo (PEE)
- Regulamento Interno (RI)
- Projectos Curriculares dos Departamentos
- Todos os anteriores
- Outra:

6. A BE dispõe de página ou blog na Internet?

- Sim
- Não

6.1. Quais dos recursos a seguir indicados são disponibilizados na página/blog da BE?

Caso tenha respondido "Não" à questão anterior passe directamente para a questão 7.

- Catálogo bibliográfico da BE
- Boletim das novas aquisições da BE
- Bases de dados electrónicas (por exemplo: Pordata, B-On, Google Académico,...)
- Tutoriais de literacia da informação
- Ligações para repositórios digitais
- Outra:

7. A BE produz algum dos materiais informativos de apoio aos utilizadores abaixo apresentados?

- Guia do utilizador da BE
- Guião de leitura
- Manual de pesquisa de informação impressa
- Manual de pesquisa de informação na internet
- Manual de consulta do catálogo bibliográfico
- Manual de apresentação de trabalhos de pesquisa
- Guia de elaboração de citações e referências bibliográficas
- Guião de pesquisa
- Outra:

7.1. Como são disponibilizados estes materiais?

- Formato impresso
- Na página/blog da BE
- Ambos
- Outra:

8. Sexo do coordenador da BE

- M
- F

8.1. Idade do coordenador da BE

Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.2. Às áreas disciplinares

	Línguas	Ciências Sociais, Humanas e Religiosas	Ciências Naturais e Exactas	TIC	Educação Artística e Tecnológica
Professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.3. N° de anos em funções na biblioteca da Escola

	Inferior ou igual a 1 ano	2-3 anos	Igual ou superior a 4 anos
Professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.4. Teve continuidade de funções na biblioteca da Escola

	Sim	Não
Professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.5. Anos de experiência noutras BE

	Inferior ou igual a 1 ano	2-3 anos	Igual ou superior a 4 anos
Professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.6. Formação na área das bibliotecas

Assinale a mais elevada na área das bibliotecas

	Licenciatura	Pós- graduação	Mestrado	Doutoramento	Nenhuma destas
Professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.7. N° total de horas de formação contínua na área das BE

	Inferior ou igual a 50h	51h-100h	101h-200h	Igual ou superior a 201h
Professor bibliotecário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.8. Tipo de formação contínua frequentada

Sessões sobre Escrita Criativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões sobre Literacia da Informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões sobre Promoção da Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

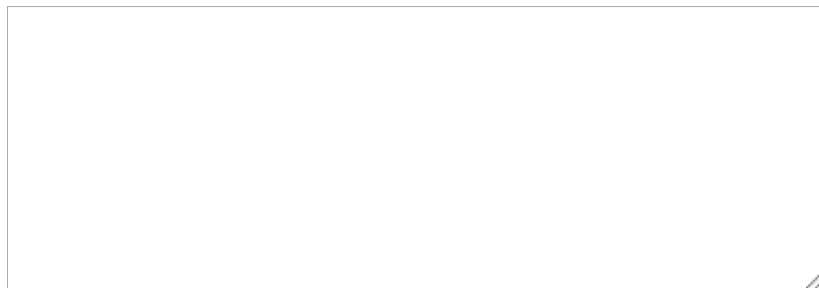
13.2. A quem se destinam, preferencialmente, as sessões?

	Alunos	Professores	Encarregados de Educação	Alguns dos anteriores	Todos os anteriores	Outro
Sessões sobre Internet Segura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões sobre o uso das TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões sobre Escrita Criativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões sobre Literacia da Informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sessões sobre Literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A BE estimula a participação dos pais/encarregados da educação em projectos ou actividades continuadas por ela desenvolvidos?

- Sim
- Não

14.1. Indique três exemplos.



15. A BE está aberta ao exterior, disponibilizando os seus recursos à comunidade local?

- Sim
- Não

16. A BE oferece Serviço de Referência aos utilizadores?

- Sim
- Não

16.1. Com que frequência é solicitado esse serviço?

Caso tenha respondido "Não" à questão anterior passe directamente para a questão 15.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Pesquisa de bibliografia ou de informação por pedido dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa de bibliografia ou de informação por pedido dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleccção e aconselhamento de conteúdos em linha de apoio ao currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleccção e aconselhamento de conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

de conteúdos
em linha de
carácter
generalista

Outro

17. Com que objectivo é frequentada a BE por parte dos alunos do secundário?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceder à Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e utilizar informação existente na BE para estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e utilizar informação existente na BE para lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requisitar documentos para levar para casa para estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requisitar documentos para levar para casa para lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Que tipo de recursos de informação preferem os alunos do secundário consultar?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Com que frequência utilizam os alunos do secundário os seguintes serviços da BE?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Livre acesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogo bibliográfico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos digitais (CD, DVD)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases de dados electrónicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motores de pesquisa da Internet (Google, Yahoo,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19.1. Na sua opinião, os alunos sentem dificuldades na utilização destes serviços?

- Sim
- Não

19.2. Quando sentem dificuldades a quem costumam recorrer?

Caso tenha respondido "Não" à questão anterior passe directamente para a questão 20.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Professor bibliotecário/ prof. Equipa da BE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionário assistente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Os professores do ensino secundário têm o hábito de frequentar a BE?

- Sim
- Não

20.1. Os professores que frequentam a BE fazem-no para:

Caso tenha respondido "Não" à questão anterior passe directamente para a questão 21.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Pesquisar fontes de informação impressas para a preparação das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar informação na Internet para a preparação das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar à equipa da BE apoio na	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

selecção de
informação para
as aulas

Requisitar
documentos
para levar para
as aulas

Requisitar
documentos
para levar para
casa

Solicitar apoio
na utilização dos
meios
informáticos

Inteirar-se das
novidades
existentes na BE
(novas
aquisições,
ofertas,...)

Solicitar à
Equipa da BE
apoio na
elaboração de
bibliografias
para indicar aos
alunos para a
realização de
trabalhos de
pesquisa

Acompanhar os
alunos na
realização de
pesquisas ou
outras
actividades

Outro

21. O Projecto Educativo da Escola contempla entre os seus objectivos a promoção da literacia da informação?

- Sim
- Não

22. A BE desenvolve acções sistemáticas para o desenvolvimento da literacia da informação em professores e alunos do secundário?

- Sim
- Não

22.1. O desenvolvimento dessas acções:

Caso tenha respondido "Não" à questão anterior passe directamente para a questão 23. Recordamos que o questionário se reporta ao funcionamento da BE nos anos lectivos 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, daí que entre as opções abaixo constem as áreas curriculares Área de Projecto e Estudo Acompanhado.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
É da exclusiva responsabilidade da BE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É realizado em parceria com os professores de Área de Projecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É realizado em parceria com os professores de Estudo Acompanhado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É realizado em parceria com os Directores de Turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É realizado em parceria com os professores do Departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

de Línguas

É realizado em parceria com os professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

É realizado em parceria com os professores do Departamento de Ciências Exactas e Naturais

É realizado em parceria com os professores do Departamento de Expressões

É realizado em parceria com os professores de Necessidades Especiais

É realizado em parceria com entidades exteriores à Escola

Outro

22.2. Das acções para o desenvolvimento da literacia da informação a seguir apresentadas, assinale a frequência média com que a BE as realiza num ano lectivo

Nunca

1-3 Mais de 4 1-3 Mais de 4 1-3
 vezes/ano vezes/ano vezes/mês vezes/mês vezes/sem

Conhecer e utilizar os diferentes serviços da BE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e localizar informação em fontes impressas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e localizar informação em suporte digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e avaliar informação da Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar o catálogo bibliográfico da BE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar citações e referências bibliográficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar notas e resumos da informação pesquisada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular questões e/ou hipóteses de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lançar palavras-chave de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar						

trabalhos de investigação

Utilizar eticamente a informação

Comunicar a nova informação

Outra

22.3. A BE avalia os níveis de competência em literacia da informação dos alunos do ensino secundário?

- Sim
- Não

22.4. Essa avaliação é realizada:

Caso tenha respondido "Não" à questão anterior passe directamente para a questão 23.

- Antes das sessões de formação
- Após uma sessão de formação
- Após três sessões de formação
- Após quatro ou mais sessões de formação
- Outra

23. A BE adoptou, adaptou ou desenvolveu um modelo de pesquisa de informação (por ex.: Big 6, PLUS, EXIT, ...)?

- Não possui modelo de pesquisa de informação
- Adoptou um modelo pré-existente
- Adaptou um ou vários modelos pré-existent
- Desenvolveu um modelo próprio

23.1. No caso de ter adoptado ou adaptado um modelo, indique qual.

Caso tenha respondido "Não possuir modelo de pesquisa de informação" passe directamente para a questão 24.

23.2. De quem partiu a iniciativa de adopção, adaptação ou desenvolvimento do modelo de pesquisa de informação?

- Do Professor bibliotecário
- De elementos da Equipa da BE
- Do Conselho Pedagógico
- Outra:

23.3. De que modo foi feita a apresentação e/ou divulgação do modelo de pesquisa?

- Em sessões de esclarecimento na BE para professores e alunos
- No Conselho Pedagógico
- Em reuniões de Departamento
- Em Conselho de Directores de Turma
- Outra:

23.4. De que forma é disponibilizado o modelo de pesquisa?

- Formato impresso
- Na página/blog da BE
- Todos os anteriores
- Outra:

23.5. O modelo de pesquisa é trabalhado pelos professores do ensino secundário quando aos alunos são solicitadas pesquisas?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

24. A BE é envolvida pelos professores no apoio à realização dos trabalhos de

pesquisa solicitados aos alunos do secundário?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente
- Sempre

24.1. Nos casos em que a BE presta apoio aos alunos do secundário na realização de trabalhos de pesquisa, com que frequência se depara com as seguintes situações:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Necessidade de ajudar os alunos a compreender o trabalho que foi pedido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessidade de ajudar os alunos a formular questões e/ou hipóteses de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessidade de ajudar os alunos a pesquisar e localizar a informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessidade de ajudar os alunos a comparar e compreender a informação encontrada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessidade de ajudar os alunos a organizar e utilizar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

adequadamente
a informação
encontrada

Necessidade de
ajudar os alunos
na elaboração de
referências
bibliográficas

Necessidade de
ajudar os alunos
a avaliar
criticamente o
trabalho
realizado

Outra

25. Na sua opinião, os alunos do secundário enquanto utilizadores da BE:

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Localizam
facilmente livros
e/ou outros
documentos

Consultam
adequadamente
o catálogo
bibliográfico

Utilizam o guião
de pesquisa de
informação

Revelam-se
autónomos na
realização de
trabalhos de
pesquisa

Tiram notas,
fazem resumos e
extraem

palavras-chave
durante as suas
pesquisas

Utilizam com
facilidade os
motores de
busca da
Internet e outros
suportes digitais
(CD, CD-Rom,
DVD,...)

Recorrem de
ânimo leve ao
plágio na
realização de
trabalhos de
pesquisa

Avaliam as
páginas da
Internet durante
a pesquisa

Elaboram
facilmente e
apresentam
sempre as
referências
bibliográficas

Utilizam com
facilidade os
operadores
booleanos nas
pesquisas na
Internet

Selecionam e
organizam
facilmente a
informação de
que necessitam

Solicitam

Concordância

frequentemente
o apoio da BE
durante as suas
pesquisas

Apresentam
facilmente os
resultados do
trabalho, através
do Word, do
Power Point, ...

Revelam espírito
crítico
relativamente à
informação
pesquisada

Manifestam
motivação e
interesse pela
tarefa

Seguem as
orientações e
sugestões dadas
pelo professor
ou pela equipa
da BE

Partilhavam
ideias e
conhecimentos
com os outros
colegas

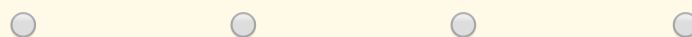
26. Indique o seu grau de concordância com as afirmações abaixo

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo plenamente

O
desenvolvimento
da literacia da

informação deve

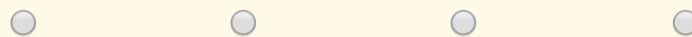
constituir uma
prioridade para a
escola, devendo
constar do
Projecto
Educativo



A BE, enquanto
estrutura
educativa, tem
um papel crucial
na promoção e
desenvolvimento
da literacia da
informação



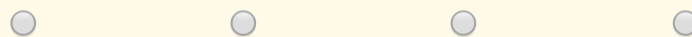
A cooperação
entre a BE e os
professores da
escola torna mais
eficaz o
desenvolvimento
da literacia da
informação



A BE deve
assumir um papel
proactivo na
promoção e
desenvolvimento
da literacia da
informação



A constituição de
parcerias externas
à escola revela-se
fundamental para
o
desenvolvimento
da literacia da
informação

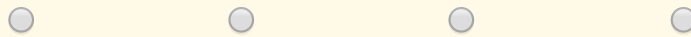


A adopção,
adaptação ou
criação de um

modelo de
pesquisa de
informação é
indispensável
para o
desenvolvimento
da literacia da
informação



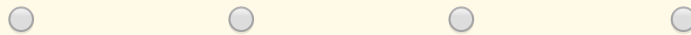
A BE deve
produzir
materiais e
desenvolver
acções de
promoção da
literacia da
informação



A BE deve criar
um plano
articulado e
progressivo (ao
longo de vários
anos de
escolaridade) para
o
desenvolvimento
de competências
de informação



A literacia da
informação deve
ser parte
integrante do
currículo dos
alunos



27. Comentários

APÊNDICE B

Questionário aos alunos sobre a utilização da Biblioteca Escolar (BE) durante o Ensino Secundário



O presente questionário insere-se num projecto de dissertação de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

As tuas respostas constituem um valioso contributo para conhecer o trabalho desenvolvido pelas BEs no âmbito da literacia da informação ao nível do ensino secundário e compreender se existe uma relação entre o trabalho desenvolvido e o nível de competência em informação revelado pelos alunos no término daquele ciclo de estudos.

Solicita-se que as respostas se reportem, tanto quanto possível, aos três últimos anos lectivos (2009/2010; 2010/2011; 2011/2012) de frequência da BE, uma vez que o estudo se debruça sobre a utilização que fizeste da BE durante o ensino secundário.

As informações fornecidas são confidenciais e serão apenas do conhecimento da autora e seus orientadores. Nos estudos produzidos não serão identificadas pessoas ou instituições.

A resposta a este questionário deverá ser enviada até dia xx de xxxxxxxxxx.

Caso haja alguma dúvida que deseje colocar, agradeço que me contacte através do e-mail XXXXXXX@gmail.com

Grata pela colaboração.

Vânia Azevedo.

***Obrigatório**

1. Sexo *

- M
- F

2. Idade *

- 18-20 anos
- 21-24 anos
- 25-29 anos
- 30-34 anos
- Igual ou superior a 35 anos

3. Qual o curso que frequentas? *

- Arquitectura e Urbanismo
- Design Gráfico
- Design Industrial
- Artes Plásticas e Multimédia

4. Qual o nome da escola que frequentaste durante o Ensino Secundário? *

5. Que área de formação frequentaste durante o Ensino Secundário *

- Línguas e Humanidades
- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Artes Visuais
- EFA
- Profissional
- Outra:

6. Frequentaste voluntariamente a BE durante o Ensino Secundário? *

- Sim
- Não

7. Frequentaste acompanhado por professores a BE durante o Ensino Secundário? *

- Sim
- Não

8. Com que frequência ias à BE?

- Raramente
- 1-2 vezes por mês
- 3 ou mais vezes por mês
- 1-2 vezes por semana
- 3 ou mais vezes por semana
- Diariamente

9. Utilizavas a BE para:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceder à Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e utilizar informação existente na biblioteca para estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar e utilizar informação existente na biblioteca para lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Requisitar documentos para levar para casa para estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Requisitar documentos para levar para casa para lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

10. Que tipo de recursos de informação preferias consultar na BE?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Com que frequência utilizavas os seguintes serviços da BE?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Livre acesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogo bibliográfico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos digitais (CD, DVD,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases de dados electrónicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motores de pesquisa da Internet (Google, Yahoo, Sapo,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.1. Sentias dificuldades na utilização destes serviços?

- Sim
- Não

11.2. Se sim, a quem recorrias para superar essas dificuldades?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Professor bibliotecário/ prof. Equipa da BE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionário Assistente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. A BE disponibilizava algum dos materiais informativos de apoio aos utilizadores a seguir indicados?

- Guia do utilizador da BE
- Manual de pesquisa de informação impressa
- Manual de pesquisa de informação na Internet
- Manual para apresentação de trabalhos de pesquisa
- Guia de elaboração de citações e referências bibliográficas
- Guião de pesquisa
- Guião de leitura
- Manual de consulta do catálogo bibliográfico
- Outra:

12.1. Como eram disponibilizados estes materiais?

- Formato impresso
- Na página/blog da BE
- Ambos
- Outra:

13. Na BE havia sessões de Formação de Utilizadores?

- Sim
- Não

13.1. Frequentaste alguma dessas sessões durante o secundário?

- Sim
- Não

13.2. Em média, quantas sessões frequentaste?

Se respondeste "Não" à questão anterior passa para a questão 14.

- 1-3 sessões
- 4-6 sessões
- 7-9 sessões
- Igual ou superior a 10 sessões

13.3. Sobre que assuntos incidiam as sessões?

- Conhecer e utilizar os diferentes serviços da BE
- Pesquisar e localizar informação em fontes impressas (ex. livros) para a realização de trabalhos
- Pesquisar e avaliar informação da Internet para a elaboração de trabalhos
- Como organizar um trabalho de pesquisa
- Pesquisar e localizar informação em suporte digital para a realização de trabalhos
- Como consultar o catálogo bibliográfico da BE
- Como elaborar citações e referências bibliográficas
- Elaborar notas e resumos da informação pesquisada
- Formular questões e/ou hipóteses de pesquisa
- Como lançar palavras-chave de pesquisa
- Como utilizar eticamente a informação
- Como comunicar a nova informação
- Outra:

13.4. Consideras que estas sessões foram úteis para melhorar a tua capacidade de pesquisar informação e realizar trabalhos de pesquisa?

- Sim
- Não

13.5. Enquanto utilizador de outras bibliotecas (bibliotecas públicas, bibliotecas universitárias,...), estas sessões contribuíram para melhorar a tua capacidade de pesquisar informação?

- Sim
- Não

14. Quando tinhas um trabalho de pesquisa para fazer, como costumavas procurar a informação de que precisavas?

Indica as três situações mais frequentes.

- Pesquisava no catálogo bibliográfico da BE
- Ia às estantes ver os livros e revistas com interesse para o assunto que queria abordar
- Pesquisava na Internet
- Aguardava as indicações do professor
- Pedia ajuda a algum professor ou funcionário da BE
- Consultava uma enciclopédia ou outro livro de carácter geral sobre o tema
- Consultava os guiões de apoio existentes na BE
- Outra:

15. Quando te era proposta a realização de trabalhos de pesquisa, consideras que:

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

Manifestavas autonomia na realização do trabalho (por ex.: não estavas sempre a pedir ajuda)

Manifestavas motivação e interesse pela tarefa

Seguias as orientações e sugestões dadas

pele professor

ou pela equipa
da BE

Seleccionavas e
organizavas
facilmente a
informação de
que necessitavas



Partilhavas
ideias e
conhecimentos
com os outros
colegas



Respeitavas os
direitos de autor,
identificando o
autor das fontes
de informação
utilizadas e
recusando o
plágio



Localizavas
facilmente livros
e outros
documentos



Consultavas sem
dificuldade o
catálogo
bibliográfico



Utilizavas o
guião de
pesquisa de
informação



Tiravas notas,
fazias resumos e
extraías
palavras-chave
durante a
pesquisa



Utilizavas com

facilidade os
motores de
busca da
Internet e outros
suportes
digitais(CD, Cd-
Rom, ...)

Avaliavas as
páginas da
Internet durante
a pesquisa

Utilizavas com
facilidade os
operadores
booleanos na
pesquisa na
Internet

Apresentavas
facilmente os
resultados do
trabalho, através
do Word, do
PowerPoint, ...

Revelavas
espírito crítico
relativamente à
informação
pesquisada

16. Na tua opinião, qual das seguintes frases define o termo literacia da informação?

- Capacidade de ler informação de forma rápida
- Capacidade de instalar e utilizar programas informáticos
- Capacidade de pesquisar, avaliar e utilizar informação de forma eficiente
- Capacidade de estruturar correctamente a informação de um texto
- Desconheço o termo literacia da informação

17. Comentários

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Com tecnologia
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

APÊNDICE C

Teste de literacia da informação

O presente teste insere-se num projecto de dissertação de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

As tuas respostas permitirão aferir os teus conhecimentos em literacia da informação e conhecer os pontos fortes e fracos das tuas competências de pesquisa, selecção e avaliação de informação. Para além de contribuir para a investigação do referido projecto de dissertação, as tuas respostas contribuirão também para desenvolver e melhorar o serviço de promoção da literacia da informação na Biblioteca Delmira calado (BDC).

A informação deste teste é confidencial e será apenas do conhecimento da autora e seus orientadores. Nos estudos produzidos não serão identificadas pessoas ou instituições.

Grata pela colaboração.
Vânia Azevedo.

***Obrigatório**

Idade *

Sexo *

- Masculino
 Feminino

Curso que frequenta *

1. Tens de fazer um trabalho de pesquisa de três páginas sobre violência escolar para a disciplina de Sociologia, usando uma base de dados para encontrar informação. Ao pesquisar na base de dados artigos de revistas e jornais utilizando “violência escolar” obténs mais de 3000 resultados! Queres limitar a tua pesquisa e a base de dados fornece-te o menu Refinar resultados por assunto. Dos assuntos abaixo indicados, qual será o mais indicado para limitar a tua pesquisa para o trabalho de três páginas? *

- Violência escolar
 Portugal
 Violência
 Bullying nas escolas

2. Tens de realizar um trabalho de sete páginas para a disciplina de História que consiste em escolher um artista e pesquisar sobre uma parte específica do seu trabalho, incluindo na pesquisa pelo menos cinco fontes de informação diferentes. Das questões abaixo, qual seria a melhor para levar a cabo esta tarefa? *

- De que modo a vida e obra do artista influenciou outros artistas e a própria sociedade?
 Qual é a obra de arte mais famosa do artista?

- Em que época viveu o artista?
- Onde é que o artista viveu?

3. Considera o tópico abaixo como um possível tema de pesquisa para um trabalho de cinco páginas. No teu entender este tópico seria um bom tema, um tópico muito amplo para o tipo de trabalho, ou um tópico muito restrito para este tipo de trabalho? *

Explicar a história do direito de voto das mulheres em todo o mundo.

- Bom tópico
- Tópico muito amplo
- Tópico muito restrito

4. Quando pesquisas um assunto é importante conheceres a relação deste com outros assuntos. Qual das frases abaixo apresentadas representa o assunto mais amplo e no qual todos os outros assuntos se integram? *

- O tratamento da dor em animais idosos
- Regulamentação do transporte aéreo de animais de estimação
- Bem-estar animal
- Projecto e construção de jardins zoológicos

5. Estás a preparar a redacção de um trabalho sobre oportunidades de carreira para arquitectos, para isso recolheste informação sobre formação académica, perspectiva salarial e perspectiva de emprego. No entanto, precisas ainda de saber como se desenrola o dia-a-dia laboral destes profissionais. Qual das fontes abaixo te forneceria a melhor informação? *

- Um sítio web sobre a carreira de arquitecto
- Uma base de dados
- Uma entrevista com um arquitecto
- Uma entrevista com um estudante de arquitectura

6. Estás a fazer uma pesquisa sobre os efeitos que as cores têm sobre as pessoas. Tens de localizar um livro sobre o tema, mas não o encontras nem na biblioteca da tua escola, nem na biblioteca municipal. Das indicadas abaixo, qual seria a melhor biblioteca para encontrar o livro que necessitas para a tua pesquisa? *

- Biblioteca Nacional
- Biblioteca do Museu de Etnologia
- Biblioteca da Faculdade de Psicologia
- Biblioteca da Faculdade de Direito

7. Estás a recolher informação sobre faculdades onde possas ingressar para frequentar uma Pós-graduação. A tua escolha basear-se-á no valor da matrícula, no programa curricular e na dinâmica académica da faculdade. Qual das fontes de informação abaixo indicadas te fornecerá a menor quantidade de informação relevante para responder às tuas questões? *

- Catálogo bibliográfico da biblioteca da tua escola
- Sítios web .gov com informação sobre universidades
- Sítios web .edu patrocinados pelas faculdades que te interessam
- Uma feira de divulgação de instituições do ensino superior

8. O teu professor de Teoria espera que a bibliografia do trabalho que estás a realizar inclua várias fontes de informação, incluindo fontes primárias, secundárias e terciárias. Usaste o artigo de uma revista académica que sintetiza a pesquisa desenvolvida no teu trabalho. O autor deste artigo faz citações à pesquisa. Que tipo de fonte é considerado este artigo? *

- Primária
- Secundária
- Terciária

9. Encontraste um livro que é uma extensa biografia sobre Claude Monet e precisas de encontrar o capítulo que fala do seu trabalho em Giverny. Qual dos abaixo indicados usarias para localizar o capítulo sobre Giverny? *

- Resumo no catálogo da biblioteca
- Índice de conteúdos (Sumário)
- Índice onomástico
- Todos os anteriores

10. Os investigadores utilizam os limitadores e alargadores de pesquisa conhecidos por operadores booleanos, os quais melhoram os resultados da pesquisa interligando dois ou mais termos de pesquisa. Qual das quatro opções abaixo identifica corretamente os três operadores booleanos? *

- + - /
- AND OR NOT
- OR NO PLUS
- AND OR EXCEPT

11. Tens de preparar uma apresentação para a disciplina de História sobre artistas espanhóis do séc. XX. O professor quer que no teu trabalho utilizes três fontes de informação diferentes. Qual dos recursos abaixo seria menos indicado para utilizares no teu trabalho? *

- Vídeo de Arte sobre artistas espanhóis do século 20
- Enciclopédia de Arte, um capítulo sobre arte espanhola do século 20
- Trabalhos artísticos originais de um artista espanhol do século 20
- Artigo de uma revista de Arte, recuperado de uma base de dados sobre Arte subscrita pela biblioteca

12. Acabaste de ler o livro Pensar a arquitectura de Peter Zumthor e agora tens de fazer um trabalho de cinco páginas sobre a sua vida e sobre as influências na sua arquitectura. Queres saber se existem outros livros sobre Peter Zumthor. Como fazes a pesquisa no catálogo da biblioteca? *

- Pesquisa por Autor: Zumthor
- Pesquisa por Assunto: Zumthor
- Pesquisa por título: Zumthor

13. Por motivos médicos, recebeste um kit para tirar uma auto-amostra do teu ADN e enviá-la para o Projeto Genoma Humano para análise. Antes de enviar a amostra, decides

pesquisar sobre o Projeto Genoma Humano e como a tua amostra de ADN será usada. Qual das fontes abaixo indicadas te forneceria a informação mais precisa e actual sobre o projecto? *

- Um blog sobre ADN
- Um site sobre Biologia
- Um site sobre estatísticas mundiais

14. Tens de pesquisar informação sobre a Rússia. Qual das fontes abaixo te parece a mais indicada para iniciar a tua pesquisa? *

- Base de dados de revistas electrónicas da biblioteca
- Enciclopédia em formato papel
- Base de dados dos jornais da biblioteca
- Motor de pesquisa da Internet, por exemplo o Google
- Catálogo bibliográfico on-line da biblioteca

15. Muitas vezes, o título de um artigo alerta o investigador para a parcialidade. Com base no título do artigo seguinte, indica se o artigo é parcial ou imparcial. *

"Sobre o carácter da ordem política americana" (The Promise of American Politics, 2010).

- O artigo é aparentemente parcial
- O artigo é aparentemente imparcial

16. Estás a fazer uma pesquisa sobre os efeitos da remoção de máquinas de refrigerantes das universidades. Encontras um artigo de jornal que apresenta os efeitos positivos a curto prazo das bebidas energéticas para pessoas que estão a estudar. Tomas conhecimento de que o autor do artigo é um cientista contratado por uma empresa de bebidas energéticas. Qual das alternativas abaixo melhor reflete a credibilidade desta fonte de informação? *

- O autor é credível porque é um cientista.
- O autor é credível porque as bebidas energéticas ajudam a manter os alunos acordados.
- O autor é credível porque consta num jornal.
- O autor não é credível porque é empregado de uma empresa de bebidas energéticas.

17. Estás a preparar uma apresentação em PowerPoint que será disponibilizada on-line. Encontrares umas imagens muito adequadas para o teu trabalho num site que tem a seguinte mensagem: "Todas as imagens deste site estão protegidas por direitos de autor, por favor não use nenhuma destas imagens na Web, em CD-ROM, em formato impresso ou em qualquer outro formato de publicação sem a nossa prévia autorização". O que fazes? *

- Tentas obter autorização do proprietário dos direitos autorais antes de usar as imagens no teu PowerPoint.
- Escreves a pedir autorização para usar as imagens no teu PowerPoint, mas entretanto usas as imagens porque sabes que tens um pedido de autorização
- Tentas obter autorização do proprietário dos direitos autorais e também fazes a respetiva citação no teu PowerPoint
- Tentas obter autorização do proprietário dos direitos autorais, fazes a devida citação das imagens no PowerPoint e também na tua bibliografia

18. Tens de fazer um trabalho para a disciplina de Teoria que consiste em parafrasear as

ideias do texto de um autor americano. Estás a ter problemas com a realização deste trabalho porque não sabes exatamente o que significa parafrasear. Das opções abaixo, escolhe a frase que melhor descreve o processo de paráfrase. *

- Paráfrase significa reafirmar a ideia de um excerto ou passagem, mudando algumas palavras do excerto com sinónimos.
- Paráfrase significa reafirmar a ideia de um excerto ou passagem por palavras próprias. A paráfrase pode ter aproximadamente o mesmo tamanho ou ser maior que o excerto original.
- Paráfrase significa reafirmar as principais ideias de um excerto ou passagem por palavras próprias. É muito breve em comparação com o excerto ou passagem original.
- Paráfrase significa usar as palavras exatas do excerto ou passagem, utilizando aspas.

19. Estás a escrever um trabalho de pesquisa e encontras um artigo numa revista que tem uma frase que desejas usar no teu trabalho. Qual é a forma correcta de citar esse artigo no teu trabalho, utilizando o estilo APA? Escolhe a resposta correcta das opções abaixo. *

- (Nome da revista, página)
- (Nome do editor da revista, ano, página)
- (Nome do autor do artigo, nome da revista, ano, página)
- (Nome do autor do artigo, ano, página)

20. Uma estudante universitária fez um trabalho para a disciplina de Sociologia sobre a relação entre pobreza e votar nas eleições. Esta mesma estudante tem de fazer um trabalho para Teoria Política, mas não dispõe de muito tempo para concluir o trabalho e sente que fazendo algumas alterações pode usar o mesmo trabalho que entregou para Sociologia. Quais podem ser as consequências desta decisão? *

- Não acontecerá nada à estudante. O trabalho era originalmente seu e, portanto, pode ser usado sem consequências.
- Desde que a estudante não pretendesse plagiar intencionalmente usando o mesmo trabalho para a disciplina de Teoria Política, o professor vai pedir-lhe para refazer o trabalho e será penalizada na nota.
- A estudante terá zero no trabalho. Mesmo sendo o trabalho originalmente seu, esta acção é considerada plágio.
- A estudante terá de reunir com ambos professores e explicar as diferenças entre os dois trabalhos. Os professores determinarão se os trabalhos correspondem às exigências individuais de cada disciplina.

Gostaria de conhecer os resultados do meu teste. Para isso, indico o meu nome e e-mail.

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

APÊNDICE D

Grelha de correção do teste de literacia da informação aplicado aos alunos do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, provenientes de escolas com BE integrada na RBE

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	
Cotação	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5,5	5,5	6	6	6	6	7	7	7	8	8	100

Aluno	Sexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	Masculino																					
2	Feminino																					
3	Masculino																					
4	Masculino																					
5	Feminino																					
6	Feminino																					
7	Masculino																					
8	Masculino																					
9	Masculino																					

Cotação Geral

- 0 a 19% - Nível 1
- 20 a 49% - Nível 2
- 50 a 69% - Nível 3
- 70 a 89% - Nível 4
- 90 a 100% - Nível 5

APÊNDICE E

Guião da entrevista

Data da entrevista: 17 de Abril de 2015

Entrevistado: Coordenador Interconcelhio

Tópico da entrevista: Relação entre as competências de LI reveladas por alunos do 1º ano de licenciatura e mestrado integrado de uma escola superior privada, oriundos de escolas secundárias com bibliotecas inseridas na RBE, e o trabalho levado a cabo por essas bibliotecas no desenvolvimento de competências de informação em alunos do Secundário.

Perguntas:

1. Considera haver diferença entre aquilo que são “acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos” e “programas de formação para a LI e actividades para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomo”?
2. Aparentemente, as actividades/acções de Promoção da Leitura (a qual muitas vezes se limita à animação da leitura) continuam a consumir a maior parte da energia despendida pelas BE ao longo do ano. Por que razão as acções de formação de utilizadores para o desenvolvimento de competências de informação continuam em segundo plano?
3. No seu entender é suficiente a frequência média com que as BE realizam acções para o desenvolvimento da LI nos alunos do secundário (1-3 vezes/ano)?
4. Consegue apontar um motivo concreto para os professores se resistirem a envolver a BE nos trabalhos de pesquisa que solicitam aos alunos do Secundário? O que falha no processo de colaboração entre a BE e os professores curriculares?
5. Ainda há BE que não possuem um guião de pesquisa. Como explica esta situação?
6. As BE que possuem o guião revelam que os alunos e até os professores fazem pouco uso do mesmo. Por quê?
7. Quando prestam apoio aos alunos do secundário, os PB dizem aperceber-se de que aqueles têm dificuldades de compreensão, localização, organização, avaliação e comunicação da informação. Na sua opinião, as estratégias desenvolvidas pelas BE são as mais indicadas para superar estas dificuldades?
8. Os PB revelaram que a BE não avalia os níveis de competências em LI dos

alunos do secundário, nem antes nem depois das sessões. Face a isto, no seu entender, qual é o objectivo da realização de acções para o desenvolvimento da LI?

9. Pode esclarecer quais são concretamente as acções/programas de LI implementados pelas BE e como é que estas procedem em relação às mesmas:
 - existe planificação e calendarização prévia das sessões?
 - a assistência por parte dos alunos é voluntária ou obrigatória?
 - vão acompanhados por professores no contexto de uma disciplina ou são simplesmente mobilizados para mais uma actividade desenvolvida pela BE?
 - é feita a verificação do impacto das sessões nas aprendizagens dos alunos?
10. Há ou não uma discordância entre o que teoricamente se afirma que tem de ser feito pelas BE no plano da LI e o que na prática realmente se faz?
11. Que comentário lhe merece o facto de todos os alunos da nossa amostra terem afirmado desconhecer o termo LI?
12. O teste de LI aplicado aos alunos revelou níveis de competência em LI muito baixos (não ultrapassam o nível 2 - Identificar potenciais fontes de informação (Acesso)). Consegue apontar alguma justificação para estes resultados?
13. Poderá haver uma relação directa entre o trabalho desenvolvido pelas BE no plano da LI e os níveis de competência revelados pelos alunos?
14. Partindo da sua experiência, existem factores condicionantes da eficácia das acções de desenvolvimento da LI levadas a cabo pelas BE? A formação dos PB poderá ser um desses factores (falta de formação de base na área das bibliotecas)?
15. Considera que pode haver algum desconforto, por parte de algumas BE, em assumir que não estão a conseguir desenvolver reais competências de informação nos alunos do secundário e por isso camuflam os resultados e relativizam a situação não dando a perceber se “a garrafa está meio cheia ou meio vazia”?

APÊNDICE F

Transcrição literal da entrevista ao Coordenador Interconcelhio

Data da entrevista: 17 de Abril de 2015

Autora - Bom dia. Muito obrigada por aceder a dar-me esta entrevista.

Entrevistado - É um prazer.

Autora - Gostaria de começar por perguntar-lhe se acha que há diferença entre “acções sistemáticas para o desenvolvimento da LI em professores e alunos” e “programas de formação para a LI e actividades para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomo”?

Entrevistado - Ui! Repete, calma. Se há uma diferença entre “acções sistemáticas de LI para professores e alunos”...

Autora - Exactamente

Entrevistado - E...

Autora - “Programas de formação para a LI e actividades para o desenvolvimento de métodos de trabalho e estudo mais autónomo”.

Entrevistado - Queres saber a minha opinião? O que é que eu empiricamente acho sobre isto?

Autora - Sim, se considera que há diferença entre estas duas formas de...

Entrevistado - Idealmente, antes de se desenvolverem acções sistemáticas de LI isso deveria requerer programas de formação e um conjunto de actividades pensadas para atingir determinados objectivos relacionados com aquilo que consideramos ser hoje a LI, que engloba muitas vezes a digital, a leitura. São todas inter-relacionadas.

Autora - Então, num primeiro momento acha que devia passar-se por programas de formação para a LI e actividades que...

Entrevistado - Acho que deveriam existir programas de literacia e esses programas é que dariam origem a um conjunto de acções, de actividades depois em concreto com os alunos.

Autora - Tem noção se isto se faz ao nível das BE que coordena, se há estas duas etapas diferenciadas ou não?

Entrevistado – Reporto-me só ao Ensino Secundário ou a todo o Ensino Básico?

Autora – Ensino Secundário.

Entrevistado – Ou todo o trabalho das bibliotecas?

Autora – No caso concreto interessa-me especificamente o Ensino Secundário.

Entrevistado – Mas eu para contextualizar tenho que falar então também do Ensino Básico. Em termos de LI temos actualmente um documento que é um referencial de trabalho para as BE e que se chama precisamente Aprender com a BE: literacia da informação, literacia da leitura e literacia dos media. Esse documento está pensado para todo o... para o 1º, 2º e 3º Ciclo, exclui o Ensino Secundário. O trabalho que se tem vindo a desenvolver nas bibliotecas, portanto, já há uns anos a esta parte tem sempre como prioridade desenvolver a LI, mas não tínhamos até há existência deste referencial a que eu me estou a referir, não tínhamos um documento que fosse, no fundo, esse tal programa para a formação da LI. O que significa que no terreno temos escolas com melhores prática e outras com práticas menos consolidadas. Depende muito do PB, em parte, mas também de todo o conjunto de professores com quem se trabalha e até mesmo das direcções. No fundo é... depende daquilo que é a política da escola: a LI é uma prioridade ou não é? Se o for, conseguimos encontrar no terreno acções interessantes e que visam o desenvolvimento dessa LI, se Direcção e demais elementos da escola não considerar importante é, possível que encontremos apenas actividades esporádicas, pouco sistemáticas, eventualmente, que estão incluídas nos planos de actividades, mas sem um carácter sistemático.

Autora – Muito bem. Pegando precisamente no que disse relativamente à prioridade ou não do desenvolvimento da LI. Aparentemente, dá a ideia de que as actividades de Promoção da Leitura e que muitas vezes parecem limitar-se à animação da leitura continuam a consumir a maior parte da energia despendida pelas BE, ao longo de todo o ano. Por que razão as acções de formação de utilizadores para o desenvolvimento de competências de informação continuam em segundo plano? Na maior parte dos casos.

Entrevistado – Permite-me discordar. Até há algum tempo atrás sim, isso era verdade. Digamos, pelo que eu conheço, do território que eu conheço e pelo trabalho que temos vindo a desenvolver, digamos que até há cinco, seis anos, portanto, essa constatação que está a fazer era verdadeira. Os planos de actividades das bibliotecas eram sobretudo realizados com actividades de promoção da leitura e muitas vezes até essas próprias actividades de promoção da leitura se, não sempre, mas várias vezes, se cingiam à tal animação de leitura, que são actividades lúdicas, actividades festivas, mas que não contribuem muito para a criação de leitores. Só que RBE tem vindo nos últimos anos, principalmente, a partir de 2009, a partir da criação do PB, tem vindo a fazer um trabalho um pouco mais pensado,

reflectido, sustentado. E nesse trabalho, que teve também como ponto de partida o Modelo de Avaliação, são definidas quatro áreas de intervenção da biblioteca e a primeira área de intervenção que é o domínio A, é precisamente o trabalho da LI e da Articulação Curricular com os professores da escola. O domínio B é domínio da Leitura, o C é o dos Projectos e o D é o da Gestão da Biblioteca. Digamos então que pelo menos que a partir de 2009 tem sido dado um maior enfoque a esta questão da LI, da formação dos utilizadores, da literacia digital, e mais recentemente também da literacia para os media. Porém, e aqui esta é a minha opinião, voltamos, como à bocado disse, o trabalho realizado no 1º, 2º e 3º Ciclo é muito mais sistemático e há uma maior articulação com os professores do que o trabalho realizado no Ensino Secundário. Isto é válido quer para a promoção da leitura, quer para a promoção da LI. O que significa que é possível no Ensino Secundário com a pressão dos exames, com práticas de trabalho pouco colaborativas entre professores, também existem, com alguma autonomia dos alunos ou se não há autonomia verdadeira, pelo menos aparente autonomia, aquela sensação de que vão para o Google e que o Google lhes resolve os problemas todos, é possível que estes programas, estes domínios de trabalho, sejam menos, tenham um enfoque menor no Ensino Secundário.

Autora - Então no seu entender, e estou a falar do Ensino Secundário e pela análise que fiz e refere os relatórios de auto-avaliação das bibliotecas que eu também analisei e realmente alguns, os que me facultaram, e realmente lá nota-se que nos pontos fracos, acções de melhoria, continua a estar insistentemente referido a aposta na LI, mas a verdade é que o que eu analisei e cingi-me ao período do meu estudo, de 2009-2012, as intenções de melhoria estão sempre lá e repetem-se bastante, ou seja, pelo menos em três anos não conseguiram melhorar ou incidir sobre essa questão. Pergunto-lhe, portanto, se acha que é suficiente a frequência média com que as bibliotecas estão a realizar acções para o desenvolvimento da LI? Que segundo aquilo que eu pude apurar será 1-3 vezes/ano, para o Secundário.

Entrevistado - Primeiro, em relação à primeira questão, o período de 2009 a 2012 são apenas de 3 anos, em Educação isto é nada. O que é que isto significa? Significa que não conseguimos fazer, operacionalizar mudanças de um ano para o outro. Se em 2009 tínhamos um documento, que era o Modelo de Avaliação, um documento da RBE que mais ou menos nos orientava no trabalho que tínhamos que realizar e aí aparecia se não pela primeira vez, quase pela primeira vez a questão da LI, portanto no domínio A, e as bibliotecas começaram a fazer planos de acção nesta altura, portanto, em 2009 fizeram os seus planos de acção para quatro anos: 09/10, 10/11, 11/12, 12/13, portanto até 2013. Significa que sendo o domínio menos trabalhado até então os próprios PB se estavam a apropriar também eles de, às vezes até eles próprios, de competências para poder desenvolver com os alunos. Por um lado, portanto daí o ser mais vagaroso. Por outro, nada se faz sozinho, o PB sozinho

não consegue atingir, não consegue chegar ao número elevado de alunos que a escola tem. Este desenvolvimento da LI exige uma acção concertada entre, como há pouco disse, o importantíssimo papel da Direcção por assumir que aquilo é aquilo é importante, e depois exige uma acção concertada entre o trabalho que se realiza na biblioteca em articulação com os outros professores. Até porque, e muitos autores defendem isso, as competências de LI não devem ser ensinadas isoladamente, têm que ser contextualizadas, não é? Eu vou ensinar um aluno a pesquisar de uma forma mais correcta ou a procurar determinados sites ou a ensiná-lo a avaliar se aquele site é fiável ou não, deve fazer isso de forma contextualizada, por exemplo, quando eles estão a desenvolver um trabalho para a disciplina de Biologia, isto é um exemplo, não é? Ora, isso exige então a tal articulação com os professores, a que não estávamos muito habituados, e esta questão da pressão dos exames também contribui para que o processo ande mais depressa, e requer o seu tempo. Se no 3º Ciclo já se fazia alguma formação de utilizadores há vários anos, por exemplo, eu recorde-me que aqui na nossa escola, entramos para a Rede em 2002, e nos nossos planos de acção de 2004 já incluíamos formação de utilizadores e fazíamos formação de utilizadores com todos os alunos do 3º Ciclo, com todas as turmas do 3º Ciclo, 3/4 sessões cada turma, o que já era inovador, estamos a falar de há 10 anos atrás. Portanto, estava eu a dizer que o processo demora algum tempo, por outro lado, 1/3 vezes por ano, se te estás a referir a acções, este 1/3 vezes por ano é o quê? São acções de LI dinamizadas pelo PB e não há outro trabalho com os professores? É isso que temos que ver. Se são acções dinamizadas pelo PB pode ser por exemplo hoje ensinou a pesquisar, hoje ensinou a utilizar o guião de pesquisa, na próxima sessão ensinou a organizar os sites no marcador social, é pouquíssimo, três acções por ano é muito pouco. Se for um trabalho de articulação com determinados professores, na impossibilidade de ser com todos, e que inclua acções, imaginem o ideal, o professor, para não falar do de Português porque é aquela disciplina que anda sempre mais junto a nós, não é? O professor de Biologia tem de fazer um trabalho com os seus alunos, portanto eles têm que desenvolver um trabalho de projecto, durante a realização desse trabalho de projecto, podemos, eventualmente, planificar isto de forma que seria o ideal: o PB e o professor reúnem-se, depois com os alunos decidem o que vão fazer, e têm um plano de trabalho, nesse plano de trabalho pode estar incluído o guião de pesquisa a que eles vão recorrer para de forma orientada, de forma, sim, orientada e acompanhada pelo professor eles façam a sua pesquisa, o seu tratamento e depois mais tarde a sua apresentação da informação correcta e não ser deixados abandonados. Portanto, 2/3 vezes por ano é de facto muito pouco. E se não houver essa articulação com os professores, então menos ainda.

Autora - Pegando uma vez mais nas palavras que disse e isto parece que temos a entrevista combinada, mas não é verdade, está aqui a seguir mais ou menos o meu plano de questões... Por que motivo é que os professores curriculares se resistem tanto a envolver a BE nos trabalhos de pesquisa que solicitam aos alunos? O que é que falha neste processo

de colaboração entre BE e professores curriculares? Parece uma colaboração ainda muito sensível.

Entrevistado - Há vários graus de colaboração, dizem os entendidos e especialistas em Educação. A colaboração pode ser desde o nível 1 até ao nível 4. No nível 1 pode ser apenas juntarmo-nos e conversar sobre o que vamos fazer e fica por aí. Depois há níveis intermédios e o nível máximo de colaboração será desde a planificação, à execução até à avaliação. Digamos que em Portugal, pela nossa realidade, este trabalho colaborativo, trabalho em equipa, ao contrário do que acontece com médicos, engenheiros, com os arquitectos e outras profissões, no Ensino este trabalho em equipa não está muito desenvolvido, não é uma prática nas Escolas, o que significa que ficamos, quando falamos do trabalho colaborativo, estamos a falar muitas vezes apenas da primeira ou da segunda etapa, ou seja, ficamos pela planificação, eventualmente pela execução e raramente vamos às últimas etapas de trabalho colaborativo que iam já idealmente à avaliação. Significa isto que, voltando a pegar no exemplo do trabalho de Biologia, imagina com uma turma de 11º ano, se o professor de Biologia e o PB se juntam, planificam em conjunto, a turma vai à biblioteca, são acompanhados, executam o trabalho que têm a fazer, finalmente apresentam o seu trabalho, fazem a apresentação daquilo que estiveram a construir e o PB foi chamado quer na fase da planificação, quer na fase da execução ou, por exemplo, na fase de execução ele esteve presente no dia em que a turma foi à biblioteca, ajudou-os a planificar tudo o que iriam fazer e a fazer as suas pesquisas, ajudou-os a construir o seu trabalho, que naquele dia eles queriam construir o trabalho, imagina, no Prezi, por exemplo, e no dia da apresentação o professor de Biologia até convida o PB para estar presente, significa que no fim, neste trabalho colaborativo, o PB pode ter uma palavra também a dizer em termos de avaliação, o que é que aquele aluno vai ter, qual é a sua avaliação, porque ele acompanhou todo este processo, e aí estamos a falar numa colaboração já...

Autora - E que requer mais tempo.

Entrevistado - Que requer tempo, também requer uma coisa que é as próprias pessoas que estão envolvidas, quer os PB quer os outros professores terem conhecimento disto.

Autora - E não requer também abertura por parte, neste caso, do professor para ter mais um elemento a participar e a intrometer-se, entre aspas, no trabalho que ele desenvolve com os alunos?

Entrevistado - Sim, isso é óbvio porque todo o trabalho colaborativo pressupõe no fundo essa abertura. Eu para trabalhar com o PB, tenho que eu próprio mostrar abertura para que ele colabore comigo naquilo que eu pretendo fazer. Ambos... a solicitação até pode partir do professor da disciplina ou o próprio PB pode também ser ele a dar o primeiro passo.

Mas são práticas que ainda vão levar o seu tempo, estão a dar os primeiros passos. Embora tenhamos alguns bons exemplos.

Autora - Quando esta colaboração... uma vez que esta colaboração nem sempre existe ou funciona de forma tão eficaz como se pretenderia, pelo menos o guião de pesquisa, que a maior parte das BE já possuem, poderia ser uma boa base de apoio para o trabalho desenvolvido entre o professor curricular e os seus alunos, no entanto, ainda há bastantes BE que não têm guião de pesquisa. Como é que isso se explica?

Entrevistado - Que não têm ou que não utilizam?

Autora - Não, que não possuem mesmo.

Entrevistado - Pelo que eu conheço da realidade que eu conheço, eu diria que todas têm o Big 6. Todas põem nos seus blogues, todos os PB têm conhecimento do guião Big 6, alguns divulgam-no na formação de utilizadores que fazem com os alunos...

Autora - Professor, não se esqueça que nos estávamos a restringir a 2009-12 e aí eu obtive respostas de algumas bibliotecas que disseram que nesse período não tinham guião, só duas me disseram que, uma que tinha adaptado o modelo e outra que tinha adoptado um outro modelo, mas houve as que disseram que não tinham guião de pesquisa mesmo e as que possuíam disseram que alunos e professores faziam pouco uso dele.

Entrevistado - Pois, isso é outra questão. A questão é primeiro têm, conhecem? E a segunda é utilizam? São duas questões diferentes. Pois, mas tenho a minha realidade mais recente. É possível que em 2009 algumas ainda não tivessem guião Big 6 e como estás a dizer, então tens dados. Agora o que eu acho é que a maior parte de bibliotecas e de PB, se não todos, conhecem modelos de pesquisa de informação. O mais comum, até porque é um guião divulgado pela RBE, é o Big 6. Há adaptações do mesmo que às vezes as escolas fazem e, normalmente, e mesmo já nesse período, na formação de utilizadores que se faz com os alunos e às vezes também com professores, é apresentado então este guião de pesquisa, ou seja esta forma como os alunos quando se dirigem à biblioteca para fazer os seus trabalhos de investigação devem pesquisar. Só que não sendo feito um trabalho sistemático, não existindo esta tal colaboração de nível mais elevado, o que muitas vezes pode acontecer, e que acontece, é que o guião utilizado naquela sessão de formação, eventualmente, numa próxima vez que vão à biblioteca e como ainda não está, como não é uma prática sistemática e não está assumido, pode ficar esquecido. Aí então podemos ter situações em que os alunos continuem a ir à biblioteca sem orientações e, no fundo, sem orientações para fazer seu trabalho.

Autora - Os PB afirmaram que quando prestam apoio aos alunos do secundário,

que se apercebem que eles têm dificuldades quer ao nível da compreensão, localização, organização, e até avaliação e comunicação da informação. Na sua opinião, as estratégias desenvolvidas pela BE são as mais indicadas para superar estas dificuldades? Já que há noção das mesmas, as estratégias que têm vindo a ser seguidas são as mais adequadas?

Entrevistado - Acho que são adequadas, mas são insuficientes. Pessoalmente, acho que as escolas têm alguma, talvez no Secundário não, mas no Ensino Básico têm alguma liberdade ainda, há um período que se chama oferta complementar, acho que é 45 min. por semana, que a escola pode decidir o que é que vai oferecer, por isso é que se chama Oferta Complementar, o que é que vai oferecer aos seus alunos nesses 45 min. Eu acho que era um período ideal, portanto esses 45 min. semanais, para ter uma área disciplinar não curricular a que poderíamos chamar literacias e por que não LI. E aí sim poderíamos ter, e há escolas que têm, podíamos fazer um trabalho continuado no tempo de articulação entre o PB e diferentes professores, não poderíamos trabalhar com todos, mas podíamos trabalhar com vários professores. Imaginemos uma situação de Oferta Complementar... nesta escola que é uma escola pequenina, tem nove turmas, três do 7º, três do 8º e três do 9º, temos nove professores a dar essa oferta Complementar, é possível o PB definir um plano de trabalho do 7º ao 9º ano, um plano de trabalho que inclua o desenvolvimento destas competências de literacia e que vão ser trabalhadas então semanalmente e isto era o ideal. Ainda, portanto, há escolas que decidiram incluir isto na sua Oferta Complementar, e lá está, mais uma vez o papel da Direcção, há outras escolas que o não fazem, oferecem outras áreas disciplinares não curriculares. Falando do Ensino Secundário, não estando isto previsto, poderia eventualmente existir também um programa de LI, mas teria que ser ministrado sempre de forma articulada com os professores, ou seja, dentro daquilo que são as disciplinas dos professores. E isto exige, se calhar também alguma formação de quem está no terreno. Estou a falar não só do PB, mas também dos próprios professores. Porque, e agora vou desenvolver um pouco mais, quando falamos de pesquisar hoje, se há uns tempos atrás o fazíamos exclusivamente nos livros, nas obras de referência, hoje não fazemos exclusivamente, mas com elevadíssima frequência através da Internet. Se os professores tinham competências que lhes permitiam de forma fiável procurar aquilo que pretendiam nos livros, hoje o que acontece é que nem todos os professores têm essas competências para fazer o mesmo tipo de pesquisa na Internet, porque a Internet é um mundo com muita informação fiável, mas se calhar com uma percentagem elevadíssima de informação que não é fiável, que não é rigorosa, sem critério. Portanto, estamos ainda só na primeira fase da pesquisa, mas que é uma das mais importantes, como é que eu vou orientar os meus alunos se eu próprio também não tenho essas competências desenvolvidas e se o único motor de pesquisa que conheço é o Google, por exemplo, se não sei ir a outros repositórios, não sei ir a outras bases de dados? O tratamento da informação passa também, e aí o professor se calhar tem competências desenvolvidas, vai tratar informação, ele tem essas competências

desenvolvidas no impresso, facilmente transfere para o digital, mas que requerem trabalho e hoje também nota-se entre os nossos jovens cada vez menos persistência, não de todos mas de grande parte. Tudo o que dá trabalho a sério... fazem uma pesquisa e para eles aquela pesquisa é rapidamente transformada na apresentação final, que é mais ou menos um copy/paste, e se o professor não está alerta e se não é rigoroso naquilo que vai exigir corre o risco de o aluno fazer visita de três ou quatro sites, os primeiros que lhe aparecem na sua pesquisa do Google, copia um parágrafo daqui, mais um parágrafo de outro site, cola tudo e corre o risco de apresentar ao professor assim, sem as referências bibliográficas, sem o tratamento verdadeiro daquilo que se pretendia. Na própria apresentação existe um mundo de formas diferentes de se fazer as apresentações hoje, mais uma vez se o professor também não tem competências que permitam de alguma forma orientar os alunos para um tipo diferente de apresentação continuamos a apresentar no Power Point que é aquilo que já está mais ou menos divulgado e que toda a gente sabe fazer. Por isso é que eu digo, é um processo lento, daí que 2009 a 2012 seja um período muito curto para se verem mudanças e que requer algum tempo, mas requer também formação em termos de pessoal docente.

Autora - Mais uma vez aí se coloca, talvez, pergunto, a questão da abertura, porque também não será fácil para um professor que já o é há largos anos chegar a uma determinada fase da sua carreira, da sua vida docente e ter que reconhecer para ele próprio que tem que se actualizar ou que tem que ver como é que as coisas estão a funcionar de outra maneira.

Entrevistado - Sim, isso é natural, mas a maior parte dos professores tem essa abertura e a maior parte procura actualizar-se. Também temos a questão do tempo e a questão do trabalho que ultimamente os professores têm e que cada vez se avoluma mais. A maior parte das pessoas têm alguma abertura, e até estão interessados em aprender e, por exemplo, se há alguns anos atrás ninguém sabia trabalhar no computador, ninguém sabia ir à Internet ou utilizar o e-mail, há hoje determinados procedimentos que são comuns a 100% dos professores: toda a gente recebe o seu correio via electrónica, toda a gente escreve o sumário on-line na aplicação, toda a gente utiliza o computador na sala de aula e, não digo o quadro interactivo, mas utiliza algum tipo de apresentações através da Internet, depois há um outro conjunto de competências mais específicas, talvez mais refinadas que requerem o seu tempo e é mesmo uma questão de tempo também. Só que as mudanças acontecem tão rapidamente que não conseguimos, ou a maior parte não consegue, estar sempre actualizado.

Autora - Não sei se concorda que uma das fases preponderantes no desenvolvimento da LI é a avaliação das competências que os alunos têm...

Entrevistado - ... Ou não. (Risos)

Autora - (Risos) ... Ou não, e que os alunos adquirem, ou não, após as acções desenvolvidas pelas bibliotecas. No entanto, as BE revelaram, de um modo geral, que não avaliam os níveis de competências em LI dos alunos. Mesmo as que disseram desenvolver acções. Face a isto qual é o objectivo da realização destas acções? Se não há uma avaliação?

Entrevistado - Isso é uma pergunta difícil. Efectivamente, tudo o que fazemos deveria ser avaliado, mas também, mais uma vez, não existe uma cultura de avaliação generalizada. Como não existe, ou como não existia até há pouco tempo, e para o Ensino Secundário não existe ainda, programa de LI, que as próprias bibliotecas possam trabalhar, logo não podemos pensar já em avaliação de uma coisa que não existe. A verdade é essa. Mas mesmo quando nos reportamos ao 3º Ciclo e temos o referencial Aprender com a Biblioteca Escolar, está prevista a avaliação, mas eu diria que em termos concretos ainda não é um hábito, a gente só afere essas competências de avaliação indirectamente, ou seja, pergunta aos alunos "tu sentes-te mais capaz de pesquisar, tu quando desenvolves uma acção de formação de utilizadores na tua biblioteca és capaz de ir ao catálogo on-line e sabes procurar a informação"? Faz-se indirectamente, ou através de questionário ou através de observação, e não se tem feito de outro modo. Se me perguntas se é possível avaliar de outro modo? É, mas ainda estamos um pouco distantes dessa realidade.

Autora - Mas, os alunos quando lhes é colocada essa questão directamente "como é que se sentem face ao uso da informação?"

Entrevistado - Sentem-se todos muito felizes porque eles não têm consciência. O estudo que tu deves conhecer, do Prof. Malheiro, da Universidade do Porto, mostra isso mesmo. Mostra que os alunos do Secundário se mostram confiantes, eles acham que pelo facto de saberem ir ao Google pesquisar e copiar e colar e entregar ao professor, fazem excelentes pesquisas, escrevem vinte ou trinta páginas sobre um assunto. Portanto, falta toda a parte crítica, a parte de reflexão, a parte pessoal, uma atitude pessoal perante os assuntos e que isso tem de ser trabalhado com os professores. Também é verdade que tudo isto está inserido numa questão muito mais global, que é a questão que ultimamente está relacionada com a pouca importância que se tem vindo a dar à área das Humanidades. Praticamente em algumas escolas o curso de Humanidades desapareceu, em termos por exemplo do nosso distrito a última vez que tivemos curso de Humanidades foi 2007-08, se não me engano, nos anos seguintes, pelo facto de o Ministério ter dividido entre os cursos Científicos e os de Humanidades puros, ou seja, os alunos tinham Português, Literatura Portuguesa, uma Língua, mas não tinham nem História, nem Geografia, fez com que todos os alunos praticamente fugissem para os cursos Científicos e os de Humanidades ficaram sem ninguém. Isso também tem os seus reflexos.

Autora - Através dos inquéritos por questionário que apliquei aos PB deu para

perceber, porque eles afirmaram que sim, que desenvolvem acções de desenvolvimento de LI. Houve depois a diferença, e por isso é que arranquei a entrevista com esta questão, entre o que são acções sistemáticas e o que são os tais programas de formação para a literacia e actividades de desenvolvimento de métodos de trabalho. No entanto, através dos inquéritos não consegui perceber concretamente quais são as acções/programas de LI implementados pelas BE e como é que estas procedem em relação a: se existe uma planificação e uma calendarização prévia dessas sessões ou não? Se a assistência por parte dos alunos do Secundário é voluntária ou obrigatória? Se vão acompanhados por professores curriculares, portanto, no contexto de uma disciplina ou se são simplesmente mobilizados para uma actividade que a biblioteca vai desenvolver? E depois se verificam o impacto dessas sessões? E aí julgo que a resposta já me foi dada quando dizem que não avaliam as competências dos alunos.

Entrevistado - Voltando à questão das acções, são acções esporádicas, 2/3 por ano, certo. Normalmente estas acções fazem parte do plano de actividades da biblioteca, eventualmente do Plano de Acção que é feito para, o primeiro foi feito para quatro anos, agora temos feito para dois, e são actividades que podem partir, quer do PB, quer por solicitação dos professores. Em que é que consistem? Normalmente, aquilo a que chamam formação de utilizadores e o que é que se ensina aí? Ensina-se, embora já no 3º Ciclo isso se faça, mas se verificarmos, por exemplo, que há uma turma de 10º ano que veio de uma escola diferente e que chega àquela escola secundária e não conhece a biblioteca isso faz-se novamente. Ensina-se como é que é feita a arrumação na biblioteca, portanto, o que é a CDU, ensina-se também o que é que é o catálogo on-line e como se lhe acede, passa-se depois para uma, se calhar se houver três acções isto é possível fazer para uma outra etapa que é o processo de pesquisa e aí será apresentado o guião Big 6 e feito algum trabalho. E a outra pergunta era se a assistência é obrigatória ou se eles vão de forma voluntária? Normalmente, como são actividades que estão incluídas no plano de actividades, que são feitas em articulação com os professores, portanto, os alunos vão porque são obrigados, porque está previsto. O que não significa que eles autonomamente não frequentem a biblioteca e não façam os seus trabalhos de casa e as suas pesquisas também. Embora no Ensino Secundário isso se verifique menos.

Autora - Mas se a biblioteca organiza uma sessão de LI dirigida concretamente para os alunos do Secundário e de frequência voluntária.

Entrevistado - Não tenho conhecimento. A maior parte das acções que são desenvolvidas são normalmente de carácter obrigatório e com os professores. Há outras acções também que poderemos incluir nesta da LI que tem a ver com umas acções que têm sido desenvolvidas pelo INE e pela PORDATA. A PORDATA tem vindo, há alguns anos já a esta parte, a desenvolver acções formativas de curta duração, mais ou menos 90 min.

para professores e alunos do Ensino secundário e que consistem na exploração do portal da PORDATA, portanto, naquilo que é possível, a forma como podem explorar aquele portal e o que daí podem retirar. Isto é óptimo para disciplinas como Geografia, Economia, e outras afins e temos vindo a desenvolver em todo o país, também aqui no distrito algumas acções com a PORDATA. Vem um formador da própria PORDATA e faz a formação com professor e alunos e também do INE a mesma coisa. São acções esporádicas e que fazem parte dos planos de actividades.

Autora - Mesmo quando vão com professores, não vão no contexto de um trabalho que tem de ser feita para determinada disciplina, como falávamos...

Entrevistado - Não, também há, também há isso. Talvez não de uma forma tão organizada como seria desejável e, mais uma vez como eu disse, como no Secundário os alunos também já se acham mais independentes, é natural que até os próprios professores facilitem porque acham que eles já são mais autónomos e não precisam tanto da sua orientação. Mas sim, quando os professores solicitam trabalhos, há de tudo, há uns que os orientam mais e vão com eles à biblioteca e isso também se nota e até trabalham com o professor bibliotecário, não em todas as fases, não chegam àquela fase 4 de colaboração ,mas que fazem um trabalho colaborativo e depois acredito que ainda haja situações em que os alunos vão fazer o trabalho sem orientação.

Autora - Portanto, mas concorda ou tem conhecimento da inexistência [da verificação] do impacto das sessões nas aprendizagens dos alunos, ou não?

Entrevistado - É difícil responder a isso, porque os impactos, medir os impactos e como estamos a falar de um período curto de tempo, medir os impactos em Educação é uma coisa complicada. Até que ponto é que uma actividade que eu desenvolvo hoje, uma acção que desenvolvemos este ano com uma determinada turma, que impacto é que aquilo vai ter? A curto prazo, às vezes é difícil de avaliar. E muito do que se faz, embora não seja de carácter sistemático, etc., mas há muitas coisas que se vão fazendo, podemos não medir os impactos logo, não serem logo imediatos, mas virem a ter algum impacto e que só se vai revelar posteriormente. A questão do catálogo. Eu posso fazer uma sessão de formação a ensinar para que é que serve o catálogo, que o catálogo está on-line, etc. e se calhar naquele ano eu nem vejo os meus alunos a irem muito ao catálogo, mas não sei se quando forem para a universidade se eles, como sabem que existe um catálogo on-line, se eles não vão pesquisar no catálogo da faculdade, da biblioteca da faculdade.

Autora - Há pouco falava-me das planificações e que são feitas, normalmente a quatro anos, não é?

Entrevistadora - Não, os Planos de Acção. Os Planos de Acção é um conjunto de

prioridades no fundo, para quatro anos. Este último foi feito para dois anos e depois tem os planos de actividades, todos os anos.

Autora – Os planos de actividades são feitos anualmente. Tendo em conta esses Planos de Acção, as recomendações que são feitas pela RBE e que sem dúvida que atentam cada vez mais na promoção da LI e na importância da BE para essa promoção. Não poderá haver, termos chegado a um ponto em que isto teoricamente é importante, porque que realmente nos dizem que é importante e vamos ter nos nossos planos, vamos tentar desenvolver, mas se não conseguirmos desenvolver também logo se verá o que acontece. E, portanto, será que não há uma discordância entre o que teoricamente se afirma que tem que ser feito pela BE no plano da LI e o que na prática realmente se faz?

Entrevistado – Estás a remeter para uma questão ampla, que é o valor que se atribui, o valor, a importância que se atribui a essas competências e vivemos no momento actual um processo de dar cada vez mais importância àquilo que são os conhecimentos, definir metas, o que é que o aluno deve saber no final de cada ano e cada ciclo e menos de competências que deve ter. E isto estamos a falar de política educativa a nível nacional, ou seja, existe, digamos, um retrocesso. E é ponto assente e os professores e profissionais que andam no terreno verificam isso. Então digamos que, dizias tu que a LI é uma coisa importante porque nos dizem que é importante, sim, até há quem diga que a LI tem a mesma importância que teve a questão da literacia no séc. XX. No séc. XXI a LI tem a mesma importância que teve a literacia no séc. XX, ou seja, se há algum tempo atrás estávamos preocupados em ensinar a escrever e a ler, neste momento todos sabem escrever e sabem ler, mas agora estamos preocupados em o que fazer e como... já sabe ler, mas que proveito é que tira daí e o que é que faz com o facto de saber ler. Sabemos que pessoas competentes em informação, pessoas que são capazes de aceder, de tratar, de compreender a informação são sempre pessoas com mais sucesso. Dizem-nos e no nosso dia-a-dia comprovamos isso. Como é que nós hoje fazemos uma coisa tão simples como eu estar aqui e amanhã querer estar em Berlim. Super simples, se eu sou competente em informação o que é que eu faço? Vou à Internet, verifico se há voos na Ryanair para Berlim, se não há na Ryanair procuro na TAP, que companhia é que viaja, verifico se há um hotel, vou ao Booking, reservo um hotel, compro o meu bilhete de avião on-line, se precisar de me deslocar alugo um carro on-line, reservo o hotel, tudo on-line, tenho o meu cartão de crédito, amanhã de manhã meto-me no carro, deixo o carro no aeroporto e estou em Berlim ao meio-dia. Uma pessoa competente em informação faz isto de uma forma muito mais fácil do que uma pessoa que não é competente em informação o faz. Porque a pessoa que não é competente em informação iria deslocar-se à sua agência local mais próxima, que não saberia se haveria voo ou não, que não saberia como fazer, e, portanto, um processo muito mais moroso. Então voltamos à questão, a LI é importante? Sim, é importante. Pessoas que lêem, é uma questão de leitura no fundo, pessoas que lêem

melhor, pessoas que sabem mais, pessoas que têm mais capacidade de compreender aquilo que lêem, neste caso ler informação, são mais competentes, logo, seria necessário ou deveria ser necessário trabalhar estas competências nas escolas. Mas como, e estava eu a dizer, em termos de política educativa, neste momento estamos muito focados naquilo que são os conhecimentos que os alunos devem ter, as metas que devem desenvolver no final de um ano e no final de um período, não há esse tal espaço, não quer dizer que não haja abertura da parte dos professores, mas não há esse tal espaço e esse tempo para tratar estas questões da LI que são importantes, mas, se calhar, para quem está a governar neste momento não tão importantes assim.

Autora - Será que elas também não são tão importantes assim porque é mais fácil mascarar esta falta de competências no uso de informação do que era no séc. XX alguém simular que... se não sabia ler, não sabia ler ou se lia mal bastava pô-la a ler um texto e percebias logo se lia bem ou mal. E agora com o lidar com a informação se calhar é mais fácil mascarar porque, precisamente, os alunos podem fazer uma pesquisa no Google, pegam na informação, dão-lhe um aspecto mais ou menos no Power Point, apresentam ao professor e parece que ele fez um excelente trabalho, se não houver um trabalho maior, neste caso por parte do professor, para ver se o aluno trabalhou efectivamente aquela informação e se a informação que está ali é a mais válida.

Entrevistado - Não sei se é mais fácil mascarar, talvez seja. Mas deveria ser função, competência do professor não deixar mascarar. Mas depois há competências... vou-te contar um exemplo de como é importante saber ler e ser competente em informação: Vínhamos da Suíça, numa viagem de carro pelo sul de França, e atrás de nós um carro a apitar imenso, apitava, apitava, apitava com muita insistência. Não achamos aquilo muito normal, na estação de serviço próxima parámos, saiu um rapaz português, portanto, nós não nos apercebemos, estávamos a viajar num carro com matrícula portuguesa, mas não nos apercebemos que ele era português porque ele viajava num carro de matrícula francesa e como viu um carro com matrícula portuguesa pediu socorro. Ele vinha perdido, queria ir para Barcelona, queria vir para Portugal, mas queria passar por Barcelona, ele não sabia, ele não nos disse nada, nós é que nos apercebemos, vinha perdido, não sabia o caminho e nós abrimos o mapa e mostramos-lhe o mapa para ele perceber por onde é que tinha ido. Aí ficamos a saber, apercebemo-nos que ele não sabia ler o mapa, aquilo era chinês para ele. Era possível que ele mal soubesse ler, ele leu as placas mas depois perdeu-se e ficou sem referências e, portanto, o rapaziño veio com, nós lá lhe dissemos tens que apanhar esta estrada, esta auto-estrada, mas ele não sabia ler o mapa. Portanto, a tua pergunta "é mais fácil mascarar?" Não sei.

Autora - Os casos que me está a apresentar são casos muito práticos de uso da informação...

Entrevistado – Porque é para perceberes como é importante esta questão da informação, é na vida, no dia-a-dia.

Autora – ... de uso da informação precisamente no dia-a-dia, mas será que a maior parte das pessoas, nomeadamente, os PB, os professores, estão conscientes de que o desenvolvimento de competências de informação não é só para o trabalho escolar, para os trabalhos de pesquisa, mas que vai ter impacto no cidadão, quando deixar de ser o aluno?

Entrevistado – Não sei se é uma consciência assim... se há uma relação tão directa. É possível que as pessoas quando ouvem este chavão “LI” e quando se ouve falar nesta necessidade de ser competente e de procurar informação. Aquele exemplo que eu dei agora de amanhã ir para Berlim, é possível que as pessoas não façam esta analogia tão directa. De qualquer forma, acho que as pessoas são conscientes de que estamos a viver momentos de grande, grande mudança, mas que o tempo não chega para tudo.

Autora – No inquérito por questionário aplicado aos alunos havia uma questão que perguntava aos alunos se sabiam o significado do termo LI e eram-lhes dadas quatro ou cinco hipóteses de resposta. Todos os alunos responderam desconhecer o termo LI. Que comentário lhe merece isto?

Entrevistado – Normal, isso é normal. É normal que os alunos não conheçam o termo LI, até porque alguns professores também não o conhecerão, assim como quando falamos de literacia, porque o próprio termo literacia em si, que é um termo tão abrangente, se perguntarmos a vários professores o que é que entende por literacia vamos ter muitas respostas. Mesmo os especialistas, quando se fala em LI, e agora estou a falar de especialistas, portanto, não estou a falar de um aluno do Secundário, mesmo os especialistas quando se fala em LI, incluem nesse termo vários outros termos, incluem por exemplo competências de computador, incluem as competências de pesquisa e tratamento da informação, incluem competências de estudo, o sublinhar, fazer resumos, reescrever o texto, etc., dentro das competências de trabalho do texto, e outras. Portanto, para mim é natural, não me mete confusão que o aluno não saiba o que significa LI. Talvez se quisermos saber se o aluno tem algumas competências de LI tenhamos que fazer perguntas mais concretas.

Autora – Essas perguntas mais concretas, em princípio, foram feitas no teste que lhes foi aplicado. Depois do inquérito por questionário, passado algum tempo, foi aplicado aos alunos da amostra um teste de LI e os níveis de competência revelados pelos alunos foram bastante baixos: eles não ultrapassaram o nível 2 - Identificar potenciais fontes de informação. No padrão definido pela IFLA estão ao nível do Acesso à informação. Conseguem apontar alguma justificação para estes resultados tão baixos? Em alunos que saíram do Secundário e entraram no 1º ano da universidade?

Entrevistado - É tudo o que já disse no fundo. O trabalho tem ainda pouco tempo, vivemos um momento de política educativa que não é favorável ao desenvolvimento destas competências, portanto, quando tudo aponta para resultados nos exames, para desenvolvimento de metas muito específicas, não resta às escolas espaço para trabalhar este conjunto de competências e se calhar, de alguma forma, já há um certo retrocesso. Tivemos tempos melhores.

Autora - Portanto, no seu entender e face a isso que me está a dizer, acha que pode haver, que há uma relação directa entre o trabalho que as BE desenvolvem no plano da LI e os níveis de competência revelados por estes alunos?

Entrevistado - O trabalho da biblioteca não é um trabalho isolado. A biblioteca é uma estrutura que na escola deve ser uma estrutura que articula com os professores. Não podemos cingir este trabalho de desenvolvimento de LI dos alunos de uma escola a uma pessoa, isso não existe, mesmo que seja o PB mais fantástico do mundo e que tenha ele próprio muita formação e imensas competências, mas sozinho não vai conseguir chegar a todos os alunos. Uma escola secundária, imagina, numa, por pequenina que seja tem três turmas, o exemplo desta, tem nove turmas de Secundário, certo, três no 10º, três no 11º e três 12º, multiplica isso por vinte e tal alunos. Portanto, sozinho, e não pode esquecer todos os outros alunos que tem desde o Pré-escolar até ao 9º, sozinho o PB, se quisermos por as questões neste termo, não consegue. Trata-se mesmo de uma política a nível de escola, tem de ser uma política a nível de escola, tem de ser um trabalho reflectido, deverá ser uma prioridade, se assim quisermos chamar uma prioridade a incluir nos Projectos Educativos da Escola, nos seus planos de trabalho e depois planificado ao longo do tempo. E aí sim, com formação para professores, formação para alunos, o que é que se pretende e depois talvez os tais testes de que falas de LI se possam fazer e ver se há uma relação directa ou não com o trabalho da biblioteca.

Autora - Então, segundo aquilo que me está a dizer, e partindo da sua experiência, há factores, internos ou externos, não sei, que condicionam a eficácia das acções que as BE desenvolvem?

Entrevistado - Há, há os dois. Internos se quisermos falar da própria escola, da organização que é a escola, externos se quisermos falar, neste caso, do Ministério da Educação. Começamos pelos externos, neste momento não vivemos um momento favorável em termos de política educativa ao desenvolvimento de competências e, portanto, isso ao não ser uma prioridade em termos daquilo que é a política para um determinado país, logo, isso reflecte-se no trabalho que se faz nas escolas, porque os professores vão querer cumprir aquilo que a tutela lhes exige. Internamente há algumas formas de contornar a situação e daí eu à bocado dizer que há escolas que, por exemplo, na sua Oferta Complementar, têm a

tal área não disciplinar a que podemos chamar literacias e que se faz um trabalho articulado entre o PB e os outros professores. E aqui são os tais factores internos. Dentro ainda dos factores internos, portanto, isto pode ser uma prioridade ou não para a escola, e aí a escola ainda pode decidir, outros factores como o próprio PB, temos PB com perfis diferentes, há PB com um perfil de maior liderança e outros com um perfil de liderança menor, podemos falar também dentro desse perfil do PB de professores com mais formação e professores com menos formação...

Autora - Essa formação ou não formação poderá estar na base de alguns dos problemas ou não, é residual?

Entrevistado - Sim, está relacionada. Não tenho dados concretos, não fiz nenhum estudo, mas estou em crer que o trabalho que se desenvolve numa escola em termos, não só de LI, mas de todo o trabalho da BE, que tem muito a ver com o perfil do PB e que esse perfil também está relacionado com a formação, com o percurso que ele fez para ser PB. Ninguém ensina aquilo que não sabe.

Autora - E o facto de o PB ter sido, e continua a ser, não deixa de ser professor, e, portanto, no fundo, naquele trabalho de colaboração, de procurar o apoio dos outros professores, no fundo, de estar a trabalhar com pares, porque foram ou são colegas, também não poderá dificultar esse relacionamento?

Entrevistado - Não, aí acho que não dificulta, acho que é ao contrário. Acho que o PB tem mesmo de ser um professor. Acho que não é um constrangimento, pelo contrário, será um factor facilitador do trabalho do PB, o facto dele ser professor, de conhecer a realidade da sala de aula e assim poder trabalhar com os colegas em parceria. Agora voltando à formação do PB, idealmente, o PB, deve ter um conjunto de competências que lhe permitam a ele próprio planificar, por exemplo, é importantíssimo que a pessoa, que o PB saiba o que quer, para onde caminha e que depois tenha capacidade de planificar e, sobretudo, também de conversar, de trabalhar articuladamente, de, não é convencer, mas o sentido é esse, de fazer marketing junto da Direcção, de tentar explicar o porquê eu PB entendo muito bem a questão da LI, para mim isso é muito importante. Mas um director pode não estar tão sensibilizado para esta questão e então por isso é que a figura do PB está sempre presente no Conselho Pedagógico, há momentos de reflexão, e nessas reuniões do Conselho Pedagógico o PB pode passar essa mensagem e, no fundo, planificar e depois executar. Mais uma vez isso tem a ver com o perfil e com a formação. Pois é natural que as coisas estejam relacionadas, apesar dos constrangimentos externos. Há coisas que não podemos... sozinhos no mundo não fazemos a diferença, mas há outras que no nosso pequeno mundo, na minha pequena escola que eu posso fazer de forma diferente, ainda.

Autora - Face a essas dificuldades e ao trabalho que se calhar ainda tem que ser feito, acha que pode haver algum desconforto, por parte das BE que ainda não conseguiram desenvolver ações sistemáticas, que ainda não conseguem avaliar as competências de informação dos alunos que assistem às sessões? Desconforto em assumir que não estão a conseguir desenvolver reais competências e por isso camuflam, não camuflam mas relativizam a situação e não se dá a perceber se “a garrafa está meio cheia ou meio vazia”? Em que ponto é que estamos exactamente deste processo?

Entrevistado - Sim, mas como não há avaliação, como não há um trabalho sistemático, pensado, um programa de acção, não há avaliação, é natural que depois aquilo seja mais ou menos. Como é que eu vou avaliar uma coisa que não foi bem planificada, bem executada e, no fundo, a questão da LI acaba por se diluir, acho que a palavra é diluir, no conjunto de acções da BE, embora seja, no meu ponto de vista, deveria ser uma prioridade, a par da Promoção da Leitura, tão importante como a Leitura.

Autora - Tão importante, nem mais nem menos.

Entrevistado - Sim, tão importante, embora, possamos dizer que quem lê, a Leitura é uma janela aberta para o mundo, quem lê bem, quem tem competências de leitura logo adquire rapidamente outro tipo de competências. Elas estão relacionadas. Há competências específicas neste mundo da informação que hoje em dia não partem só da Leitura, partem da Leitura e da capacidade que temos depois de lidar com estas novas tecnologias, etc., etc. Posso ser um excelente leitor, mas não sei ligar um computador, o meu mundo fica um pouco mais limitado.

Autora - Muito obrigada. Com esta última questão terminamos a entrevista.

Entrevistado - De nada, foi um prazer. Espero ter ajudado.

Autora - Ajudou certamente.

APÊNDICE G



Vânia Azevedo <XXXXX@gmail.com>

Pedido de fornecimento de relatórios e outros documentos

Vânia Azevedo <XXXXX@gmail.com>

19 de março de 2015 15:36

Para: rbe@rbe.mec.pt

Exmos. Senhores,

No âmbito do projeto de dissertação de Mestrado em Ciência da Informação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob o título "Literacia da Informação: da Biblioteca Escolar à Biblioteca Académica", venho pelo presente solicitar o fornecimento dos relatórios de avaliação das bibliotecas escolares alvo do meu estudo, assim como de outros documentos de avaliação que forneçam um diagnóstico da situação e propostas de intervenção adequadas às problemáticas evidenciadas.

Os relatórios e demais documentos devem reportar-se ao **período 2009-2012** e corresponder às bibliotecas escolares das seguintes escolas:

- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx] ;
- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx] ;
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx]

As informações fornecidas são confidenciais e serão apenas do meu conhecimento e da minha orientadora. Nos estudos produzidos não serão identificadas pessoas ou instituições.

Certa de que o meu pedido merecerá a melhor atenção de V. Excias., apresento os meus melhores cumprimentos.

Vânia Azevedo.

(Mestranda da U. Portucalense Infante D. Henrique, com o nº de estudante xxxxx)



Vânia Azevedo <xxxxx@gmail.com>

Pedido de fornecimento de relatórios e outros documentos

Vânia Azevedo <xxxxx@gmail.com>

23 de março de 2015 21:00

Para: xxxxxxxxxxx@rbe.min-edu.pt

Exma. Senhora Coordenadora Nacional do programa da RBE
Dr.ª Manuela Silva,

No âmbito do projeto de dissertação de Mestrado em Ciência da Informação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob o título "Literacia da Informação: da Biblioteca Escolar à Biblioteca Académica", venho pelo presente solicitar o fornecimento dos relatórios de avaliação das bibliotecas escolares alvo do meu estudo, assim como de outros documentos de avaliação que forneçam um diagnóstico da situação e propostas de intervenção adequadas às problemáticas evidenciadas no domínio da literacia da informação.

Os relatórios e demais documentos devem reportar-se ao **período 2009-2012** e corresponder às bibliotecas escolares das seguintes escolas:

- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxxx];
- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxxx];
- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxxx];

As informações fornecidas são confidenciais e serão apenas do meu conhecimento e da minha orientadora (Prof. Doutora Manuela Barreto Nunes). Nos estudos produzidos não serão identificadas pessoas ou instituições.

Certa de que o meu pedido merecerá a melhor atenção de V. Ex.ª, apresento os meus melhores cumprimentos.

Vânia Azevedo.
(Mestranda da U. Portucalense Infante D. Henrique, com o n.º de estudante xxxxx)



Vânia Azevedo <xxxxx@gmail.com>

Pedido de fornecimento de relatórios e outros documentos

Vânia Azevedo <xxxxx@gmail.com>

1 de abril de 2015 21:44

Para: rbe@rbe.mec.pt

Exmos. Senhores

Reencaminho e-mail enviado no passado dia 19 de março, agradecendo confirmação da receção do mesmo.

Com os melhores cumprimentos, Vânia Azevedo.

----- Mensagem encaminhada -----

De: "Vânia Azevedo" <xxxxx@gmail.com>

Data: 19 de Mar de 2015 15:36

Assunto: Pedido de fornecimento de relatórios e outros documentos

Para: <rbe@rbe.mec.pt>

Cc:

Exmos. Senhores,

No âmbito do projeto de dissertação de Mestrado em Ciência da Informação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob o título "Literacia da Informação: da Biblioteca Escolar à Biblioteca Académica", venho pelo presente solicitar o fornecimento dos relatórios de avaliação das bibliotecas escolares alvo do meu estudo, assim como de outros documentos de avaliação que forneçam um diagnóstico da situação e propostas de intervenção adequadas às problemáticas evidenciadas.

Os relatórios e demais documentos devem reportar-se ao **período 2009-2012** e corresponder às bibliotecas escolares das seguintes escolas:

- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx];
- Escola xxxxx xxx xxx xxx xxx [xxxxxxx]

As informações fornecidas são confidenciais e serão apenas do meu conhecimento e da minha orientadora. Nos estudos produzidos não serão identificadas pessoas ou instituições.

Certa de que o meu pedido merecerá a melhor atenção de V. Excias., apresento os meus melhores cumprimentos.

Vânia Azevedo.

(Mestranda da U. Portucalense Infante D. Henrique, com o nº de estudante xxxxx)

ANEXO A

Portaria n.º 755/2009

de 14 de Julho

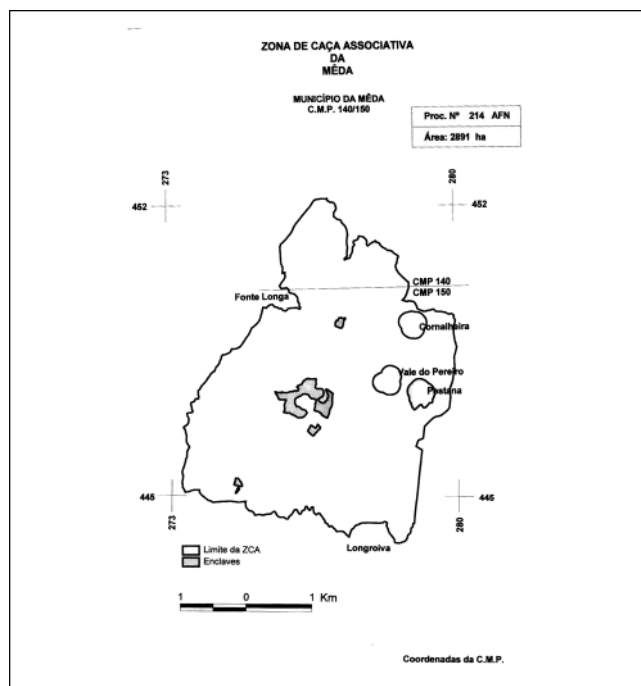
Com fundamento no disposto no artigo 37.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com a actual redacção, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal de Meda;

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º Pela presente portaria é concessionada, pelo período de 12 anos, renovável automaticamente por um único período igual, à Associação Clube de Caça e Pesca da Meda, com o número de identificação fiscal 501869611 e sede social na Avenida de Gago Coutinho e Sacadura Cabral, 6430-148 Meda, a zona de caça associativa da Meda (processo n.º 214-AFN), englobando vários prédios rústicos, sitos nas freguesias de Fonte Longa, Longroiva e Meda, município de Meda, com a área de 2891 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A zona de caça concessionada pela presente portaria produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

Pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Ascenso Luís Seixas Simões*, Secretário de Estado do Desenvolvimento Rural e das Florestas, em 30 de Junho de 2009.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****Portaria n.º 756/2009**

de 14 de Julho

O Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, lançado em 1997, abrange hoje mais de duas mil bibliotecas escolares, do 1.º ciclo ao ensino secundário. Durante 10 anos, investiu-se nas instalações, nos equipamentos, nos recursos documentais e na formação dos recursos humanos para estas bibliotecas que, normalmente, se constituíram como o espaço mais qualificado das escolas em que se inseriam.

Desde o fim de 2008 todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, escolas básicas integradas e sedes de agrupamento dispõem de biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares.

Existem também cerca de 900 bibliotecas em pleno funcionamento em escolas do 1.º ciclo e é a este nível de ensino que será dada maior atenção, incentivando o desenvolvimento de redes concelhias de bibliotecas, em articulação com as respectivas autarquias e bibliotecas públicas, para alargar de forma substancial esta rede.

Cumprido um dos principais objetivos do Programa, assegurar a existência de uma biblioteca ou serviço de biblioteca em todas as escolas, é importante garantir a institucionalização do trabalho realizado pelas escolas e pelos seus professores responsáveis pela gestão funcional e pedagógica das bibliotecas, em articulação com o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

Trata-se de garantir que a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades actuais.

Uma das medidas fundamentais para esta institucionalização é a definição de um procedimento específico de selecção e afectação de recursos humanos, através da criação da função de professor bibliotecário.

Manda o Governo, pela Ministra da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I**Disposições gerais****Artigo 1.º****Objecto**

A presente portaria estabelece:

a) As regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas não agrupadas, assim como o modo de designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca escolar;

b) As regras concursais aplicáveis às situações em que se verifique a inexistência, no agrupamento de escolas ou nas escolas não agrupadas, de docentes a serem designados para as funções de professor bibliotecário, nos termos da alínea anterior;

c) As regras de designação de docentes para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares.

Artigo 2.º**Designação de professores bibliotecários**

1 — Em cada agrupamento ou escola não agrupada deve ser designado para o exercício da função de professor bibliotecário um ou mais docentes, independentemente do nível de ensino ou da categoria a que pertençam, tendo em conta a tabela constante do anexo 1 da presente portaria.

2 — Os docentes que se encontram no exercício de funções de professor bibliotecário são dispensados da componente lectiva, excepto se o número de alunos matriculados no agrupamento ou escola não agrupada for inferior a 400, cujo professor bibliotecário tem uma redução da componente lectiva de treze horas.

Artigo 3.º

Conteúdo funcional

1 — Ao professor bibliotecário cabe, com apoio da equipa da biblioteca escolar, a gestão da biblioteca da escola não agrupada ou do conjunto das bibliotecas das escolas do agrupamento.

2 — Sem prejuízo de outras tarefas a definir em regulamento interno, compete ao professor bibliotecário:

a) Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;

b) Promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma;

c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afectos à(s) biblioteca(s);

d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afectos à biblioteca;

e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;

f) Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;

g) Apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;

h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projectos de parceria com entidades locais;

i) Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto-avaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE);

j) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno.

3 — Sem prejuízo das funções previstas no n.º 1 do presente artigo, o professor bibliotecário pode optar por manter a leccionação de uma turma.

4 — O professor bibliotecário que preste funções em regime de monodocência pode ter até cinco horas de apoios educativos.

Artigo 4.º

Equipa da biblioteca escolar

1 — Em cada agrupamento ou escola não agrupada é criada uma equipa que coadjuva os professores bibliotecários, nos termos definidos no regulamento interno.

2 — Os docentes que integram a equipa da biblioteca escolar são designados pelo director do agrupamento ou da escola não agrupada de entre os que disponham de competências nos domínios pedagógico, de gestão de projectos, de gestão da informação, das ciências documentais e das tecnologias de informação e comunicação.

3 — Na constituição da equipa da biblioteca escolar, deve ser ponderada a titularidade de formação de base que abranja as diferentes áreas do conhecimento de modo a permitir uma efectiva complementaridade de saberes.

4 — O coordenador da equipa da biblioteca escolar é designado pelo director de entre os professores bibliotecários.

CAPÍTULO II

Procedimento interno de designação

Artigo 5.º

Procedimento

1 — Nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 Abril, e considerando os critérios constantes do anexo I, cabe ao director do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada seleccionar e designar para as funções de professor bibliotecário aqueles que, cumulativamente:

a) Sejam quadro de escola do agrupamento ou quadro de escola não agrupada ou outros docentes dos quadros ali colocados;

b) Possuam 4 pontos de formação académica ou contínua na área das bibliotecas escolares, de acordo com o anexo II do presente diploma;

c) Possuam 50 horas de formação académica ou contínua na área das TIC ou certificação de competências digitais;

d) Disponham de experiência profissional na área das bibliotecas escolares;

e) Manifestem interesse em desempenhar as funções de professor bibliotecário.

2 — Para o desempenho das funções de professor bibliotecário é designado o docente que, reunindo os requisitos previstos no número anterior, possua a pontuação mais elevada, de acordo com o n.º 2 do artigo 11.º

Artigo 6.º

Prazo do procedimento

1 — O processo de designação previsto no artigo anterior é desencadeado e finalizado internamente pelos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, até ao final do mês de Junho.

2 — A designação ou recondução do professor bibliotecário processada nos termos dos artigos anteriores deverá constar de um memorando a elaborar pelo director do agrupamento ou escola não agrupada, com referência expressa à fundamentação daquela decisão.

Artigo 7.º

Ausência de docentes a designar

No caso de o director verificar, após a conclusão do procedimento previsto nos artigos anteriores, que não dispõe de docentes que possam exercer as funções de professor bibliotecário, deverá dar conhecimento à Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), indicando o número de docentes a designar para aquelas funções, considerando os limites constantes do anexo I do presente diploma.

CAPÍTULO III

Procedimento de recrutamento externo ao agrupamento ou escola não agrupada

Artigo 8.º

Procedimento concursal

1 — Sempre que se verifique a ausência de docentes do quadro do agrupamento ou da escola não agrupada que satisfaçam os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 5.º,

o agrupamento de escolas ou escola não agrupada abre, até 15 de Julho, um procedimento concursal destinado ao recrutamento de professor bibliotecário.

2 — Para esse efeito, é constituído pelo director um júri de três elementos, o qual é presidido pelo próprio director, ou por membro da direcção em quem este delegar, e por dois professores titulares por si designados, de entre os docentes do quadro do agrupamento ou da escola não agrupada.

Artigo 9.º

Publicitação do concurso

1 — O concurso previsto no artigo anterior é publicitado na página electrónica de cada agrupamento ou escola não agrupada no início do mês de Julho.

2 — Da publicitação referida no número anterior devem constar:

- a) Os prazos para a apresentação das candidaturas, selecção e publicitação dos resultados;
- b) Os requisitos gerais e específicos de admissão a concurso;
- c) A indicação do número de lugares a serem preenchidos;
- d) Os critérios de selecção para o exercício de funções de professor bibliotecário.

3 — É publicitada na página electrónica da DGRHE uma lista com as escolas que abrirão concurso de recrutamento externo.

Artigo 10.º

Candidatura

1 — Podem ser opositores ao concurso os docentes dos quadros que disponham de formação em qualquer das áreas previstas no anexo II da presente portaria.

2 — A candidatura é apresentada nos termos e prazos estipulados por cada agrupamento ou escola não agrupada, conforme definido no artigo anterior.

3 — Os interessados podem apresentar as suas candidaturas nos agrupamentos ou escolas não agrupadas da sua preferência.

4 — Os candidatos remetem ao agrupamento ou escola não agrupada, no decorrer do prazo da candidatura, os documentos comprovativos dos elementos referidos no n.º 3 do artigo seguinte.

Artigo 11.º

Lista de classificação final

1 — Após a análise das candidaturas e respectiva documentação, o júri elabora e publicita na página electrónica do seu agrupamento ou escola não agrupada a lista final dos candidatos ordenada por ordem decrescente da classificação obtida em resultado da aplicação da fórmula prevista nos números seguintes.

2 — Com vista à selecção dos candidatos a designar para as funções de professor bibliotecário, é ponderada a seguinte fórmula:

$$A + B + C = \text{total de pontos}$$

3 — Para cálculo da fórmula enunciada no número anterior, considera-se:

A: o número de pontos obtidos nos termos previstos no anexo II da presente portaria;

B: 3 pontos por cada ano lectivo de desempenho no cargo de professor bibliotecário ou coordenador de biblioteca escolar, integrada ou não na RBE, elemento das equipas que nas direcções regionais de educação desenvolvem funções de apoio às bibliotecas escolares, coordenador interconcelhio da RBE ou membro do Gabinete Coordenador da RBE;

C: 1 ponto por cada ano lectivo de exercício de funções em equipa(s) de coordenação de bibliotecas escolares dos agrupamentos ou das escolas.

4 — A atribuição das pontuações previstas no número anterior é efectuada de acordo com a análise dos documentos entregues pelos docentes no decorrer do prazo de candidatura.

5 — Após a aplicação da fórmula, se se verificar a existência de docentes com a mesma pontuação, tem preferência o candidato que obteve maior pontuação, de forma sucessiva, nos pontos A, B ou C do n.º 3 do presente artigo.

6 — Os docentes com a pontuação total mais elevada, resultante da aplicação da fórmula prevista no n.º 2, são designados pelo director do agrupamento ou da escola para o exercício de funções de professor bibliotecário, tendo em consideração os limites previstos no anexo I do presente diploma.

7 — Da lista final de classificação cabe recurso hierárquico, sem efeito suspensivo, a interpor no prazo de cinco dias úteis a contar do dia seguinte à divulgação da lista prevista no n.º 1, para o director regional de educação.

8 — A escola deverá comunicar à DGRHE o nome dos docentes que, em resultado do procedimento e selecção, exercerão as funções aqui previstas.

Artigo 12.º

Período de vigência da função

1 — O período de vigência do exercício de funções de professor bibliotecário seleccionado internamente é de quatro anos, podendo ser renovado por igual período.

2 — A renovação efectua-se desde que haja interesse do director do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e a concordância expressa do docente e ainda que este reúna um mínimo de 4 pontos em formação na área das bibliotecas escolares, de acordo com o n.º 2 do artigo 11.º

3 — Findo o período previsto no n.º 1, o docente que não renova o cargo de professor bibliotecário regressa à leccionação no seu grupo de origem.

4 — O exercício da função de professor bibliotecário em mobilidade é anual, podendo ser renovado só até três vezes, desde que haja interesse do director do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e a concordância expressa do docente e ainda que este reúna um mínimo de 4 pontos em formação na área das bibliotecas escolares, de acordo com o n.º 2 do artigo 11.º

5 — Os docentes designados para as funções de professor bibliotecário na sequência do procedimento concursal previsto no artigo anterior são destacados para o agrupamento ou escola não agrupada ao abrigo do artigo 68.º do Estatuto da Carreira Docente.

6 — Findo o período previsto no número anterior, o docente regressa à escola de origem, nos termos da alínea a) do n.º 3 do artigo 69.º do ECD.

CAPÍTULO IV

Coordenação interconcelhia das bibliotecas escolares

Artigo 13.º

Coordenador interconcelhio das bibliotecas escolares

1 — Os coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares (CIBE) constituem o elo de ligação entre o GRBE e as escolas e, sediados na escola a que pertencem, coordenam um número de agrupamentos e escolas não agrupadas a definir pelo GRBE, conforme as circunstâncias e a geografia.

2 — O número de CIBE e a regulamentação da respectiva actividade, para cada período de quatro anos, é definido por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — O número de CIBE não deve ser inferior a 70 docentes, por forma a cobrir integralmente o território nacional.

4 — O coordenador interconcelhio das bibliotecas escolares é designado, sob proposta do GRBE, pelo director do agrupamento ou escola não agrupada a que o docente pertence.

CAPÍTULO V

Disposições finais

Artigo 14.º

Ausência de docentes a designar

Findo o procedimento concursal, caso se verifique a inexistência de docentes para desempenhar as funções de professor bibliotecário, o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada designa um docente do quadro do seu agrupamento de escolas ou escola não agrupada que considere possuir perfil de competências pedagógicas e pessoais adequadas.

Artigo 15.º

Formação contínua

1 — Em cada ano do exercício do cargo de professor bibliotecário, este deverá fazer um mínimo de 25 horas de formação contínua em bibliotecas escolares ou em TIC.

2 — Ao longo de cada período de quatro anos de exercício do cargo, o professor bibliotecário deverá fazer um mínimo de 50 horas de formação contínua em bibliotecas escolares.

Artigo 16.º

Norma transitória

1 — No ano escolar de 2009-2010, no caso do procedimento interno, a certificação em competências digitais referida na alínea c) do n.º 1 do artigo 5.º pode ser substituída pela comprovada experiência do docente na área das TIC.

2 — Para o procedimento externo a efectuar no ano escolar de 2009-2010, não se aplica a alínea c) do n.º 1 do artigo 5.º

3 — Nos anos de concurso nacional de professores em lugar de quadro, o procedimento interno de designação deverá iniciar-se após as colocações do concurso nacional

e o procedimento de recrutamento externo deverá iniciar-se nos 10 dias seguintes.

Artigo 17.º

Revogação

É revogado o despacho interno conjunto n.º 3 — I/SEAE/SEE/2002.

Artigo 18.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*, em 25 de Junho de 2009.

ANEXO I

	Número de bibliotecas RBE	Número total de alunos	Número de professores bibliotecários
Escolas não agrupadas	1	Menos de 400	0,5 (13 horas)
	1	400 ou mais	1
Agrupamentos de escolas.....	1 ou mais	Menos de 400	0,5 (13 horas)
	1 ou mais	400 ou mais	1
	2 ou mais	900 ou mais	2
	3 ou mais	1700 ou mais	3
	4 ou mais	2100 ou mais	4

ANEXO II

Pontuações a atribuir cumulativamente a cursos ou acções de formação contínua

(cada formação apenas pode ser contabilizada uma vez)

Número de pontos	Formação
35 pontos	Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado na área de Gestão da Informação/Ciências da Informação/Ciências Documentais/Bibliotecas Escolares, obtido através da conclusão de um dos cursos divulgados anualmente pelo GRBE.
25 pontos	Cursos de pós-licenciatura portugueses ou estrangeiros reconhecidos em Portugal de acordo com a lei em vigor, de qualificação para o exercício de outras funções educativas na área da comunicação educacional e gestão da informação.
20 pontos	Licenciatura em ciências da informação e da documentação, obtida pela conclusão dos cursos divulgados anualmente pelo GRBE ou curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas na área da comunicação educacional e gestão da informação (licenciatura).
10 pontos	Grau académico de doutor, mestre ou pós-graduado em áreas relevantes para o desempenho do cargo, embora não específicas da biblioteconomia, obtido através da conclusão de um dos cursos divulgados anualmente pelo GRBE ou curso de Técnicos Profissionais de Biblioteca e Documentação e de Arquivo ou Curso Theka — projecto Gulbenkian de formação de professores para o desenvolvimento de bibliotecas escolares.
1 ponto	Cada 25 horas de formação contínua creditada na área das bibliotecas escolares ou 25 horas de formação certificada pela Biblioteca Nacional ou 25 horas de formação certificada pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.

ANEXO B

e) Assegurar a coordenação nacional na definição e no desenvolvimento de programas verticais de saúde, nos termos do artigo 5.º;

f)
g)

3 —

Artigo 3.º

[...]

O ACS é dirigido por um alto-comissário, coadjuvado por um alto-comissário-adjunto.

Artigo 4.º

[...]

1 —

2 — O alto-comissário-adjunto é nomeado nos termos previstos na lei para os titulares de cargos de direcção superior do 2.º grau e exerce as competências que nele forem delegadas ou subdelegadas pelo alto-comissário, substituindo-o nas suas ausências e impedimentos.

3 — O alto-comissário aufer a remuneração correspondente a subsecretário de Estado e o alto-comissário-adjunto a correspondente a titulares de cargos de direcção superior do 1.º grau.

Artigo 5.º

[...]

1 — Ao ACS compete acompanhar e prestar o apoio técnico, administrativo, financeiro e logístico à coordenação nacional na definição e no desenvolvimento de programas nacionais, nos termos a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da saúde.

2 — A elaboração, a coordenação e a monitorização dos programas verticais de saúde de âmbito nacional, que o ACS deve acompanhar e apoiar, compete a coordenadores nacionais, cujo número não pode exceder quatro.

3 — Os coordenadores nacionais são nomeados por despacho do membro do Governo responsável pela área da saúde, estando na sua dependência hierárquica directa, de entre personalidades de reconhecido mérito, sendo a sua remuneração fixada por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da saúde e das finanças.

4 —

5 — *(Revogado.)*»

Artigo 3.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor no primeiro dia do mês seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de Maio de 2010. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Ana Maria Teodoro Jorge*.

Promulgado em 13 de Julho de 2010.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 16 de Julho de 2010.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 558/2010

de 22 de Julho

A Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, fixou as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas não agrupadas, o modo de designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca escolar, as regras concursais aplicáveis às situações em que se verifique a inexistência, no agrupamento de escolas ou nas escolas não agrupadas, de docentes a afectar para as funções de professor bibliotecário e, por último, as regras de designação de docentes para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares.

Volvido um ano de vigência do referido diploma legal, a experiência entretanto adquirida pela sua aplicação veio evidenciar a necessidade de otimizar a afectação de docentes à função de professor bibliotecário, impondo a revisão dos critérios constantes do anexo I da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho.

Neste contexto, a previsão dos ajustamentos a introduzir reflecte a preocupação de acautelar a eficácia e eficiência e uma melhor adequação da relação custo/benefício no funcionamento destas estruturas de apoio à aprendizagem e salvaguardar o serviço que prestam quer às diferentes comunidades educativas quer aos diversos utentes que a elas recorrem, reconhecendo-se o importante papel que as bibliotecas escolares desempenham no sistema educativo português.

Assim:

Manda o Governo, pela Ministra da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º

Alterações à Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho

O anexo I da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, passa a ter a seguinte redacção:

ANEXO I

	Número de bibliotecas RBE	Número total de alunos	Número de professores bibliotecários
Escolas não agrupadas	1	Menos de 400	0,5 (13 horas)
	1	400 ou mais	1
Agrupamentos de escolas	1 ou mais	Menos de 400	0,5 (13 horas)
	1 ou mais	400 ou mais	1
	2 ou mais	1 050 ou mais	2
	3 ou mais	2 100 ou mais	3

Artigo 2.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

A Ministra da Educação, *Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar*, em 16 de Julho de 2010.

ANEXO C

2 — A remuneração destes elementos é a que vier a ficar determinada no protocolo a que se refere o n.º 1 do artigo 7.º-A.

3 — No caso de denúncia do protocolo nos termos do n.º 3 do artigo 7.º-A, a entidade denunciante assume todos os encargos decorrentes da cessação dos contratos de trabalho dos elementos que integram a EIP.»

Artigo 2.º

Aditamento do artigo 7.º-A

À Portaria n.º 1358/2007, de 15 de Outubro, é aditado o artigo 7.º-A, o qual tem a seguinte redacção:

«Artigo 7.º-A

Protocolo

1 — Sem prejuízo do disposto na presente portaria, as condições de contratação e funcionamento da EIP são estabelecidas em protocolo a subscrever entre a Autoridade Nacional de Protecção Civil, a respectiva câmara municipal e a associação humanitária de bombeiros.

2 — O protocolo previsto no número anterior vigorará por um período de três anos, renovável automática e sucessivamente por igual período, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

3 — As entidades subscritoras podem denunciar o protocolo previsto no n.º 1, com a antecedência mínima de 60 dias sobre o final da sua vigência ou de qualquer uma das suas renovações.»

Artigo 3.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Pelo Ministro da Administração Interna, *Vasco Seixas Duarte Franco*, Secretário de Estado da Protecção Civil, em 8 de Fevereiro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 76/2011

de 15 de Fevereiro

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 101-A/2010, de 27 de Dezembro, estabeleceu uma série de medidas cuja aprovação e publicação se reveste de carácter prioritário, entre as quais, no que respeita ao Ministério da Educação, se encontra a obrigatoriedade de os professores bibliotecários leccionarem uma turma.

Por outro lado, e de acordo com o previsto no n.º 2 do artigo 2.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, os docentes que se encontram no exercício de tais funções, embora possam optar por manter a leccionação de uma turma, estão dispensados da componente lectiva, excepto se o número de alunos matriculados no agrupamento ou escola não agrupada for inferior a 400, sendo, neste caso, a redução da componente lectiva de treze horas.

Impõe-se, pois, adequar este preceito legal ao determinado por aquela resolução do Conselho de Ministros, salvaguardando-se, simultaneamente, a diversidade das

situações em que se encontram os docentes actualmente a exercer funções como professores bibliotecários.

Assim:

Manda o Governo, pela Ministra da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º

Alteração

O artigo 2.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Portaria n.º 558/2010, de 22 de Julho, passa a ter a seguinte redacção:

«Artigo 2.º

[...]

1 —

2 — Os docentes que se encontram no exercício de funções de professor bibliotecário devem assegurar a leccionação de uma turma, sendo dispensados da componente lectiva não utilizada nesta leccionação.

3 — Quando não for possível ao docente que se encontra no exercício de funções de professor bibliotecário leccionar uma turma, por se tratar de professor de carreira sem serviço lectivo atribuído ou da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, deverá o docente utilizar 35% da componente lectiva a que está obrigado para apoio individual a alunos.»

Artigo 2.º

Aplicação no tempo

A alteração prevista na presente portaria produz efeitos a 1 de Setembro de 2011, sendo tida em conta na elaboração do horário semanal do pessoal docente, bem como na distribuição do serviço lectivo correspondente.

A Ministra da Educação, *Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar*, em 8 de Fevereiro de 2011.

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Assembleia Legislativa

Decreto Legislativo Regional n.º 2/2011/A

Alargamento da remuneração compensatória aos funcionários das autarquias açorianas

O artigo 7.º do Orçamento da Região Autónoma dos Açores para o ano de 2011, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 34/2010/A, de 29 de Dezembro, estabelece disposições relativas à atribuição de uma remuneração compensatória igual ao montante da redução remuneratória prevista no Orçamento do Estado para 2011 aos trabalhadores da administração regional cujas remunerações totais ilíquidas mensais, nos termos previstos no diploma do Orçamento do Estado para 2011, se situem entre € 1500 e € 2000.

Esta medida visa atenuar os efeitos, especialmente gravosos, que a redução remuneratória atinge na Região Autónoma dos Açores e, em especial, aquela franja de trabalhadores face ao significativo impacte económico negativo que a mesma vai provocar na Região, atentas as suas especificidade, diversidade e idiossincrasia próprias.

ANEXO D

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**Portaria n.º 230-A/2013**

de 19 de julho

A estabilização do processo de implantação da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares e a consolidação da reorganização da rede escolar, através do agrupamento e agregação de escolas, determinam que se proceda ao ajustamento do quadro legislativo que regulamenta a designação de docentes para a função de professor bibliotecário e para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares, sem prejuízo da salvaguarda da relevância que as bibliotecas têm no sistema educativo e do serviço prestado às comunidades educativas.

Assim:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação e Ciência, o seguinte:

São alterados o artigo 13.º e o Anexo I da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, com as alterações introduzidas pelas Portarias n.ºs 558/2010, de 22 de julho, e 76/2011, de 15 de fevereiro, que passam a ter a seguinte redação:

Artigo 1.º**Alteração da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho****Artigo 13.º**

[...]

- 1 - [...]
- 2 - [...]
- 3 - (Revogado)
- 4 - [...]

5 - Os CIBE podem desempenhar simultaneamente a função de professor bibliotecário no agrupamento de escolas ou escola não agrupada a cujo quadro pertencem.

ANEXO I

	Número de bibliotecas RBE	Número total de alunos	Número de professores bibliotecários
Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.	1 ou mais	Menos de 500	1 (a)
	1 ou mais	500 ou mais	1
	2 ou mais	1250 ou mais	2
	3 ou mais	2200 ou mais	3

a) Afetação de 13 horas da componente letiva a que o docente está obrigado pelo disposto nos artigos 77.º e 79.º do ECD, para o exercício da função de professor bibliotecário."

Artigo 2.º**Revogação**

É revogado o n.º 3 do artigo 13.º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, com as alterações introduzidas pelas Portarias n.ºs 558/2010, de 22 de julho, e 76/2011, de 15 de fevereiro.

Artigo 3.º**Entrada em vigor**

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte à data da sua publicação.

Pelo Ministro da Educação e Ciência, *João Henrique de Carvalho Dias Grancho*, Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 19 de julho de 2013.

I SÉRIE



Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

Correio eletrónico: dre@incm.pt

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

