

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação



O CONTRIBUTO DA LITERACIA DE INFORMAÇÃO PARA A
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
UM DESAFIO PARA AS BIBLIOTECAS ACADÉMICAS

Tatiana Luena Baptista e Sanches

DOCTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
(História da Educação)

2013

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação



O CONTRIBUTO DA LITERACIA DE INFORMAÇÃO PARA A
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
UM DESAFIO PARA AS BIBLIOTECAS ACADÉMICAS

Tatiana Luena Baptista e Sanches

**Tese orientada pelo Professor Doutor Justino Magalhães, especialmente elaborada
para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na área de especialidade de
História da Educação**

2013

AGRADECIMENTOS

Expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma tocaram a minha vida e tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Justino de Magalhães, um exemplo e uma referência pela sua estatura intelectual e disponibilidade generosa de partilha, agradeço a forma discreta e confiante com que sempre me guiou nesta jornada. Agradeço as palavras encorajadoras e a atenção e rigor científicos com que sempre me acompanhou, os incentivos, os silêncios, as grandes lições e as pequenas, e acima de tudo, o privilégio de poder ter sido e continuar sendo sua aluna.

A todos os meus Professores que se mantêm uma inspiração, desde há uns anos para cá, em particular ao Professor Doutor Jorge do Ó, bem como a todos os docentes e colegas do curso de Doutoramento em Educação iniciado em 2009, pelas aulas debatidas, pelas ideias inovadoras e pelos estímulos e desafios intelectuais colocados.

Agradeço igualmente aos colegas de trabalho com quem tenho partilhado e concretizado as minhas ideias, os de agora, em Lisboa, e os de sempre, no Seixal. Agradeço em particular aos meus colegas Jorge Revez e Cristina Lopes pelas conversas, pelos debates, pelas sugestões e companheirismo nesta viagem da profissão bibliotecária. Um obrigado especial de reconhecimento aos meus amigos bibliotecários das bibliotecas da Universidade de Lisboa, que em cada uma das bibliotecas fazem pulsar esta Universidade diariamente, bem como aos bibliotecários das bibliotecas públicas e escolares por esse país fora. Agradeço a todos os alunos que encontram nas bibliotecas um lugar de aprendizagem e descoberta, móbil e alvo deste trabalho.

Uma palavra de apreço para o Instituto de Educação, que pessoalizo no Professor Doutor João Pedro da Ponte e na Dra. Carminda Pequito, e que estendo à Professora Doutora Luísa Barros, da Faculdade de Psicologia, bem como ao Professor Doutor João Barroso, pelo apoio institucional e pessoal que sempre me foi concedido na Universidade de Lisboa. Fica também uma palavra de reconhecimento aos restantes colegas e docentes desta Universidade que me acompanharam.

Agradeço finalmente àqueles que me são mais próximos, amigos-irmãos em todas as horas e à minha família de sangue e de coração. Aos que estão a meu lado, presentes, e aos que já partiram, dedico esta aprendizagem, com esperança e amor.

RESUMO

O contexto da presente tese é dado a partir de três eixos temáticos de reflexão: as *bibliotecas universitárias*, a *pedagogia universitária* e o *agir pedagógico das bibliotecas universitárias*, desenvolvidos num arco temporal de cariz historicista incidente sobretudo nos séculos XIX e XX. Posteriormente é realizada uma análise empírica comparativa de casos concretos de bibliotecas académicas de excelência, nacionais e internacionais, para fazer emergir elementos constituintes de uma discursividade das práticas - uma matriz, subjacente às escolhas, propósitos e ações quotidianas que envolvem os aspetos educativos nas bibliotecas universitárias observadas. As bibliotecas, interpretadas enquanto instituições educativas, são estudadas à luz dos instrumentos metodológicos da história da educação, porquanto nelas confluem as dimensões de materialidade, representação e apropriação comuns às instituições educativas. A legitimação conferida ao espaço biblioteca enquanto espaço de aprendizagem surge da característica intrínseca do ser *instituição educativa* que ao mesmo tempo estimula a aprendizagem e é instituinte da norma e da permanência. É a forma de propiciar a interseção, a inter-relação e a reflexão, consubstanciada num *modus operandi* próprio da biblioteca-instituição-contexto, que permite o reconhecimento do papel pedagógico da biblioteca. A aprendizagem em contexto de biblioteca universitária apoia-se na capacidade que o aprendiz tem de utilizar a informação e transformá-la em conhecimento, de forma adequada e significativa. A transformação da informação em conhecimento é despoletada por questionamentos ou desafios lançados em sede de sala de aula, pelo professor, que abrem as pistas a um caminho de pesquisa. A procura da resposta individual é um movimento realizado autonomamente pelo aprendiz que pode ser apoiado pela literacia de informação. A investigação que aqui se apresenta é consequência da convicção de que as ciências da educação estão por inerência num eixo de tensão entre as teorias e as práticas e umas mobilizam e desencadeiam as outras, fazendo avançar o conhecimento. Por isso é apresentada uma proposta - um contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária - que articula conhecimentos teóricos e práticos, para responder ao desafio atual das bibliotecas universitárias no âmbito da aprendizagem no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE

Bibliotecas Universitárias / Pedagogia Universitária / Literacia de Informação /
Formação de utilizadores

ABSTRACT

The context of this thesis stems from three thematic axes of reflection: *university libraries*, *university pedagogy* and the *pedagogical action of university libraries*, which are developed in a temporal, historicist-oriented arc mainly focusing the nineteenth and twentieth centuries. Thus, a comparative empirical analysis is performed of concrete cases of national and international academic libraries of excellence, revealing and aggregating the elements that constitute a discourse of practice, ie, a matrix underlying the choices, intentions and actions of everyday aspects involving education in the observed university libraries. Libraries, interpreted as educational institutions, can then be studied using the methodological tools of the history of education, for they gather the dimensions of materiality, representation and appropriation, common to educational institutions. The legitimization conferred to library space as a learning space arises from the intrinsic characteristic of the *educational institution* that stimulates learning while also establishing the rule and permanence. It is the way of providing intersection, the interrelationship and reflection, through its own *modus operandi* as library-institution-context, which will allow the recognition of the library's educational role. Learning in the university library context relies on the learner's ability to use information and turn it into knowledge, in an appropriate and meaningful way. The transformation of information into knowledge is triggered by initial questions or challenges in the classroom, by the teacher who opens way for a search path. The individual search for the answer is a movement performed autonomously by the learner that can be provided and supported by information literacy. The research presented here is a result of the belief that science education is inherently set on an axis of tension between theories and practices which mobilize and trigger each other, thus advancing knowledge. So a proposal is put forth - a contribution of information literacy to university pedagogy - that articulates theoretical and practical knowledge, in order to meet the challenge of current university libraries in the context of learning in higher education.

KEYWORDS

University Libraries / University Pedagogy / Information Literacy / User Education

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	5
INTRODUÇÃO	9
1. Justificação de uma escolha	12
2. Em torno dos eixos temáticos universidade, biblioteca e pedagogia	13
3. Questão de partida, características metodológicas e rumo investigativo	15
4. Estrutura da tese	16
PARTE I – EIXOS TEMÁTICOS DE PROBLEMATIZAÇÃO	21
Capítulo I – Bibliotecas Universitárias	23
1. Contexto histórico internacional das bibliotecas académicas	23
1.1. A universidade atual como construtora da modernidade	26
1.1.1. O modelo francês	32
1.1.2. O modelo alemão	36
1.1.3. O modelo Inglês	39
1.1.4. O modelo norte-americano	41
1.2. Emergência das expressões da biblioteca universitária atual	44
Capítulo II – Pedagogia Universitária e Bibliotecas	51
1. Pedagogia universitária: um conceito operativo	51
2. A relação pedagógica na universidade	57
2.1. Docência e pedagogia: o processo de ensinar	57
2.2. Currículo e pedagogia: o processo de formar	61
2.3. Aluno universitário e pedagogia: o processo de aprender	62
3. Pedagogia na Universidade	66
3.1. O contexto como determinante	66
Capítulo III – O agir pedagógico das Bibliotecas Universitárias	77
1. As Bibliotecas universitárias como contexto pedagógico	77
1.1. Um papel pedagógico para as bibliotecas universitárias	81
2. Práticas pedagógicas em bibliotecas universitárias	87
2.1. Informação, sociedade, conhecimento e mudança	89
2.1.1. Orientar(-se) na biblioteca universitária	93
2.1.2. Visitas guiadas e entrevista de referência	97
2.1.3. A formação de utilizadores	100
3. A literacia de informação como proposta e conteúdo pedagógico	107
3.1. Literacia: um conceito plástico e instrumental	107
3.2. Literacia da informação em contexto académico	110
3.3. Modelos curriculares e possibilidades de aplicação	118

PARTE 2 - OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS	127
Capítulo IV – Metodologia de abordagem ao objeto de investigação	129
Capítulo V – Cartografia de experiências	135
1. Observação de bibliotecas universitárias no plano internacional	135
1.1. Bibliothèque Universitaire Pierre et Marie Curie (FR)	137
1.1.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	137
1.1.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos	138
1.1.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	139
1.2. Universitat Berlim Bibliothke (GE)	142
1.2.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	142
1.2.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos.	143
1.2.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	144
1.3. Cambridge University Library (UK)	145
1.3.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	145
1.3.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos	148
1.3.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	149
1.4. Harvard Library (EUA)	150
1.4.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	150
1.4.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos	153
1.4.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	155
2. Síntese estrutural das expressões de biblioteca universitária	157
3. Observação de sistemas de Bibliotecas universitárias em Portugal	159
3.1. Serviços de Documentação da Universidade do Minho	165
3.1.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	165
3.1.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos.	166
3.1.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	167
3.2. Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra	168
3.2.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	168
3.2.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos	170
3.2.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	170
3.3. Bibliotecas da Universidade de Aveiro	171
3.3.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	171
3.3.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos	172
3.3.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	173
3.4. Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa	174
3.4.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica	176
3.4.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos.	179
3.4.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação	180
4. Emergência das expressões referentes à biblioteca académica em Portugal	182
Capítulo VI - Aplicação pedagógica da literacia de informação	185
1. A literacia de informação em exercício: elenco de casos	185
2. Programas de formação em literacia de informação em Portugal	200
3. Percursos de transformação social: resultados esperados	206

PARTE 3 - REFLEXÃO SOBRE RESULTADOS	211
Capítulo VII - Eixos de uma proposta pedagógica para as bibliotecas universitárias	213
1. Balanço sobre o papel pedagógico das bibliotecas universitárias	213
2. O apoio ao estudo e investigação nas bibliotecas universitárias	215
2.1. Da pesquisa documental à síntese e apresentação de informação	217
2.2. A autonomização do aluno universitário e a experiência individual	223
2.3. A objetivação do conhecimento no movimento leitura - escrita	226
Capítulo VIII – Contributos para um programa de formação de utilizadores transversal à Universidade de Lisboa	235
1. Uma pragmática pedagógica para as bibliotecas universitárias	235
1.1. A assunção de um papel formativo na construção do aluno universitário	237
1.2. Da formação individual à integração curricular da literacia de informação	241
2. Possibilidade de intervenção pedagógica das bibliotecas da Universidade de Lisboa	248
2.1. Racional teórico de intervenção	249
2.2. Ensaio de um programa de formação comum às bibliotecas da Universidade de Lisboa	251
2.3. Potencialidades, ameaças e oportunidades	262
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 265
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 273
 Outras Fontes Consultadas	 301

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclos Históricos das Bibliotecas Universitárias	50
Figura 2 – Information Skills Model (SCONUL)	124
Figura 3 - Interpretação das conceções de Literacia de Informação	208

LISTA DE ABREVIATURAS

AACC	AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES
AASL	AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS
ACRL	ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES
ALA	AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION
ANZIIL	AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY
APBAD	ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS
B-ON	BIBLIOTECA DO CONHECIMENTO ON-LINE
CAUL	COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS
CDU	CLASSIFICAÇÃO DECIMAL UNIVERSAL
CRAI	CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE E INVESTIGACIÓN
CRUE	CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
ECIA	EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS
FCCN	FUNDAÇÃO PARA A COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL
IE	INDO-EUROPEU, LÍNGUA
IFLA	INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS
NEA	NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION
OPDES	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
RCAAP	REPOSITÓRIO CIENTÍFICO DE ACESSO ABERTO DE PORTUGAL
REBIUN	REDE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DE ESPANHA
RFID	RADIO-FREQUENCY IDENTIFICATION
SARC	SERVIÇO DE ALOJAMENTO DE REVISTAS CIENTÍFICAS
SCEUR	SERVIÇO CENTRALIZADO DE ESTATÍSTICAS DE USO DE REPOSITÓRIOS
SCONUL	STANDING CONFERENCE OF NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES
SIBUL	SISTEMA INTEGRADO DAS BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
UE	USER EDUCATION
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

(...)

O SONHO É VER AS FORMAS INVISÍVEIS
DA DISTÂNCIA IMPRECISA, E, COM SENSÍVEIS
MOVIMENTOS DA ESP'RANÇA E DA VONTADE,
BUSCAR NA LINHA FRIA DO HORIZONTE

A ÁRVORE, A PRAIA, A FLOR, A AVE, A FONTE --
OS BEIJOS MERECIDOS DA VERDADE.

HORIZONTE, A MENSAGEM,
FERNANDO PESSOA

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta tese de Doutoramento insere-se na área da Educação, na especialidade de História da Educação e no tema História da Educação e da Cultura Escrita. Na apresentação dos objetivos do curso de formação avançada, assim se explica:

O Doutoramento em História da Educação tem como finalidade ampliar e aprofundar o conhecimento histórico-pedagógico sobre o pensamento e as realidades educativas portuguesa, europeia, mundial. De modo específico permite escrever a evolução educativa; preservar a memória e o património educacional, cultural e escolar; valorizar a educação histórica na sociedade atual; contribuir para a interdisciplinaridade na compreensão e no desenvolvimento educativos; aprofundar a conscientização humanística e cívica. A história da educação, cujos campo epistémico e marcos conceptuais continuam em expansão, ganha relevância enquanto domínio científico fundamental na sistemática das Ciências da Educação e enquanto paradigma para conhecer, pensar e comunicar a complexidade e a evolução educativa (escolar e não-escolar)

De facto a História da Educação enquanto campo de exploração e de investigação é um imenso lugar de possibilidade. A singularidade da História advém da sua incontornável narratividade, a qual, mais do que a limitar, a define. Escrever sobre o prisma da história é, portanto, refletir sobre o que já aconteceu, reflexão essa que está necessariamente imbuída do presente. São os conceitos, crenças, valores, linguagem, conhecimentos e interpretações do presente que focam, a partir deste ponto de vista, determinada circunstância. Por ser uma narração, ao mesmo tempo que confere a sensação de contínuo, é também uma sucessão de fragmentos representativos do que aconteceu. Este desafiante trabalho do investigador em história, permite conferir coerência, ligamentos ou explicações entre os pontos sucessivos, mesmo quando estes se apresentam contraditórios ou descontinuados, pois tal caracteriza qualquer processo histórico. Na transição para o novo milénio a história da educação procura ajudar a esclarecer o presente da Educação. Os recursos para esse esclarecimento passam pela procura de referentes internacionais e inter-geracionais (Aróstegui, 2004), pois tornar o passado atual é uma forma de reflexão consciente sobre as estruturas, e designadamente na História da Educação, sobre as estruturas educativas. É a partir deste pressuposto interpretativo do passado e da possibilidade de compreensão do presente, que está construída esta tese.

Organizei a introdução em quatro pontos, para melhor explicar o processo investigativo. Num primeiro ponto, abordo as motivações pessoais que estiveram na base da escolha do tema. Seguidamente introduzo os eixos temáticos que corporizam

uma teorização da problemática abordada. Depois explicito as questões de partida, metodologias e opções tomadas na investigação e por fim esclareço a estrutura da tese.

1. Justificação de uma escolha

Resultante da convicção de que é imprescindível a aquisição, desenvolvimento e disseminação de competências e saberes que nos constituem e enriquecem, permitindo o crescimento e desenvolvimento pessoal, o trabalho de investigação emerge de um percurso individual, académico e profissional.

No âmbito profissional, enquanto bibliotecária em exercício há cerca de duas décadas, tenho considerado a leitura e a cultura escrita áreas fundamentais para a compreensão e ação sobre o desenvolvimento das bibliotecas. A consciência de uma responsabilidade individual, que assumo no desempenho de papéis diversos dentro das organizações a que tenho estado ligada, tem implicações no exercício das minhas funções, bem como na qualidade das minhas práticas profissionais, que resultam, a meu ver, em capacidade de intervenção. Esta intervenção concretiza-se nos contributos que poderei dar para a definição de objetivos e planeamento estratégicos, na procura dos melhores resultados que têm como objetivo a satisfação das pessoas que recorrem à biblioteca e, concretamente, numa melhor qualidade da aprendizagem, do ensino e da investigação propiciados pela biblioteca.

O meu percurso académico e formativo tem estado centrado nas bibliotecas públicas em geral e, nos últimos anos, nas bibliotecas em contexto escolar e universitário. Tenho procurado consolidar um quadro teórico-prático que sirva de referencial para o exercício da minha profissão. A reflexão sobre a prática profissional implica um posicionamento, uma assunção de um papel interventivo, consciente e atuante relativamente a conhecimentos técnicos e profissionais, concebendo estratégias, implicando-se nas mudanças e conceptualizando a sua prática, num permanente diálogo com a teoria. A experiência profissional, a par do contacto diário com os alunos e professores em contexto de aprendizagem não formal, nestes últimos anos, no espaço da biblioteca universitária, têm sido determinantes para a prática profissional, promovendo uma atitude reflexiva e a vontade de adquirir conhecimentos especializados que permitam melhorar a qualidade da minha ação enquanto formadora e bibliotecária responsável por uma área significativa na aprendizagem, ao nível do Ensino Superior. Tornou-se premente a necessidade de procurar sistematizar e subsequentemente

mobilizar o conhecimento científico sobre a intervenção profissional no campo das bibliotecas universitárias, o que me levou a um processo de reflexão crítica sobre as dimensões da atuação do bibliotecário numa biblioteca académica. Assim, o estudo das bibliotecas, da literacia da informação e dos processos de aprendizagem a estas associadas, surgem como temas privilegiados da investigação. Esta poderá possibilitar a indução de processos de melhoria contínua na Escola e, como tal, no desenvolvimento de melhoria de práticas na instituição universitária. Foi este o contexto que me motivou a iniciar a investigação que agora apresento.

2. Em torno dos eixos temáticos universidade, biblioteca e pedagogia

A formação avançada na área das Ciências Documentais tem dado os seus primeiros passos em Portugal na última década e a investigação em bibliotecas tem vindo a afirmar-se sobretudo a partir de uma visão sobre a tecnicidade que caracteriza a profissão e o saber profissional dos bibliotecários. O campo de investigação que relaciona escola e bibliotecas recorre a uma sociologia da escola, amadurecida nos últimos 30 anos, que reconhece nos estabelecimentos de ensino locais agregadores de dinâmicas sociais, cuja complexidade produz efeito sobre os seus atores, sobre as aprendizagens e sobre os processos de ensino. Esta escola funciona como um sistema orgânico de relações, «enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico» (Canário, 2005:52). É, antes, uma escola de múltiplas polaridades, de realidades caleidoscópicas cujos olhares recíprocos entre atores moldam e afirmam a sua natureza. Considerando, como propõe Canário, o estabelecimento de ensino como uma *totalidade*, é possível encará-lo como um «sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente» (Canário, 2005:54). O âmbito investigativo a que me dedico particularmente coloca o enfoque nas universidades e nas bibliotecas universitárias, conjugando contributos das Ciências Documentais e da História da Educação e recorrendo à Sociologia da Educação. Por isso procuro, sem cingir a análise a uma visão exclusivamente dual, entre universidade e meio, sublinhar as interações no mesmo sistema, dos protagonistas entre si, destes com o seu meio, com a história que os constitui, com os discursos, saberes e práticas que os integram, numa teia complexa de mútuas influências.

É neste quadro que encaro esta investigação. Radicada na ideia de universidade, que pode ser também vista como *escola*, a procura de sentido neste trabalho é exatamente a de descortinar lógicas e interseções entre este contexto e os seus protagonistas e as relações com o subsistema *biblioteca universitária*. Esta relação da universidade com a biblioteca universitária, que assenta, a meu ver, num projeto de construção e desenvolvimento em paralelo, encontra necessariamente correspondências históricas, fundadas na relação pedagógica, um dos pilares da sustentação identitária de uma matriz de universidade.

A biblioteca, originalmente a caixa ou cofre (*theca*) dos livros (*biblios*), encerra em si, igualmente, um complexo de sentidos decorrentes da sua identidade. Conjunto de livros, repositório de escritos, coleção organizada que reflete princípios, teorias, técnicas e escolhas, a biblioteca, enquanto instituição, é também devedora de uma história das *instituições* educativas. A biblioteca universitária, através dos repositórios documentais que a constituem, garante a sua conformidade e continuidade, quer na sua morfologia, quer no que ela revela e perpetua do sistema institucional e social que a criou. O estudo das bibliotecas permite observar, a meu ver, como é que as ideias científicas e pedagógicas das universidades se plasmaram nestes subsistemas, já que através dos conjuntos documentais, das opções de gestão e administração, ou da escolha dos espaços, por exemplo, podem vislumbrar-se racionalidades de um sistema universitário permeável e aberto, mutuamente influenciado e influenciador da comunidade onde se insere e da sociedade a que responde. Pretendo desenhar, portanto, uma perspetiva que possa mostrar como existem *efeitos* de construção das identidades organizacionais, ou seja, como o cruzamento de ideias e de dinâmicas do tempo contribuem para a compreensão da universidade como um todo orgânico e das suas bibliotecas universitárias, enquanto expressões dessa identidade, em particular.

No que diz respeito à pedagogia, o interesse do tema participa também na compreensão da consciência de biblioteca. Interessa-me descortinar o que de característico da pedagogia penetra na ação da biblioteca universitária, designadamente na receção de aprendizagens no contexto biblioteconómico. É particularmente importante o foco na formação de utilizadores, já que é esta a expressão mais visível de um ensino no espaço de biblioteca. No que respeita à literacia de informação – uma matéria chave da formação ministrada em contexto de bibliotecas – está igualmente subjacente uma relação pedagógica. Encontrar pontes entre a literacia de informação,

enquanto matéria de formação de utilizadores para a sua capacitação e autonomia, no contexto das bibliotecas universitárias, e a pedagogia universitária, enquanto mecanismo de autonomização e emancipação do aluno, é um dos objetivos desta tese, porquanto se procura fazer emergir uma justificação para a implementação de práticas formativas neste âmbito, nas bibliotecas universitárias.

Em síntese, em termos globais procuro dar conta de uma investigação num quadro descritivo e reflexivo que conjugue, portanto, universidade e bibliotecas universitárias, por um lado, e pedagogia universitária e literacia da informação, por outro. A implicação profissional com o próprio estudo pressupõe um posicionamento crítico relativamente à temática em questão. Assumo, pois, um envolvimento direto e interventivo no contexto das bibliotecas universitárias, o que inevitavelmente condicionará a escolha do percurso, as opções metodológicas tomadas, a interpretação da informação e as conclusões. Nesse sentido vislumbra-se uma orientação programática deste trabalho, tendo em conta um questionamento atuante face a condições de possibilidade. Isto significa também, que o trabalho que agora se inicia procura um questionamento acerca do papel das bibliotecas no contexto universitário, mas ambiciona fundamentar e propor, por fim, uma pragmática para a biblioteca universitária, essencialmente assente sobre um eixo pedagógico. Esta pragmática é necessariamente envolvida pela tecnicidade subjacente à constituição das bibliotecas e, por consequência, pela tecnicidade necessária numa eventual ação pedagógica em bibliotecas.

3. Questão de partida, características metodológicas e rumo investigativo

O principal desafio que me é colocado passa por perceber como construir um lugar de observação interessante, que seja o meu, um ponto de vista científico e bem fundamentado, e ao mesmo tempo uma investigação que construa uma realidade discursiva representativa da/para a sociedade a que pertenço. Ou seja, algo generalizável e útil para a interpretação e esclarecimento de aspetos relacionados com bibliotecas académicas e construção das formas de apropriação do conhecimento nestes espaços. A ideia base é a procura dos aspetos que, ao serem decalcados de diversas fontes, transmitam evidências para a construção diagramática de um perfil explicativo de biblioteca universitária. A tentativa de desocultar essas permanências durante o trabalho de investigação pode ajudar a encontrar esse significado.

Para melhor compreender e poder dar resposta ao quadro de conceitos que agregam os interesses aqui expressos, terei de abordar esta temática numa perspetiva multifocal, desdobrando-o em ramificações interrogativas. A questão central que está na base desta reflexão é a seguinte:

- A biblioteca universitária pode contribuir pedagogicamente para a universidade?

A hipótese que coloco para responder à mesma e em volta da qual pretendo refletir, explicar e eventualmente confirmar, ao longo da tese, é a de que a biblioteca universitária pode contribuir com uma ação pedagógica em âmbito universitário e que tal pode ser feito através da formação dos seus utilizadores, particularmente alunos, em literacia de informação.

Neste trabalho de investigação académica enfrento uma condição: a relação com o tema, enquanto assunto da minha predileção, e uma inexorável distância que procuro recuperar através da investigação e da escrita. Uma escrita que torna presente o objeto de estudo, para procurar entender como se pesquisa, analisa, interpreta e avalia a informação numa biblioteca académica e a partir desta se constrói conhecimento (um dos fios condutores desta proposta de investigação). Tento assim justificar um percurso individual e ao mesmo tempo interpretar as linhas de memória que constituem as bibliotecas académicas. Mas a escrita da tese pretende desafiar mais que um encontro com o passado e mais do que questionar o sentido e papel pedagógico de uma biblioteca académica. Pretende construir novos sentidos e correspondências que irão emergir à medida que construo o discurso, à medida que pesquiso bibliografia, à medida que leio e comparo perspetivas.

4. Estrutura da tese

Para poder realizar um percurso reflexivo em torno destas questões, proponho-me fazer um percurso investigativo em três etapas. Numa primeira parte procuro explicitar a relevância dos conceitos teóricos para o tema. A intenção é pois realizar uma observação diacrónica que permita um balanço histórico e a base explicativa para o núcleo da investigação. Nesta primeira parte pretendo fazer uma abordagem narrativa que, interpelando as práticas observáveis entre o alvorecer da Modernidade e a viragem do século XX para o XXI, possa construir uma teorização. Com esta teorização será então possível procurar respostas ou pistas de explicação para a compreensão das

bibliotecas universitárias, da pedagogia universitária e das formas ou instrumentos pedagógicos encontrados pelas bibliotecas universitárias para exercerem funções pedagógicas, como é o caso da formação em literacia de informação. A primeira parte compõe-se de três capítulos.

Assim, o primeiro capítulo é dedicado à descrição histórica da origem e constituição, a nível internacional, de *bibliotecas universitárias*. A partir das características que emergem da análise histórica, proponho uma estrutura de observação para a explicação da matriz identitária da biblioteca universitária. É esta que servirá de base, adiante, para a observação de manifestações ou expressões dessa biblioteca universitária na atualidade.

Um segundo capítulo aborda a *pedagogia universitária e bibliotecas*. Procurando aprofundar o conceito, faço uma estratificação do mesmo com base na relação pedagógica, que engloba a docência, o currículo e o aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Justifico a importância do contexto como determinante na pedagogia universitária, antecipando particularmente o contexto biblioteca nesse âmbito.

No terceiro capítulo debruço-me sobre o *agir pedagógico das bibliotecas universitárias*. Começo por enquadrar a especificidade das bibliotecas universitárias enquanto contextos singulares para o exercício da pedagogia universitária. Depois procuro exemplificar práticas pedagógicas deste ambiente particular que são necessariamente articuladas com uma contextualização atualizada do viver social, ao mesmo tempo que procuro articular a necessidade de sentido crítico e reflexão nesta descrição. Centro-me por fim na *literacia de informação* como prática pedagógica atual, analisando os modelos existentes. Esta moldura permitirá, ao que julgo, demonstrar uma particular instrumentalidade da literacia da informação para enquanto contributo válido à concretização de uma pedagogia universitária.

Partindo deste quadro teórico, julgo estar assegurada a sustentação de uma observação das práticas institucionais que me interessam analisar.

Assim a segunda parte, iniciada com a justificação metodológica deste trabalho, no capítulo quarto, é dedicada a realizar um levantamento, um inquérito, a casos exemplares, a partir dos quais seja possível construir uma panorâmica descritiva.

É esse o motivo por que desenvolvo uma observação de exemplos de bibliotecas académicas em duas fases no capítulo quinto. A primeira fase procura, tendo por base este contexto, aplicar os temas que contextualizaram a investigação da primeira parte, desenvolvendo, com recurso à análise comparativa, uma análise de casos concretos de bibliotecas académicas de excelência ao nível internacional. Esta permitirá antever uma *estrutura modelo* de biblioteca universitária. Depois, é realizada uma observação a algumas bibliotecas nacionais desta tipologia, donde se conseguirá identificar uma *expressão* de biblioteca aplicada ao contexto nacional.

Por fim, no sexto capítulo, realiza-se já uma análise, a partir de artigos publicados que relatam experiências de casos de aplicação da literacia de informação em bibliotecas universitárias portuguesas, procurando traçar um *perfil* do tipo de formação existente.

O principal objetivo da investigação empírica, a que se dedica esta segunda parte da tese, é o de fazer emergir uma cartografia das experiências-representações que possam dar resposta à questão de partida, nomeadamente através de uma aproximação cada vez com maior detalhe, ao estudo de casos concretos de programas de formação em literacia da informação, para fazer emergir um quadro conceptual agregador.

Por fim, a terceira e última parte consiste numa reflexão sobre os resultados. Assim, no sétimo capítulo, partindo da investigação empírica e das bases teóricas encontradas, tenho como propósito demonstrar que o contributo para uma pedagogia universitária inovadora, no seio da biblioteca académica, assenta na propiciação da aprendizagem crítica e da comunicação autoral, manifestas particularmente através da leitura e escrita, o que envolve uma experiência formativa que combina a informação atualizada com dimensões individuais e sociocomunitárias – situação proporcionada privilegiadamente pelos contextos das bibliotecas académicas, com o particular contributo da literacia da informação.

No capítulo oitavo é meu propósito, a partir do contributo da literacia da informação, e enquadrando o aluno na convergência da experiência, da aprendizagem e da leitura e escrita, propor uma pragmática pedagógica para as bibliotecas universitárias, ensaiando um modelo de formação de utilizadores, aplicável às bibliotecas da Universidade de Lisboa.

A investigação que aqui se desenvolve e a estrutura escolhida para a sua apresentação é consequência da convicção de que as ciências da educação, âmbito em que esta tese se insere, estão por inerência, num eixo de tensão entre as teorias e as práticas e umas mobilizam e desencadeiam as outras, fazendo avançar o conhecimento, ou, no dizer de Boavida & Amado (2006: 194):

Às Ciências de Educação compete, ainda, analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às «receitas» geralmente sem base, do sendo comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias.

É por isso que arrisco apresentar uma proposta, procurando mobilizar os conhecimentos teóricos juntamente com a recolha de informação prática, a que necessariamente adiciono a minha experiência pessoal.

PARTE I – EIXOS TEMÁTICOS DE PROBLEMATIZAÇÃO

CAPÍTULO I – BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

1. *Contexto histórico internacional das bibliotecas académicas*

Em 15 de Março de 1959 D. J. Foskett, bibliotecário do Instituto de Educação da Universidade de Londres, proferiu uma conferência intitulada *Libraries in the service of education*, por ocasião da reabertura da biblioteca universitária desse Instituto, da qual era responsável. Nela, o autor faz uma interessante narrativa da história das bibliotecas, colocando um particular enfoque na questão da guarda e preservação do conhecimento desde a antiguidade a meados do século XX. Para este autor, as bibliotecas tiveram como papel essencial a preservação dos registos históricos materiais e a transmissão intergeracional da cultura, ou, nas suas palavras, «it was in libraries that records of culture and learning of the ancient civilizations survived; it was in libraries that students and scholars found the means to push forward the frontiers of knowledge» (Foskett, 1959: 7). Esta reflexão mostra um ponto de vista em que uma certa materialidade da História (os livros e as bibliotecas que os acolhem) converge para a interpretação de um discurso em que o grau civilizacional evolui a par da fixação e transmissibilidade do conhecimento e da mobilização da aprendizagem, possíveis com base nos artefactos que fixaram esse conhecimento ao longo dos séculos – os livros – e os seus repositórios de excelência – as bibliotecas.

Ao estudarmos um passado histórico em que as bibliotecas ocupam um lugar de destaque, podemos a partir delas interpretar um ecossistema social, guiando-nos pelas pistas que se preservaram, como uma substância em suspensão no caldo dos diversos despojos culturais. Assim, as fontes históricas, e em particular as escritas, são primordiais para a compreensão de um determinado contexto civilizacional e de uma memória coletiva, quer no que concerne a uma visão global do mundo, quer no entendimento particular da Educação e dos sistemas educativos em concreto. As bibliotecas, como repositórios destas mesmas fontes escritas, espelham os acontecimentos e silêncios sociais, culturais e históricos, refletindo sublinhados, supressões, filtros e tendências na sua constituição, permanência e percurso histórico, contribuindo, no meu entender, para uma compreensão mais nítida dos processos e dos significados que hoje habitam a memória coletiva. No dizer de Justino Magalhães (2010a:18), «Reconhecida como informação significativa, portadora de um sentido e de uma semântica, e recriada como experiência, a memória coletiva tornou-se, sob a modalidade da educação, constitutiva da pessoa humana e da sociedade». Por isso busco

compreender, através deste enquadramento histórico, e dentro da moldura da educação, que lógicas atravessam a constituição das bibliotecas universitárias, no sentido em que estas são representantes dessa materialidade, resultantes da cultura escolar, e mais particularmente de uma cultura biblioteconómica cujas características atuais emergiram na sobreposição dos tempos escolares, económicos, científicos, e enfim, sociais.

Ao propor-me indicar como casos referenciais o exemplo de quatro países, concordo, portanto, com a perspetiva de que as sociedades em geral e os Estados Nação em particular, e por consequência as suas instituições educativas, resultam não tanto da definição de fronteiras físicas, mas de patrimónios discursivos que fundamentam o modo de contar histórias (visíveis nos arquivos e bibliotecas) dos seus protagonistas. No artigo de Juraci Cavalcante intitulado *Arquivística e história nacional: Portugal e o Brasil em guias e catálogos da Torre do Tombo, Biblioteca Nacional e Arquivo Histórico Ultramarino* (Cavalcante, 2010: 189), a autora explica:

Arquivos e bibliotecas têm em si a marca do tempo e da interveniência política, inscrita esta sob formas diversas, o que pode ser melhor compreendido, através dos seguintes aspectos: 1) necessidade, significado e decisão de materializa-los; 2) datação contida nos papéis, documentos e livros que constituem as suas coleções; 3) modos, usos, finalidades, com que os mesmos foram percebidos e guardados. São três distintas dinâmicas a considerar, quando pensamos, em particular, no estatuto dado à fonte documental e bibliográfica por historiadores mais ciosos da qualidade e significado dos discursos e processos históricos, em nome da pretensão científica da História. Vistos por tais prismas, os reservatórios de registos do passado contêm dinâmicas tão ou mais complexas, quanto aquelas inerentes às buscas e anseios da investigação que nos animam.

Do ponto de vista da investigação das bibliotecas universitárias é interessante observar a ideia de que o sistema escolar, em concreto o sistema de educação terciária ou universitária, e a documentação (de arquivo e de bibliotecas) que dele emanou, possibilita o estudo de inesperadas semelhanças entre diferentes realidades, não obstante a sua época, regime, país ou outro tipo de variável. E tal como os arquivos, também as bibliotecas e as suas orgânicas internas permitem descortinar lógicas de construção discursiva. Além dos tópicos apontados por Cavalcante, apontaria ainda a discursividade contida na constituição dos fundos documentais (os temas, os autores, a seleção dos títulos), nas formas de organização e de acesso à informação (desde a memória do bibliotecário a sistemas mais simples ou mais complexos para encontrar a informação, depósitos de acesso restrito ou espaços abertos ao público, formas de pesquisar através de códigos mais ou menos encriptados), ou nas opções arquitetónicas

para estes espaços (mais de acordo com espaços de contemplação ou de circulação e apropriação). Por tudo isso considero importante fazer esta breve abordagem histórica de alguns sistemas de bibliotecas universitárias, ainda que o enfoque desta investigação se debruce na atualidade.

No âmbito de um contexto ocidental, é forçoso tomar como referentes os países que pela sua prevalência cultural podem contribuir para a observação de aspetos comuns a uma cultura transnacional (se é que assim podemos designar os traços comuns dos aspetos técnicos, práticos e sócio-comunitários) das bibliotecas académicas e, de alguma forma, a própria cultura nacional, como espaço de interseção dessas influências. A propósito da necessária visão comparativa para uma melhor compreensão da história e dos seus processos, e em particular dos aspetos sócio-culturais, refere Christophe Charle (1996: 29,30):

Contre les intellectuels du siècle qui ont, pour une grande part, érigé les normes culturelles de chaque nation, dont nous sommes à des titres divers les héritiers et qui influencent donc inconsciemment notre mode de perception culturelle et sociale, la comparaison a pour vertu de relativiser ce qui, au sein d'un seul espace national, paraît trop aller de soi.

Ou seja, decorre da necessidade da relativização a imperiosa comparação, isto é, só através da observação do *outro*, enquanto ponto de referência, podemos tomar o nosso lugar, a nível histórico e social, podendo daí efetuar o traçado que permite realizar uma melhor topografia na nossa própria identidade. Assim, recorro à aproximação de dois países representantes da cultura anglo-saxónica - Inglaterra e Estados Unidos -, à cultura francófona - com a observação de França, incontornável nesta matéria -, e ilustro ainda o exemplo da Alemanha. Justifico esta escolha recorrendo ao argumento de Justino Magalhães (2010a: 17), quando refere este mesmo quadro referencial para a cultura escrita: «(...)a complexidade evoluiu agregada a um mesmo núcleo sócio-cultural. Na base dessa comunalidade estão o arquitecónio da latinidade e do humanismo; a vernaculização da cultura escolar; o primado fundante do Estado-Nação; a transversalidade do pedagógico escolar; a vulgarização do ofício escrevente.» E eu acrescentaria que, para este estudo, estão também em jogo os valores ocidentais do conhecimento científico, que se fundaram na presença e afirmação da Universidade ao longo do tempo. A partir de uma circulação por estes países – França, Alemanha Inglaterra e Estados Unidos da América – que tomo como referentes, busco evidenciar algumas linhas de força na influência que, creio, tiveram para o desenvolvimento das ciências documentais e para as bibliotecas, com o objetivo de, mais adiante, caracterizar

alguns casos de bibliotecas académicas da atualidade, já com uma compreensão global das configurações históricas que considere importante focar.

Porém, antes desta caracterização mais específica das bibliotecas académicas em cada um dos contextos nacionais, focalizada sobretudo no século XX, importa recuar um pouco para compreender o ambiente em que estas se desenvolveram – as Universidades. Para tal, irei descrever os principais aspetos históricos que construíram a ideia de universidade e como esta se plasmou na cultura intelectual, para que possa, adiante, descrever e explicar as influências deste meio na constituição e afirmação das bibliotecas de ensino superior.

1.1. *A universidade atual como construtora da modernidade*

A universidade, como instituição que elabora e mantém vivos os conhecimentos de ordem teórica, é uma criação europeia nascida na Idade Média e designada *studium generale*, uma corporação (*Universitas magistrorum et scholarium*) dotada de uma carta pontifícia que lhe garante as suas liberdades e administrando-se a si mesma.

Na citação, Alexandre Morujão (1992: 332) refere os principais aspetos da identidade fundadora da universidade, descrevendo-a como um ecossistema autónomo e autorregulado de conhecimento científico. Apesar das primeiras universidades remontarem à Idade Média, sendo a sua filiação de carácter eclesiástico, e sob forte domínio régio¹, a universidade como a conhecemos hoje, foi saindo da guarda destes dois poderes, para se emancipar de forma a tornar-se mais próxima da sociedade civil. As universidades constituíram-se numa primeira instância como corporações reconhecidas pelo Papa e os seus primeiros membros pertenciam ao clero, embora tivessem desde o início uma considerável independência do poder eclesiástico. A complexificação da sua orgânica interna, os interesses mútuos no controlo do conhecimento, e a importância crescente na formação de intelectuais que assumiram lugares sociais estratégicos, conferiu-lhes um papel determinante junto não só do clero,

¹ Veja-se, a título de exemplo, na introdução à obra *Les collèges français: 16e-18e siècles*, como a autora, Marie-Madeleine Compère, analisa as duas vertentes historiográficas para a explicação do surgimento da Universidade de Paris: “Pour le tenants de la nature ecclésiastique de l’université, l’école de la cathédrale, dont elle tire son origine, continue d’imprimer à l’université un caractère clerical. On ne s’étonnera pas de voir cette tradition illustrée par les chanceliers de Notre-Dame. À l’opposé, l’université est, pour les tenants du gallicanisme royal, “la fille aînée des rois”. (Compère, 2002: 14)

mas também da nobreza. Sobre a afirmação inicial das universidades Frederick Eby (1962:19) explica, na sua *História da Educação Moderna*:

No final do século XV, 79 universidades foram reconhecidas na Europa Ocidental. Quase todas tinham a bênção papal. A Itália tinha a maioria, mas mesmo os países menores tinham pelo menos uma, que era, em geral, consequência do interesse do rei ou imperador. As mais afamadas, como as de Paris, Bolonha, Pavia e Praga, exerceram uma influência através da cristandade, e não apenas nas camadas académicas, mas no curso dos acontecimentos sociais e políticos. Os estudantes afluíam de todas as nações para estas, por serem seus títulos e graus universalmente válidos. As instituições recebiam o nome de *universidades* ou *studia generalia*, não porque ensinassem o saber universal, mas porque a seus graduados era conferido o poder de praticar a arte de instrução por toda a cristandade.

É interessante, paralelamente, constatar que o ensino, ou a “arte da instrução”, era tido como um particular poder que aos professores, a esse tempo, tinha já sido investido. As mudanças sociais ocorridas no período de transição da idade média para a idade moderna, com a ascensão das monarquias, as novas necessidades de expansão dos impérios e a afirmação do humanismo, moldaram a face das universidades. Em finais do século XVII uma visão de uma universidade moderna, em que «o novo espírito religioso combinado com o desejo de livre investigação fez cessar o formalismo, tradicionalismo e subserviência à autoridade, no que diz respeito às universidades alemãs» (Eby, 1962: 224), conseguiu abrir espaço a um pensamento inovador, desde logo pela alteração de métodos e objetivos, mas também pela grande inovação que foi o ensino em língua autóctone. E assim, continua este autor, «começou a guerra, no que se refere às universidades, entre o princípio do ensino autoritário, que tinha até então controlado tanto as matérias quanto o método de ensino, e o novo princípio da livre investigação» (Eby, 1962:225):

De acordo com o ponto de vista antigo, é função do professor académico transmitir a tradição de uma verdade herdada e absoluta; de acordo com o novo ponto de vista, sua tarefa é buscar a verdade através de suas próprias investigações, e levar seus alunos a fazer o mesmo. Pensamento independente é o direito e o dever de cada membro da universidade.

Observam-se já aqui os traços identitários essenciais da instituição universitária da atualidade. Mas a grande mudança teve o seu impulso no século XVIII, com o advento do republicanismo, de que foi estandarte a Revolução Francesa. E de facto, se a universidade manteve (e tem mantido) como *leitmotiv* o conhecimento científico desde a sua fundação, toda a orgânica de funcionamento se veio a alterar no século XVIII (Compère, 2002: 15):

Imbue de positivisme, cette nouvelle génération entend enseigner la science qui se fait. Les humanités sont vouées aux gémonies et, avec elles, l'université des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles que les propageait: pour ces universitaires, en effet, la rhétorique, développant l'art de la séduction des esprits au détriment de la vérification rationnelle des faits et des opinions, fait obstacle au caractère nécessairement scientifique de l'enseignement. Tout ce qui, dans l'histoire universitaire, peut s'inscrire dans une généalogie de l'esprit scientifique est revendiqué comme héritage; au contraire, les pratiques identifiées comme purement discursives, qu'elles relèvent de la rhétorique ou de la logique, sont rejetées. Les institutions et les hommes sont appréciés selon cette échelle de valeur.

Comprende-se a profunda mudança que os ideais republicanos trouxeram ao seio da universidade. Se a tradição assentava na retórica e na lógica, no exercício da argumentação através do discurso, desde o iluminismo que a argumentação passaria a pautar-se irreversivelmente pelo método científico: a formulação da hipótese, a experimentação, a confirmação ou infirmação da hipótese com base na experiência e a consequente demonstração de resultados. A república cristalizou esta racionalização do mundo com base em dados novos trazidos pelo progresso científico e suas aplicações sucedâneas e, sobretudo, na confiança na pessoa humana e nas suas realizações orientadas pela razão, guiadas pela natureza humana. Mas trouxe também alterações mais profundas na ideia de universidade. Os chamados estudos gerais, que compreendiam o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), seguidos da formação superior universitária nos saberes tradicionais – Teologia, Direito e Medicina – deixaram de ter a exclusividade no pódio do saber universitário (Morujão, 1992: 332). À medida que o progresso avançava, as matérias a lecionar também se diversificaram, sendo, por consequência, mais necessário formar docentes e outros intelectuais, bem como técnicos especializados que pudessem assegurar estes novos saberes científicos, com destaque para as engenharias, as ciências naturais, as matemáticas e as línguas modernas, bem como a arte (música, pintura, escultura). Os ramos do saber que se diversificaram foram escolhas comprometidas com um determinado sistema de ensino nacional (pré-universitário), pelo que é importante compreender as universidades como uma parte desse sistema educacional mais complexo. E embora na sua tradição medieval a universidade tenha sido predominantemente internacional, pois constituiu-se como centro de partilha e difusão dos saberes de intelectuais que circulavam pelos diversos territórios europeus, a universidade veio a ser, no alvorecer do século XVIII, uma das âncoras em que o Estado-Nação se fundou, já que a formação das elites intelectuais emergia a partir da

constituição destes centros de saber. Esta matriz identitária remonta, no entanto, ao século XIV, quando as primeiras universidades se tornaram instituições nacionais², mas encontra o seu expoente, sem dúvida alguma, no ideal republicano. As universidades do período napoleónico refletiram as políticas e ideologias nacionais, enquanto subsistemas culturais, apresentando e representando por isso as opções de cada país. Se no século XVIII foi o tempo da experimentação, da expansão e da afirmação do ensino superior, também é certo que as universidades tradicionais deixavam de atrair os melhores investigadores. Paraphrasing Joseph Ben-David (1968: 193), as funções das instituições intelectuais foram ficando diferenciadas: os colégios privados assumiram a educação superior geral, as universidades cuidavam de assegurar o ensino de professores, médicos e juristas, enquanto a investigação era garantida, de forma independente, por estudantes associados em academias. Os novos centros do saber concretizavam-se em academias científicas, em pequenas cidades que mobilizavam pesquisadores, fazendo propagar novos saberes e novas formas de ensino, que aliavam a experimentação à lecionação, e onde os laboratórios e museus adquiriam uma importância crescente. E continua o mesmo autor: «In the newer and smaller centers of learning (especially in Scotland, Holland, Switzerland, Germany and Sweden) the universities continued to combine the three functions». Eram estas funções a educação superior geral, a formação técnica especializada e a investigação. Estes pequenos centros tornam-se assim líderes na investigação, mas apesar do seu reconhecimento e atratividade, não conseguem afirmar-se totalmente: «Instead of serving as models, they tended to adopt the prestigious and obsolete traditions of the older centers.» (Ben-David, 1968: 193). A par das críticas ao modelo de funcionamento, aparecem as propostas de criação de verdadeiras escolas profissionais, renovando-se o conceito de educação superior vocacionada para o ensino de um ofício.

A emergência dos ideais republicanos, com a Revolução Francesa, e a era napoleónica subsequente deram o mote para a reorganização do sistema de educação terciária. E assim os sistemas nacionais de educação, sob sua influência, definiram-se centralmente como resposta às questões de cada país, adaptando-se e refundando-se,

² Na entrada *Universities*, Joseph Ben-David (1968:193) explica: “Before the fourteenth century, the university movement was predominantly international in character; only Oxford was established as a national university from its very beginning. It was the founding of the University of Prague in 1348 – by Pope Clement VI in response to a petition of Charles IV – that marked the beginning of a movement that turned the universities into national institutions”.

tendo em conta todo um sistema educativo nacional. Foi como consequência do incontornável contributo francês que alguns aspetos educativos passaram a pertencer a uma realidade mundialmente aceite. Pedindo de empréstimo a interessante síntese feita por Frederick Eby (1962: 353), podem elencar-se os principais tópicos que influenciaram a transformação que aí se iniciou para uma nova organização da educação:

- 1) O termo universidade passou a ser de uso geral para designar instituições de ensino superior
- 2) A ideia de manutenção e controle estatais da educação foi aceita como uma necessidade lógica do governo republicano
- 3) A educação superior fixou como seu novo objetivo a formação de advogados, juizes, legisladores e servidores do Estado, de preferência a ministros da Igreja
- 4) Foi adotado o ponto de vista que a educação secular deveria substituir o ensino religioso sob o controle da Igreja
- 5) A instrução deveria ser gratuita em toda a parte
- 6) Todos os órgãos necessários à difusão do saber – escolas, academias, bibliotecas e outras instituições – deveriam ser organizados num sistema articulado
- 7) O currículo era concebido de maneira mais ampla, incluindo as línguas modernas e as ciências naturais e sociais; a formação profissional em Direito, Medicina e Engenharia deveria tornar-se, também, uma parte do ensino universitário
- 8) Um sistema escolar completo requeria três níveis: elementar, secundário e superior

Já nos finais do século XIX a educação superior sofreu uma determinante influência alemã, que deu continuidade à transformação da universidade, mas a um nível originalmente diferente. Os aspetos mais evidentes basearam-se em duas premissas: a liberdade de investigação e a liberdade de ensino. Em síntese, e novamente recorrendo a Eby (1962:496):

(...) as universidades alemãs não existiam para dar educação geral. Isto era fornecido pelo ginásio ou escola secundária”; por outro lado, “não forneciam preparo técnico ou prático. Pretendiam produzir teólogos de preferência a pastores; juristas, de preferência a advogados; médicos pesquisadores, de preferência a simples práticos; investigadores, eruditos e pensadores, de preferência a técnicos especializados e professores.

E assim, a investigação e o ensino assentavam essencialmente na reflexão e desenvolvimento criativo do saber. Estas ideias sobressaem ainda hoje, de forma transversal, na conceção de uma ideia de Universidade. A este propósito permito-me uma nota de reflexão, sugerida por J. Magalhães (2010b: 141), no artigo que dedica ao pensamento educativo do Professor Agostinho da Silva, quando este evidencia a

importância do pensamento criativo que a universidade deve propiciar e incentivar, mas que problematiza exatamente a forma como esta possibilidade se operacionaliza:

Para cumprir a sua missão de criatividade, a Universidade não pode ater-se à formação de técnicos, por mais excelentes que sejam, mas à formação de homens, à medida do seu país e alicerçados no seu tempo. Se houve uma boa Universidade inglesa, ela foi alicerçada na Revolução Industrial. Se houve uma boa Universidade alemã, ela ficou ligada à Alemanha que antes da Primeira Guerra era a principal potência industrial. De igual modo, a Universidade dos Estados Unidos da América se enraíza numa estrutura económica que lhe é específica. A Universidade brasileira não pode importar modelos que se prendam a outras economias e a estádios de desenvolvimento e de educação, que não são os seus.

É esta a questão sobre a qual agora me debruço: a necessidade de observar, em contextos nacionais, o papel da universidade e da biblioteca universitária em particular, no seio de um sistema escolar nacional. Para tal, como referi anteriormente, viajar por alguns países tomados como referentes torna-se fundamental, na medida em que a compreensão dos processos e contextos de constituição das bibliotecas académicas de hoje assenta exatamente na possibilidade de, através do entendimento do decurso histórico, dos discursos e ações dos seus protagonistas, encontrar nexos e causalidades para explicar esta realidade.

1.1.1. *O modelo francês*

O sistema de educação francês da modernidade foi um sistema pensado na sua globalidade, com a articulação entre graus de ensino, mas sobretudo exemplarmente estatizado. Isto significou também que foi intencionalmente que os ideais revolucionários de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” foram estruturalmente adotados, para serem vertidos em organização e forma, nomeadamente no acesso massificado à escolarização, que teve aqui o seu embrião.

Na viragem para o século XX, a situação das bibliotecas de investigação e universitárias acompanhou a forte expansão das suas instituições de acolhimento. Porém, as duas grandes guerras foram particularmente insidiosas na quebra dos recursos alocados à escola pública, à investigação e ao ensino superior, não tendo sido a investigação uma prioridade nessas conjunturas, uma vez que os maiores recursos teriam de ser colocados ao serviço do esforço de guerra. No volume IV da obra *Histoire des bibliothèques françaises – Les bibliothèques au XXe siècle: 1914-1990*, dirigido por Martine Poulain, Albam Dauman (1992: 115-141) consagra um capítulo à explicação das mudanças ocorridas nas bibliotecas de investigação durante o período entre as duas grandes guerras. Dauman explica que neste contexto, apesar das dificuldades sentidas no país, houve em diversas universidades uma grande necessidade de fazer novos edifícios destinados a bibliotecas (pois muitos deles tinham sido inicialmente destinados a outras funções – antigos hospitais, seminários,...). E na década de 30 desse século houve, de facto, um crescimento da construção de edifícios próprios para bibliotecas universitárias. Isto deveu-se em grande parte ao aumento exponencial do número de alunos, ao incremento da edição e ao enorme avanço da produção científica e técnica e da sua divulgação. Refere ainda Dauman (1992:123):

Voici quelques chiffres significatifs pour les années 1926 et 1927: état des collections des bibliothèques universitaires au 31 décembre 1926, en nombres arrondis de toute évidence. À Alger, 89000 livres, 183000 thèses ou brochures; à Bourdeaux, 139000 livres et 224000 thèses ou brochures; à Grenoble, 100000 livres et 105000 thèses; à Nancy, 112000 livres et 47581 thèses (on se suivient qu’un incendie en a détruit environ 100000); à Poitiers, 125000 livres, 180000 thèses et brochures.

Porém, após a II Guerra, a contenção económica fez com que o processo de crescimento das bibliotecas universitárias e de investigação, no que respeita à constituição de coleções, contratação de pessoal, renovação de instalações, entre outras necessidades, ficasse praticamente estagnado. Houve sim algumas mudanças

importantes ao nível da legislação, da formação de profissionais, da constituição de associações nacionais e internacionais e da publicação de revistas especializadas, mas, apesar dos esforços dos atores envolvidos, o protagonismo destas bibliotecas não voltou a ser comparável com o anteriormente alcançado (Dauman, 1992: 124):

À la Libération, tout est à faire pour les bibliothèques d'étude et de recherche. Elles sont dépassés et en retard de tous les points de vue: locaux vieilliss et inadaptés, personnel pas assez nombreux, crédits ridiculement faibles, collections insuffisantes. Il n'y a pas une formation professionnelle adaptée aux besoins des bibliothèques scientifiques et spécialisées, pas de catalogues collectifs nationaux, pas de prêt entre bibliothèques ou si peu... La France, épuisée par la Grande Guerre, en déclin démographique et économique, n'a pas pu ou n'a pas su mettre en place une politique cohérente et ambitieuse de l'information scientifique et technique pour l'enseignement supérieur et pour les chercheurs. Tant il est certain qu'il ne peut y avoir de belles et bonnes bibliothèques que dans un pays dynamique et bien gouverné.

No entanto, nos trinta anos que se seguiram, após a criação por decreto, em 1945, de uma Direção das Bibliotecas, as bibliotecas universitárias iriam beneficiar de um impulso decorrente da recuperação e do crescimento económico do país. Com ele as grandes contestações e reformas no ensino público, a criação de novos cursos no ensino superior e o surgimento de graus superiores de estudos no ensino terciário. As necessidades sentidas devido à massificação do ensino levam a que, só num ano, o de 1959, sejam construídas sete grandes bibliotecas universitárias e outras nove remodeladas. Os estudos e trabalhos específicos da biblioteconomia têm também um grande avanço, com a fixação de normativos e o avanço na publicação de materiais técnicos. Dennis Pallier (1992: 384), no mesmo volume da mesma obra – *Histoire de bibliothèques de France*, dedica alguma reflexão a estas três importantes décadas, referindo:

Les moyens nouveaux supposaient capacité à l'administration centrale et sur le terrain, d'élaborer des programmes de construction, des politiques d'acquisition, des prévisions d'emplois et de nouvelles répartitions de tâches entre des personnels mieux différenciés. Le passage de la pénurie à une relative abondance ne s'est pas fait sans incompréhensions entre une administration, qui veut donner rapidement aux BU la place qu'elles méritent, et des établissements habitués à fonctionner dans les conditions d'inconfort, avec de faibles crédits et un effectif limite.

Porém, este aumento não foi apenas de recursos materiais e financeiros. Em apenas uma década, as universidades francesas viram o número de estudantes aumentar

exponencialmente, passando de 194.000 (no ano letivo de 1959-1960) para 625.000 (em 1969-1970). E seguidamente foram dados importantes passos na reorganização das bibliotecas universitárias (Pallier, 1992: 386):

Il s'agit d'accueillir les deux flux d'usagers, en transformant le fonctionnement des BU pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants d'une part. Pour répondre à leur attente, les documents être avant tout disponibles et présentés en ensembles organisés intellectuellement. Un autre objectif est de relancer la coopération avec les bibliothèques d'instituts, en offrant un cadre analogue (salles spécialisées et ensembles documentaires riches), mais en juxtaposition de différentes disciplines favorisant l'interdisciplinarité.

E assim foram tomadas medidas de fundo, igualmente descritas por este autor, que, do meu ponto de vista, alteraram por completo a face das bibliotecas universitárias, a saber – a disponibilização dos fundos em livre acesso, organizados segundo a classificação decimal universal (CDU); a organização do espaço em dois níveis diferenciados: 1) grandes salas de leitura com obras de referência e manuais de estudo em livre acesso e áreas específicas para os alunos de 2º e 3ª ciclo, por um lado, e 2) para os investigadores, com acesso às publicações periódicas e às áreas disciplinares específicas, por outro; novas formas de controlo de aquisições; maior diversificação nas formas de transferência de fundos, melhoria dos catálogos, com introdução dos catálogos topográficos e sistemáticos (de cotas e de assuntos) e introdução dos empréstimos domiciliários. Estas medidas inovadoras, tomadas a par com o início da automatização, no início da década de 70, vieram transformar a apropriação das bibliotecas universitárias pelos seus públicos. Temos aqui sintetizado os grandes contributos das bibliotecas francesas: o enorme avanço da normalização técnica, necessária para a automatização dos dispositivos biblioteconómicos, com o conseqüente incremento do trabalho em cooperação, e o livre acesso, isto é, a abertura ao público das grandes coleções, antes reservadas, evoluindo, juntamente com a universidade, no sentido da promoção da chegada direta ao conhecimento.

Após estes trinta anos de crescimento económico, à entrada dos anos 80 do século XX houve uma estagnação. Uma importante mudança ao nível organizacional pode ter contribuído para esta situação: após anos sob a dependência reitoral, houve um afastamento das bibliotecas universitárias que se organizaram menos como uma estrutura de apoio à universidade e mais como um serviço do Estado na universidade (Gleize, 1992: 677), pois as regras de funcionamento implementadas a nível nacional moldavam a sua identidade de forma indelével. Este afastamento deveu-se

possivelmente, parafraseando este autor, à forma estruturada de organização temática universal que não previa (ou acautelava de forma deficiente) certas áreas do saber, necessárias para os investigadores. Daí que, após um primeiro movimento de concentração promovido pelas grandes bibliotecas, tenha havido uma dispersão dos fundos documentais, através da criação de “bibliotecas de proximidade” ou de investigação, mais adequadas ao trabalho de pesquisa sistemática e associadas a cada uma das escolas. Já nos anos 80 do século XX, com a publicação de um decreto de 26 de Janeiro de 1984, previa-se que «la constitution dans les universités de services comuns de la documentation ayant vocation à reunir l’ensemble des bibliothèques, à commencer par la bibliothèque universitaire» (Gleize, 1992: 678), ou seja, era esperado que a economia de escala, com a centralização dos recursos novamente num único local, fosse uma realidade. No entanto a autonomia universitária limitou a aplicação plena daquela legislação:

Cependant, les conditions posées pour l’intégration au service commun d’autres bibliothèques (délibération du conseil d’administration de l’université prise après accord du conseil de l’unité) dont relèvent ces bibliothèques sont difficiles à réunir et non encore produit que des effets modestes.

E assim podemos sublinhar o contributo francês num aspeto essencial à compreensão das bibliotecas universitárias: o modelo de funcionamento dos espaços. Por um lado, a grande biblioteca universitária central, de temáticas abrangentes, com grande quantidade e diversidade nos seus fundos documentais, quer ao nível das matérias tratadas, quer ao nível da origem e datação das coleções. Por outro, a bibliotecas de médio porte, muito especializadas, centradas numa ideia de faculdade e por isso mais próximas do investigador e do aluno, porque mais acessíveis.

Estas duas formas de organização espaço-funcional refletem duas perspetivas que ainda hoje continuam a estar no cerne de algumas discussões em termos de planeamento urbanístico e arquitetónico das cidades e, particularmente, do campus universitário.³ No contexto do surgimento das grandes bibliotecas académicas norte-americanas, nos inícios do século XX, referia também Beverly Lynch (1998:11):

³ A este propósito veja-se o interessante artigo de Portas & Barata (1968) que discute do ponto de vista arquitetónico e social a integração da cidade universitária na cidade de Lisboa, publicado na revista *Análise Social*. Lembremos ainda a discussão, há poucos anos, acerca da construção de uma grande biblioteca na cidade de Lisboa, na zona de Chelas, com as vantagens de concentração de fundos, poupança de custos e rentabilização de espaços, serviços, coleções e recursos humanos, e com a desvantagem de se perder a proximidade das populações efetivada pelas

Librarians, interested in efficiency and in promotion of the rational argument that a centralized collection, serving the entire campus, would enable the purchase of more books and the parsimonious use of staff, could not convince the scholar who wanted materials as close to the workplace as possible and wanted to control directly the acquisitions of those materials.

Uma discussão que, apesar da sua longevidade, se mantém atual até aos dias de hoje.

1.1.2. *O modelo alemão*

A Alemanha afirmou-se historicamente como incontornável para a compreensão da cultura europeia. Apesar de uma história atribulada em termos territoriais, de que se destaca a relativamente recente unificação do país, desde cedo que o seu pioneirismo nas medidas educativas se tornou uma inspiração para países como os Estados Unidos ou o Japão (Altbach, 1985). Esse pioneirismo assentou em grande parte na ideia de liberdade de ensinar e de aprender que emergiu nos finais do século XVIII, com contributos de diversos grupos de intelectuais, com relevância para os professores universitários, mas também com o contributo dos estudantes universitários, que reivindicaram uma ordem social e política renovada, como explica Charle (1996: 114):

Les établissements d'enseignement supérieur, après la décadence de la fin du XVIIIe siècle, attirent des nouveaux venus pour lesquels ils sont, notamment en Allemagne, un symbole d'émancipation sociale. Du fait des principes de liberté (d'enseigner et d'apprendre) des universités réformées de Prusse et surtout des migrations étudiantes entre les diverses parties de l'Allemagne, la communauté universitaire y forme presque déjà une société nationale, face à un pays divisé, et un milieu théoriquement autonome voué à la culture désintéressée. La pratique est loin de cet idéal, en raison des sanctions prises contre les étudiants ou les professeurs mal-pensants, mais ces idées initiales des réformateurs prussiens légitiment les revendications politiques des mouvements étudiants successifs.

Na sua obra *History of Western Education*, William Boyd traça, numa longa duração, um panorama sobre as principais geografias educativas, numa desenvolvida argumentação sobre a sua influência para o atual quadro educativo do Ocidente e da ocidentalidade, contribuindo para uma visão de como esta ocidentalidade se constituiu e se pode explicar a partir dos seus sistemas educativos. No capítulo que dedica à

bibliotecas municipais localizadas nas diversas freguesias, um argumento, entre outros, que terá inviabilizado a concretização daquele projeto.

primeira metade do século XIX, este autor explica como ocorreu uma acentuada mudança nos sistemas educativos europeus, nomeadamente na afirmação do Ensino Superior, trazendo à colação precisamente a França, a Inglaterra e a Alemanha.

É justamente no início do século XIX, em 1810, que é fundada a universidade de Berlim, criada no alvorecer da modernidade. E de facto, na visão de Wilhelm von Humbolt, seu fundador, a Universidade de Berlim, compreendia um conceito humanista renovado, moderno, ou de *Universitas litteratum*⁴, que ainda hoje faz parte da visão daquela universidade:

This concept envisaged a "Universitas litterarum" which would achieve a unity of teaching and research and provide students with an all-round humanist education. This concept spread throughout the world and gave rise to the foundation of many universities of the same type over the following 150 years.

Esta nova universidade combinou o objetivo de investigar com o de ensinar elucidando a investigação, num diálogo entre o fazer ciência e o ensinar ciência. E Boyd (1966: 336) explica:

Berlin University was not intended to be a mere addition to the number of existing universities but was created to embody a new conception of university work. The main emphases was laid on scientific research rather than on teaching and examining; and with this in view the professors appointed were chosen for their capacity to make original contributions to the furtherance of learning. The university, moreover, was granted full liberty to manage its own affairs in regard both to studies and administration.

Este foi um dos marcos mais significativos na conceção de uma nova universidade, que, a partir deste embrião, e a par das diversas evoluções na transição para o século XX, pode prevalecer como matriz conceptual no ensino alemão. Durante o arco temporal das duas grandes guerras o sistema de ensino ficou profunda e indissociavelmente associado às ideologias sociais do governo do Estado. Interessa-me, mais à frente, com esta contextualização em mente, percorrer alguns textos de Horst Möhle, um professor da Karl Marx University, em Leipzig, que se dedicou ao estudo da pedagogia no ensino superior.

⁴ Cfr. na apresentação da história da Universidade, em <http://www.hu-berlin.de/ueberblick-en/history/huben.html>

Já em 1965, a Lei da Educação originou uma reforma profunda no sistema educativo alemão. Essa reforma, que foi parte da grande mudança revolucionária, foi considerada completamente implementada em 1978, quando os primeiros alunos saídos do “novo” sistema escolar com cerca de 10 anos foram os primeiros a concluir o ensino formal obrigatório sob o novo currículo (Kienitz, 1985: 2025):

The 1965 Law states: "It is the purpose of the integrated socialist system of education to give the entire people a high degree of education and educate universally developed personalities who make deliberate efforts to shape society, change nature, and lead happy and fulfilled lives worthy of man" (Unser Bildungssystem 1965).

A ideia de formar uma sociedade como um todo hegemónico, constituído por indivíduos com competências ao nível dos saberes e dos ofícios, mas tendo igualmente em atenção a formação do carácter e da ideologia, fundava os princípios da educação alemã. Esta forma de conceber e operacionalizar o ensino formal, devido à decisão explícita de transformar a sociedade a partir da implementação de um plano educacional vasto e transversal dirigido ao indivíduo, foi levada às últimas consequências e aplicada em todos os níveis, incluindo o universitário (Kienitz, 1985: 2029):

Universities and schools of university status seek to establish and preserve the integration of character education and academic training, of teaching and research, and of theory and practice. Students give their training establishments more help than before in research studies and in putting the latest scientific findings to practical use.

E de facto no cerne da contribuição alemã podem resumir-se como aspetos essenciais:

A centralidade e responsabilidade do indivíduo face ao desenvolvimento da investigação e da ciência e a ideia de uma formação integral, enquanto formação humanista, onde se incluem as questões éticas e a formação do corpo e do espírito.

Estas ideias tornam-se fundamentais para a compreensão do ensino universitário e, por consequência, para um melhor entendimento acerca da constituição e desenvolvimento das bibliotecas do ensino superior na Alemanha, bem como para a observação supranacional da evolução das bibliotecas universitárias.

1.1.3. *O modelo Inglês*

Ao voltar o olhar para a construção do conceito e do lugar social ocupado pelas bibliotecas universitárias, posso discorrer uma certa linha de interpretação temporal que remonta a tempos muito recuados para as matérias em estudo. No entanto, considero interessante observar, recorrendo novamente à análise feita por D. J. Foskett (1959), como se constituíram, em Inglaterra, estas mesmas bibliotecas:

In England, the long tradition of the monks came to its end with the Dissolution of the Monasteries, but by that time the scriptorium had been superseded by the printing press, and though no doubt much of value was lost, from the fifteenth century onwards books were produced in hitherto undreamt-of numbers. The colleges and universities began collecting more systematically, and until the eighteenth century they were the principal libraries devoted to education and research. Equally outstanding as collections were the libraries of wealthy private individuals, some of whose treasures later found their way into libraries in the universities.

A tradição monástica de guarda e preservação do saber manteve-se até aos dias de hoje, de formas mais ou menos explícitas. A constituição de importantíssimas coleções com base em doações de entidades e indivíduos é também um meio pelo qual as bibliotecas universitárias mantêm presentemente a sua consistência e aumentam o seu valor. Por fim, a sistematização, classificação e disponibilização da informação para investigação e estudo continua a ser um dos traços identitários das bibliotecas universitárias.

Acompanhemos pois, alguns momentos importantes da história das bibliotecas em Inglaterra para a melhor compreensão deste ideário. No século XVIII, mais precisamente em 1753, foi criada a *National Library*, juntamente com o *British Museum*, um importante passo para a afirmação da cultura nacional. A Revolução Industrial determinou o rumo da história e uma das primeiras bibliotecas de cariz especializado para o ensino e investigação foi a do então recém-criado Instituto de Mecânica. As bibliotecas públicas foram também instituídas em 1850 na sequência do *Act of Parliament* desse ano, antes mesmo do *Elementary Education Act* (ou Forster's Education Act, que instituiu o ensino formal para as crianças entre os 5 e os 12 anos), em 1870 (Foskett,1959: 8,9). A evolução da indústria, da engenharia e das empresas garantiram a proliferação de associações profissionais, ordens, sociedades científicas, entre outras entidades, que criaram também bibliotecas específicas sobre as temáticas do seu negócio ou área de interesse, com o fim de incentivarem a investigação e

desenvolvimento da ciência e do saber nessas mesmas áreas. Sublinhe-se que a transformação do tipo de trabalhador médio exigiu nesse caso conhecimentos técnicos específicos com vista a uma emergente especialização e profissionalização. Este crescimento económico e industrial criou também a necessidade de desenvolvimento de pesquisas de âmbito industrial e foi então que as bibliotecas dos institutos técnicos ganharam maior valor e protagonismo.

No final da 2ª Guerra Mundial o principal impulso deu-se nas bibliotecas de investigação (Foskett,1959:14,15):

But greater significance in industry is the growth of libraries for science research. The first of such libraries began towards the end of the nineteenth century, as a consequence of the increasing application of science in industry. New industries, like the chemical and electrical industries, were based on scientific discoveries, and needed scientists to advance their knowledge of the process and keep abreast of competitors. (...) The First World War gave a tremendous impetus both to the application of science and to the use of libraries in industrial research. (...) A similar impetus was given by the Second World War, and we are all familiar with the extension of industrial science in recent years.

Este contexto social de desenvolvimento técnico, industrial e tecnológico foi determinante para as bibliotecas de investigação e, a par do aumento da edição e divulgação do livro, fez com que surgisse a necessidade de uma adaptação dos bibliotecários para maior atenção nas valências da pesquisa e recuperação de informação. De facto, este autor (Foskett, 1959:16) atribui às características contextuais da indústria esta transformação nas práticas biblioteconómicas. Por um lado, a necessidade da indústria obter resultados com rapidez e eficácia, com vista a resolver problemas práticos, por outro, o custo associado ao cientista e ao risco de este não conseguir desenvolver a sua investigação experimental com resultados inovadores, sem ter por base uma pesquisa prévia do estado da arte, fez com que nas equipas de investigação houvesse um papel específico para um pesquisador de informação, papel esse que foi sendo assumido pela figura de um bibliotecário:

Thus developed the function of a library as a documentation center, not only collecting and storing the literature so as to make it available on demand, but also disseminating information about new work in their fields to the specialist research workers. All is grist to this mill, because the library has to aim at doing for the scientist what he had been in habit of doing for himself – and, if possible, doing better. This has exercised a powerful influence in library methods.

Assim se conclui que a adaptação das tecnologias às bibliotecas, com vista à eficácia na recuperação da informação, adveio desta necessidade. Do meu ponto de vista, é a partir deste contributo inglês que se pode explicar também a criação das bibliotecas de ensino superior com base em duas matrizes essenciais:

Uma matriz que tem por base a orgânica de um centro de documentação, com a função principal de dar apoio personalizado ao investigador, cujas obras disponíveis têm de conter os resultados dos avanços científicos e tecnológicos mais importantes, mais especializados e mais atualizados. Neste caso, a principal função do bibliotecário está centrada na pesquisa, jogando-se na interação informação - mediação tecnológica - utilizador. Uma segunda matriz que tem por base a orgânica de uma biblioteca escolar, cuja função principal é a de apoiar a prática do ensino, sustentando o currículo, isto é fornecer ao docente os meios para a preparação da sua prática letiva. As obras disponíveis terão de ser gerais, englobantes de determinadas matérias, mas ao mesmo tempo didaticamente eficazes. O bibliotecário assume aqui uma função que confere mais proximidade do seu utilizador tipo – a função pedagógica. A interação faz-se com base numa informação- mediação pedagógica-utilizador.

Apesar de distarem 50 anos da publicação deste estudo de D. J. Foskett, o seu contributo mantêm-se extremamente atual para a reflexão sobre as práticas biblioteconómicas em contexto universitário.

1.1.4. *O modelo norte-americano*

Como colónias inglesas, os vários territórios que hoje formam os Estados Unidos da América assistiram ao estabelecimento do Ensino Superior ainda no chamado período colonial, com objetivos marcadamente religiosos. Isto é, as primeiras universidades (fundadas entre os séculos XVII e XVIII) tinham como propósito a educação dos líderes religiosos das populações, bem como a formação de cidadãos cultural e religiosamente comprometidos com os ideais de um ensino ainda não laicizado. Contudo, no final do período colonial apenas 40% dos graduados tinham como destino profissões clericais, enquanto outros seguiam ocupações voltadas para a agricultura, lei, medicina, ensino e comércio (Lynch, 1998: 4). A evolução do ensino superior acompanhou, naturalmente, a evolução social, com o desenvolvimento económico e demográfico a marcar definitivamente a forma de organização,

administração e gestão dos estabelecimentos de ensino superior, nomeadamente após a independência, e quando a nação dava os primeiros passos, na transição para o século XIX, as universidades passaram a atrair mais estudantes. No entanto é depois da Guerra Civil de 1860 - que opôs os estados do norte aos estados do sul num conflito - que se assiste a um maior desenvolvimento das cidades e das instituições educativas. Na verdade, as próprias bibliotecas universitárias eram incipientes (resultando os seus fundos de algumas doações) e pouco disponíveis à comunidade académica. Como tal, os estudantes encontraram formas alternativas de estimular as suas reflexões e de ter acesso ao conhecimento (Lynch, 1998: 7):

Undergraduates established debating clubs and literary societies and supported society libraries, strong on modern works, containing English literature and American fiction, current works of history, and current politics and science. These libraries not only were larger than those of the college but also reflected a wider range of content. (...) The literary societies introduced the concept of the student-centered college library.

De sublinhar o papel central destas sociedades intelectuais na inovação que foi o colocar do foco da organização biblioteconómica no estudante, situação que só muito mais tarde se tornou natural para as bibliotecas académicas. Na realidade, é apenas em meados do século XIX que as universidades reconhecem as bibliotecas como importantes para a sua missão de ensino e investigação, uma vez que até então não havia qualquer lugar ou interesse para o desempenho de funções por parte de um bibliotecário e a tarefa de manter e organizar uma biblioteca académica era uma tarefa menor (ainda que necessária) realizada por um professor (que a organizava de uma forma mais ou menos pessoalizada). A expansão das cidades, a crescente industrialização e a necessidade de formar os cargos dirigentes e técnicos destas indústrias, bem como o conseqüente enriquecimento de uma parte da população e o contacto com o mundo europeu, não foram fatores indiferentes à educação terciária (Lynch, 1998:9):

The desire of practical, scientific knowledge as opposed to the classical education still emphasized in the colleges was bringing change, as was the demand to introduce scientific inquiry as found in the German universities.

A expansão do ensino universitário, a par de uma organização social e comunitária cada vez mais fundada em princípios legais, levou a que o crescimento das bibliotecas académicas continuasse a prosperar no século XX, mesmo apesar do envolvimento dos Estados Unidos em conflitos bélicos internacionais. De destacar a

publicação do documento *American Library Association's Standards for College Libraries*, em 1959, que especificava que o financiamento das bibliotecas deveria ser no mínimo 5% do total geral do financiamento da Escola, que o pessoal técnico teria de contar com um mínimo de 3 profissionais e que o tamanho mínimo do fundo geral teria de ser de 50.000 volumes. E assim, no dizer de Lynch (1998: 12), «the impetus for improvement came from standards, from the application of the standards in collegiate accreditation reviews, and from the infusion of money for libraries from the federal government through the Higher Education Act of 1965. College libraries prospered.»

Nos anos 60, 70 e 80, com a Guerra Fria e a massificação do ensino superior, também as bibliotecas beneficiaram do investimento em larga escala realizado na investigação e desenvolvimento da ciência, reunindo colossais quantidades de documentação (Lynch, 1998:15):

Universities, anxious to develop into major research institutions, appointed strong librarians who sought out collections, embarking upon a period of collection building (...). University libraries bought private collections, entire bookshops, every item in the catalog of an antiquarian dealer. Institutional collecting was a major force in the support universities provided to their scholars. Competition for faculty during this period was intense as it was during the late 1800s, and the library continued to be an asset in faculty recruitment. By 1990, all members of the Association of Research Libraries (107 universities) had collections over 1 million volumes.

O contributo das bibliotecas americanas está, no meu entender, relacionado com dois aspetos principais:

A grande capacidade de focalização em objetivos e, para os cumprir, uma enorme habilidade na adaptação e na flexibilidade, mas igualmente na fixação de *standards*; e a forma cooperativa de organização dos sistemas biblioteconómicos, nomeadamente através de associações profissionais muito influentes.

Podemos observar estas duas valências na capacidade tecnológica, que aplicada nos instrumentos técnicos e científicos usados pelas bibliotecas (catálogos, bases de dados científicas, sistemas de empréstimo, sistemas de gestão integrada, robotização de depósitos, entre outros), conflui de forma muito benéfica para lógicas cooperativas ou de consórcios, estimuladas pelo trabalho em rede.

1.2. *Emergência das expressões da biblioteca universitária atual*

Com este percurso, incidente nos últimos dois séculos, foi possível encontrar algumas prevalências que prepassam a cultura biblioteconómica, em particular no âmbito universitário. No entanto, considero essencial destacar que a vitalidade das condições socioeconómicas da segunda metade do século XIX, associada às necessidades de cumprimento de projetos educativos nacionais iniciados desde o século precedente, deu um grande impulso ao crescimento das estruturas educativas. Isto significou que a procura estimulou uma resposta, como refere Charle (1996: 145):

Cette demande concerne en premier lieu le niveau élémentaire: l'alphabétisation est pratiquement achevée à la fin du siècle dans les pays du nord et de l'ouest de l'Europe, tandis qu'elle s'accélère dans les pays du sud et de l'est. Elle affecte aussi la physionomie de l'enseignement intermédiaire (les diverses formes d'enseignement secondaire) et, avec des décalages chronologiques et géographiques, l'enseignement supérieur.

Isto significou ainda que, à medida que o sistema de ensino se foi constituindo como obrigatório (e os níveis elementares de ensino progredindo nessa obrigatoriedade), também foi necessário desenvolver os suportes físicos e intelectuais desse ensino. Parafraseando o mesmo autor, desenvolveu-se assim uma nova procura por produtos adaptados a novos leitores (daí o exponencial crescimento de manuais escolares e, posteriormente, da edição de livros infantis), bem como uma oferta de serviços culturais diferenciados. E à medida «qu'il s'élargit, le marché des biens symboliques se différencie et contribue à la définition d'identités multiples chez ces nouveaux postulants que forment le vivier élargi des intellectuels européens de cette période.» (Charle, 1996: 145).

Em síntese, as transformações sociais e políticas, particularmente as que implicaram os sistemas educativos, transformaram a face da cultura europeia, contaminando os modos de pensar e viver a instrução e a erudição. A compreensão da educação com novos protagonistas intelectuais, tornou-se uma realidade e, novamente recorrendo às palavras de Charle (1996: 207-208), «l'ideal professionnel des enseignants s'en trouve transformé. Ils ne doivent plus être de simples reproducteurs d'un savoir figé, mais des créateurs et des chercheurs ouvrant, à leur façon, de nouveaux domaines à la connaissance.» Isto significa que a escolarização modificou profundamente a forma e o agir social das populações, alterando em profundidade as estruturas coletivas de relacionamento e de hierarquização. Houve assim lugar para um novo paradigma: «Le

culte des savans et de la science devient à cette époque l'une des nouvelles religions laïques de la société industrielles en voie de déchristianisation.»

Foi neste contexto que as bibliotecas universitárias, como estruturas de suporte ao ensino e à investigação, se desenvolveram. Concordo assim com a ideia de que, encontrada uma certa alternativa ao poder eclesiástico, fundamentada na ciência e na intelectualidade, as formas de objetivação, de concretização desse poder se fizeram essencialmente pela massificação e divulgação do livro impresso, decorrendo daí a emergência de mecanismos de transferência e transformação do poder das bibliotecas e da sua importância, fundados nessa cultura eclesiástica e que modernamente transitariam para um âmbito mais laico. Não sem transportar consigo as marcas indeléveis das suas origens, nomeadamente em estratégias de afirmação da sua identidade – uma certa sacralização dos espaços, um certo secretismo no acesso à informação, uma certa ideia do saber como quimera inalcançável, um certo sentido de missão e de doutrinação face aos seus frequentadores. Foi também neste contexto que se multiplicaram as suas linhas de organização.

Considero, finalmente, como linhas estruturantes da constituição da identidade das bibliotecas universitárias, onde convergem as influências históricas e a partir das quais se podem problematizar estes subsistemas escolares as que apresento seguidamente.

A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica. As bibliotecas universitárias organizam-se como bibliotecas de apoio. Isto é, não existem, ao contrário das bibliotecas públicas, que promovem a educação, cultura e o lazer junto das populações, como um fim em si mesmo. Estas bibliotecas são antes estruturas de suporte à investigação e ao ensino, servindo assim a missão da sua instituição acolhedora – a universidade. Daí que a orgânica de funcionamento de uma biblioteca académica seja moldada tendo por base essa característica de hóspede permanente numa instituição acolhedora. Contudo, e mesmo tendo em conta que se trata de um subsistema, a sua matriz funcional e administrativa tem por base, como vimos anteriormente, duas perspetivas complementares na formação da sua estrutura - centro de documentação ou biblioteca escolar.

Por um lado, como centro de documentação especializado, a sua função principal é a de dar apoio personalizado ao investigador. Dessa forma, a documentação

disponibilizada expressa os resultados dos avanços científicos e tecnológicos mais importantes, mais especializados e mais atualizados. O bibliotecário terá de centrar a sua ação na pesquisa, convocando uma interação informação - mediação tecnológica – utilizador para responder às solicitações desta natureza. Por outro lado, como biblioteca escolar, apoia a prática do ensino, dando base documental ao currículo, isto é sustentando junto do docente a preparação da sua prática letiva e, bem assim, junto do discente o apoio ao percurso académico. Assim, as obras disponíveis terão de ser generalistas e introdutórias face às matérias lecionadas. O bibliotecário terá de assumir aqui uma função mais próxima do seu utilizador tipo – a função pedagógica. A interação faz-se com base numa informação-mediação pedagógica-utilizador.

Ambas as estruturas se sobrepõem, oscilando pendularmente na medida em que as características da instituição de ensino superior se centram ou mais na investigação ou mais no ensino. Também os aspetos normativos, técnicos e profissionais são de considerar neste ponto. No cerne da profissão bibliotecária estão também procedimentos, formas de fazer, maneiras de organizar. A abertura ao público das grandes coleções, antes reservadas, evoluindo, juntamente com a universidade, no sentido da promoção do livre acesso ao conhecimento, originou um impulso na criação de formas de melhorar o contacto direto entre o utilizador final e os documentos (já que a organização dos depósitos de acesso restrito é feita por ordem sequencial de entrada, recorrendo-se tradicionalmente à memória como estratégia habitual de recuperação). Este aparato técnico que deu origem à discussão da *documentação* como ciência ou às *ciências da informação e documentação* (Silva & Ribeiro, 2008: 45-55) foi construído ao longo dos últimos séculos dentro de interessantes influências internacionais. É aliás referido por Armando Malheiro da Silva e Fernanda Ribeiro, a este propósito (Silva & Ribeiro, 2008: 48,50):

A afirmação de documentação no mundo americano, grandemente influenciada pela perspectiva belga, teve expressão similar em países europeus, particularmente a França, onde as organizações profissionais conheceram um incremento notável, no período entre guerras (...) os anos 50 caracterizaram-se pelo enorme crescimento da informação científica, sobretudo sob a forma de relatórios técnicos, e por um rápido desenvolvimento dos sistemas automáticos de armazenamento e de recuperação da informação, com especial destaque para a recuperação por assuntos.

Este contexto propiciou um avanço da normalização técnica, imprescindível para a informatização gradual dos mecanismos biblioteconómicos, e a par do trabalho

interbibliotecas, contribuiu ele mesmo, do meu ponto de vista, para a configuração de uma classe profissional cada vez mais interessada em corresponder a um perfil específico, o que veio a ser possível, tal como aconteceu com a profissionalidade docente, a partir da instituição de uma formação superior da área de especialidade.

Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos. O desenvolvimento das tecnologias e a sua aplicação às bibliotecas, o crescente número de livros impressos e a edição científica e técnica em progressão constituíram requisitos respondidos pela adaptação dos espaços destinados às bibliotecas das universidades. O avanço das linguagens documentais, das classificações, dos modelos e sistemas integrados de normalização técnica, incluindo poderosos catálogos, suportado pelo aparato tecnológico, também ele em desenvolvimento, gerou a necessidade de pensar os edifícios e adaptar os espaços. As grandes bibliotecas universitárias de carácter central e as bibliotecas de faculdade ou departamentais constituíram duas linhas estratégias para pensar a conceção dos espaços, circuitos e interações dentro da biblioteca de universidade, refletindo as dinâmicas antropossociológicas do estudo e investigação. Como foi possível explanar, a evolução histórico-social dos vários países em estudo, fez emergir uma compreensão da forma como os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos das bibliotecas universitárias foram surgindo, se desenvolvendo e adaptando às circunstâncias dos sistemas educativos de que fazem parte. Assim, se houve, como no exemplo alemão, universidades cuja conceção assentou na investigação, entende-se que a prática laboratorial e o acesso a instrumentos, recursos, informação, tenha sido fundamental. Decorre daqui a necessidade da criação de edifícios cuja construção compreendesse desde logo a existência de bibliotecas, cuja função primordial era a de apoiar a investigação. Esta situação não foi uniforme, como se constatou anteriormente, em todos os países observados. Compreende-se portanto que, no caso francês, por exemplo, que as grandes bibliotecas da modernidade não tenham sido originalmente universitárias. Houve sim, na segunda metade do século XX, decorrente do afluxo exponencial ao sistema de ensino, a necessidade de adaptar edifícios para esse fim. As funções de apoio ao ensino surgiram pois como uma necessidade *a posteriori*, aquando da construção de novos edifícios universitários a partir dos anos 50 do século XX. É então que surgem as grandes bibliotecas universitárias, como espaços centrais, reunindo enormes coleções e propondo novas formas de organização e acesso aos materiais e recursos de informação para que os alunos pudessem cumprir os seus propósitos académicos.

As funções pedagógicas e de apoio ao ensino e investigação. Construtora da Modernidade, a Universidade veio ao longo do século XX a sublinhar esta combinação entre o objetivo de investigar com o de ensinar, pensando o seu papel precisamente através da ação, no diálogo entre o fazer ciência e ensinar ciência. No percurso histórico que fizemos por quatro países, é possível entender três ciclos históricos plasmados nas formas de interpretar e realizar as funções pedagógicas de apoio ao ensino e à investigação.

Numa primeira fase, a confiança na humanidade reforçada pelos ideais da Revolução Francesa, instigou a Universidade a preservar no seu seio o saber e a documentação probatória desse saber. Através da cultura escrita, da alfabetização, dos livros, seria possível a construção de instituições mais fortes e mais capazes de atuar, num contexto social em trânsito. As bibliotecas universitárias funcionaram assim como sistemas de apoio ao conhecimento e repositórios da memória coletiva, muito centradas na guarda e preservação das coleções. É compreensível que estes subsistemas escolares, ao apoiar o ensino e a investigação, se dirigissem sobretudo aos docentes e investigadores, na medida em que o ensino magistercêntrico inibia a iniciativa dos escolares no acesso às bibliotecas. Compreende-se portanto que, nesta fase histórica, as funções pedagógicas das bibliotecas fossem ainda incipientes. A preocupação das bibliotecas universitárias era sobretudo voltada para a proteção e salvaguarda dos bens documentais, em prol das identidades culturais e nacionais afirmadas também por esta via.

Um segundo momento histórico, decisivo para a mudança que se veio a operar na forma de funcionamento das bibliotecas, relaciona-se com o contexto social que emergiu no último terço do século XX e que assentou na massificação do Ensino Superior. O forte crescimento deste setor animou o tecido social e os Estados tomaram como prioridade o investimento no capital humano. Esta situação levou a uma mudança no seio das instituições escolares a que as bibliotecas não foram alheias. A diversificação de cursos de formação no ensino superior e a necessidade de os sustentar com documentação técnica tornou-se mais evidente. A criação de novas bibliotecas e a premência de melhorar a sua organização interna teve como propósito a adaptação às novas circunstâncias, nomeadamente o apoio a cada vez mais professores e mais alunos. O conseqüente aumento das coleções das bibliotecas levou a uma necessidade de melhoria dos sistemas de classificação, das normalizações técnicas, da

profissionalização da profissão bibliotecária, e, muito importante, da instituição gradual do livre acesso às coleções por parte dos alunos. Esta abertura fez com que houvesse necessidade de explicar aos frequentadores as formas de utilizar as bibliotecas, surgindo então as primeiras expressões da formação de utilizadores. No fundo, a resposta a esta pressão foi no sentido de se promover a autonomização do utilizador das bibliotecas. Porém, esta autonomização assentou ainda, a meu ver até aos finais do século XX, no conhecimento do documento e nas formas de lhe aceder. É interessante constatar que, em paralelo, se assiste a uma deslocação do centro do processo de aprendizagem do professor para os aspetos curriculares, verificando-se uma contaminação dos modelos e processos educacionais às formas de organização das bibliotecas universitárias.

Numa terceira fase, a autonomização do utilizador adquire um outro sentido. Continua a assistir-se a um certo paralelismo com autonomização gradual do aluno aprendiz e a centralização do ensino nesse mesmo aluno e no seu potencial criativo. Este processo é crucial para o desenvolvimento da visão acerca do que passou a ser o objetivo central das bibliotecas universitárias: o incentivo à aprendizagem e à investigação de forma cada vez mais personalizada, porque assente nas necessidades individuais. Na transição do século XX para o século XXI, acentua-se a necessidade de individuação da experiência. As mudanças ocorridas na sociedade colocam o indivíduo no centro das aprendizagens. Mais recentemente o processo de Bolonha, nos seus propósitos, acentuou a necessidade de auto-governança do aluno, colocando nele, de forma explícita, a responsabilidade da aprendizagem. As bibliotecas passaram a oferecer, finalmente, formas diferentes de apoiar o ensino e a investigação, alinhando as suas funções pedagógicas com uma perspetiva experiencial, ou seja, aquela em que cada indivíduo deve fazer o seu percurso único, descobrindo a experiência da pesquisa, da investigação, da produção de conhecimento científico de forma individual e exclusiva. Estes percursos ocorrem a par de uma significativa mudança nas práticas biblioteconómicas, em que as alterações tecnológicas imprimem outras velocidades e mapeamentos quer à leitura (cada vez mais hipertextual), quer aos suportes coletados e disponibilizados (mais virtuais), quer às formas de acesso aos espaços (síncronas e assíncronas), quer ainda aos modos de organização e gestão. Todos estes influem naturalmente nas competências efetivamente necessárias à autonomização do aluno em geral, e do aluno utilizador de bibliotecas em particular. As funções pedagógicas são instigadas a uma realização dupla, em que convergem as vertentes de literacia

tecnológica e de literacia informacional, à medida das necessidades dos utilizadores, perspetivando-se uma plasticidade maior na ação das bibliotecas.

Ciclos históricos	Estrutura orgânica	Espaços e recursos	Funções
1ª Fase 1789 a 1960	Bibliotecas iniciais ao serviço do ensino ou da investigação	Espaços dedicados às coleções, centrados nos documentos; espaços de leitura limitados	Guarda, preservação, disponibilização
2ª Fase 1960 a 1990	Construção de grandes bibliotecas universitárias e /ou de bibliotecas departamentais	Novas formas de organização, incorporação de espaços de armazenamento nas salas de leitura	Organização documental, investimento na acessibilidade; primeiros passos na formação de utilizadores
3ª Fase 1990 a 2010	Nova centralidade das bibliotecas, concentração de recursos, funcionamento em rede	Virtualização dos espaços; biblioteca híbrida	Autonomização e experiência do utilizador; desenvolvimento de competências múltiplas para acesso e processamento da informação

Figura 1 – Ciclos Históricos das Bibliotecas Universitárias

São estas, portanto, as linhas mestras com que guiarei a minha observação para problematizar as bibliotecas universitárias da atualidade, enquanto subsistemas escolares do ensino terciário.

Antes, porém, dedico-me a um percurso sobre a pedagogia universitária (CAP.II), procurando compreender como ela pode influenciar as bibliotecas na universidade e a uma abordagem ao agir pedagógico das bibliotecas universitárias (CAP. III), o que permitirá definir um enquadramento dessa mesma observação.

CAPÍTULO II – PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E BIBLIOTECAS

1. *Pedagogia universitária: um conceito operativo*

O propósito de compreender a pedagogia universitária motiva a incursão por este domínio. Ele é tanto mais consequente para este estudo quanto se relaciona com a concretização de um projeto de biblioteca universitária, antevisto pela medida em que esta poderá contribuir para corporizar essa pedagogia. Assumo portanto, de alguma forma, um cariz programático na conceptualização de uma biblioteca universitária sustentada na pedagogia. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é o de descrever como é encarada a pedagogia em meio universitário, para poder observar posteriormente de que forma encontra nas bibliotecas académicas ecos ou reflexos da sua materialização.

Antes de avançar nesta explanação, é devido um momento para explicar a expressão *pedagogia universitária*. Alguns autores, com maior propriedade, conhecimento e profundidade, dedicaram-se já a explicar esta conceção de entrada dupla, quer partindo para uma abordagem mais contextualizada do conceito, quer relacionando-a com aspetos particulares, por exemplo a propósito da questão da disciplina (Estrela, 1992: 31), com base na sua etimologia e desdobrando a noção nas suas múltiplas conceções, como fizeram Melo & outros (2000: 130-132), ou ainda relativamente às dimensões da pedagogia universitária que implicam uma abordagem à qualidade do ensino universitário ou no que toca à formação de professores (Zabalza, 2004, 2007), para referir algumas propostas que analisarei adiante.

O termo pedagogia tem a sua origem nos vocábulos gregos associados aos conceitos de criança (*paid(a)*) e de conduzir ou levar (*gogia*) e expressava a ação do “escravo que levava a criança”. Segundo o Dicionário da língua portuguesa contemporânea (Academia das Ciências de Lisboa, 2001: 2794), pedagogia é a «ciência da educação e do ensino das crianças ou a ciência que, baseada em princípios, estuda os métodos, processos ou técnicas que visam a prática da educação e do ensino».

Fora das fronteiras nacionais, diversos autores abordaram a questão pedagógica⁵. John Locke problematizou a educação a partir do conceito do indivíduo e da sua

⁵ Benner (1998), por exemplo, realiza um interessante estudo em que, para além de uma panorâmica histórica sobre a construção da pedagogia na modernidade e na pós-modernidade, propõe uma teoria em que não só encara a Pedagogia como *a ciência centrada na prática pedagógica*, por isso, na atividade e

vontade própria, expressa pelo desejo de aprender. Ao mesmo tempo considerou a aprendizagem como o momento e o campo para compreender e observar como se concretizam as conexões que formam o nosso pensamento e individualidade (Morel, 1999: 341). Mas dedicou-se também a refletir sobre uma educação integral da pessoa, que englobasse tanto a educação física, como a educação da moral, das vontades, dos costumes, das maneiras. Discorreu sobre os diversos contextos da educação, as relações e influências de outros atores que não apenas o meio familiar, a importância do lúdico e das regras de civilidade. Mas sobretudo refletiu sobre as especificidades da pedagogia, no sentido em que esta tem de ter em conta que as características de cada indivíduo são únicas (Locke, 1966: 279):

Chaque homme a ses qualités propres que, aussi bien que sa physionomie, le distinguent de tous les autres hommes ; et il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élèves par des méthodes absolument semblables.

Possivelmente inspirado em John Locke, e na sua visão analítica, Émile Planchard (1970), dedicou-se profusamente ao tema pedagógico avançando igualmente com uma proposta de significação (Planchard, 1970: 278):

(...) a Pedagogia é, ao mesmo tempo, teoria e prática, pensamento e acção, concepção e realização, encontrando-se os dois elementos numa estreita interdependência funcional, quer dizer, a teoria esclarece a acção: é elaborada em *função* dela. (...) Mas a pedagogia como *arte* tem de particular o facto de se exercer sobre o próprio homem, como a Medicina, aliás. Todavia (...) dirige-se à personalidade total, visa o aperfeiçoamento máximo desta, no condicionalismo imposto pelas circunstâncias inerentes ao educando e ao meio em que se desenvolve.

No citado texto (Planchard, 1970) é aprofundada a concepção da Pedagogia em torno de dois eixos essenciais: o que se centra no indivíduo e na sua compreensão, dentro de uma «concepção filosófica do ser humano (sua origem, natureza, destino)», e o que atenta na ideia positiva do «homem em situação, *hic et nunc*, incarnado num indivíduo particular, mergulhado ele próprio num ambiente complexo e instável, quantitativo e qualitativo, temporal e espacial, material e espiritual» (Planchard, 1970: 279). Assim, estes dois eixos de compreensão do ser humano enquanto sujeito e objeto

ação pedagógicas, como a considera na sua possibilidade de concretizar, ou seja, como veículo de uma teoria educativa em que a ação do indivíduo, independente e autónoma, transforma a determinação social produzida por instituições e agentes sociais, concentrando o seu trabalho no âmbito da pedagogia escolar, dirigida a crianças.

da pedagogia explicam e justificam as razões da ação pedagógica, e que se resumem, parafraseando este mesmo autor, ao *porque se deve fazer* e *como fazer*. Se o primeiro eixo é respondido pelo que apelida de Pedagogia Filosófica, o segundo é respondido por uma Pedagogia Técnica, ou, em última análise, a aplicação das ciências da Educação. Num sentido mais geral, a Educação enquadra, portanto, a noção específica que aqui exponho, e que é concretizada por uma ciência aplicada, que é a pedagogia.

Esta proposta, do meu ponto de vista relativamente limitada, não vai tão longe por não aprofundar a *relação*, centrando-se antes numa visão direcional de sentido único, estabelecida entre os sujeitos do amplexo ensino-aprendizagem.

Em Portugal, Manuel Ferreira Patrício (1986) deteve-se na explicação da pedagogia como uma teoria e uma prática, explicando-a como «uma reflexão e o resultado sistematizado dessa reflexão» que, articulada com o seu aspeto atuante, se materializa num «trabalho permanente de transformação (trans-formação) do ser humano.» Patrício explica que esta natureza dupla da pedagogia - como teoria e prática ou como ciência e arte - tem com objetivo e objeto o próprio sujeito da educação, a sua *construção pessoal, transpessoal, social*, afirmando-se através de um *trabalho difícil e delicado*. Este trabalho, o do professor, assente no respeito e na dignidade, que é o da pedagogia indicativa, visa promover o ato criativo, (ao contrário do ato de reprodução ou de repetição), através do qual o sujeito da educação se vai construindo.

Também Teresa Estrela observa que após algumas evoluções do conceito, entre finais do séc. XIX e o início do séc. XX, «a Pedagogia reconquista o prestígio do seu saber ao tornar-se uma ciência experimental» (Estrela, 1992: 31). Continua, destacando igualmente o desdobramento desta área em *arte e ciência da educação*: «Enquanto arte, remete para o campo da prática institucionalmente organizada; enquanto ciência, remete para o campo do conhecimento sistematizado e reflectido.» E, nessa sequência, enfatiza uma diferenciação entre o campo pedagógico e o campo educativo:

É pois, quer pelo carácter organizado de uma prática directamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão, quer pelo carácter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação que o campo pedagógico se distingue do campo educativo.

Albano Estrela dedicou boa parte dos seus estudos à reflexão sobre o campo epistemológico da Educação, questionando e propondo uma cientificidade para este campo ainda em constituição e afirmação. Num dos seus estudos Estrela (1992: 28)

sugere, também a propósito da Pedagogia como área científica por excelência das Ciências da Educação, uma definição:

Se o acto pedagógico tem um carácter teleológico, como o sublinham, entre outros, Clausse e Avanzini, o campo pedagógico, como escreve Filloux, é definido pela relação do professor e do aluno a um saber que, de diversas maneiras possíveis, é comunicado ou se comunica. A intencionalidade do acto pedagógico e a sua relação directa ou indirecta com o saber constituem aspectos importantes da sua especificidade. Assim, limitamos a Pedagogia, por artifício e facilidade operacional de análise, ao domínio educacional exercido por um agente num quadro institucional expressamente criado para esta transmissão intencional.

Como se constatou, a expressão *pedagogia* tem merecido, principalmente desde o último quartel do século XX, um vasto leque de abordagens explicativas. No que toca à adjunção do termo *universitária*, importa compreender como este, ao conferir um atributo de contexto, modifica a partir do interior o conceito base de pedagogia.

Melo, Silva, Gomes e Vieira (2000) no seu estudo acerca das concepções de pedagogia universitária, aprofundam a análise semântica da expressão. Esclarecem estes autores, para além da génese da primeira palavra anteriormente explicada, que «o lexema “pedagogia” agasalha, no seu seio, uma semântica de explosiva força vital, de seiva genesiaca, de energia criadora.» E avançam também na reflexão sobre a adequação do termo ao contexto universitário, uma vez que neste plano o objeto da educação deixa de ser a criança para passar a ser o jovem ou o adulto. Referem estes autores que alguns investigadores propõem, neste âmbito, a substituição do termo pelo de *andragogia*.

O termo *andragogia*, segundo Krajnc (1985: 266), define-se como *a arte e ciência de ajudar adultos a aprender e o estudo das teorias da educação de adultos, bem como dos processos e tecnologias usados para esse fim*, sendo derivado precisamente da expressão *pedagogia*, substituindo-se a primeira parte da palavra, pelo lexema de origem grega que significa homem (*andros*). Usada desde a década de vinte do século passado, a expressão não conheceu penetração significativa até meados da década de 80 do mesmo século XX. A necessidade de diferenciar as práticas educativas direccionadas a crianças e a adultos, bem como a percepção cada vez mais generalizada de que existem distinções profundas a serem tidas em conta na organização e métodos de ensino destinados aos adultos, fez com que esta expressão se viesse a afirmar. Não obstante, foi sendo cada vez mais substituída (ainda que os seus campos não se sobreponham totalmente) pela Educação de Adultos. Sobre o surgimento, aplicação,

adequação e pertinência do termo andragogia, discorreu igualmente Rui Canário (1999:131-142), recorrendo a referências diversas para explicar:

A diferenciação entre pedagogia (marcada por modalidades directivas, tal como são habitualmente propostas às crianças) e a andragogia (preocupada em respeitar e desenvolver a autonomia dos adultos) fundamentar-se-ia menos em razões de natureza teórica ou praxeológica e mais em razões de natureza social.

Canário aponta algumas inconsistências nesse modelo teórico, que, pelas limitações inerentes à visão centrada nos sujeitos (e essencialmente nas suas características etárias), deixa escapar os processos de aprendizagem e cognição comuns a crianças e adultos. Sugere então uma visão sintética em que no processo educativo o papel fundamental seja atribuído ao sujeito e à experiência, possibilitando a permanência da *auto-construção da pessoa humana*. E acrescenta a estes dois fatores a importância do contexto, da territorialização da ação educativa, de uma perspectiva ecológica sobre o ato de aprender, que possibilitará a compreensão e reflexão mais fecunda sobre o processo educativo, perspectiva com que concordo inteiramente.

Assim, é possível questionar, à semelhança de Melo & outros (2000: 130-132), e a propósito da utilização do termo *pedagogia* em contexto universitário, «que sentido faria, porém, substituir um lexema tão denso, por conceitos que não se revelam mais fecundos que aquele?». Neste mesmo texto apresentam uma interessante explicação do lexema *universitária*, encontrado aqui em agregação com *pedagogia*. Referem os autores (Melo & outros, 2000) que «assenta em duas ideias fundacionais, ancoradas nas raízes indo-europeias *IE Oin- (ideia de único, totalidade) e *IE Wer- (ideia geral de girar, rodar, torcer)» E explicam:

Das componentes uni- e -versidade resulta, pois, a ideia de uma totalidade dinâmica, numa espécie de *vórtice*, numa *dínamis* (...) imparável e incontida, que procura dar conta de um *conjunto agregador* de membros de uma corporação (era esse, como vimos, o sentido primeiro de universidade – *universitas magistrorum*), quer de um conjunto de saberes e, mesmo, já, em pleno séc. XVI, a ideia de totalidade da criação (*universitas rerum*) (...)

Assim, concluem:

A expressão “pedagogia universitária” implicaria (...) as ideias de força vital (...) por um lado, e o conjunto da criação, por outro. (...) Processo dinâmico de transmissão e inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro, constituem, pois, do ponto de vista da sua génese, a matriz fundacional da expressão “pedagogia universitária”.

Em síntese, o conceito de *pedagogia universitária* transporta na sua semântica a carga histórica dos vocábulos *pedagogia* e *universidade*. Ambas as noções estão

impregnadas de um ideário histórico-simbólico que radica no macro conceito *educação*, no qual se encontram estas duas noções e no qual ganha sentido uma unidade bidimensional da expressão. Em termos mais concretos, a proposta de definição que atinge um consenso mínimo para a expressão *pedagogia universitária* compõe-se na moldura sujeito – objeto – sujeito – contexto, moldura esta que enquadra um processo dinâmico de aprendizagem e emancipação, concretizado na criação de conhecimento próprio. A *pedagogia universitária*, atravessada que é por visões antropológicas, culturais, antroposóficas e, por inerência, sociológicas, encontra sobretudo sentido na realização reiterada num lugar comunitário, quero dizer, na *relação* de um(s) com outro(s). Relação do sujeito consigo próprio, relação entre sujeitos ou entre sujeitos e saberes que se repete no *continuum* histórico e que permanece reinterpretada em cada caso singular, instaurando significância no indivíduo. A este propósito, Justino Magalhães (2004: 37) elabora uma explicação:

Se bem que a pedagogia contemporânea tenha evoluído para um reconhecimento do papel do sujeito e de um pedocentrismo, a autonomia do educando é um processo assistido, valorizando a alteridade e o plano construtivo da relação didática. Para uma pedagogia autonômica e em primeira pessoa não é suficiente que o sujeito se conscientize das suas necessidades, dos seus desejos, e procure os meios para preencher tais limitações, incluindo meios instrutivos. De fato, a atribuição de uma relevância e de uma significação ao processo formativo carece de uma epistemologia que racionalize um experiencialismo e uma gradação cognoscente, iluminados por uma hermenêutica projetiva, globalizante e integrativa (reflexiva), tendo o contexto como referente. Esta metaprojeção, como base de uma hermenêutica reflexiva, não se confina a uma pedagogia em primeira pessoa, nem à autoformação e menos ainda ao autodidatismo – desenvolve-se pela reflexão partilhada, combinando dimensões institucionais e dimensões biográficas.

Por tudo isto é importante, a partir do conceito de *pedagogia universitária*, procurar descrever a relação pedagógica, sobre três vetores: do professor, do objeto de aprendizagem e do aluno aprendente. Depois, importa compreender o contexto institucional na relação pedagógica e, concretamente, se no seio das bibliotecas universitárias poderá existir, circunstanciada e justificadamente, uma ação pedagógica.

2. *A relação pedagógica na universidade*

Para desenvolver uma observação da relação pedagógica, recorro ao modelo proposto por Houssaye (1988), na sua obra emblemática sobre *o triângulo pedagógico*, que encara a pedagogia como um processo, isto é, uma estrutura *estável, organizada e dinâmica* que está compreendida numa situação. Esta situação pedagógica, de acordo com o autor (Houssaye, 1988) articula três polos – professor, saber, alunos – ligados entre si através de dinâmicas processuais, a saber: o processo de ensinar, o processo de formar e o processo de aprender. Esta estrutura adivinha-se particularmente fecunda, se entendida como uma grelha de observação para uma visita à pedagogia universitária. De facto, já outros autores a consideraram interessante deste ponto de vista (Magalhães, 2004: 40):

A estrutura triangular tem sido aplicada em diversas circunstâncias, nomeadamente para representar a multipolaridade da pedagogia escolar, entre aluno, professor, conteúdo (Houssaye, 1992). Enquanto representação, esta triangulação complexifica-se, se cada um dos vértices corresponder a uma constelação axial que traduza a diversidade das dinâmicas em curso.

2.1. *Docência e pedagogia: o processo de ensinar*

A relação pedagógica é comumente entendida como a relação entre professor e aluno, na qual educador e educando estabelecem entre si um acordo de propósitos assente no processo de aprendizagem. Na investigação fundamental que tem como objeto o ensino universitário, abarca-se uma miríade de questões, tão diversas como as que se encontram no âmbito das políticas educativas, da gestão e administração escolar, da psicologia da educação, do sucesso ou abandono do ensino superior, dos modelos curriculares, da avaliação institucional, da integração com o tecido social e empresarial, dos desafios económicos e de sustentabilidade, das redes de investigação, da díade ensino-investigação e, entre tantos outros, também na relação estabelecida entre os sujeitos professor e aluno. É nesta última vertente que se levantam os problemas de investigação relativos à formação de professores universitários, à qualidade do ensino superior, à relação pedagógica, às competências docentes.

Donnay e Romainville (1996), por exemplo, já na década de noventa, reuniram alguns textos (resultado de um simpósio sobre o mesmo tema) cuja questão central consistia no *métier* de ensinar na universidade. Nesta obra discute-se mais uma vez a

forma como as mudanças sociais do último quartel do século XX imprimiram alterações nas formas de ensinar nas universidades. Em consequência do aumento do número de alunos, da diversificação das suas origens sociais, da multiplicação da oferta curricular, o investigador-docente foi forçado a atentar mais para o ensino, sendo que esta alteração implicou mudanças nas modalidades pedagógicas. A este propósito, os autores explicam que, não obstante estas mudanças, o professor universitário continua sendo um profissional multitarefas. Embora o principal objetivo profissional dos docentes universitários tenha passado a ser o de formar jovens em grandes grupos, propondo conteúdos a (re)construir por estes, as solicitações da investigação continuam presentes, impondo a participação em equipas multidisciplinares, trabalhos diversos, participação em conferências, entre outras, cujo objetivo igualmente central é o de contribuir para a criação de saber científico. O desequilíbrio entre estas duas expressões profissionais levou a que fosse feito algum investimento na discussão sobre a pedagogia universitária. Nessa sequência, a pedagogia é encarada como uma *ferramenta* de resolução de problemas (Donnay & Romainville, 1996:59), isto é, um instrumento adaptável a cada circunstância, de acordo com três aspetos essenciais: a análise da tarefa (*o que se vai ensinar*); a gestão das condições de aprendizagem (*como se vai fazer com que aprendam ou saibam fazer*); a gestão das aprendizagens (*porque aprenderam e como*). A consciencialização e reflexão acerca do processo de ensino contribuirão para a melhoria dos aspetos didáticos, pelo que os autores consideram essencial uma atitude reflexiva sobre as práticas profissionais, atitude que levará ao reforço da identidade profissional dos professores universitários.

Schulman (2004, 2004a) tinha proposto, também nos anos noventa, a ideia de aperfeiçoar a qualidade e o estatuto do ensino universitário, baseada em algumas premissas que orientam a investigação nesse mesmo contexto: a melhoria da aprendizagem profissional através da experiência e da observação, a avaliação por pares, as comunidades de aprendizagem e a avaliação como estratégia de desenvolvimento do docente. Para este autor o desempenho docente no ensino universitário podia ser significativamente melhorado se lhe fosse dada a importância qualitativa que era dada à investigação. Para isso, tal como para a investigação, o ensino em determinada universidade deveria ser considerado como *propriedade da comunidade*. Este entendimento legitimaria e prestigiaria a prática do ensino na universidade, comparativamente à prática de investigação. Uma vez considerada propriedade da comunidade, o ensino universitário pode ser sujeito ao escrutínio e à

avaliação dos pares e da comunidade acadêmica em geral, deixando de ser uma prática individual, desresponsabilizada e praticamente irrelevante para a carreira universitária, o que não contribuía para a implementação de uma cultura pedagógica de qualidade. Apesar de passada bem mais que uma década, e algumas destas ideias terem sido implementadas internacionalmente, as questões da qualidade em torno das práticas pedagógicas no ensino universitário continuam atuais.

Sobre a qualidade do ensino na universidade discorreu também John Biggs (2004), propondo um programa de atuação para os docentes deste nível. Nele aprofunda os aspetos cognitivos respeitantes às características dos estudantes e a necessidade de adequação ou alinhamento dos métodos, estratégias e objetivos a estas características intrínsecas do aprendiz. Além disso advoga a necessidade de avaliação da qualidade do ensino para obviar a dificuldades estruturais no ensino atual, como o grande número de alunos por turma ou a presença de alunos internacionais.

Zabalza (2005, 2008) enquadra a questão da relação pedagógica no ensino superior dentro da investigação acerca das características do ensino universitário e da necessidade que existe em desenvolver competências profissionais nos docentes do ensino superior, bem como em aferir a qualidade deste ensino. Partindo do entendimento da universidade como a instituição cujo propósito é a formação de cidadãos ao mais alto nível, argumenta sobre a necessidade de concretização de uma qualidade superior do ensino-aprendizagem, essencialmente através da atuação dos professores e da sua capacitação específica. Ao contrário das teorias que colocam o aluno como fator central na aprendizagem (as suas características intrínsecas, motivações, expectativas, capacidades, entre outras), advoga, sem secundarizar a importância deste vértice do triângulo, que a área de intervenção ao alcance de uma mudança ou inovação é exatamente a área da docência (Zabalza, 2004: 189):

Pero, además, se precisa también de una intervención precisa y bien orientada por parte de los profesores. El aprendizaje surge como la confluencia de ambas actuaciones, la del profesor y la del alumno, en el marco de una institución (un programa, unos recursos, un sentido de la formación, un ambiente, etc.) que constituye el tercer factor de influencia.

Como Zabalza, outros investigadores se dedicaram a estudar a intervenção docente na aprendizagem universitária e por isso dedicaram importantes esforços na compreensão e conceptualização da formação pedagógica dos professores no contexto do ensino universitário.

Em Portugal, outros autores se têm vindo a dedicar às questões da pedagogia na universidade, precisa e particularmente nos aspetos que se relacionam com o vetor da docência. Carlinda Leite (2010) reuniu alguns destes autores na obra *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*, observando a pedagogia universitária precisamente através do prisma da docência. Nesta obra são abordadas questões transversais ao exercício da docência, tais como a ética profissional, a formação pedagógica ou a avaliação dos alunos. No essencial, transparece a reflexão acerca da evolução da profissionalidade docente de um paradigma magistercêntrico de transmissão dos saberes, para um complexo de atuação flexível e adaptado, que incorporou traços de adaptação às mudanças sociais (massificação do ensino superior, diversificação dos alunos, maior abrangência de áreas curriculares), e em que o envolvimento dos estudantes nas suas próprias aprendizagens passou a ser determinante.

Atualmente, em Portugal, o projeto OPDES – Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior, desenvolvido na universidade de Coimbra, aposta numa ampla ação de sensibilização para as questões pedagógicas junto dos professores, contando com mais de duas dezenas de publicações sobre as especificidades deste campo. Estas publicações aprofundam a abordagem sobre os métodos pedagógicos, de uma forma simplificada e prática, por forma a poderem ser facilmente consultadas. São exemplos os estudos sobre o método expositivo, a aprendizagem colaborativa, o planeamento curricular, a construção de contextos *e- e b-learning*, o uso de informação e *feedback* para melhorar as práticas de ensino, entre outros cadernos temáticos. Este projeto dirige a sua atuação aos docentes no sentido de promover a reflexão e debate em torno de ideias e práticas pedagógicas. Numa das mais recentes publicações é feita uma abordagem longitudinal sobre diversos estudos realizados nos últimos anos, onde se apontam programas com resultados cientificamente validados e as melhores práticas da pedagogia neste âmbito. Os autores Hurwitz & Hoff (2012: 51) sintetizam:

Em conjunto, estes programas apresentam várias características pedagógicas do ensino superior que, provavelmente, prevalecerão no futuro. Em comum a todas as actividades está o facto de todas demonstrarem complexidade. São interdisciplinares, inovadoras e centradas no estudante ou dirigidas a ele e, deste modo, exigem estudantes independentes. Integram elementos dos meios de comunicação e valorizam a resolução criativa de problemas, geralmente problemas práticos relacionados com o bem público situado para além do bairro. Estes programas fomentam, com sucesso, uma sensação de divertimento (visível nos *sites*), invulgar no meio académico tradicional, mas que vale a pena adoptar.

2.2. Currículo e pedagogia: o processo de formar

As questões relativas ao triângulo da aprendizagem não se esgotam por aqui. Os aspetos relativos a “o que se aprende” são também observados por diversos investigadores na área do currículo. Com efeito, Ronald Barnett (1992, 2000), por exemplo, dedicou-se a analisar a aprendizagem à luz da mudança curricular no ensino superior. Propõe um ponto de vista em que estas mudanças estruturais colocam novos desafios à universidade, mas observa que a indefinição, incerteza e *supercomplexidade* sociais podem ser melhor compreendidas precisamente com o contributo da universidade. Observando várias ideias e iniciativas relacionadas com a procura de melhoria da eficácia da aprendizagem, com o enfoque no currículo, percorre diversos autores que contribuem com perspectivas múltiplas sobre este mesmo tema. Na obra de Barnett e Griffin (eds., 1997) ecoam estas ideias. Aprofundando um percurso reflexivo, em *The end of knowledge in Higher Education*, Barnett e Griffin argumentam, conjuntamente com os autores reunidos, que a pós-modernidade trouxe a dúvida e o questionamento sobre o conhecimento objetivo de matérias enquanto conteúdo de aprendizagem no ensino superior, referindo que a ciência, em sentido lato, enquanto matéria-prima do conhecimento transmissível no ensino, vem progressivamente perdendo o seu protagonismo, à medida que mais atenção é dada às competências, capacidades e desempenhos, enquanto matérias de ensino-aprendizagem, em oposição ao conhecimento racional, objetivo e disciplinar acerca do mundo sensível, o que constitui, do ponto de vista daqueles autores, uma crise fundamental no conceito de ensino superior, já que obriga a uma reconfiguração no entendimento acerca da missão e propósito da universidade. Embora estas afirmações me pareçam um tanto extremadas, alertam para uma perspectiva que se debruça mais sobre a forma que sobre o conteúdo, no que tange à realidade do ensino superior. Assim, as questões que gravitam em torno dos conteúdos da aprendizagem passam não só pelo sentido que lhes é conferido no âmbito particular do ato de aprender, como alcançam toda uma complexa rede de sentidos conferidos à estrutura de organização da universidade.

A área curricular no seio do organismo universitário é extensamente analisada por Frank e Gabler (2006) não como uma coleção de saberes que é simplesmente instrumentalizada para a produção social *a posteriori*, i.e., para configurar futuros profissionais nas áreas de trabalho que constituem a sociedade, mas antes como uma poderosa instituição criativa onde se forma a estrutura cultural da sociedade pós-moderna. Para mostrarem este ponto de vista, os autores recorrem à observação

exaustiva de programas curriculares em universidades de todo o mundo, procurando perceber como estes são em simultâneo espelho e construtores das estruturas sociais de conhecimento, na medida em que propiciam as condições para a sustentação e expansão cultural, definindo e fabricando as necessidades de conhecimento. Em síntese, a *cientifização* dos saberes em sede universitária legitima e confere estatuto às práticas profissionais, contribuindo para a tessitura cultural das sociedades e para a afirmação da estratificação social⁶, regulando as dimensões do trabalho, precisamente através dessa legitimação cultural do conhecimento. No prefácio à obra, John Meyer sintetiza (Frank, D.J, Gabler, J., 2006:xvii):

Thus, postmodern society is indeed a knowledge society. But the point stressed over and over in the analyses (...) is that this is centrally a cultural matter, not a technical or functional one. That is, the knowledge generated and transmitted in the university is mainly cultural framing, not technical skill.

Ou seja, a questão cultural, isto é, o que o Homem pensa, cria e produz é o aspeto central na sociedade do conhecimento e é precisamente neste aspeto que a universidade participa, através da transmissão de saberes, da propiciação de aprendizagens e do estimular de novas criações.

2.3. Aluno universitário e pedagogia: o processo de aprender

Do outro lado da relação pedagógica está o aprendiz. Podemos concordar que o processo educativo universitário é destinado maioritariamente a jovens em transição para a vida adulta. Por este facto, não é despropositado sublinhar que as características deste grupo social (como a variável da idade, as características psicossociais e biológicas, mas também o percurso escolar concluído ou as expectativas de formação) são fundamentais para o desenho e organização da aprendizagem e para a sua compreensão. Isto é, a forma como se irá adequar a pedagogia universitária tem em conta a população

⁶ A propósito desta influência da Universidade no tecido social, já outros autores refletiram, considerando a universidade como uma força central para a definição de aspetos políticos, económicos e culturais. Brown e Schubert (2000), por exemplo, reúnem numa mesma obra alguns investigadores sociais que discorrem sobre o conhecimento académico e o poder político, relacionando as dinâmicas que ocorrem ao nível macro social com as dinâmicas das relações no seio desta instituição, questionando alguns aspetos relativos à ética e ao papel dos cientistas e investigadores.

a que se destina, como terá em conta o contexto de aprendizagem, o currículo, as competências a adquirir, entre outras premissas. É importante referir que o processo de aprendizagem do jovem adulto (ou do adulto em constituição) contrasta com o processo de aprendizagem da criança, nomeadamente na intervenção que o sujeito da aprendizagem tem nesse mesmo processo, na sua moldagem e adaptação e na intervenção ou tomada de decisão do aprendente sobre o que é objeto de aprendizagem.

Relacionada com estes aspetos, uma interessante explanação sobre a pedagogia enquanto ciência da emancipação da criança é feita por Petra Ponte e Jan Ax (2010: 324-335). Estas autoras analisam os métodos pedagógicos à luz da história, focando a sua atenção em questões que contribuem para esta reflexão, como o contexto ou os hábitos que influenciam de forma determinante os métodos pedagógicos. Referem, no que diz respeito concretamente à relação pedagógica (Ponte & Ax, 2010: 327):

After all, every pedagogical relationship has mores and they are culturally, socially and materially determined. In other words: pedagogical praxis is a culturally and socially embedded situation in which the upbringer purposefully tries to help the child to become an adult.

Partindo da premissa de que a relação pedagógica é afetada pela historicidade que ela própria carrega, é aprofundado o pensamento de que a *pedagogia* (entendida como condução da criança) deve ser questionada enquanto método, pois este (porque generalizador), de uma forma inocente, exclui o *ethos* do aprendiz, dissociando o processo de aprendizagem tanto do contexto como do perfil do educador e da possibilidade de alternância do lugar educador – educando (Ponte & Ax, 2010: 333). Nesta sequência pode colocar-se a questão acerca da *pedagogia universitária* como uma prática que questiona paradoxalmente o seu conceito base, já que, ao “guiar” procura um lugar de incitação ao percurso individual do aprendiz. Enquanto pedagogia, reconhece o triângulo interoperativo que articula aprendente, educador e contexto, construído em torno de um objeto de aprendizagem. Porém, ao procurar as diferenças individuais e ao estimular o percurso do aprendente, a partir da sua experiência, torna-se numa “não metodologia”, já que se ancora num “auto-lugar” (do sujeito da aprendizagem), em que o educador se situa mais como um instrumento para o reflexo (espelho e identificação) e para a reflexão (pensamento e transformação) que levará à aprendizagem, do que como um condutor, ou aquele que guia. Como consequência, a tradicional pedagogia fixada na díade que assenta no trânsito de conhecimento entre professor e aluno, dá lugar, em contexto universitário, ao questionamento e à

problematização, tornando-se uma *meta-pedagogia*, uma tecnologia auto-direcionada ao aprendiz que faz com que este possa “conduzir a condução”. Os princípios reguladores da aprendizagem que assentam na adequação e na crítica, investidas pelo pensamento científico, passam a ser instrumentalizados para um aprofundamento do sentido da educação individual, isto é, para a objetivação da educação como experiência imanente, pessoal e única de que o adulto aprendiz faz parte e a um tempo é artífice e matéria.

A este propósito, e no que respeita concretamente à educação de adultos, Witte & Witte (2006: 31) referem que os adultos traçam os planos para a sua própria aprendizagem orientando essa aprendizagem a objetivos muito concretos:

Current thinking requires a deeper understanding of the learner’s decision-making process, since adult learners usually guide and plan a majority of their own learning. Adults will participate in learning activities in order to (a) pursue a utilitarian goal, such as a degree, certification, or licensure, (b) enjoy the activity associated with the learning setting, such as socialization of school or being with individuals who have similar interests; or (c) seek learning for its own sake, such as lifelong learner or intellectually curious.

Estas ideias contribuem para uma conceção da aprendizagem por parte do adulto (e do jovem adulto) como algo utilitário, na medida em que ela se torna instrumental para a obtenção de outros objetivos, deixando de ser primordialmente um fim em si mesma.

Também Rui Trindade (2010:85-87), mobilizando Bruner, argumenta que o paradigma de aprendizagem, ao contrário do da instrução, considera que os alunos «são percebidos como detentores de teorias mais ou menos coerentes acerca do mundo, as quais poderão ir adquirindo mais coerência e pertinência heurística à medida que estes forem encorajados a partilhá-las e a discuti-las uns com os outros.» Ou seja, as dinâmicas no interior da relação pedagógica têm o carácter potenciador que sustenta o processamento da informação, a aquisição de novos conhecimentos, as aprendizagens universitárias. Continua este autor referindo, a propósito do triângulo pedagógico, que as *relações de natureza mais plural* colocam em destaque a comunicação e através da *qualidade e da pertinência das interações*, no seio de um património cultural, é possível uma aprendizagem mais significativa. Ainda a propósito do papel do professor, conclui Trindade (2010, 96):

Como interlocutor qualificado, o professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia

intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com as exigências e os valores de uma sociedade democrática que é, simultaneamente, uma sociedade do conhecimento.

Em síntese, a relação entre um sujeito que aprende e um outro que ensina será uma relação social, comunitária, contextual, mas sobretudo retroativa, intencional e desejavelmente bi-direcional. É na interioridade da relação, que é a um tempo conexão e alteridade, mas também correspondência (porque reconhecimento do outro) a que subjaz uma autonomia, que se pode melhor compreender a pedagogia e a relação pedagógica, como tão bem esclarece Magalhães (2004: 21), relativamente ao sentido da Educação:

Vista por esse ângulo, a educação é uma construção humana de maturação, conhecimento, capacitação técnica e atitudinal, conscientização e sentido crítico, estético, ético. Admitir a alteridade como condição de educação para a valorização do sujeito e do processo de subjetivação é alargar a noção de *alter* e reforçar as bases dialógica e reflexiva do processo educativo – o alter converte-se em fator e agente pedagógico, na medida em que o sujeito o reconheça e represente como educador e que por ele se aproprie, numa construção complexa e multidimensional que confere significado, que envolve um processo de aprendizagem e de formação e uma avaliação, sob a forma de balanço de um objeto educacional. A relação de alteridade refere-se simultaneamente ao agente e ao objeto educacional. Representações processuais de alteridade, analogia e similitude integram e estruturam o discurso pedagógico e o mimetismo é móbil e eixo de educação.

Fica assim justificada a Pedagogia enquanto teorização de uma prática, dentro de um carácter duplo e relacional: por um lado o de um pensar atuante sobre o sujeito, dentro de um contexto, ou meio e, por outro, de acordo com as características e circunstâncias particulares desse sujeito da e na ação pedagógica ou educativa (Magalhães, 2004: 31):

A ação educativa, em síntese, integra um sujeito, um agente, um argumento, os meios adequados e desenvolve-se num determinado contexto, com vista a um fim. A educação é o constructo que resulta da interação destes elementos e destes fatores por apropriação do sujeito; é relação e relacionamento.

Ainda recorrendo ao mesmo autor, e refletindo igualmente sobre os aspetos que configuram a relação pedagógica, particularmente no que toca ao papel do professor, esclarece Magalhães (2004: 37-38):

O traçado de uma estrutura metaprojetiva, que confira orientação ao conhecimento, não está ao alcance da generalidade dos alunos, sobretudo tratando-se de conhecimentos novos. A

pedagogia em primeira pessoa está cativa de uma pedagogia de projeto. O processo de aprendizagem opera-se por um aprofundamento reflexivo que conta com o apoio e orientação esclarecidos. A participação dos sujeitos nos destinos da instituição, como a reflexão crítica, tomando a instituição como referente, numa acepção ampla, constituem um núcleo duro que sedimenta e orienta a relação pedagógica.

Aluno, aprendizagem, professor, instituição, fazem parte da constelação compreensiva dos conceitos que constituem a relação pedagógica. O conceito de instituição aqui convocado, amplamente desenvolvido nesta mesma obra, *Tecendo Nexos* (Magalhães, 2004), contribui para a intelecção da importância desta instância educativa, enquanto agente modelador de uma mudança da história educativa, mas também enquanto agente instituinte da convenção e da norma e, portanto, gerador da estabilidade e da permanência educacional / escolar. A este propósito também refletiu David Olson (2005) quando se propôs estudar o papel da escola na atualidade, analisando as múltiplas dimensões que a constituem, quer diacrónica, quer sincronicamente. E referia que dificilmente se poderá reformar a escola sem compreender que enquanto instituição, ela resiste à mudança como inerência dessa característica. Não basta pois, para compreender a escola, olhá-la através da visão da psicologia. A compreensão social desta instância educativa por excelência passa por refletir sobre a sua moldura conceptual e igualmente sobre a estrutura intrínseca. Esta estrutura – a instituição - onde assenta a racionalidade escolar, é sobretudo *contexto* que mobiliza linhas de compreensão da realidade pedagógica. É esse o aspeto que abordarei seguidamente.

3. Pedagogia na Universidade

3.1. O contexto como determinante

Embora o conceito de pedagogia não seja consensual, parto da problemática pedagógica no ambiente da universidade, não no que se refere exatamente ao aluno, nas suas motivações, aspirações, ou no que ele representa para a justificar o estudo, explicação e compreensão de vertentes satélite relativas à pedagogia, tais como o sucesso ou insucesso, a adaptação ou abandono, a disciplina escolar, a avaliação, entre outros; tão pouco me dedicarei, do lado do professor e da sua formação pedagógica, aos

aspectos que concorrem para a profissionalidade docente ou para a concretização das suas práticas reflexivas. O meu objetivo é poder desenvolver um pensamento em torno da ideia de pedagogia enquanto *processo*, no âmbito de um *contexto universitário* e mais ainda, dentro das *bibliotecas universitárias* (portanto um território específico), que é estabelecido por meio de uma relação e da qual resulta uma transformação. A ideia da aprendizagem relativamente ao saber conhecer, ao saber fazer, ao saber viver em comunidade e ao saber ser (UNESCO, 1996), a que se associa o potencial criativo do aprendente, é determinante para o argumento que desenvolverei relativamente ao lugar das bibliotecas universitárias neste complexo arbóreo de conceitos e práticas educativas. Importa por isso deter-me na ideia de contexto pedagógico. No seio da universidade persiste uma visão dicotómica entre ensinar e investigar que necessariamente afeta a caracterização deste contexto. O debate é longo e diversos autores, em particular os que se têm debruçado sobre a profissão docente, abordam esta matéria.

Esteves & Pimenta (1987), no artigo *Notas sobre a pedagogia universitária*, introduzem a questão através do tópico da massificação do ensino superior e de como esta condição modificou o contexto para a pedagogia universitária, já que, do seu ponto de vista, aprofundou a relação negativa entre a universidade e a formação pedagógica dos docentes universitários. Os autores desenvolvem algumas propostas de alteração à situação, fundamentando-se na necessidade de uma atitude pedagógica transversal a reforçar com vista a impulsionar o processo de construção científica e a investigação. A este propósito citam Pinto (1986: 5) que refere, como passo importante para a dissolução desta distância entre investigar e ensinar:

(...) procurar fazer incidir a atenção dos estudantes sobre os processos de investigação e de elaboração de conhecimentos próprios da(s) disciplina(s) que se ensinam – buscando transformá-los em receptores activos de mensagem pedagógica e em utilizadores potencialmente criativos de ciência-, e não tanto (ou não apenas) de dirigir essa atenção para um conjunto de resultados já dados, isto é, desligados da respectiva génese intelectual e das suas utilizações científicas efectivas ou virtuais.

Ainda que passados mais de vinte anos sobre estas reflexões, a ideia de uma pedagogia na universidade centrada na prática investigativa (recuperada da tradição universitária alemã, como atrás se verificou) permanece atual.

Numa interessante explanação histórica sobre como foi constituída a organização interna da universidade e sobre a sua ambição enquanto referente e antecipadora de uma sociedade de *homens livres e iguais*, Habermas (1987) confronta a

ideia de universidade proposta por Karl Jaspers e desenvolvida por outros autores. Esta ideia de universidade sustentava-se num plano de ideais comuns ao grupo de investigadores-docentes, plano esse cuja forma permitia sustentar e afirmar uma identidade totalizadora, mas apolítica e autónoma, no que foi apelidado de uma consciência corporativa. Habermas critica esta visão pela fraca ligação que estabelece entre a ciência e o “mundo da vida”, consentindo antes uma *interioridade protegida pelo poder*. Assim, propõe em alternativa, fundamentando-se essencialmente nas teorias sociológicas, uma compreensão da universidade como um complexo de sistemas, em que convergem «unidade de investigação e ensino, unidade de ciência e cultura geral, unidade de ciência e esclarecimento crítico» (Habermas, 1987: 8). E advoga que este todo orgânico ganha coesão e vida através dos processos de aprendizagem universitária que:

(...) não só mantêm a sua interação com a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do “mundo da vida”. Para além de prepararem para a carreira académica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é, de uma atitude hipotética face a factos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos actuais e as suas tomadas de posição política objectivas (...). E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem diversas funções, simultaneamente se enraizem no “mundo da vida”.

Esta visão de uma universidade integrada no tecido social é a condição, segundo interpreto, para a sua própria vitalidade, ação e participação. Isto significa também que a universidade propicia uma aprendizagem mais significativa quanto se imiscui no *mundo da vida* e permite ao aprendente a compreensão e integração do sujeito nesse real social.

A tese veiculada em algumas das obras de Horst Möhle (1983, 1983b, 1986, 1986b) incide sobre o desenvolvimento do estudo e investigação académica, e propõe uma pedagogia que apela à participação do próprio sujeito da aprendizagem na assunção de uma formação integral dentro de uma lógica de pensar – agir no mundo social. A ideia fundamental de preparar os estudantes respondendo a requisitos sociais vai no sentido do desenvolvimento da sua personalidade, tendo em vista a uma *realização criativa*, através da *responsabilidade e independência*, o que inclui a vontade de alcançar bons resultados. A ideia da modelação do processo pedagógico procura atribuir igualmente uma responsabilidade ao docente, no sentido em que este pode

conscientemente criar as condições pedagógicas propícias ao desenvolvimento da personalidade do estudante no trabalho de investigação, mas esta modelação tem em conta todo o contexto e atividade escolar subjacente, que afetará o resultado do trabalho académico (Möhle, 1986b: 6):

In this respect, relationships between pedagogical guidance and independent work, between theoretical / intellectual and practical / concrete student activities, between learning, scientific work and social activity determine the result of the process.

Outra das obras deste autor (Möhle, 1986) reúne um conjunto de investigadores que se debruçam sobre as condições e competências atitudinais necessárias aos estudantes de ensino superior. D. Schaaler, na sua participação, sintetiza assim estas ideias (Schaaler, 1986: 51):

But our experience also shows that a greater degree of efficiency in undergraduates' work can be achieved not only by the study of the fundamentals of social sciences, but only if all disciplines contribute to the development of the undergraduates' comprehensive and scientific world view which correctly reflects the complex relations in the world; and if all the educational potential in the teaching and study process is used in full and thus becomes efficient as a condition for recognizing the truth and for applying the findings in practice.

Afirma-se desta forma uma teleologia da pedagogia universitária: o objetivo de reconhecer a *verdade* no estudo e na investigação e aplicá-la nas suas diversas formas, atribuindo-lhe uma eficácia operativa. Esta só é conseguida através de uma atitude compreensiva, isto é englobante, da visão do mundo, que afinal se reflete na complexa teia de relações do mundo e com o mundo.

Num universo bem distinto, mas que por força do trânsito das ideias, me ocorre referir, é a proposta de Paulo Freire que perpassa na sua obra e que contempla um entendimento da pedagogia através de ações concretas do próprio aprendente que devem buscar uma dialética com a realidade. Ainda que intrinsecamente relacionada com os aspetos políticos da ação educativa, e não sendo pensada ou aplicada ao contexto universitário, esta ideia contém a plasticidade suficiente para compreendermos que a interação social, em contexto educativo, permite trocas significativas que propiciam uma aprendizagem baseada na realidade. É sublinhado pelo Professor Ernani Fiori, no prefácio à *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987:14-15), o quão importante é esta relação com o mundo real para a Educação, já que é através dele que o sujeito da aprendizagem ganha consciência de si:

O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente,

apresentação e elaboração do mundo. (...) Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. (...) A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta.

Contudo não se poderá aderir a esta proposta sem compreender, a montante, uma outra visão, cujo objeto e significação envolvem a relação da aprendizagem do mundo e com o mundo. Uma ideia, algo polêmica, de que em âmbito escolar (e portanto também no seio da universidade) os processos de aprendizagem estabelecidos de forma hierarquizante serão a condição para a gerar discursos que consolidam as hierarquias sociais de poder. Esta tese, amplamente desenvolvida na obra emblemática *A reprodução* (Bourdieu & Passeron, 1974), cuja linha de força assenta na teoria da violência simbólica, afirma-se ao ocultar-se sob as relações sociais (do mundo, portanto) e reforça-se na e pela linguagem (no e do local tangível). Na escola (e por inerência, no espaço universitário), instituição social interpretada até ao limite como lugar de origem permanente e perpetuador da estrutura social, a pedagogia é determinante para o funcionamento deste sistema. A relação pedagógica, entendida sobretudo como uma relação-em-ação de violência simbólica sobre o outro, é efetivada, como nos referem estes autores (Bourdieu & Passeron, 1974: 27), através da imposição exercida pelos dominantes sobre os dominados:

Enquanto violência simbólica, a AP [ação pedagógica] não pode produzir o seu efeito próprio, i.e., propriamente pedagógico, senão quando são dadas as condições sociais da imposição e da inculcação, i.e., as relações de força que não estão implicadas numa definição formal de comunicação. (...) a AP [ação pedagógica] (...) é aquela que, tanto pelo seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela se impõe, corresponde o mais completamente, embora sempre de maneira mediata, aos interesses objectivos (materiais, simbólicos e, segundo a relação aqui considerada, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes.

Esta situação simbólica é, para o que ajuda a explicar o meu entendimento deste complexo teórico, sobretudo legitimada na e pela linguagem e, por consequência, no discurso. Porém, como ressaltam os autores (Bourdieu & Passeron, 1974: 146), a linguagem e o discurso não devem ser reduzidos ao ato da comunicação, já que a autoridade do ato pedagógico joga-se mais profundamente:

(...) o único facto de transmitir uma mensagem numa relação de comunicação pedagógica, implica e impõe uma definição social (tanto mais explícita e codificada quanto mais institucionalizada é essa relação) do que merece ser transmitido, (...) daqueles que têm o direito de transmiti-la ou, melhor, de impor a recepção, daqueles que são dignos de recebê-

la, e por isso constrangidos a recebê-la e, enfim, do modo de imposição e de inculcação da mensagem que confere a sua legitimidade e assim o seu sentido completo à informação transmitida.

E continuam desenvolvendo todos os aspetos que conferem a carga simbólica ao uso da linguagem erudita, no que tal representa para a perpetuação do discurso dominante, designadamente para o *corpo professoral*. Sobre a educação, e particularmente sobre a pedagogia, enquanto dispositivo de regulação do indivíduo, refletiu igualmente Nóvoa (2005), propondo para a inteligência deste movimento, que a possibilidade de agir sobre a razão e a responsabilidade individual estão na base desta *ciência de governo das almas*. Explica que estas duas dimensões – razão e responsabilidade – são, a um tempo, dispositivo e objeto da ação pedagógica. A pedagogia utiliza a *racionalidade* e a *razoabilidade* para introduzir a razão e a necessidade de racionalizar o conhecimento, durante a aprendizagem. Serve-se igualmente da responsabilidade como utensilagem para induzir e inculcar as regras, atitudes e comportamentos que fortalecem um *self-government* (Nóvoa, 2005:7). Convocando, entre outros autores, Thomas Popkewitz e Nicholas Rose, para explicar o paradoxo educativo, Nóvoa elucida que a relação entre o governo do indivíduo e o governo do estado é concretizada exemplarmente através da instituição escolar e de todos os dispositivos subliminares demandados pela escola ao longo da história moderna, nessa missão de controlo social, ainda que seja precisamente nos ideais de liberdade e autonomia que se afirma (Nóvoa, 2005:21):

Cette ironie de l'histoire qui édifie le «contrôle social» à l'intérieur même de la pratique de la «liberté» est essentielle à la compréhension des aléas de la pédagogie. L'administration sociale est porteuse d'un discours d'émancipation des individus, qui appelle chacun à inscrire sa subjectivité dans une «culture de rédemption» guidée par une pensée rationnelle et scientifique. À cet égard, la pédagogie contribue à l'établissement d'un nouveau rapport entre «le gouvernement de l'Etat et le gouvernement de l'individu, qui est supposé, dorénavant, révéler de l'auto-discipline, de l'auto-contrôle, de l'auto-motivation».

Isto relaciona-se também com o que, mais tarde, Jorge do Ó (2008) apelidou de «problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo social» e que, a este propósito aprofunda, referindo que «as zonas de governo vêm-se confundindo cada vez mais com operações intelectuais e com a circulação de discursos científicos susceptíveis de reflectir toda uma massa de fenómenos.» Não obstante esta visão totalitária, hegemónica e, arrisco dizer, asfíxiante da educação, sublinho a ideia de que o fenómeno pedagógico só faz sentido e só pode ser compreendido numa tensão

entre o indivíduo e a sua interação no seio do social. Quero dizer assim que não concebo a pedagogia sem *mundo da vida*, ou sem estrutura social, ou sem ecologia simbólica, o que remete para a importância da alteridade, de um campo mais amplo para além da estrita relação pedagógica, de uma *comunidade maior* em que o lugar pedagógico fará sentido e poderá existir.

Recorrendo novamente ao texto de Habermas (1987:9), concordo portanto com a ideia em que refere que o investigador, e também o aluno que aprende a investigar, no seio da universidade, não sobrevive a sós:

(...) por mais que pareça que ele trabalha isolado na biblioteca, à secretária ou no laboratório, os seus processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública de investigadores. Como o projeto de cooperação na procura da verdade remete para estas estruturas de uma argumentação pública, a verdade – ou, digamos, apenas a reputação alcançada na “community of investigadores” - nunca se poderá transformar num mero factor de comando de um sub-sistema autorregulado.

Isto significa também que o aluno, o investigador, o professor, participam todos de uma mesma comunidade, ou tribo, sendo todos eles resultado e produto, recetores e perpetuadores desses patrimónios discursivos que mantêm, adensam ou esclarecem as hipóteses de verdade científica e que, por si só, isto é, sem comunicação, linguagem ou discurso, não sobreviveriam. Nas palavras de Lyotard (1989: 37):

O *si* é pouco, mas ele não está isolado, ele está inserido numa textura de relações mais complexa e mais móvel que nunca. (...) E ele nunca está destituído de poder sobre as mensagens que o atravessam ao posicioná-lo, quer seja no lugar de destinador, quer no de destinatário, quer no de referente. Porque o seu deslocamento em relação a esses efeitos de jogos de linguagem (...) é tolerável (...) e mesmo suscitado pelas regulações e sobretudo pelos reajustamentos de que o sistema se afecta a fim de melhorar as suas performances.

A instituição universitária, enquanto sistema produtor de discursos, apoia-se, com relevância desde finais do século XVIII e inícios do século XIX, numa rede orgânica de comunidades intelectuais que afirmam e perpetuam a cultura académica através da circulação de ideias, das viagens de estudantes e investigadores, das publicações internacionais, da distribuição de periódicos e livros, que se conjugam para revelarem interceções discursivas e formas identitárias dessas comunidades⁷, numa poderosa construção semântica.

⁷ A este propósito, cfr. também a obra de Ó, J. & Carvalho, L. M. (2009), *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*, que

Na revista *Studies in philosophy and education*, num volume dedicado à Universidade, alguns autores abordam onexo ensino-investigação. Simons (2007: 436-437), por exemplo, guiado por Foucault e Hunter, mostra uma visão genealógica da moderna universidade, e tomando como referente o modelo alemão, sugere que a investigação ligada ao ensino se fundou no contexto de uma pedagogia cristã e de disciplina espiritual:

The modern school is a carefully arranged milieu of self-surveillance and self-control where students are to be transformed into particular “individuals”, that is, establishing a particular relation of the self to the self in order to conceive of oneself as an intellectual, rational being or self-reflective person.

Neste contexto, explica que a combinação de tecnologias burocráticas e pastorais e respetivas envolventes propiciou as condições para o desenvolvimento do caráter híbrido (ensino-investigação) da universidade, já que esta incarnou os princípios fundamentais da *auto-determinação racional* e da *disciplina espiritual e auto-reflexiva*.

Por outro lado, na mesma publicação, Haverhals (2007) refere a importância do caráter duplo investigação-ensino na identidade da moderna universidade. Explica que no projeto de autonomia da Universidade humboldtiana, o caráter intrínseco de independência e universalidade da razão, num compromisso de educação integral através do ensino pela investigação para a emancipação do indivíduo, são hoje entendidas num contexto político e social diverso. Isto significa que os mesmos modelos servem interesses diferentes. É que, «in so far as the scientist is supposed to value the disinterested search for truth as an end in itself, his engagement in research is supposed to improve the formation of his character» (Haverhals, 2007: 423), o que apenas faz sentido no contexto histórico em que razão e verdade, liberdade e civilização foram elevadas ao seu mais alto estatuto, substituindo, como anteriormente referi, uma esfera do transcendental concretizada no poder eclesiástico até então dominante. Nesse contexto fazia todo o sentido um ideal coletivo no âmbito político, filosófico, cívico. Hoje, a *coisa pública* perdeu grande parte deste sentido intrínseco e totalizador, e, no dizer da autora (Haverhals, 2007: 425):

‘Autonomy’ is no longer a collective ideal capable of orienting public life or bestowing meaning on it, but has rather become a political and social fact. (...) The modern ideal of

aprofunda este tema ou ainda a documentação que emanou do Projeto Prestige, particularmente o livro de Nóvoa, A. (2003). *Educational knowledge and its circulation : historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*

individualism, which was emancipative and internally driven by desire for personal freedom, has yielded a new kind of individualism which is experienced more as a burden that is externally put on individual shoulders. The energy, the hope and expectations which were once invested in the collective ideal of self-determination (...) have completely returned to the individual.

Haverhals (2007: 430) propõe então que o *indivíduo* seja entendido agora como a nova fonte legitimadora da coisa, da causa e da esfera pública, pelo que a perspectiva coletiva deixa de ser entendida como algo de domínio comum (e comungado), para se transformar antes numa miríade complexa de visões particulares, em que o indivíduo se libertou mais de si próprio como parte de um todo, para se afirmar através de si próprio, numa manifestação pulverizada da sociedade. A erosão de uma moldura social hegemónica tornou abstratas as noções associadas ao todo coletivo. Esse contexto é determinante para a compreensão da universidade atual e da perspectiva de como se pode entender a relação ensino-investigação. É igualmente importante para se compreender, à frente, como as alterações no acesso, pesquisa e recuperação da informação (propiciados pelas tecnologias de informação e comunicação) podem ser interpretadas como resultantes desta pulverização.

A pesquisa científica deixou de estar unicamente associada à busca da *verdade*, para ser validada através de critérios de eficácia de resultados e de aplicabilidade. Estes critérios de usabilidade da investigação transportam de outra forma a sociedade (e as suas necessidades) para dentro da universidade. A forma de adequar aqueles critérios a estas necessidades foi encontrada através da especialização e profissionalização dos indivíduos, isto é, através de uma tecnicidade que se aprende. O ensino e a investigação são agora ligados ao tecido social através de uma instrumentalização mútua. Não obstante, se no caminho desta relação simbiótica for mantido o questionamento (a busca de uma *verdade*) como um valor em si mesmo, o sentido inicial da relação entre aprender e investigar e de aprender ao investigar não se perderá.

Entendo, portanto, a pedagogia universitária nesta complexa constelação de comunidades académicas no seio da estrutura social, para além do limite da relação pedagógica. Esta pedagogia universitária encontra sentido no seio de uma *comunidade maior*, interdisciplinar e internacional, que conjuga perspetivas diversas para uma melhor compreensão do lugar / projeto de cada indivíduo nessa academia.

É também este o sentido da referência de Christopher Charle (Charle, Schriewer & Wagner, 2007: 7), no prefácio à obra dedicada às redes intelectuais transnacionais,

quando aponta para uma certa contradição entre influências locais e internacionais para a afirmação da educação superior, desde finais do século XVIII. E sublinha:

En cierto modo, esta contradicción ya estaba presente en la fundación o refundación de las instituciones científicas, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, llevada a cabo en el curso de los intentos generales por la reforma de la sociedad (...). Así, pues, la reestructuración institucional emprendida en este período también inauguró una organización consciente de las ciencias en escenarios nacionales. Las fronteras de los (emergentes) Estados-nación o, en algunos casos, las fronteras delimitadas por el uso de un idioma nacional, se convirtieron en un factor determinante importante para extender los discursos públicos favorables a la erudición.

Neste sentido, a tensão entre a circulação e a fixação das ideias científicas e entre o âmbito nacional e o internacional não é mais que uma estratégia, histórica, de afirmar a instituição universitária, que através de canais de circulação diversos (publicações periódicas, congressos, seminários, programas de mobilidade, entre outros) se promove, afirmando a sua atividade científica e técnica e o seu domínio cultural e académico na comunidade internacional.

Acrescento que, para a compreensão destas redes transnacionais (e por isso para o entendimento da universidade na sua globalidade), é preciso ter em conta que os patrimónios discursivos que as compõem se constituem, do meu ponto de vista, na possibilidade de aprender. Não direi tanto como desenvolvimento de uma personalidade individual, como argumentado por Schriewer nesta mesma obra (Charle & outros, 2007: 373) ao referir a importância de um modelo de autorreflexão que explique a ideia de modernização social, no âmbito do qual a formação de cada sistema educativo se situa como complemento e justificação da sua própria diferenciação face a outro, integrado que está nos subsistemas funcionais específicos da sociedade. Refiro-me antes à possibilidade de aprendizagem como uma promessa, como uma característica fecunda em potência, no interior de cada indivíduo, cuja materialização extravasa as fronteiras da universidade, como referia Habermas (1987:9):

Mesmo fora da universidade, os processos universitários de aprendizagem mantêm algo da sua forma universitária original. Todos eles vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a “nota promissória” do argumento surpreendente.

É esta materialização em potência que será alimentada pela educação ao longo da vida, pela capacidade de aprender reiterada nos contextos experienciais dos indivíduos, propiciadas também pelas bibliotecas.

CAPÍTULO III – O AGIR PEDAGÓGICO DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

1. As Bibliotecas universitárias como contexto pedagógico

O contexto *biblioteca* tem sido abordado por variados autores enquanto ambiente ou ecologia social de interações e relações e designadamente tomado no sentido literal de espaço, aprofundando uma reflexão transversal no domínio educativo que se tem preocupado com a escola como lugar arquitetónico, espaço de relações e território de aprendizagens⁸.

Relativamente às bibliotecas universitárias como lugares de aprendizagem, já noutra ocasião (Sanches, 2010) pude debruçar-me sobre a importância e relevância dos espaços, nomeadamente espaços de bibliotecas, como propiciadores da aprendizagem e retomo agora essa reflexão. Eleanor Mitchell (2008), num capítulo da obra *Defining relevancy* (Hurlbert, 2008), intitulado *Place planning for libraries: the space near the heart of the college*, sublinha que as transformações sociais, e particularmente aquelas com incidência ao nível tecnológico, têm tido impacto no seio das universidades. Esse impacto revela-se na perda de centralidade da biblioteca (enquanto espaço físico e virtual), mas ao mesmo tempo na sua omnipresença.

⁸ Num interessante artigo sobre a problemática dos espaços e da sua compreensão a partir de uma perspetiva educativa, Muñoz Rodriguez (2009) refere que estes são fundamentais no processo de construção das identidades, já que a partir da territorialidade se podem projetar vários princípios educativos, possíveis de desenvolver, recuperar ou valorizar o sentimento de identidade e relação, nomeadamente intercultural. Foi aliás também a propósito do espaço escolar que Fernando Moreira Marques (2003), na investigação aprofundada que desenvolveu sobre os liceus no Estado Novo, referiu, assim justificando o interesse pelo tema:

O facto de o espaço escolar ser fortemente enquadrado por factores de ordem externa e interna que têm a ver com a sua razão de ser, torna-o num campo privilegiado de estruturação de relações sociais e de regulação do exercício do poder. (...) Entendendo o espaço escolar como uma construção socialmente materializada, portadora de relações de sentido (...) procurando os nexos entre arquitectura, currículo e o poder.

O espaço escolar, amplamente analisado neste trabalho de um ponto de vista histórico-antropológico, com recurso a outros autores, dos quais se destaca para esta explicação, Viñao Frago, é o lugar que sintetiza uma visão complexa onde confluem aspetos históricos, culturais e antropológicos, sedimentados numa materialidade intencional e significativa para os processos educativos.

A perda do foco nos espaços físicos, nos espaços continentais das coleções da biblioteca, nos próprios fundos documentais, relaciona-se, em meu entender, com um movimento sociológico mais lato de subjetivação do espaço público, de desmaterialização da realidade, em favor de uma virtualização do tangível. Este aspeto tornou as bibliotecas maiores, porque mais diluídas e acessíveis, no tempo e no espaço, possibilitando o acesso ao seu espaço virtual e às suas coleções digitais a partir de qualquer ponto conectado com a internet. Em resultado destas alterações, as atenções estão mais concentradas nos utilizadores, nos seus comportamentos e nas formas que têm de procurar e encontrar informação. Por consequência, maior atenção é concedida ao utilizador e, à semelhança do que aconteceu com a pedagogia, em que a subjetividade adquiriu protagonismo, a viragem do olhar para o utilizador tornou-se também num novo olhar das bibliotecas sobre si mesmas (Mitchell, 2008: 36):

Teaching and learning, core campus missions, continue to be transformed by technology, and so has library space. This is evident in the increase in electronic classrooms within library buildings and now wireless computing, library equipment ranging from loaner laptops to desktop scanners, and a host of library access, synthesis, and creation of information.

O que tinha vindo a ser já, desde finais da década de 80, uma aposta das bibliotecas em termos de organização - centrada no utilizador (ou *student-centred*) - repercutiu-se em toda a orgânica destes sistemas. À medida que os formatos digitais se desenvolvem, o acesso oferecido às fontes de informação em linha tornou-se uma alternativa ubíqua e assíncrona às atividades tradicionalmente alocadas às bibliotecas.

Relativamente aos espaços físicos propriamente ditos, a ergonomia, o conforto e a segurança para os utilizadores têm sido fatores essenciais para a criação de condições propícias ao estudo, à investigação e à aprendizagem – funções que estão no âmago de uma biblioteca universitária.

Se recuarmos apenas três décadas, a pesquisa de recursos, a investigação e o estudo em sede de biblioteca universitária eram baseados praticamente apenas no suporte impresso, recorrendo-se à leitura silenciosa. A oferta de um espaço individual propiciado a cada leitor, preferentemente delimitado por barreiras físicas, era por isso considerada adequada e acolhedora. A este propósito já refletia Jacqueline Gascuel na sua obra incontornável *Um espaço para o livro*, onde apresentava diversas propostas bem fundamentadas para cadeiras e mesas de biblioteca, apontando exatamente para que

a escolha do mobiliário fosse baseada no uso efetivo que os leitores fazem dos espaços (Gascuel, 1987). No entanto, a vertiginosa mudança de suportes de informação, recursos, formas de pesquisa e de acesso ao conhecimento alterou por completo as práticas de leitura em contexto universitário. Muitos estudantes do ensino superior possuem um computador portátil, pretendem aceder à internet, procuram informação em bases de dados e querem registar as suas anotações diretamente em formato digital a par da escrita manual. No fundo necessitam de interagir física e virtualmente com a biblioteca e uns com os outros e o espaço físico terá de corresponder a esta transformação social. Por isso, se o valor intrínseco das bibliotecas prossegue assente em informação, e em particular na forma de organizá-la e disponibilizá-la, é mais premente que se dê atenção às variáveis tecnológicas que envolvem esta organização e disponibilização de informação. Nas palavras de Mitchel (2008:37):

In years past, before the digital age, the notion of the value of the library was inextricably tied to the physical collections and the predominantly solitary scholarly activities that depend on them. Of late, the preeminence of the print collections is challenged by the cost, ubiquity, and flexibility of the digital environment; the lone scholar heading toward the stacks passes fully booked group study rooms on the way, and the silent of the reading room is shattered by the din of the “no shush zone” (...). Libraries that sustain their place at the heart of the campus are those that have successfully repurposed themselves to accommodate these dualities.

Isto significa também que as bibliotecas universitárias se encontram num lugar híbrido entre o físico e o virtual, entre o silêncio e o diálogo, entre o acesso às coleções e a sua guarda, entre a inovação e a preservação⁹. As bibliotecas, entendidas como territórios de fronteira, são espaços potenciadores de aprendizagem. Como tal, torna-se importante perceber como melhor adequar estes espaços à aprendizagem. Um outro artigo que reflete sobre o impacto das tecnologias nos espaços, em particular nas bibliotecas académicas, é o de Beard & Dale (2008). Nele os autores sublinham a importância da inovação não só tecnológica, mas também pedagógica, apelando à

⁹ A este propósito cfr. a interessante explanação histórica sobre o binómio *progreso e conservación* que tem sido motivo de inquietação na gestão das bibliotecas e que Petrucci (1999:280-289) tão bem explica, propondo uma visão de síntese que considera estas duas entradas «no como antitéticos, sino como complementários; de modo que las bibliotecas vuelvan a desarrollar, com métodos, médios y sobretudo confianza, renovados, su función de organismos transmissores de cultura escrita incluso en condiciones de evidente dificultad y incertidumbre como la actual, que involucra a bibliotecários, estudiosos y lectores en el mismo malestar.»

compreensão da aprendizagem enquanto estratégia que coloca a ênfase na experiência do estudante e, por isso, frisando a importância dos espaços para o propiciar dessa experiência, o que permitirá um maior alcance e impacto da educação superior no aluno (Beard & Dale, 2008: 99-114).

O valor da biblioteca assentará não só nos recursos que disponibiliza (em qualidade e quantidade), mas também em dois vetores propiciados precisamente por esse contexto: a *mediação* e a *socialização*. Ambos tornam o fator humano e as suas interações indispensáveis. Na mediação dos técnicos os leitores encontram ajuda, oportunidade, eficácia, que releva em otimização na utilização da biblioteca. No espaço de socialização que é a biblioteca, os leitores dispõem da partilha de ideias, de interpretações, de opiniões dos seus pares. Nas palavras de J. C. Herz (2005):

This is all about context – about groups of people, whether the groups are classes or scholarly communities or academic departments or library departments. (...) There is a construction of context that, to some degree, is the purpose of higher learning: you don't simply memorize the facts, you learn how to learn; you learn how to construct new context with the information you receive. (...) As a result, value exists less and less in the pure data or in the pure information and more in the implicit, in people, in their context.

O lugar da biblioteca universitária visto como contextual é portanto um lugar de potenciação e de possibilidade, afirmado pela via das relações estabelecidas entre os seus utilizadores, entre estes e os técnicos, mas principalmente, entre o conhecimento presente nas fontes de informação aí acessíveis e o utilizador (e transformador) dessa informação em conhecimento – o aprendiz. A aprendizagem em contexto de biblioteca universitária apoia-se então na capacidade que este aprendiz tem de utilizar a informação e transformá-la em conhecimento, de forma adequada e significativa. A transformação da informação em conhecimento é despoletada por uma pergunta de partida, um questionamento, um desafio lançado em sede de sala de aula, pelo professor, que abre as pistas de um caminho de pesquisa. A procura da resposta, já ao nível individual, é um movimento realizado autonomamente pelo aprendiz. Este movimento encontrará sentido e validação, no meu entendimento, nas relações estabelecidas entre pares (outros aprendizes), entre alunos e profissionais das bibliotecas mas principalmente entre alunos e professores, possibilitando, no final desse percurso, a desejável legitimação do conhecimento adquirido.

A legitimação conferida ao espaço biblioteca surge ainda da característica intrínseca do ser *instituição educativa* (Magalhães, 2004) que galvaniza a aprendizagem e que, ao mesmo tempo, é instituinte da norma e da permanência, nos espaços, nos tempos, nos recursos, na informação. É a forma de propiciar a interseção, a inter-relação e a reflexão, que se consubstancia num *modus operandi* próprio da biblioteca-instituição-contexto, que permitirá, como explico seguidamente, o reconhecimento de um papel pedagógico da biblioteca.

1.1. *Um papel pedagógico para as bibliotecas universitárias*

Pensar um papel pedagógico para as bibliotecas universitárias prende-se necessariamente com o perspetivar de uma utilização destes espaços que seja consistente com a missão da Universidade. Já em 1957 Harvard-Williams (1972: 31) tinha refletido acerca do lugar e função da biblioteca universitária, sugerindo:

(...) com as complexidades crescentes das bibliotecas e a proliferação de livros e periódicos – particularmente de uma época em que a tecnologia e a ciência exigem uma investigação considerável e em que as humanidades também têm em vista horizontes cada vez mais vastos – o processo mais eficiente de se fazer o melhor uso possível de uma grande biblioteca é considerá-la não só como um serviço universitário, mas também como um departamento de ensino.

Este autor considerava que a biblioteca universitária só cumpre verdadeiramente a sua função se, além de satisfazer as exigências informacionais de determinado aluno num campo especializado do saber, souber contribuir para uma educação global, atuando «como uma verdadeira força na educação geral dos membros da universidade». (Harvard-Williams, 1972: 32). A ideia fundamental, do meu ponto de vista, é a de que a utilização das fontes e recursos de informação de forma eficaz e produtiva trará benefícios tangíveis para os utilizadores e resultados práticos para os alunos que desejam ter sucesso no seu percurso académico e, bem assim, para os docentes e investigadores cuja ação e desenvolvimento profissional poderá ter, nas bibliotecas, uma consolidada parceria. Os resultados para esse uso eficaz dos recursos partem de uma determinada forma de os utilizar e é essa forma de utilizar que deve ser objeto de aprendizagem no seio das bibliotecas. O ensino das matérias e conteúdos curriculares não é ambição, nem poderia ser, da biblioteca. Mas o apoio para a sua melhor aprendizagem, sim. Uma melhor utensilagem na prospeção e pesquisa das matérias

contribui necessariamente para melhores resultados na obtenção de esclarecimento, compreensão e incorporação de sentido no percurso individual, na busca de informação que levará ao conhecimento.

As bibliotecas, enquanto repositórios e locais de acesso à informação e conhecimento, são uma chave fundamental da cadeia de produção intelectual e de avanço do conhecimento. Torna-se relevante compreender e explicar de que forma se enquadram num ciclo de produção científica e propiciar aos seus utilizadores este valor. É pois importante demonstrar à comunidade académica o seu contributo, nomeadamente a partir da ideia de que investigação científica produzida se alimenta de investigação prévia, gerando nova produção científica e, portanto, conhecimento. A pesquisa de informação é o início de um processo que sustenta o circuito editorial e que, por fim, conecta e dá sentido à documentação disponibilizada nas bibliotecas universitárias¹⁰. Porém, como referia Umberto Eco (1987:30)

Usar a biblioteca é uma arte por vezes subtil, não basta o professor dizer na escola: “Como estão a fazer este trabalho de investigação, vão à biblioteca buscar o livro”. É preciso ensinar aos jovens como se usa a biblioteca (...) É um problema de civilização e nós não nos apercebemos até que ponto o instrumento biblioteca continua ainda a ser uma coisa desconhecida para a maioria das pessoas.

É portanto incontornável encontrar um *como* ensinar os processos de pesquisa, apropriação e transformação da informação neste contexto. Esta *pedagogia em biblioteca* será tanto mais conseqüente quanto estiver imbuída nas necessidades e práticas académicas dos utilizadores, isto é, se fizer parte das práticas quotidianas, do *modus operandi*, do *mundo da vida académica*.

Retomo um tópico anterior – o da coexistência do ensino e da investigação no âmbito da universidade - para referir um exemplo. Já em 1985, João Evangelista Loureiro se tinha abalçado numa proposta de teoria pedagógica do ensino universitário que entre outros aspetos considerava o ensino como fundamental para a prática investigativa, referindo inclusivamente que este não deveria ocupar um lugar subsidiário relativamente à investigação. Na sua proposta referia a necessidade de compreender os propósitos da formação universitária, para melhor definir os métodos mais adequados à formação dos estudantes, preparando-os efetivamente para o

¹⁰ Jia Tina Du & Nina Evans (2011) analisaram como é que os utilizadores utilizavam os serviços das bibliotecas académicas para a investigação, concluindo que as bibliotecas devem ter em conta, no fornecimento dos seus serviços, os hábitos de pesquisa dos seus utilizadores, para melhor adequarem a oferta de recursos disponíveis.

desempenho de determinada profissão, mas sobretudo, ‘ensinando o que é preciso ensinar para aprender o que é preciso aprender’, não resumindo o ensino universitário à ideia de um saber acabado (Loureiro, 1990: 89-90). Para tal elencou, naquele ensaio, uma série de papéis e funções sociais a desempenhar pelo futuro diplomado, a que associou a necessidade de prever objetivos gerais do ensino superior. Entre estes papéis, o de recetor ativo, o de ator, decisor, agente ou negociador. É nesse âmbito que refere (Loureiro, 1990: 87):

Só queria dizer – e não é por o assunto estar na moda – que no exercício de qualquer destes papéis, nuns mais do que noutros, obviamente, o ser capaz de *colher e tratar informação*, isto é, identificar fontes pertinentes, analisar dados, sintetizá-los e compará-los é indispensável.

Embora centrado no exemplo das Bibliotecas e Centros de Recursos das escolas básicas e secundárias, Rui Canário (2005: 101-108) guia-nos numa inspiradora reflexão para o nosso objeto de estudo – as bibliotecas universitárias - quando se debruça sobre o papel destes ‘dispositivos documentais inovadores’, imersos no sistema escolar. Partindo do tópico *inovação*, e recorrendo a estudos empíricos anteriores da sua autoria, Canário sintetiza o papel da biblioteca escolar, na sua conceção mais abrangente de centro de recursos educativos, como o núcleo privilegiado para a mudança, o motor de transformação do estabelecimento de ensino tradicional. Este, estimulado pela biblioteca, passaria «de sistema de repetição de informações» a «sistema de produção de saberes» (Canário, 2005: 101). Para tal não bastava apenas criar estes núcleos documentais dentro das escolas. Seria imprescindível uma apropriação dos espaços, documentos, lógicas de trabalho, enfim, uma transformação experiencial do ambiente escolar pelos seus atores, funcionando este local de forma *endógena e instituinte* da mudança. No entanto, na mesma sequência, alerta para a dificuldade desta transformação, já que, muitas vezes, «o centro de recursos permanece ou como um território periférico, “desescolarizado”, ou como um complemento da “aula”, subordinando-a à lógica escolar, podendo mesmo, por um efeito perverso, reforçá-la, legitimando-a.». Esta mútua influência biblioteca – escola ou escola – biblioteca é, sem dúvida, uma característica intrínseca ao próprio funcionamento da biblioteca em meio académico e não deve ser ignorada. Porém, a biblioteca universitária não tem exatamente a mesma constituição histórica da biblioteca escolar, como anteriormente foi explando, havendo diferenças substanciais que fazem emergir uma diferenciação nas formas de interpretar as duas realidades. A biblioteca universitária existe porque existe

investigação, sendo *sequência e origem* desta, posicionando-se num lugar de entrada dupla: partida e chegada (chegada às respostas, a partir da informação obtida; partida para novas questões, a partir da informação obtida). A biblioteca escolar constitui-se, do meu ponto de vista, como ponto de chegada, como destino de uma resposta unívoca. Os aprendizes que utilizam a biblioteca escolar não são ainda investigadores, estão a dar os primeiros passos para a compreensão desse processo, sendo essencial a confiança que decorre da estabilidade e da certeza.

Canário (2005) referia também a importância de compreender que a evolução das bibliotecas fez progredir novas necessidades de informação, ou melhor, que pela crescente e cumulativa agregação de recursos documentais, torna-se cada vez mais importante discernir necessidades nos utilizadores e fornecer uma resposta ‘cada vez mais adequada, pertinente e rápida’. E que toda a ação de promoção e difusão dos recursos documentais vai ter um poder de influência sobre os comportamentos dos utilizadores, ou, nas suas palavras, «criando ou fazendo emergir necessidades não explicitadas, estimulando a utilização da massa documental disponível.» (Canário, 2005: 103). E recorrendo a outros autores continua explicando:

Esta tendência inscreve-se nas grandes linhas de força do movimento de mudança da escola que se desenvolve segundo uma lógica (implícita ou explícita) de ruptura com o estabelecimento de ensino tradicional (Hassenforder, 1972). A um processo de pura acumulação do saber tende a opor-se a valorização da aquisição de métodos de trabalho e de uma utensilagem mental susceptíveis de favorecer processos de autoformação no quadro de um processo de formação permanente. Pesquisar informação, identificá-la, proceder à sua triagem e avaliação, síntese, proceder à sua reorganização, apresentar e comunicar essa informação, sob forma de novos suportes, constituem procedimentos que caracterizam uma “nova pedagogia” (Hassenforder, 1975, p. 26)

Esta “nova pedagogia”, como refere, é precisamente a linha de força da literacia da informação, cujo conceito e possibilidade de instrumentalização em meio académico explorarei adiante. Mas somos alertados igualmente para o falhanço desta ação. É que, perante a ignorância da biblioteca, essa instituição intraescolar, ou melhor, considerá-la numa certa invisibilidade, «como um meio auxiliar do ensino tradicional, ou a aparecer como um lugar não escolar, dotado de uma extraterritorialidade relativamente ao estabelecimento no seu conjunto» (Canário, 2005: 107), compromete necessariamente o carácter inovador da pedagogia imersa no ambiente biblioteconómico. Todas estas premissas, enquadradas num sistema de ensino básico e secundário, podem ser, no meu entender, válidas e aplicáveis ao ensino terciário, ainda que com as reservas históricas

que realcei. Mas são significativas se considerarmos as questões anteriormente enunciadas que relacionam a pedagogia universitária à emancipação e autonomia individuais perante a aprendizagem.

Ainda sobre esta influência recíproca escola – biblioteca, Hunley e Schaller (2009) propõem uma abordagem para observação das bibliotecas acadêmicas centrada nas conexões entre o espaço de aprendizagem, a aprendizagem e os métodos pedagógicos, e inspirada em programas de ensino associados a espaços, observação essa baseada nas características de sucesso aí verificadas. Para estes autores a cultura do campus, o clima social e a pressão ambiental influenciam a eficácia dos espaços de aprendizagem:

We have also found that learning spaces can encourage or constrain behavior. Students and faculty engage in a full range of learning behaviors (1) when environments are constructed to optimize interaction between faculty and students inside and outside of the classroom or course time; (2) when there is an engagement with course material both through class preparation, on the part of faculty and students, and through active learning inside class; and (3) when the atmosphere encourages students and faculty to behave as if “serious work” is taking place.

A compreensão global das necessidades de aprendizagem dos estudantes revela que embora importante, não é apenas o contexto físico que determina o sucesso na aprendizagem. Nem apenas as características intrínsecas, cognitivas ou psicossomáticas dos estudantes, os estilos de aprendizagem, os conhecimentos prévios das matérias ou as exigências da entrada no ensino superior, que influem no sucesso educativo, sendo que existe um importante papel que cabe, do lado institucional, ao contexto educativo oferecido de uma forma mais ativa. Daí que seja de sublinhar que a biblioteca universitária tomada como contexto pedagógico, como a entendo, pode situar-se num lugar determinante para contribuir para este sucesso acadêmico.

Veloso, Costa e Lopes (2010: 102), exatamente quando refletem sobre os fatores de influência do sucesso acadêmico, afirmam que algumas sessões formativas de base transversal e abrangente podem contribuir para melhor formar os estudantes. E dão como exemplo para conteúdos a desenvolver neste tipo de ação «métodos de estudo e gestão do tempo; utilização de infra-estruturas bibliográficas; utilização do sistema institucional de informação e comunicação; estratégias de pesquisa e gestão de conteúdos e bibliografias; regras de organização e apresentação de trabalhos científicos/acadêmicos.»

A necessidade de gerir informação como uma capacidade a ser usada durante a vida é também uma ideia abordada na literatura sobre ensino superior. Hurwitz & Hoff (2012: 48), por exemplo, mobilizando outros autores, explicam que a focalização do ensino superior na aprendizagem de processos subjacentes a esta, permitirá uma habilidade em lidar com novos conhecimentos, emergentes da exponencial exposição à informação, possibilitando novas e atualizadas aprendizagens:

Em resposta ao actual “dilúvio de informação” que até os académicos mais maduros têm dificuldade em gerir, Davis (1995) esclarece que “aquilo que grande parte dos estudantes actuais precisam é de mais apoio, para aprenderem a encontrar e a consultar a informação certa, a analisá-la com olhar crítico, a sintetizá-la, a relacioná-la com outra informação e a aplica-la a determinada situação”(p.38). (...) Filosoficamente, apesar de a maioria dos autores não utilizar a expressão, a maior parte da investigação da aprendizagem baseia-se no conceito “aprender a aprender” de Gregory Bateson (1972) e na ideia de que o importante não é aprender factos, mas aprender a aprender ideias em geral. Aprender a aprender implica sair do processo de aprendizagem e pensar nas regras pelas quais se aprende algo novo.

Complementarmente convém também atentar nas competências dos diplomados que se associam à missão e ação da pedagogia universitária e que poderão ser estimuladas pela biblioteca universitária. Esteves (2008, 2010) reflete sobre a importância de um ensino centrado no aluno, por forma a ser alcançada a excelência pedagógica e sugere a possibilidade do desenvolvimento de determinadas competências através da imersão na atividade de investigação acompanhada. A propósito da noção de competências, transmite a ideia de que é mais importante, ao contrário de subordinar as aprendizagens exclusivamente às exigências da esfera social, promover *saberes-em uso*, ou seja, competências transversais que incluam as ‘dimensões cultural, humanística e económica do uso dos saberes’ (Esteves, 2008: 106). Sugere ainda que a *tutoria* ou a *mentoria* são ações de orientação individualizada que poderão corresponder a este objetivo. Alerta porém para a dificuldade de alargar a todos os alunos este tipo de acompanhamento. E, abordando a questão da gestão da informação, escreve (Esteves, 2010: 55):

Tratar-se-á, nestes últimos casos, de criar os dispositivos, prever os recursos, orientar os estudantes para a busca autónoma de informação, para formas adequadas de organização da mesma, e de avaliar os progressos que vão sendo feitos, corrigindo e/ou remediando falhas ou lacunas que se verificarem. (...) Vemos, pois, a acção tutorial como uma acção que permite mudar a relação do estudante com o conhecimento: de um conhecimento que tradicionalmente lhe era apresentado, comunicado, pronto a ser reproduzido, a um

conhecimento que é reconstruído por ele, a partir de informação válida que lhe cabe pesquisar e gerir.

São estas algumas das ideias que explorarei adiante, considerando argumentada a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca de um papel pedagógico para a biblioteca universitária. A Universidade, em interação e articulação com a biblioteca, valoriza aportes pedagógicos interiorizados na sua orgânica de funcionamento (que incluem método, problematização, análise crítica de bibliografias, organização sistemática da informação, entre outros aspetos). A biblioteca universitária deve atuar através de um projeto de trabalho ao serviço do ensino e da investigação e sob o estímulo da produção de conhecimento. Com um dispositivo pedagógico como a literacia de informação, a biblioteca universitária pode sustentar ações que contribuam (ainda que de forma circunscrita) para a afirmação da universidade enquanto instância formadora e participante na aprendizagem ao longo da vida, já que, ciclicamente, a literacia da informação pode contribuir para uma progressão e fortalecimento da aprendizagem.

2. Práticas pedagógicas em bibliotecas universitárias

As práticas pedagógicas sobre que me debruçarei seguidamente não residem no conceito oriundo da formação de professores, que as define como atividades de ordem prática destinadas a formar o futuro pedagogo, habitualmente imersas em contexto escolar (Pozo Pardo, A., 1964). Nem tão pouco se constituem como as práticas de ensino formal, no seu sentido mais estrito, no âmbito de uma didática específica que corresponda à materialização de uma metodologia de lecionação de determinado currículo escolar, ou ainda, como práticas observadas na sua multidimensionalidade instrumental, relacional, interativa, emocional, psicossocial, entre outras, como referiu Altet (2008: 254-255) a propósito do campo sociológico da observação das práticas profissionais dos professores. São antes, para o que me importa analisar, *momentos pedagógicos* inseridos num contexto extra-aula – o de biblioteca - que correspondem, no entanto, a ações com *intencionalidade* educativa ou instrutiva, implicando, como explanado anteriormente, uma relação que interpela, a um tempo, as figuras ou representações do aluno, do objeto de aprendizagem, do professor e da instituição, de forma inclusiva e interdependente.

A importância de abordar as práticas pedagógicas em bibliotecas universitárias assenta na ideia de *encontrar uma lógica operatória* por detrás das ações que se podem observar, levando-nos a descobrir, por debaixo das racionalidades de atuação, um quotidiano natural que integra e constrói a cultura social, como propôs Certeau (2003), no caso específico, a cultura das bibliotecas universitárias. Compreender, a partir deste exercício, as práticas pedagógicas, constitui um passo importante para esta investigação. Embora a sugestão de Michel de Certeau (2003) se enquadre numa visão sociológica do indivíduo e da apropriação que este faz dos objetos culturais, olhando para as práticas culturais de um ponto de vista do consumo, a sua proposta mantém-se inspiradora¹¹.

Para caracterizar as práticas pedagógicas teremos de observar se há ou não adesão às mesmas (i.e., se há utilizadores que as praticam, ou seja, que *consomem*); os modos de proceder, maneiras de fazer ou os dispositivos que as sustentam (como é que as bibliotecas as implementam) e, por fim, que tipo de regras as enformam (que formalização as regula e como se legitimam para permanecer). E de facto, a generalidade das ações levadas a cabo em bibliotecas constituem práticas, já que existem utilizadores assíduos que repetidamente aderem a certas ações reiteradas e aplicadas através de dispositivos reguladores. Por outro lado, embora compreensivas, estas práticas não se constituem de modo algum totalizadoras, num sentido despótico, no espaço das bibliotecas. Antes possibilitam, ou assim creio, que exista, tal como sugere Certeau, em cada uma destas ações, a inventividade individual, um lugar próprio de aprendizagem criativa. O espaço da biblioteca, altamente regulamentado e regulado, é simultaneamente um espaço de liberdade individual, por permitir e incentivar escolhas, percursos, experiências subjetivas que, através da opção que cada leitor-utilizador faz dos recursos informativos, podem conferir essa *reconstrução criativa* do quotidiano.

No que concerne então aos aspetos da praxis biblioteconómica, quais podem ser aqui considerados como práticas pedagógicas de bibliotecas universitárias? Todos aqueles que envolvem os aspetos acima mencionados em simultâneo, ou seja, um aprendente, um conteúdo a transmitir, um ensinante e a condição institucional do contexto em que esta relação acontece.

¹¹ Veja-se, a propósito da possibilidade de interpretação e aplicação desta teoria ao contexto escolar, o recente artigo de Marília Duran (2012), *Uma leitura do quotidiano escolar com Michel de Certeau*.

A *intencionalidade educativa* das bibliotecas está subjacente à sua missão a partir do momento em que, para tornar os utilizadores proficientes na sua utilização, se organizam formas de os esclarecer, orientar ou treinar na utilização de espaços, de recursos ou de serviços. Estas ações são habitualmente apresentadas em níveis gradativos diferentes e em âmbitos específicos, consoante os objetivos a que se propõe a biblioteca universitária. Assim, podemos ter visitas guiadas (cujo objetivo é a apresentação dos espaços), informação aos utilizadores (dedicada a explicar sobre os serviços e recursos informativos disponíveis), atendimento no serviço de referência (cujo objetivo será o de ajudar a desenvolver a pesquisa bibliográfica), ou programas de formação de utilizadores, com objetivos de aprendizagem bem definidos, em competências de informação aplicadas. Estas práticas pedagógicas são imbuídas de uma construção teórica do campo de atuação de que fazem parte, i.e., de um *mettier* biblioteconómico, constituindo a atualização do mesmo, porque tornadas presentes em cada *momento* em que acontecem. São estes os aspetos a que nos dedicaremos adiante.

Antes, porém, convirá compreender o contexto social que proporcionou a necessidade de desenvolvimento destas práticas pedagógicas, no âmbito das bibliotecas universitárias.

2.1. *Informação, sociedade, conhecimento e mudança*

As mudanças sociais ocorridas nas últimas três décadas, quer relativamente aos aspetos tecnológicos dos meios de transmissão e disponibilização de informação, quer ao nível do ensino (em particular da massificação do ensino superior), causaram um impacto na forma como as bibliotecas se posicionam relativamente aos seus frequentadores e utilizadores. No que respeita às bibliotecas, foi evidente a transformação dos métodos e técnicas de tratamento dos documentos, resultante da

impregnação tecnológica nas rotinas de funcionamento¹². Os catálogos físicos, outrora constituídos por fichas cartonadas multiplicadas em ficheiros, deram lugar a poderosos catálogos informatizados; a pesquisa de revistas, por exemplo, feita em tempos com base nos *abstracts* publicados em papel, é atualmente possível através de bases de dados abrangentes que não só permitem a identificação da referência, como transportam diretamente o utilizador para o conteúdo do texto integral de cada artigo. As operações mecanizadas de empréstimo e devolução foram igualmente informatizadas, conferindo rapidez, eficiência, controlo e qualidade à prestação destes serviços tão relevantes no quotidiano da biblioteca. A par, sucedeu o aumento exponencial do número de alunos nas universidades e, logo, do número de frequentadores das bibliotecas académicas. A globalização da educação no Espaço Europeu de Ensino Superior, no que diz respeito à circulação de alunos, docentes e investigadores e, evidentemente, de informação, trouxe outra abrangência e responsabilidade na atuação local das bibliotecas universitárias.

A maturação das instituições de ensino superior deveu-se também à maior teorização das ciências da educação, implicando maior reflexão acerca do seu funcionamento e uma conseqüente expansão de áreas curriculares, de áreas de investigação e de problematização sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como, mais recentemente, de uma procura de interdisciplinaridade para a explicação dos fenómenos educativos. Podemos observar, por exemplo, que muitas das estratégias que são pensadas para o ensino superior se focam nas transformações relativas à forma como a aprendizagem se processa. Daí que, para além das tomadas de decisão ao nível das políticas, que se baseiam na teorização das ciências da educação e, em particular, da administração escolar, o conhecimento científico alcançado por outras ciências, como a psicologia, tenha vindo a assumir um lugar de destaque no desenho das decisões tomadas ao nível do Ensino Superior. A este propósito, atente-se numa referência exemplificativa de Michael Fullan (2005: 1):

Revolutions in cognitive science have enabled us to understand how learners construct their own deep understanding of knowledge. Suddenly, new technologies have made possible

¹² K. J. McGarry (1984), no início dos anos 80, debruçava-se já sobre as alterações do contexto social e o seu impacto na biblioteconomia, nomeadamente ao nível político, económico e tecnológico, abrindo perspectivas para um posicionamento mais reflexivo do bibliotecário face a essa mudança, e instigando os profissionais da área a participarem na transformação profunda da sociedade, que exigia, segundo ele e como se veio a constatar, uma reorganização social relativamente ao controlo e troca de informação, baseada sobretudo nas tecnologias de informação e comunicação.

networks of information and people that directly compare the learning of students and teachers alike.

De facto, o avanço do conhecimento ao nível da cognição trouxe um aporte significativo às teorias da aprendizagem. Contudo, não será apenas a psicologia a dar os seus contributos sobre a perceção e avaliação dos processos de aprendizagem. A sociologia e as próprias ciências da informação avançam algumas propostas. Castells (2007b: 27-28) reflete igualmente sobre esta matéria:

Na base de todo o processo de mudança social está um novo tipo de trabalhador, o trabalhador autoprogramado, e um novo tipo de personalidade, fundada em valores, uma personalidade flexível capaz de se adaptar às mudanças nos modelos culturais, ao longo do ciclo de vida (...). Este inovador ser humano produtivo (...) requer uma reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios. Isto refere-se, certamente, a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem. (...) A política educacional é central. Mas não é qualquer tipo de educação ou qualquer tipo de política: educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e inovação de forma a – e com o objectivo de aplicar essa capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional.

Uma das questões que tem sido colocada por vários atores sociais (políticos, sociólogos, economistas e educadores) relaciona-se exatamente com estas mudanças sociais, ocorridas no último século, resultantes de alterações substanciais das estruturas produtivas e da economia de consumo¹³. Estas alterações tiveram impacto quer nos sistemas económicos, quer nos sistemas sociais, nas redes de comunicação e nas redes de mobilidade, entre outras, o que alterou profundamente a estratificação social, que passou a ser modelada mais por aspetos circunstanciais transitórios que por aspetos intrínsecos relacionados com a natureza original do indivíduo (características endógenas e sociais à nascença). Um dos aspetos que é comumente referido como fator de mobilidade social e, por consequência, de desenvolvimento dos países, é a Educação. Esta tem sido analisada sob múltiplas perspetivas, uma das quais é precisamente o seu impacto na economia dos países. Muito concretamente, e para o que nos interessa

¹³ A este propósito Greenhalgh, Worpole & Landry (1995) analisaram o impacto da mudança social na rede de bibliotecas públicas do Reino Unido, fundamentando uma visão que coloca estas bibliotecas na competição pelo tempo e atenção de um público consumidor e, a par, procura fazer valer o seu estatuto de instituição educativa, contribuindo socialmente para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento das comunidades onde se inserem.

analisar, já se desenvolveram estudos parcelares sobre aspetos específicos da Educação, como a literacia, e o seu impacto económico, como é exemplo o Relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, onde se analisam e fazem compreender as relações de influência mútua entre a literacia e o desenvolvimento social (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009: 11):

O presente estudo defende que as mudanças recentes ocorridas na estrutura da economia mundial fizeram aumentar enormemente a procura de competências de literacia, decorrendo daí consequências económicas negativas associadas a níveis de competências inferiores aos de outros países. Porém, os recentes investimentos feitos nos ensinos básico e secundário em Portugal parecem não estar a produzir os ganhos necessários em competências de literacia (...) Do mesmo modo, os recentes investimentos na educação e na formação de adultos parecem não ter a escala suficiente para produzir o desejado aumento geral de competências de literacia.

Outro aspeto interessante é o posicionamento das instituições de ensino superior face à literacia da informação. Exemplo deste é o *Position Statement on Student Services and Library and Learning Resource Center Program Support for Distributed Learning*, da American Association of Community Colleges (AACC), que sublinha a importância do ensino à distância e do papel fundamental da disponibilização de serviços e recursos em linha pelas bibliotecas, destacando a formação de utilizadores em ambiente virtual, com vista a conceder um acesso à informação equitativo a todos os estudantes.

Colleges should provide access to organized online library resources and a service plan for distance learners and remote users. Both workforce and credit higher education curriculum are now inextricably tied to the equitable online access of materials that support not only the curriculum content and delivery, but also the accreditation standards and guidelines required of many programs today.(...)

Ao mesmo tempo, a evolução histórica das bibliotecas e o seu papel mediador foi também influenciado pela mudança social, que veio a alterar o foco da ação da biblioteca do documento para o utilizador. No dizer de Paz Fernández y Fernández-Cuesta (2005: 23), na sua obra *Bibliotecas y personas*:

(...) há llegado el momento de dar un cierto giro al enfoque biblioteconómico: las herramientas y las técnicas son imprescindibles, la gestión de la colección es un factor crucial para la calidad del servicio, pero sin duda son las personas, ya sean usuarios o profesionales, las que adquieren un protagonismo vital en la etapa que se inicia.

Isto significou que os serviços se adaptaram e, no dizer de Silva & Ribeiro (2010: 88):

(...) deixam de funcionar numa lógica de fornecimento de produtos padronizados (disponibilização dos tradicionais instrumentos de pesquisa – catálogos, inventários, índices, bibliografias... - à medida que os acervos iam sendo tratados) para passarem a orientar-se segundo uma lógica que atende às necessidades do “cliente” (...)

Esta breve contextualização, cujo foco foi colocado nas alterações sociais com influência nas bibliotecas, permite vislumbrar a necessidade de, no seio destas instituições, haver uma atenção particular para fatores que permitam conferir confiança, segurança e estabilidade aos utilizadores de informação. Estes fatores estão, do meu ponto de vista, associados ao conhecimento do meio e à possibilidade de interação com a informação e, conseqüentemente, com os recursos colocados ao dispôr das pessoas. Isto é possibilitado através de ações informativas e formativas que permitem esclarecer sobre as formas de aceder à informação, ou sejam, práticas pedagógicas cujo propósito é exatamente o de orientar, apoiar, informar e formar para a utilização dos recursos de informação disponíveis nas bibliotecas.

2.1.1. *Orientar(-se) na biblioteca universitária*

Entre os anos 60 e 70 do século XX a Unesco patrocinou uma coleção, destinada essencialmente a bibliotecários, *Unesco Manuals for Libraries*. Nesta, um livro em particular nos interessa destacar: *University libraries for developing countries* (Gelfand, 1968). Como referido no seu prefácio, a obra surge num contexto de rápidas transformações sociais. A necessidade premente de profissionais altamente qualificados nos países em desenvolvimento resultou numa rápida expansão (em número e tamanho) de universidades e instituições de ensino superior, que coincidiu com a importância cada vez maior dada à qualidade destas instituições. O principal objetivo das recém-criadas universidades seria assim assumir um papel de sustentação do progresso social e económico, papel que, no dia-a-dia da universidade, poderia ser melhor conseguido com o envolvimento e colaboração do corpo administrativo, professores e também bibliotecários. Julgou-se portanto pertinente, neste ambiente, assumir como objetivo para este manual a orientação prática relativamente aos aspetos técnicos, organizacionais e de funcionamento da biblioteca universitária. A obra, de carácter orientador, organiza-se por isso em capítulos que explicitam as diversas funções da biblioteca universitária, debruçando-se sobre temas como o pessoal, as aquisições, a

organização das coleções, os serviços aos leitores, o planeamento e gestão dos espaços ou a avaliação dos serviços. Nesta obra Morris A. Gelfand (1968: 24-25), um reconhecido bibliotecário académico, esclarece:

The fundamental role of the library is educational. It should not be operated as a mere storehouse of books attached to a reading-room, but as a dynamic instrument of education. It should feed the intellect of the student, encourage the researches of the faculty, and invite all who enter its house to partake fully of its intellectual and cultural fare. In this context library use becomes a method of teaching, taking its place beside the time-honoured lecture and the discussion group. The librarian serves as a teacher - guiding the student in the ways of investigation and research - and the library actively serves the teaching and research needs of the faculty.

Voltei um pouco atrás no tempo, recorrendo a esta obra, para fazer uma abordagem mais concreta às práticas pedagógicas em bibliotecas universitárias. Percebe-se aqui uma atenção especial dada ao acolhimento aos leitores, bem como à utilização da biblioteca como *método de ensino*, a par da leitura e do grupo de discussão. O autor explica ainda as implicações que uma visão como esta tem para toda a orgânica de funcionamento destes serviços, uma vez que o papel educacional é considerado fundamental e que a biblioteca académica se assume como ‘instrumento dinâmico de educação’. De facto, a penetração da função educativa no tecido orgânico da biblioteca vai revelar-se ao nível da organização das coleções – que terão de prever obras com matérias curriculares e acerca de todos os projetos de investigação em curso na universidade, mas também as que, não estando no currículo, podem sustentar fortemente as áreas científicas aí estudadas e desenvolvidas. Por outro lado, é sublinhado que a biblioteca universitária deve permitir o fácil acesso às coleções e aos seus conteúdos, facilitar o empréstimo (que deve ser gratuito), informar os estudantes dos recursos disponíveis e serviços prestados e que, destaco, a ‘biblioteca deve conduzir programas de formação na utilização da biblioteca’. É referido ainda, por fim, que o edifício deve facilitar estas funções e o pessoal, em conjunto com os outros membros da comunidade académica, deve cooperar e colaborar para atingir estes objetivos. A função educativa da biblioteca universitária pode ser, deste ponto de vista, muito abrangente. No entanto, irei focalizar a minha atenção especificamente nas ações que adquirem um carácter instrutivo e que, seguindo ainda este mesmo autor (Gelfand, 1968: 26), se podem sintetizar nas seguintes:

Such instruction may take the form of: orientation tours for groups of new students; introductory lectures on basic tools, such as library catalogues, periodical indexes and

reference books; advanced lectures and demonstrations in the use of specialized information sources; lectures on compilation of bibliographies and on the writing of reports and theses; films on the use of books and libraries; student library handbooks.

Harvard-Williams (1972: 33), já atrás mencionado, referiu-se igualmente, não sem algum humor, à importância de dar a conhecer aos leitores as obras disponíveis na biblioteca:

O remédio parece estar na atitude do pessoal da biblioteca que se considera não tanto um fornecedor passivo de livros, mas um conjunto de espíritos activos preparados para conduzir os seus leitores tanto para os livros adequados, como ainda para os vários e complexos processos de descobrir onde estão e quais são. (...) parece justificável reservar-se uma parte do tempo para instruções precisas sobre bibliotecas. Poder-se-ia poupar muito tempo aos estudantes graduados e não-graduados se, quando utilizassem a biblioteca, não estivessem na situação de um gato num quarto escuro, à procura de um rato que talvez nem lá esteja.

Basicamente as ações desenvolvidas pelas bibliotecas que se podem considerar como práticas de carácter instrutivo cingem-se a três âmbitos: a orientação inicial (apresentação do espaço e da organização); o acolhimento e referência (apresentação e orientação sobre os serviços e recursos disponíveis), e a formação de utilizadores (apresentação e habilitação dos utilizadores relativamente ao uso dos recursos disponíveis). Podendo considerar-se práticas pedagógicas num sentido mais amplo, já que têm como objetivo um processo de aprendizagem intermediado, estas ações adotam metodologias diversas de aplicação que vão desde a visita de estudo, passando pela leitura do guia do utilizador, pela entrevista de referência, indo até a ações de formação de curta duração ou formação embebida no currículo escolar.

Já Trevor A. King, bibliotecário na universidade de Southampton, no Reino Unido, refletia, em 1977, a propósito dos serviços para os leitores prestados nas bibliotecas, numa conferência realizada no Instituto de Ciências Bio-médicas Abel Salazar, e no mesmo ano publicada dos primeiros números da revista portuguesa *Cadernos de biblioteconomia, arquivística e documentação*. Nesse discurso sublinhava que mais do que «construir e catalogar os nossos fundos», é importante «garantir que os livros das bibliotecas sejam lidos e as dificuldades na utilização da biblioteca reduzidas ao mínimo» (King, T. A., 1977: 34). Referia-se por isso, na mesma ocasião, às possíveis intervenções pedagógicas na biblioteca e a estes mesmos momentos de interação (King, T. A., 1977: 39):

É altamente proveitoso instruir os leitores sobre a melhor maneira de utilizar a literatura (e evidentemente a biblioteca). É possível dar instruções individualmente, o que no caso (...) dos investigadores tem a vantagem do bibliotecário poder calcular aquilo que tem a dizer e de descobrir aquilo que o leitor já sabe. No caso dos estudantes é possível abordar o assunto em pequenos grupos e as exigências de tempo assim o impõem. Há diversas fases em que as instruções aos estudantes podem ser úteis. Em primeiro lugar (...) surge a oportunidade de lhes falar da biblioteca e de lha mostrar. (...) Em segundo lugar será conveniente que tivesse lugar uma curta sessão explicativa de todas as vantagens de todos os serviços oferecidos (...). Em terceiro lugar antes do estudante efectuar qualquer projecto de investigação individual tentamos ensinar-lhe como ele próprio deve fazer a investigação bibliográfica.

Perante uma miríade de informações, o primeiro passo de qualquer utilizador numa biblioteca é recorrer a meios de orientação, com vista a fazer um mapeamento do espaço (físico ou virtual). Este primeiro mapeamento pode ser feito autonomamente, em visita exploratória do utilizador, com ou sem recurso a auxílio, através de plantas, mapas ou guias de utilizador, possibilitando o reconhecimento e adaptação pessoal ao espaço e aos recursos. Estas funções são reconhecidas como fundamentais desde que as bibliotecas se tornaram mais abertas ao seu público, nomeadamente com os acervos diretamente alcançáveis, sendo por isso necessário que as formas de acesso fossem sendo naturalmente descodificadas e mais facilmente perceptíveis.

Na atualidade, o conjunto de recursos disponibilizados pelas bibliotecas universitárias são vastos e diferenciados. Segundo a American Association of Community Colleges (AACC, 2004):

In community college libraries, students now access many forms of resources and services through a variety of technologies. Through these technologies, online resources are acquired, organized and delivered by library/learning resource environments and students have access to: fiction and non-fiction circulating and reference e-books; databases of citations and fulltext copies of online journals, magazine articles, and newspapers; and faculty e-reserve materials. Librarians also identify and evaluate Web resources that support curriculum and design and deliver gateways to access these Web resources. In addition, librarians offer a variety of services to support classroom instruction including online chat, telephone and email reference; information literacy instruction for the research process through Web-delivered services including interactive tutorials; streaming video of coursework and web-delivered curriculum support media.

O saber da existência destes recursos na biblioteca é indispensável, mas não é suficiente para o estudante universitário que procura cumprir os seus objetivos académicos. Importa perceber quais os recursos mais adequados à sua pesquisa, como

aceder eficazmente à informação e como processar essa mesma informação de forma a torná-la significativa e útil para determinado fim. A etapa seguinte consiste em interagir com os técnicos que desempenham as suas funções na biblioteca.

2.1.2. *Visitas guiadas e entrevista de referência*

A interação dos utilizadores com os técnicos das bibliotecas académicas permite aproximar uns de outros, estabelecendo o primeiro dos passos que concretizam as práticas de carácter pedagógico: a relação pedagógica. Alguns estudos apontam para uma discrepância entre a percepção que os utilizadores têm relativamente à sua autonomia e a verdadeira capacidade de se situarem no espaço e procederem às pesquisas de forma proficiente (por ex., Hilberg, J. S. & Meiselwitz, G., 2008), relevando daí a necessidade, ainda que não percebida pelos estudantes, de acederem a práticas de carácter educativo no âmbito da biblioteca. Para que o conhecimento da biblioteca e dos seus recursos possa chegar ao utilizador de forma mais célere e eficaz é habitual, numa primeira fase, a realização de uma visita guiada (individual ou em grupo) e, numa segunda fase, proceder-se a uma entrevista de referência, normalmente de carácter individual.

As visitas guiadas têm como objetivo dar a conhecer, através de uma observação orientada, os espaços, serviços, regras de funcionamento e utilização dos mesmos e os principais procedimentos desenvolvidos na biblioteca. Estas visitas são muitas vezes dirigidas a não frequentadores do espaço, precisamente com o objetivo de fazer com que o venham a frequentar e utilizar.¹⁴ Importa pois, desde logo, estabelecer uma empatia entre quem recebe e quem visita, empatia que é apoiada, muitas vezes, na proporção do compromisso que o guia tem com o espaço e serviço que representa, ou seja, na forma como faz transparecer a identidade institucional. Num capítulo que dedica à reflexão sobre o profissional das bibliotecas académicas, Eli M. Oboler (1977: 148) refere:

The academic quality of the academic librarian is related to his or her connection with his or her academy, his college, his university. The relation, to be truly appropriate, one would conjecture, must be not to behave – whether in an administrative or ancillary position - in such a manner as to be contrary to the goals and spirit of the institution where one works.

¹⁴ A propósito da importância das visitas guiadas no contexto da biblioteca universitária, veja-se o artigo de Ribeiro, A. M. G.; Reis, M. B. & Silva, E. S. (2008). A arte de receber: reflexões sobre a visita guiada da Biblioteca Central da PUC-Rio. In *XV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias*. São Paulo.

Os bibliotecários e técnicos que trabalham diariamente nas bibliotecas estão ao serviço da universidade, sendo que as visitas guiadas são uma oportunidade ótima para demonstrar este serviço. Partilham e praticam os ideais de acesso livre ao conhecimento de procura de saber, de liberdade de investigar. A missão das bibliotecas universitárias passa sobretudo por contribuir para melhorar os níveis de desempenho académico dos alunos e para o sucesso dos docentes e investigadores que participam na construção dessa instituição e por isso, bibliotecários e técnicos devem estar comprometidos com a missão da universidade, apresentando, também num contexto de visita guiada, a forma como a biblioteca se enquadra na instituição acolhedora e como serve os seus propósitos.

Numa fase posterior, conhecido que é o espaço e a sua organização, conhecidas as regras de funcionamento e os procedimentos de rotina para a utilização dos recursos documentais, os utilizadores podem frequentar os serviços. Contudo, nem sempre encontram o que procuram. É nesta situação que se dirigem aos profissionais da biblioteca. Nesta altura sucede a entrevista de referência, um momento iminentemente pedagógico, em que se põe em curso um diálogo entre bibliotecário e utilizador, com vista a esclarecer e focar a pesquisa, de forma a obter a informação mais adequada e pertinente para o utilizador. Paz Fernández y Fernández-Cuesta (2005: 51), num capítulo que dedica aos serviços de referência na sua obra *Bibliotecas y personas*, e apoiando-se noutros autores, descreve este processo como um trabalho de intelectual e científico de mediação, referindo:

(...) para el mediador, su auténtica producción intelectual consiste en facilitar una idea, y en eso consiste también el trabajo de un referencista: escuchar, captar ideas, preguntarse quién, cómo, dónde se investiga un determinado asunto, poner expertos en contacto, enlazar fuentes con investigadores, comprender la pregunta que “está en aire” y que el estudiante no acierta a exponer con claridad; conocer tendencias, entablar relaciones, abrir caminos, cultivar las conversaciones con los usuarios, acercarse a ellos, dejar que germinen ideas de la nada (...)

Este processo de facilitação é amplamente reconhecido como indispensável, quer para as bibliotecas físicas, quer virtuais, permitindo uma aproximação intermediada do utilizador aos recursos informativos. Por isso, esta mesma autora continua (Fernández y Fernández-Cuesta, 2005: 55), aprofundando alguns aspetos chave do papel deste bibliotecário:

El bibliotecario referencista, cuya misión es ofrecer los recursos adecuados y de calidad para cada usuario, debe fomentar talleres de formación a su comunidad como

oportunidade para un mejor conocimiento de recíprocas necesidades; debe aclarar, formar y orientar al usuario sobre las ventajas que presentan todos los recursos, y debe facilitar el acceso a la información, ya se encuentre física como electrónicamente.

É interessante sublinhar a ideia aqui expressa de que a interação neste momento é, além de pedagógica, de útil partilha de conhecimento das necessidades, de forma recíproca, isto é, tanto o aluno expõe o que pretende, como o bibliotecário obtém o conhecimento acerca do que precisa para prover a biblioteca de informação adequada para os seus utilizadores, ideia aliás já a florada por outros bibliotecários (King, T. A., 1977: 39).

As linhas de orientação preconizadas para esta interação, e emanadas da American Library Association (ALA), constituem-se como uma moldura conceptual e uma ética de serviço que ajuda os profissionais de informação a definirem padrões de qualidade neste atendimento específico e especializado. No documento orientador *Guidelines for Behavioral Performance of Reference and Information Service Providers*, é assim afirmado (ALA, 2008):

In all forms of reference services, the success of the transaction is measured not only by the information conveyed, but also by the positive or negative impact of the patron/staff interaction. The positive or negative behavior of the reference staff member (as observed by the patron) becomes a significant factor in perceived success or failure. This connection has been born out in the work of researchers like Gers and Seward (1985), who found that "behaviors have a strong influence on performance", and Whitlatch (1990), who stated "Librarian courtesy, interest, and helpfulness are crucial in providing successful reference service. Libraries must select and retain staff who have these service orientations toward users."

A entrevista de referência é pois uma importante forma de interação entre a biblioteca e o utilizador, significando uma experiência positiva ou negativa, de acordo com a maior atenção e disponibilidade do bibliotecário para esta interação, já que, segundo os estudos citados, um maior empenho por parte dos técnicos resulta numa maior satisfação por parte dos utilizadores, até mesmo quando não encontram aquilo que procuram. Este momento pedagógico obedece a etapas muito bem estruturadas, em torno de cinco eixos principais: a acessibilidade dos técnicos; o interesse demonstrado; a forma de escutar/ perguntar; a realização da pesquisa; e o seguimento ou *follow up*. E de facto, nesta interação personalizada, é muito importante estabelecer o contacto visual e manter o interesse ao longo de todo o processo, averiguando se as necessidades de informação do utilizador ficaram satisfeitas no final. A entrevista de referência é, pelas

suas características intrínsecas de apoio personalizado, uma prática muito bem acolhida pelos utilizadores. Porém, acarreta um custo elevado (em tempo e recursos humanos) para bibliotecas com um grande número de utilizadores. Daí que a entrevista de referência seja realizada esporadicamente, com utilizadores iniciais, aproveitando-se o processo para incluir algumas sugestões pedagógicas com vista à capacitação dos utilizadores para uma autonomização da pesquisa de informação no futuro. A par, e com vista a alargar esta intenção formativa a um maior número de pessoas, é habitual que as bibliotecas universitárias desenvolvam também formação de utilizadores, em contexto de biblioteca ou em contexto de sala de aula, normalmente dirigida a grupos. É esta prática pedagógica em bibliotecas que estudarei seguidamente.

2.1.3. *A formação de utilizadores*

Segundo a *International Encyclopedia of Information and Library Science* (Feather & Sturges, 2003: 646), a expressão formação de utilizadores ou *user education* define-se da seguinte forma:

User education (UE) is training in how to use a library, so as to be able to find out where information is available, why to use a particular search strategy, what other sources can help and how to exploit them further.

Os autores referem que os programas formais de educação de utilizadores, ou formação de utilizadores, foram ganhando protagonismo, ao longo das décadas de 70 e 80 do século XX, tendo vindo a ser considerados essenciais nas bibliotecas das diversas tipologias. Estes mesmos autores (Feather & Sturges, 2003: 647) fazem remontar ao ano de 1850 os primeiros sinais da instrução formal no uso da biblioteca e referem que as bibliotecas públicas iniciavam, por volta de 1870, um serviço de referência para apoio aos seus leitores. Mencionando ainda outros aspetos relevantes para a história da formação de utilizadores, destacam que em meados do século XX já havia programas de formação de utilizadores nas bibliotecas de ensino superior, em parte devido à iniciativa da UK Library Association, através da sua secção University and Research, que preconizava um programa de utilizadores.

No final dos anos 70, Nancy Fjallbrant e Malcom Stevenson compilaram de forma muito detalhada a história e desenvolvimento da formação de utilizadores no seu livro *User education in libraries*. Nele se revê não só o estado da arte da formação de utilizadores nos Estados Unidos, Escandinávia e Reino Unido, como se introduzem os

conceitos de *user education* e *library instruction*, clarificando os seus objetivos e métodos de ensino, numa lúcida demonstração de programas e formas de avaliação. Constatamos que a formação de utilizadores reunia, já na década de 70, uma extensa bibliografia especializada, remontando, segundo estes autores, a 1926 a citação mais recuada, feita de uma forma sistematizada, sobre este assunto (Fjällbrant & Stevenson, 1978: 10):

Early attempts to explain why user education was necessary were based mainly on the belief that to know how to use a library was an essential part of the education-for-life process, to prepare the student for the continuing process of self-education once the formal process had been completed. In 1926 Cuming expressed the view that to learn how to use a library and to acquire a disinterested love of reading are important elements of knowledge. To a certain extent this is still true. The explosion of knowledge places greater stress on the ability to continue to learn throughout life. A student in higher education may have developed a logical, creative and critical approach to his subject but he may not have been taught independence. For example, his reading lists may have been pre-selected for him. To be independent the student needs the knowledge and skill to find his own way.

Tucker (1980) no seu estudo *User education in academic libraries: a century in retrospect*, faz uma panorâmica da evolução desta atividade, com especial incidência nos Estados Unidos da América. Neste detalhado estudo, refere que o início da formação de utilizadores remonta a 1840, se se considerar que a formação de utilizadores teve início no momento em que houve necessidade de nomear um “professor dos livros”, numa conjuntura em que as primeiras escolas de ensino superior estavam no seu início. A consolidação das universidades no decorrer do século XIX, como vimos atrás, e o espírito científico que as moldou, caracterizando estas instituições como centros de investigação, foi também responsável pelo surgimento de atividades com forte expressão na pesquisa, no inquérito, no exame e comparação de fontes. No último quartel do século XIX, os movimentos de associações de bibliotecas tornaram-se mais visíveis e interventivos. 1876 foi um ano reconhecido pela comunidade bibliotecária como impulsionador desta área; foi neste ano que se realizou a primeira conferência anual da *American Library Association* e foi ainda neste ano que foi publicado o relatório *Public Libraries in the United States*, relevando-se desde então o conceito do bibliotecário como educador (Tucker, 1980: 11). Nos anos seguintes, diversos estudos e trabalhos foram publicados na área da biblioteconomia, havendo uma atenção cada vez maior aos estudos acerca de programas de formação de utilizadores. Por outro lado, as universidades criavam lugares de bibliotecários para trabalharem com

a comunidade acadêmica na procura de informação e no empréstimo de livros, o que veio a cimentar e a dar visibilidade ao caráter instrutivo da ação das bibliotecas (Tucker, 1980: 12):

The acceptance of instruction in library use developed as visibly, if not as permanently, as reference work itself. Despite modest evidence from previous surveys, it was not until after 1910 that the full extent of instructional activity became apparent.

Na sequência do contexto de uma significativa mudança na academia, entre 1870 e 1910, a instrução na utilização de bibliografias e no uso de bibliotecas foi emergindo e tornando-se significativa. No início do século XX tornou-se importante diferenciar diversas formas de pedagogia no âmbito das bibliotecas, já que se desenvolveu simultaneamente a formação de bibliotecários e de utilizadores (Tucker, 1980: 13):

Library instruction (educating the library user) and library education (training for the prospective librarian) developed simultaneously. Credit courses and course-related lectures were sometimes designed in combination to meet the separate learning objectives of each enterprise.

Nesta sequência, e a par do aumento da oferta de ensino, designadamente do ensino técnico-profissional, diversos programas de formação de utilizadores surgiram por volta dos anos 20 do século XX. Ao mesmo tempo, a importância das bibliotecas e da instrução através das bibliotecas foi ganhando protagonismo, com especial relevância junto das escolas normais e magistérios, dedicadas à formação profissionalizante de professores (Tucker, 1980: 14):

Library instruction for professional education was gaining acceptance in teachers colleges and normal schools. Originating in the Library Department of the National Education Association (NEA), standards of library service called for teacher education schools to require a library course of all students in teacher preparation curricula. The course would be taught by a librarian and would consist of a minimum of twelve lectures on how to use the library. The standards were adopted by the NEA and later approved by ALA and the National Council of Teachers of English.

Desde então, e a par desta atividade no terreno, os estudos e pesquisas sobre bibliotecas, utilizadores, organização e pesquisa das coleções, e outras áreas dentro da biblioteconomia, foram surgindo com cada vez mais expressão. A formação de utilizadores tornou-se uma prática aceite e devidamente circunscrita através da reflexão e ação em torno deste conceito (Tucker, 1980: 15):

Such training was intended to familiarize the student with library organization and practices that would be of value to any educated person, thus enabling him to conduct searches with

greater speed, success and understanding. However, library instruction was seen by others to have more comprehensive possibilities than were suggested by reference work alone, namely, a theoretical capacity to affect methods of instruction throughout the curriculum.

As questões que viriam a surgir já na segunda metade do século XX, segundo este mesmo autor, estariam mais relacionadas com os movimentos sociais e económicos estimulados pelo pós-guerra e pela importante alteração legislativa que resultou na eliminação da discriminação racial no acesso ao ensino superior. Os novos estudantes criaram novas necessidades e despoletaram uma atenção particular à noção de que a educação superior pode ser um fator de mobilidade social e de igualdade de oportunidades. O aumento exponencial, na década de 1960, dos alunos no ensino superior, originou necessariamente uma adaptação das bibliotecas a esta nova realidade, tendo havido um crescimento compatível de bibliotecas universitárias. A ideia que ficou sempre subjacente é, também segundo este autor, a de que se tornou cada vez mais importante tornar significativa para o utilizador a experiência de aprendizagem na biblioteca, ou seja, demonstrar que o seu uso é importante para o prosseguimento dos objetivos académicos. Nas palavras de Tucker (1980: 17):

If library resources are to be more widely utilized, students must experience learning that convinces them that the library is a necessary and meaningful part of that learning.

No entanto, se esta noção é comumente aceite, já o carácter conceptual da formação de utilizadores mantém uma certa ambiguidade, justificada, segundo este autor, pela ausência teórico-filosófica na sustentação dos programas de formação de utilizadores. Informa-nos (Tucker, 1980: 19-20) que as três opiniões dominantes acerca da formação de utilizadores são as seguintes:

Instructional. The purpose of the reference librarian is to teach the user to help himself.

Informational. The patron does not want instruction but information, and it is the responsibility of the reference librarian to retrieve it.

Situational. As personnel and materials become increasingly expensive, the reference librarian cannot and should not provide complete service but should exercise his professional judgment in providing information to some and instruction to others. What he does in a given situation depends on his particular library environment.

Ao longo do tempo, o carácter conciliador e abrangente do terceiro conceito, que indica que a cada situação deve o bibliotecário adaptar-se e corresponder ao que o utilizador procura, tornou-o no mais aceite em contexto biblioteconómico. E de facto, cada momento de pesquisa pode ser uma simples busca de informação pontual ou pode

originar uma pesquisa demorada que abre caminhos ao investigador. O autor (Tucker, 1980: 20) sublinha que as questões conceptuais persistem, e embora se observem elementos comuns nas práticas relativas ao âmbito biblioteconómico, estes não são suficientes para afirmar a importância e necessidade de inclusão da formação de utilizadores no currículo académico:

Still, the lack of solid theoretical and philosophical underpinnings has fostered confusion about the library's relationship to the curriculum and its role in the academic community.

Uma questão que mantém a sua vitalidade e à qual necessariamente voltarei.

Nos anos 80 do século XX manteve-se em evidência a necessidade de se realizar formação de utilizadores. Num verbete da *Encyclopedia of educational research*, dedicado às bibliotecas, E. Kazlauskas aborda alguns casos exemplares de bibliotecas que implementaram com sucesso programas de formação de utilizadores. Sublinha que o sucesso destes casos assentou na estruturação de um programa cujo objetivo era a incorporação da formação da biblioteca no currículo principal da escola. O principal legado destes programas foi, para além de um conjunto de materiais pedagógicos muito bem elaborados, a ideia de fornecer meios de testar, quantificar e portanto, avaliar cientificamente o programa de instrução bibliográfica. E conclui a propósito das ações formativas das bibliotecas universitárias (Kazlauskas, 1982: 1079):

Today a trend is emerging to use an instructional services librarian to unify and coordinate techniques and programs into one programa with concrete goals and objectives. Librarians feel that with proper planning such a program is assured of success.

Mais recentemente, em 1999, Larry Hardesty refletiu acerca dos progressos alcançados na formação de utilizadores no último quartel do século XX. Fazendo um percurso acerca dos papéis dos diversos atores das instituições de ensino superior, este bibliotecário refere que o carácter educativo das bibliotecas tem sido fortemente ignorado pelos órgãos decisores da academia, bem como pela maior parte dos docentes que lecionam para a grande maioria dos utilizadores de bibliotecas universitárias – os alunos. E sublinha (Hardesty, 1999: 243) a este propósito:

The most important group, outside of librarians, who need to understand and appreciate the educational role of the academic library are the classroom faculty members. They, simply put, develop and make the assignments that require students to use the library. Without these assignments, few students would use the library, and without sophisticated assignments, even fewer students would go beyond superficial use of the library.

Hardesty considera que a dificuldade de integrar a biblioteca académica nos objetivos institucionais está relacionada com uma cultura académica resistente à mudança que fomenta a especialização, a autonomia e o trabalho individualizado, afastando em grande medida a interação e fazendo com que não exista a socialização necessária para surgirem temas de discussão que possam interessar aos membros da comunidade académica. Logo, a discussão acerca do papel educativo da biblioteca ou de como ela pode contribuir para a consecução de objetivos académicos por parte dos seus alunos não é um tópico de discussão. Apesar de um tom algo desanimado nas conclusões deste percurso por 25 anos de formação de utilizadores, em que, segundo o autor, não houve grande evolução, Hardesty termina com uma nota de esperança em relação ao futuro e à possibilidade de se afirmar esta área como algo essencial no ensino superior.

A formação de utilizadores continua sendo dos aspetos mais significativos no desenvolvimento do trabalho diário nas bibliotecas universitárias. De acordo com a *International Encyclopedia of Information and Library Science* (Feather & Sturges, 2003: 646), atualmente esta área – da formação de utilizadores – foi absorvida pelo conceito mais versátil e abrangente da Literacia da Informação, referindo-se que os programas concebidos para ajudar os utilizadores a tirarem o melhor partido das bibliotecas continuam a ser ministrados em grande número de instituições e os princípios e práticas subjacentes à formação de utilizadores continuam a ser aspetos fundamentais nas competências exercidas pelos bibliotecários.

A atual resposta dos especialistas desta área passa por apontar estratégias para resolução de problemas informacionais, através do conceito emergente da literacia da informação. A American Association of Community Colleges refere o seguinte, no seu documento oficial *Position Statement on Student Services and Library and Learning Resource Center Program Support for Distributed Learning* (AACC, 2004):

An important element of both teaching and learning in today's information age is information literacy - the set of skills needed to find, access, retrieve, analyze, synthesize and use information effectively and ethically. (...) Classroom faculty should partner with library and learning resource center staff to form instructional teams to encourage information literacy outcomes in credit and noncredit instruction.

Os aspetos subjacentes à formação de utilizadores deixaram de ser apenas os de carácter instrutivo relativamente à utilização da biblioteca e dos seus recursos bibliográficos. Uma nova abordagem, trazida pela literacia de informação inclui outras

capacidades e competências para a gestão e processamento da informação. (AACC, 2004):

Information literacy, which encompasses information fluency and information technology mastery, is critical to success in higher education and lifelong learning. (...) wide variety of choices raises questions about the reliability, authenticity, and validity of content and poses challenges for students trying to evaluate, understand, and apply the information.

Muitos dos temas satélite enunciados, como a educação ao longo da vida, a auto-formação, o desenvolvimento de competências de informação, assim como a explosão do conhecimento, são aspetos que até hoje se mantêm atuais. De facto, existem menções aos mesmos temas em diversos textos contemporâneos, como é exemplo o artigo *Rethoric versus reality: a faculty perspective on information literacy instruction*, de Arthur Sterngold, publicado já na primeira década de XXI (Sterngold, 2008: 85):

Most readers will agree that library instructional programs should do more than develop student's bibliographic skills and awareness of library resources. These services should help students master the information resources and technologies that drive our knowledge-based society and are important to the students' lifelong learning and professional development. Library instruction should enhance the students' information literacy (IL), including the ability to employ a variety of strategies and tools to acquire, evaluate, and use information to solve problems and gain knowledge as well as an understanding of the role of information technologies and resources in modern society.

É sobre esta nova forma de ver a formação de utilizadores, sob o prisma da literacia de informação, que refletirei seguidamente.

3. A literacia de informação como proposta e conteúdo pedagógico

3.1. Literacia: um conceito plástico e instrumental

Habitualmente a literacia tem sido estudada dentro da moldura contextual da psicologia, no âmbito da cognição e da comunicação, ou da educação e concretamente da educação básica. Como tentarei demonstrar, a literacia tem sido inculcada de uma certa polissemia, ou melhor, tem sido situada no centro de uma semântica que força o conceito a estender as suas fronteiras, mas cujo centro se relaciona sempre com determinada capacidade de inteligência em progresso.

Scribner & Cole (1981) dedicaram-se a um estudo etnográfico aprofundado que procurou, com base em métodos da psicologia experimental, analisar as estruturas cognitivas que estão na base da estrutura literácica de uma pequena comunidade na Libéria. Nas suas observações experimentais, e fundamentados pelo amplo quadro teórico e conceptual que envolve as ciências da linguagem, refletem acerca da fundamental diferenciação que a escrita permitiu para a complexificação do cérebro humano e, na história mais recente, no que a escolarização influi nas estruturas cognitivas no que à literacia diz respeito e como estas duas áreas se interpenetram. E referem os autores (Scribner & Cole, 1981: 13):

The process of “literacization” is not the same in all countries as the process of schooling; adults as well as children move from preliteracy to literacy in a variety of writing systems and through diversified learning experiences. Studies of the psychological effects of literacy converge with, and can contribute to, the broader area of interest on the effects of education obtained through schooling.

Sustentam ainda, com base nesta investigação, que as competências mobilizadas na literacia, essencialmente as capacidades cognitivas que permitem a leitura e a escrita, são transferíveis para outro tipo de códigos ou representações, por exemplo, ao nível pictórico (Scribner & Cole, 1981: 184). Referem-se ainda à literacia como um sistema de práticas, sublinhando a ideia que a literacia, em lugar de se focar exclusivamente na tecnologia de um sistema de escrita e nas suas reputadas consequências, pode ser antes entendida «as a set of socially organized practices which make use of a symbolic system and a technology for producing and disseminating it.» (Scribner & Cole, 1981: 236). Assim, a literacia deve ser entendida sob o prisma de um sistema cultural organizado de

competências e valores aprendidos em contextos específicos. Esta visão é particularmente englobante e fecunda pois implica que a literacia seja vista como resultado de uma aprendizagem, formada em determinado contexto, e posta em prática no âmbito de determinada comunidade cultural. As faces visíveis da literacia são as competências e valores jogados nessa mesma comunidade, isto é, as capacidades individuais colocadas em prática no contexto sociocomunitário. Castell, Luke & Egan (1986) dedicaram-se igualmente a esta temática, focando-se sobretudo na caracterização da literacia numa vertente dupla que conjuga valores utilitários e estéticos, referindo-se aos benefícios individuais e sociais da literacia (Castell, Luke & Egan, 1986: vii):

Being literate enables us to play productive roles in our own society, and allows us to contact with other minds in distant places and times. It is thus a key element in making individuals beneficial to the economy and to society in general, and in enlarging an enriching their experience and pleasures they can derive from it.

De uma forma mais objetiva, segundo a *International Encyclopedia of Information and Library Science* (Feather & Sturges, 2003: 391), a literacia também tem sido descrita como a habilidade de ler e escrever na língua materna. De maneira mais aprofundada é ainda aqui explicitado que a literacia é a habilidade de codificar e decodificar, de forma natural e sem esforço, e com entendimento, um sistema vivo e crescente de transformações simbólicas da realidade, que inclui palavras, números, notações, esquemas, e outras representações inscritas em papel ou noutras superfícies, que fazem parte de uma linguagem visual de um povo e logo que são coletiva e democraticamente partilhadas.

No documento *Literacy: a Unesco perspective* (UNESCO, 2003: 1), Koïchiro Matsuura, ao tempo Diretor Geral da Unesco, no prefácio deste documento, acrescenta a noção de que, para além do saber ler e escrever, a literacia confere a faculdade de comunicar:

Literacy is about more than reading and writing - it is about how we communicate in society. It is about social practices and relationships, about knowledge, language and culture. Literacy - the use of written communication - finds its place in our lives alongside other ways of communicating.

Por outro lado, é ainda habitualmente referido que este conceito abrange a competência básica aritmética, ou seja a habilidade de contar (UNESCO, 2003: 8):

At the time of UNESCO's founding, literacy was seen predominantly as the skills of reading and writing and arithmetic - the so-called three R's. Promoting literacy was a

matter of enabling individuals to acquire the skills of decoding and encoding language in written form.

Ler, escrever e contar são pois considerados os três pilares da literacia, enquanto capacidades que conferem aos indivíduos as condições para a descodificação das linguagens naturais utilizadas nas comunidades onde se inserem, sendo por isso essencial o seu domínio para uma inclusão social plena. No mesmo documento (UNESCO, 2003: 2) é definido deste modo o conceito de literacia:

Literacy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participation of communities and individuals in society.

A literacia, enquanto complexo de capacidades resultantes da ação educativa, e vista como uma ferramenta imaterial é, por assim dizer, um conceito instrumental, portanto, ambivalente no seu uso (UNESCO, 2003: 12):

The concept and practice of literacy are in constant and dynamic evolution, with new perspectives reflecting societal change, globalising influences on language, culture and identity, and the growth of electronic communication. In this development, two fundamental notions are clear. First, literacy is ambiguous, neither positive nor negative in itself, its value depending on the way it is acquired or delivered and the manner in which it is used (...) Second, literacy links with the broad spectrum of communication practices in society and can only be addressed alongside other media, such as radio, TV, computers, mobile phone texting, visual images, etc.

Contudo é também um instrumento muito poderoso, porque acessível a todos os indivíduos e capaz de operar transformações profundas nas sociedades, como é referido no mesmo texto (UNESCO, 2003: 9):

Literacy is one aspect of the way power operates in society and is institutionalised in modes of schooling and other established patterns of knowledge transmission.

Embora o conceito de literacia seja muito abrangente, evocando habilidades e competências que se conjugam para uma determinada prática intelectual, a literacia raramente surge como um conceito operativo solto. De facto, esta capacidade performativa é não raramente associada a determinado campo do saber, condição que permite a sua apropriação por diversas disciplinas, sendo habitual o seu uso no plural. (UNESCO, 2003: 11):

An increasing focus on literacy practices, on the uses of literacy and on the contexts of its acquisition led to the recognition that literacy serves multiple purposes and is acquired in multiple ways. Thus literacy came to be seen not as a single concept, but as plural: literacies.

Literacia científica, literacia matemática, literacia ambiental, literacia crítica são expressões que indicam que existe mais do que um conhecimento rudimentar acerca do tópico temático explorado. Indica ademais uma capacidade de pensamento, ação e operacionalização sobre esse mesmo tema. A literacia ambiental, por exemplo, envolve conhecimentos, competências e comportamentos responsáveis em relação ao ambiente, isto é, mais do que saberes, esta literacia promove práticas ecológicas socialmente enquadradas por valores de preservação ambiental. Já literacia crítica, por exemplo, conceito ancorado na proposta pedagógica de Paulo Freire, é vista como a capacidade de cada cidadão participar ativamente na sua comunidade, contribuindo para a democracia, reivindicando os seus direitos e desafiando as estruturas sociais do poder instituído.

No interessante verbete dedicado à literacia, no *Dictionnaire de l'éducation*, dirigido por Van Zanten (2008), D. A. Wagner (2008: 447-450) explora este conceito abordando-o de uma forma muito abrangente, de que destaco a perspectiva socio-cultural e antropológica. Considera este autor que o conceito de literacia tradicionalmente dicotómico, assente na visão letrado/não letrado, ou mais tarde, infoincluído/ infoexcluído, atualizou-se para um conceito mais útil porque mais alargado, «faisant de la place à un éventail diversifié de compétences et s'intéressant aux significations et aux pratiques ancrant la littéracie dans les contextes sociaux à travers le monde.» Isto é, tornou-se mais num *continuum* de competências, gerado e utilizado num contexto cultural em mutação. Conclui apresentando a ideia de que é importante dar lugar à compreensão de um contexto cultural em que as próprias pessoas estão em situações híbridas e não mais integradas em categorias estanques, logo, a integração de perspetivas múltiplas sobre a literacia tem a vantagem de permitir um melhor entendimento e mais abrangente debate para promover um mundo mais letrado.

3.2. *Literacia da informação em contexto académico*

Atualmente o conceito base de literacia tem estado a ser discutido no sentido de uma reconceptualização (Lau, J., & Cortés, J., 2009; Le Deuff, 2009a, 2009b; Furtado, 2012: 191; UNESCO, 2013). Esta nova conceção abarca, para além do triângulo da leitura, escrita e cálculo, o fator comunicacional tornado mais explícito com o advento da sociedade digital. Isto significa que as competências básicas de ler, escrever e contar,

ao poderem ser realizadas através de diversos meios de comunicação, necessitam de ser complementadas por aptidões que tenham em conta o acesso e a capacidade de manipulação dos *media* digitais, pelo que importa incluir no seio deste conceito de literacia a literacia mediática.

A literacia da informação – *information literacy* - é um tema que vem emergindo no vocabulário biblioteconómico nas últimas quatro décadas, englobando várias noções. Considerado como um conceito amplo, a expressão agrega um leque de significados que compreende a área da informação e o conceito de literacia, já referido. José Afonso Furtado (2012: 194-207), apoiado em Olivier Le Deuff (2009a), explica que esta expressão tem estado associada a alguma ambiguidade decorrente das suas características polissémicas e aponta as três conceções mais utilizadas:

(1) Uma conceção económica, enquadrada no âmbito empresarial. Neste contexto, a literacia da informação expressa uma capacidade dos empregados saberem utilizar a informação para a resolução dos seus problemas e questões laborais e surge associada à transferência de competências da esfera educativa para a esfera profissional, funcionando como sustentação das desejadas competências operacionais convertidas do saber académico, com vista a uma eficácia produtiva das empresas.

(2) A segunda conceção está orientada para as bibliotecas, e enforma, de maneira mais sofisticada e complexa, a instrução bibliográfica junto dos utilizadores. Esta conceção procura afirmar-se através de um ponto de vista educativo relativamente à gestão de informação, conferindo capacidades transversais que podem ser usadas essencialmente na investigação. Define-se como a capacidade de reconhecer quando a informação é necessária, saber localizá-la, avaliá-la e usá-la ética e eficazmente.

(3) Por fim, uma conceção de literacia de informação mais associada ao exercício da cidadania, que relaciona o uso e processamento da informação como forma de tomar decisões informadas e realizar ações de âmbito cívico de uma maneira política e socialmente consciente.

A pluralidade de entendimentos sublinha uma atenção multidisciplinar dada a este conceito que procura, como denominador comum, e no dizer de Furtado (2012: 202), concretizar um objetivo convergente: «analisar um ambiente informacional e mediático rico, complexo e flutuante» e agir sobre ele. E continua a sua reflexão, afirmando (Furtado, 2012: 203):

Para enfrentar as complexidades do actual ambiente informacional, e em particular as novas formas de produtos gerados no movimento em direcção a um espaço de informação em grande parte digital, é necessária uma literacia mais aberta e complexa, que deve integrar as literacias de base técnica mas que não pode limitar-se a elas. (...) Nessa literacia, devem ocupar uma posição central a compreensão, a significação e o contexto, o que implica que a formação para a literacia da informação deve ser de igual modo larga e assumir formas diferentes em função do seu contexto.

Segundo a *International Encyclopedia of Information and Library Science* (Feather & Sturges, 2003: 261), a literacia da informação é explicada da seguinte forma:

IL is commonly described as the ability to access, evaluate and use information. This description is based on the view that IL is an amalgam of skills, attitudes and knowledge, a view that is compatible with the prevailing interpretation of learning in twentieth-century education systems. IL is also described as a way of learning, or as a conglomerate of ways of experiencing information use.

No ensino superior, pode então definir-se a literacia de informação como o conjunto das competências, habilidades e capacidades dos indivíduos aplicadas na pesquisa, localização, seleção e utilização da informação para uso pessoal, tendo em vista a resolução de questões do quotidiano académico. Mas mesmo neste contexto a definição de literacia de informação parece não ter atingido uma estabilidade. Owusu-Ansah (2003) procurou acender o debate acerca das controvérsias sobre este conceito em contexto académico, mas igualmente estabilizar a discussão para que um entendimento acerca do tema pudesse beneficiar a ação das bibliotecas neste campo. Neste artigo (*Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it*) afirmava a importância de demonstrar precisamente a plasticidade do conceito, ao mesmo tempo que admitia a miscigenação da definição tradicional respeitante à literacia - leitura, escrita e cálculo – com emergentes aportes, nomeadamente referentes a: diferentes tipos de tarefas agregados a contextos diversos (casa, trabalho e escola); variadas etapas de desenvolvimento; diversos graus de aprofundamento, coadunados com as expectativas de cada indivíduo; numa contínua e interminável procura de compreensão, abrangência e perfeição, quer através de instrumentos de avaliação que medem o seu impacto, quer através de ações de desenvolvimento (Owusu-Ansah, 2003: 221):

Literacy, regardless of what type is addressed, is seen by the various approaches as a socially conditions phenomenon. It is at once behaviorist and functional: behaviorist in its expected outcomes and functional within the contexts of its realization. Efficiency and effectiveness are thus often used as criteria for the assessment of literacy. Much as the

attempts at measuring it may involve assessing aptitudes at given stages, the process of acquiring literacy is a never-ending one. That process is never complete. Literacy is a continuous journey, with unfolding stages of improvement, geared towards perfection but never truly arriving there.

Numa recente dissertação de mestrado (Bastos, 2010) é amplamente explorado o conceito de literacia de informação, com uma revisão da principal bibliografia que se debruça sobre as definições de informação e de literacia bastante desenvolvida. Este autor conclui que, não obstante os aportes de diversos autores que têm vindo a enriquecer o conceito de literacia, estes complexificam a sua compreensão e operacionalização, não encerrando de todo as questões da sua definição.

Não obstante estas discussões, o conceito que tem mantido maior estabilidade e reconhecimento parece ser o da American Library Association, mencionado no *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, em que se refere (ALA, 1989):

To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.

Neste conceito, a ideia de literacia de informação está inextricavelmente ligada com a ideia de aprendizagem. São igualmente relevadas as consequências do saber aprender para o pleno exercício da cidadania na sociedade de informação. Sublinha-se, por fim, a noção de que o saber aprender é uma capacidade que permitirá a aprendizagem ao longo da vida, pois possibilita o encontrar a informação adequada para qualquer tarefa a desempenhar ou decisão a tomar durante toda a vida.

Um autor que tem desenvolvido trabalho de referência no âmbito da literacia da informação, particularmente em relação ao papel educativo das bibliotecas públicas, é José António Calixto (2003). Este autor propõe, através de uma análise à sociedade de informação, mas também à conceção dos aspetos essenciais do serviço público, que a biblioteca assuma determinadamente uma vertente formativa face às competências de

informação. Dando-nos uma visão global da literacia da informação, fundada numa extensa revisão bibliográfica, que alerta precisamente para a expansão e desenvolvimento do conceito e da sua aplicação, ilustra alguns aspetos interessantes no que toca especificamente às bibliotecas académicas:

A dinâmica do que pode ser designado por movimento da literacia da informação é sugerida pelo número crescente de páginas de Internet de bibliotecas académicas de diversas partes do mundo que incluem com grande relevo informações sobre o assunto, textos de apoio e tutoriais, como por exemplo o curso da Biblioteca da Universidade do Novo México (Ortiz, 2004). Outra evidência desta expansão é o surgimento de cursos de mestrado e pós-graduação em literacia da informação, como o que é oferecido pela Charles Stuart University, na Austrália (Centre for Studies in Teacher Librarianship, 2001). No Reino Unido e na Irlanda uma associação de bibliotecas académicas e nacionais (SCONUL) desenvolveu investigação e estabeleceu padrões para a literacia de informação especialmente destinados ao ensino superior (Bainton, 2001). Este modelo identifica sete competências principais, definidas como as capacidades para: reconhecer uma necessidade de informação; distinguir modos em que a “falha” de informação pode ser tratada; construir estratégias para localizar a informação; localizar e aceder à informação; comparar e avaliar informação obtida de diferentes fontes; organizar, aplicar e comunicar informação aos outros de modo adequado às situações; sintetizar e adicionar à informação existente, contribuindo para a criação de novo conhecimento.

No contexto das bibliotecas universitárias, o fomento da literacia da informação, nomeadamente através da formação de utilizadores, é um dos aspetos que, entre pares, confirma a posição de uma biblioteca voltada para os seus públicos e para o investimento na autonomia e emancipação destes públicos. Os estudantes que utilizam as bibliotecas académicas procuram prover-se dos meios informativos que lhes permitam complementar o conhecimento apreendido em contexto de aula, buscando produzir autonomamente uma compreensão global ou particular dos diversos temas disponíveis. Esta autonomia só é possível após uma primeira fase de aprendizagem das estratégias de pesquisa e localização / recuperação da informação. De facto podemos elencar algumas das competências necessárias para que as tarefas académicas de estudo e produção intelectual em contexto de biblioteca possam ser eficazes, partindo dos recursos disponíveis nestes locais: desde a capacidade básica de compreensão da ordem alfabética e regras de alfabetação (para localização dos livros nas estantes ou dos autores nos catálogos, por exemplo), à capacidade de interpretação de plantas bidimensionais (localização no espaço), passando pela capacidade de interpretação das regras de catalogação (que remetem para a descrição física do objeto a procurar), até às

técnicas de pesquisa avançada nos diversos meios digitais disponíveis (portais integrados, bases de dados em texto integral, índices de publicações periódicas, entre outros). Todas estas competências assentam em conhecimentos de literacia pois confluem na aprendizagem da interpretação ou descodificação de sistemas simbólicos ou de representação do conhecimento, conhecimento esse intrinsecamente relacionado com a orientação, pesquisa, localização, seleção e utilização num ecossistema informativo – a biblioteca.

Segundo a American Association of School Librarians, uma secção da American Library Association, as competências específicas no âmbito da literacia da informação, no que diz respeito exatamente ao contexto das bibliotecas, obedecem a critérios que passam pelo domínio de nove *standards* (AASL, 1998: 8-9) preconizados para a aprendizagem desta matéria por parte dos estudantes:

- (1) Saber aceder à informação eficiente e eficazmente;
- (2) Avaliar a informação de forma crítica e competente;
- (3) Usar a informação de forma adequada e criativa;
- (4) Procurar informação relacionada com os seus interesses pessoais;
- (5) Apreciar a literatura e outras formas e expressões criativas da informação;
- (6) Buscar a excelência na pesquisa de informação e geração de conhecimento;
- (7) Contribuir positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade compreendendo a importância da informação para uma sociedade democrática;
- (8) Praticar um comportamento ético no que respeita à informação e às tecnologias da informação;
- (9) Participar efetivamente em grupos que buscam e geram informação.

Estas competências podem ser adquiridas pelos alunos a partir de uma orientação dada pelos profissionais que trabalham em bibliotecas, com base em programas de formação de utilizadores (formação formal) ou mesmo em contexto situacional, perante as questões específicas dos utilizadores (formação não-formal), ou ainda de uma forma não orientada, em que o próprio utilizador descobre através da sua experiência o modo como se organiza o sistema biblioteca e, através da sua prática, vai aperfeiçoando e tornando mais eficazes estas competências, obtendo melhores

resultados em menos tempo. Como referimos, a literacia da informação engloba estas técnicas e capacidades.

No que se refere às competências em literacia de informação, é novamente referido pela American Library Association, desta vez através de uma outra secção - a Association of College & Research Libraries, que um indivíduo capacitado com competências de informação (ALA, 2000: 2-3), deve ser 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

Estes indicadores servem de base à definição de cinco padrões de competência (*standards*) que, neste mesmo documento, foram explorados, aprofundados e desenvolvidos em indicadores de desempenho (*performance indicators*) que originam resultados mensuráveis (*outcomes*). A ideia de estabelecer estes *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* relaciona-se com a necessidade sentida pela comunidade de bibliotecários de compararem, medirem e avaliarem os níveis de desempenho alcançados nas bibliotecas universitárias no que concerne à literacia de informação. Esta intenção assenta na ideia expressa neste mesmo documento de que o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia de informação tornará os indivíduos mais capazes de lidar com a informação nas várias esferas da atuação ao longo da vida (ALA, 2000: 4):

Developing lifelong learners is central to the mission of higher education institutions. By ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking, and by helping them construct a framework for learning how to learn, colleges and universities provide the foundation for continued growth throughout their careers, as well as in their roles as informed citizens and members of communities. Information literacy is a key component of, and contributor to, lifelong learning. Information literacy competency extends learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations as individuals move into internships, first professional positions, and increasing responsibilities in all arenas of life.

Encontra-se assim a justificação para a inclusão do tema literacia da informação no contexto da universidade. Mais recentemente, Ilene Rockman (2004: 9-10), no

capítulo introdutório do livro *Integrating Information Literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation*, respondia à pergunta: porque é importante a literacia de informação no ensino superior?

Studies have shown that students are entering college and university environments without fundamental research and information competence skills (for example, the ability to formulate a research question, then efficiently and effectively find, evaluate, synthesize, and ethically use information pertaining to that question). Students may have picked up the skills to send electronic mail, chat, and download music, but many have not learned how to effectively locate information; evaluate, synthesize, and integrate ideas; use information in original work or give proper credit for information used. Moreover, faculty want to see an improvement in the quality of student work, and students want to become more confident in their ability to complete assignments, carry out research projects, and become active, independent learners.

A literacia de informação é assim encarada como um instrumento de qualificação da aprendizagem, já que propicia melhorias no desempenho académico. Esta justificação está também relacionada com uma capacitação de base para o processamento da informação ao longo da vida. É este, aliás, o pressuposto com que foi elaborado por Jesús Lau o documento *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, publicado pela International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA (Lau, 2006: 4):

Information competencies are a key factor in lifelong learning. They are the first step in achieving educational goals. The development of such competencies should take place throughout citizens' lives, especially during their educational years, where librarians, as a part of the learning community and as experts in information management, have or should assume the key role of facilitating information literacy. Through the creation, with faculty, of curriculum-integrated programs, librarians should actively contribute to the students' learning processes in their search to enhance or develop the skills, knowledge and values needed to become lifelong learners.

O contributo das bibliotecas, em particular das bibliotecas escolares e universitárias, passa então por proporcionarem condições contextuais para a aprendizagem da literacia da informação, promovendo nos alunos a atitude necessária para o desenvolvimento e prática de competências que lhes permitam ser melhores aprendentes no contexto académico, mas também ao longo da vida. Neste sentido é necessário preparar e ministrar programas formativos que intencionalmente promovam a aprendizagem de competências de informação. A concretização de programas formativos, ações de formação, cursos, *workshops*, disciplinas ou outras formas de

organização de um currículo a ser lecionado em literacia de informação, concretiza a promoção de uma aprendizagem sobre a literacia de informação. É sobre estes programas, os modelos em que se enquadram e as metodologias de aplicação, que me debruçarei seguidamente.

3.3. *Modelos curriculares e possibilidades de aplicação*

De acordo com as *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, os modelos de formação em literacia de informação são diversos porque devem ser adaptados ao contexto em que se enquadram e às pessoas a quem se dirigem. De acordo com estas orientações, «The ideal one is to have a program that is part of the curricula because information literacy requires sustained development throughout all formal educational levels, primary, secondary, and tertiary» (Lau, 2006: 27). As formas de organização propostas e analisadas neste mesmo documento orientador são as seguintes (Lau, 2006: 28-30) «Part of regular faculty/school courses (...) Independent curricular courses (...) Extra-curricular courses (...); Independent short courses (...); Courses for faculty/teachers(...); Other activities.»

O modelo de formação que faz parte integrante dos cursos ministrados pelas faculdades, também chamada de formação em literacia de informação embebida no currículo, é considerada a melhor forma de aprendizagem desta matéria e, de acordo com este documento, «should be woven into the content, structure and sequence of the curricula.» (Lau, 2006: 27). A justificação para a imersão da literacia da informação ao nível curricular deve-se, como referido, à facilitação de uma estrutura já definida – os tempos e espaços lectivos – que propicia, ao mesmo tempo, a possibilidade de acumular a experiência individual em campos diversos do saber com a experiência de aprendizagem de uma matéria aplicável às restantes áreas disciplinares.

Outro dos formatos preconizados para a formação é uma oferta formativa realizada de forma independente do currículo obrigatório, isto é, como formação optativa para os estudantes. Esta oferta deve ser fortemente articulada com a organização da escola, para que haja a possibilidade da sua frequência sem colisão com outras disciplinas, mas confere igualmente uma certificação escolar e é considerada de forma transversal relativamente à estrutura curricular.

A formação extra-curricular não obedece a qualquer tipo de estruturação de acordo com o modelo de organização académica pré-definido, tornando-se assim mais fácil de planear. Contudo tem a desvantagem de poder não ser considerada importante ou de interesse para os potenciais alunos.

Também de forma extra curricular são considerados as ações de formação de curta duração, ou *workshops*, que permitem uma grande flexibilidade na sua organização e disponibilização. Podem ser centrados em pequenos temas e constituir-se como uma oferta modular.

A formação específica dirigida aos docentes e investigadores é igualmente considerada como muito importante, já que estes atores são importantes para o desenvolvimento bem sucedido de um programa de formação em literacia da informação. A flexibilidade, adaptabilidade e parceria nesta formação são as características fundamentais para que resulte.

Outras atividades desenvolvidas com caráter formativo podem incluir demonstrações de recursos, visitas à biblioteca ou sessões de formação particulares.

As propostas de formação em literacia de informação apresentam várias opções e aquelas que actualmente têm sido adoptadas convergem, em síntese, para três níveis:

- a integração no currículo universitário, designadamente na formação de 1º ciclo, em contexto de sala de aula, ainda que adquirindo diferentes matizes de desenho curricular (integração no currículo escolar)
- o ensino directo da literacia de informação em contexto presencial, *e-learning* ou *b-learning*, a partir da biblioteca e dirigido ao aluno de forma coletiva (cursos extra curriculares)
- o desenvolvimento ao nível tutorial, no âmbito da biblioteca, em estreita ligação com os docentes ou com outros alunos mais experientes, dirigido ao aluno de forma individual, quer presencialmente, quer *on-line* (acompanhamento tutorial)

Exemplos destas propostas são os expressos por autores como Iannuzzi (1998), Rockman (2004), Toit (2010) e Pierce (2009), que referem experiências bem sucedidas de formação nestes contextos. Pierce avança com a ideia de que, mais do que preconizar a integração da literacia no currículo, é importante sensibilizar o corpo docente para a necessidade de formar os estudantes no uso e processamento de informação, de forma a que tal influencie a qualidade da sua aprendizagem (Pierce, 2009:234):

One of the next steps in the progression of this paradigm shift many of us would like to see might be to focus more of our expertise and energies on training the trainers—that is, influencing the teaching faculty. Helping them to better understand their students' information needs and how to integrate information-literacy elements to meet those needs into their courses and programs may be the only way to reach our goals. Showing them how to better utilize the information specialist's time and expertise may be the most effective way for us to positively influence the quality of student learning.

Os modelos estudados para a formação em literacia de informação no âmbito das bibliotecas têm sido desenvolvidos tendo em conta essencialmente os alunos no ensino primário e secundário, embora se possam, com adaptações, adequar ao ensino terciário. Os mais relevantes têm como base teorias da aprendizagem e assentam na investigação da psicologia cognitiva e da educação de abordagem construtivista (Lau, 2006: 35-41), havendo igualmente referências a teorias mais abrangentes, nomeadamente as relativas à aprendizagem por competências (como as descritas por Perrenoud, 1999 ou Jonnaert, 2012).

É relevante fazer uma curta abordagem aos principais modelos que nos últimos anos têm servido de moldura para a formação neste âmbito.

BIG 6 Skills

O modelo *Big Six* foi desenvolvido por Eisenberg & Berkowitz (1990; 1999) no final dos anos oitenta e adaptado a inúmeras realidades, particularmente na internet (Kasowitz, 2000; Wolinsky, 2002) e tem em vista o treino de competências em pesquisa da informação. Sucintamente, este modelo baseia-se em seis competências, que são simultaneamente seis passos, para que o estudante possa bem suceder a uma pesquisa de informação, ou seja, realizar uma pesquisa de informação baseada na resolução de problemas, de acordo com a metodologia abaixo descrita (Eisenberg & Berkowitz, 1999: 11). O estudante terá de transpor as seguintes etapas:

1. Definição da tarefa (definir o problema e identificar a necessidade de informação)
2. Elaboração da estratégia de pesquisa de informação (determinar as fontes de informação possíveis; selecionar as melhores fontes)
3. Localização e acesso da informação (localizar as fontes; encontrar a informação dentro das fontes)

4. Uso da informação (contactar, i.e., ler, ouvir ou ver; extrair a informação relevante)
5. Síntese da informação (organizar a informação das múltiplas fontes, apresentar os resultados)
6. Avaliação (julgar o resultado, a eficácia; julgar o processo, a eficiência)

O modelo Big Six é um dos modelos de formação em competências de informação com maior longevidade, provavelmente devido à flexibilidade que apresenta face aos ambientes de informação.

Nine steps

O modelo dos *Nove passos* foi desenvolvido por **Marland** no início dos anos 80 (Marland, 1981) e consiste em estabelecer nove perguntas, as quais devem corresponder a nove respostas em termos de competências que serão desenvolvidas quando é realizado um trabalho escolar (Marland & Rogers, 2004: 64):

- 1- O que preciso de fazer? (Formular e analisar a necessidade)
- 2- Onde posso ir? (Identificar e seleccionar recursos adequados)
- 3- Como obtenho a informação? (Localizar recursos individualmente)
- 4- Que recursos devo usar? (Examinar, seleccionar e rejeitar recursos individualmente)
- 5- Como posso usar os recursos? (Interrogar os recursos)
- 6- Como posso registar o que encontrei? (Registar e salvaguardar a informação)
- 7- Tenho a informação de que preciso? (Interpretar, analisar, sintetizar e avaliar a informação)
- 8- Como vou apresentá-la? (Formatar, apresentar e comunicar a informação)
- 9- O que consegui? (Avaliar o trabalho)

Na prática, este modelo concretiza as diversas competências de informação numa sequência simples e lógica para os estudantes, especialmente do ensino secundário.

PLUS

O modelo **Plus** foi concebido e aplicado por James Herring nos anos noventa e é um acrónimo para os conceitos que lhe estão subjacentes: Propósito, Localização, Utilização e Auto-avaliação (**Purpose, Location, Use, and Self-Evaluation**). Este modelo fornece uma moldura conceptual que procura encorajar os alunos a desenvolver

o trabalho escolar segundo uma metodologia (Herring, J. E., Tarter, A., & Naylor, S., 2002: 2):

The PLUS model seeks to encourage pupils to identify purpose (e.g., brainstorming and concept mapping); to locate relevant sources (e.g., using print and electronic information resources); to use the ideas and information found effectively (e.g., reading for information, note-taking); and to reflect on their own information skills through self-evaluation (e.g., evaluation of original plan or range of sources used).

Os pontos de diferenciação deste modelo relacionam-se com integração de teorias construtivistas, em que o aluno é visto como parte ativa do processo de aprendizagem; a integração da teoria de aprendizagem dos modelos mentais inclui o reconhecimento de que a melhor aprendizagem combina diferentes elementos, como o assunto em análise, as competências de vida e as competências de informação; e ainda a integração de ferramentas que estimulam o pensamento, como o brainstorming ou a elaboração de mapas de conceitos.

Guided Inquiry

Guided Inquiry ou pesquisa guiada (assistida) é uma metodologia de intervenção em literacia de informação, apoiada nas teorias da aprendizagem de base construtivista, cuja atuação é feita diretamente sobre os temas do currículo académico. Trata-se de uma ação supervisionada, habitualmente por bibliotecários e professores em conjunto, para procurar construir uma base sólida de aprendizagem sobre um tópico curricular. De acordo com Kulthau (2010: 2-3)

This approach is becoming increasingly common across all subject areas of the curriculum. Inquiry that is guided by an instructional team to enable students to gain a depth of understanding and a personal perspective through a wide range of sources of information is called Guided Inquiry (Kulthau, Maniotes, & Caspari, 2007). Guided Inquiry equips students with abilities and competencies to meet the challenges of an uncertain, changing world. Teachers cannot do this alone.

Esta metodologia de intervenção adota também um percurso acompanhado que passa pelas etapas seguintes (Kulthau, Maniotes, & Caspari, 2007: 19): Iniciação ao tema; Seleção; Exploração; Formulação; Coleção (recolha); Apresentação; Avaliação. Segundo esta teorização, e uma vez que a metodologia *Guided Inquiry* teve por base a investigação nas teorias de aprendizagem baseada no pensamento reflexivo (Dewey) e da aprendizagem proximal (Vigotsky), Carol Kulthau, Leslie Maniotes e Ann Caspari

desenvolveram os seis princípios desta estratégia de aprendizagem de competências em literacia de informação (2007: 25), que sustentam as afirmações:

- Students learn by being actively engaged and reflecting on that experience
- Students learn by building on what they already know
- Students develop higher order thinking through guidance at critical points in the learning process
- Students' development occurs in a sequence of stages
- Students have different ways of learning
- Students learn through social interaction with others

SCONUL Model

O Sconul é o modelo desenvolvido no Reino Unido pelo Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL). Este grupo de trabalho de um organismo estatal desenvolveu uma ferramenta que encara a Literacia de Informação estratificada em sete áreas de competências (ou pilares) que podem ser desenvolvidas em progressão, desde a mais básica (a habilidade para reconhecer uma necessidade de informação) até à mais complexa (habilidade para sintetizar e construir sobre informação prévia, contribuindo para a criação de novo conhecimento). Segundo Webber e Johnston (2000: 384), os autores do relatório que formaliza este modelo procuraram dar uma perspetiva em que os alunos de graduação se relacionam com os pilares básicos, enquanto os da pós-graduação e os investigadores já aspiram aos níveis mais avançados.

Observe-se o modelo gráfico para melhor compreensão desta teoria:

Information skills model

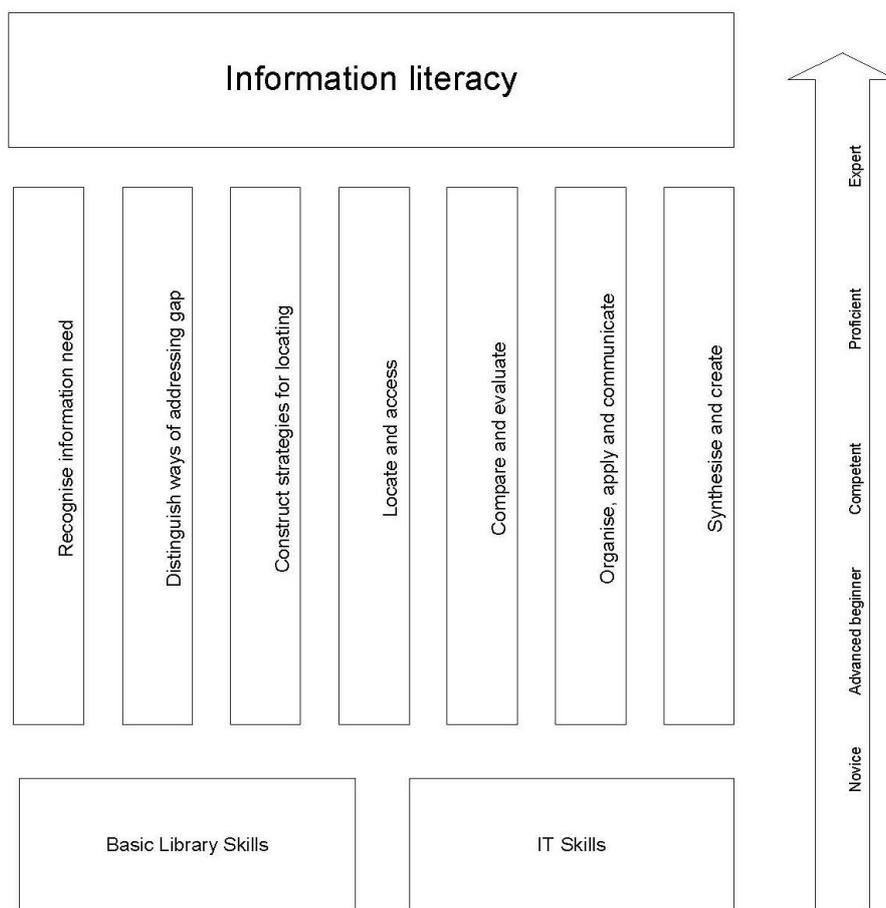


Figura 2 – Information Skills model. In: SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*, pp. 6

A propósito deste modelo, é referido, no *The Information Literacy website*, no separador definições e modelos e a propósito do *SCONUL: Seven Pillars of Information Literacy* (Information Literacy Group, 2005):

Developing as an information literate person is a continuing, holistic process with often simultaneous activities or processes which can be encompassed within the Seven Pillars of Information Literacy. Within each “pillar” an individual can develop from “novice” to “expert” as they progress through their learning life, although, as the information world itself is constantly changing and developing, it is possible to move down a pillar as well as progress up it. The expectations of levels reached on each pillar may be different in different contexts and for different ages and levels of learner and is also dependent on experience and information need. Any information literacy development must therefore also be considered in the context of the broad information landscape in which an individual operates and their personal information literacy landscape (Bent, 2008).

De facto, este modelo principal, emanado do SCONUL Working Group on Information Literacy (2011a), deu origem a um modelo específico para aplicação a investigadores (SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011b), modelo este que aprofunda os sete pilares (*Identify, scope, plan, gather, evaluate, manage, presente*) especificamente para as necessidades dos investigadores. Cada um dos pilares é descrito por um conjunto de afirmações que os caracterizam e que se associam ao conjunto de competências e atitudes necessárias ao desempenho esperado de um investigador em matéria de informação. Como mencionado naquele documento, «It is expected that as a researcher becomes more information literate they will demonstrate more of the attributes in each pillar and so move to the top of the pillar.» (SCONUL,2011b: 4).

Não exploro outras abordagens ou escolas por não refletirem exatamente um modelo de aprendizagem de competências em literacia de informação, essencialmente promovido pela biblioteca. A escola de pensamento *New literacy*, por exemplo, proposta inicialmente por Willinsky (1990), embora seja uma abordagem centrada na leitura, literatura e escrita como instrumentos da produção do conhecimento informativo, para o desenvolvimento de competências em literacia, coloca o enfoque sobretudo nas ações letivas, desenvolvendo-se por alunos e professor enquanto ocorre a aprendizagem curricular, dentro da sala de aula. O enfoque desta abordagem passa sobretudo pela inclusão de conhecimentos curriculares e extra-curriculares na aquisição de novo conhecimento, com enfoque nos aspetos socio-culturais (Willinsky, 1990).

Como referi anteriormente, à excepção deste último modelo de formação para as competências de informação – o SCONUL –, os modelos apresentados foram pensados sobretudo para o ensino elementar e secundário, havendo portanto que adequá-los devidamente para se poder realizar uma observação das práticas existentes em bibliotecas universitárias.

Com este percurso pretendi refletir acerca da importância da literacia de informação para a construção e produção do conhecimento, isto é, como, a partir de métodos e formação da recuperação de informação, é preparado o momento em que o aluno, particularmente o aluno universitário, se sente capacitado para produzir e registar novo conhecimento. Concluída que está esta abordagem geral ao problema da formação em literacia de informação, será possível, adiante, refletir sobre as práticas encontradas no contexto universitário.

PARTE 2 - OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE ABORDAGEM AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Concluída a primeira parte deste trabalho em que enunciei três eixos temáticos de reflexão, a saber, as *bibliotecas universitárias*, a *pedagogia universitária e bibliotecas* e o *agir pedagógico das bibliotecas universitárias*, é possível agora, através desta moldura conceptual, avançar na investigação, procurando a aplicação deste quadro a contextos concretos. Estes três pilares de problematização, que foram desenvolvidos num arco temporal de cariz historicista incidente sobretudo nos séculos XIX e XX, com recurso à revisão de bibliografia, contextualizam a investigação sequente e a análise comparativa de casos concretos de bibliotecas académicas de excelência, nacionais e internacionais, para fazer emergir, de forma agregadora, os elementos que constituem uma discursividade de práticas, isto é, uma matriz subjacente às escolhas, propósitos e ações quotidianas que envolvem os aspetos educativos nas bibliotecas universitárias observadas.

As bibliotecas, interpretadas enquanto instituições marcadamente educativas, são então passíveis de serem estudadas à luz dos instrumentos metodológicos da história da educação, concretamente no que concerne à história das instituições educativas, porquanto nelas confluem as dimensões de materialidade, representação e apropriação (Magalhães, 2004: 97) comuns às instituições educativas. Esta ideia de estudar o campo educativo e particularmente a história da educação à luz das suas instituições é ampla e detalhadamente explicada por Justino Magalhães na sua obra *Tecendo Nexos*. Nela, o autor refere:

As instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna, no e pelo relacionamento com a realidade envolvente. Na sua ação concreta e do quotidiano, as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade. Inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural e circunstâncias históricas específicas, estas instituições, se bem que estruturadas por uma matriz de base e perseguindo objetivos comuns, existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas.

Inspirando-me nesta teorização, a ideia para o desenvolvimento desta segunda parte, empírica, passa por realizar uma observação tripartida cujo objetivo é efetuar uma

cartografia (em larga escala) da atualidade das bibliotecas universitárias, especialmente no que respeita ao papel pedagógico que desempenham. Interessa assim, a partir da moldura encontrada na investigação, procurar descrever e explicar esta identidade educativa das bibliotecas universitárias a partir de três níveis de observação:

a) Uma auscultação ao estrangeiro, para melhor compreender a realidade sincrónica que mostrará os modelos que emergiram do contexto histórico anteriormente apresentado;

b) Uma visitação à situação portuguesa para traçar perfis de bibliotecas atuais procurando igualmente observar as lógicas subjacentes à sua organização e funcionamento;

c) Uma análise de experiências locais, onde casos singulares possam ilustrar a aplicação da literacia de informação no contexto universitário português.

Esta interpretação extensiva de algumas bibliotecas (referidas como de excelência) e dos seus indicadores, ao nível internacional e nacional, bem como o estudo de casos em que se constate o desenvolvimento de programas de formação em literacia da informação e o seu eventual impacto no desempenho académico, permitirá a apresentação do estado da arte nesta área específica.

É neste sentido que as possibilidades conferidas pela comparação se evidenciam, como referem Nóvoa & Yariv-Mashal (2005: 12):

(...) d'analyser les phénomènes éducatifs dans un va-et-vient entre les processus de globalisation et de localisation, et non pas uniquement à partir des encadrements nationaux; de comprendre les changements décisifs, qui ont cours devant nos yeux, des systèmes et des pratiques d'éducation et de formation; de reconnaître les tensions qui traversent le travail scientifique, en rejetant que la fragmentation méthodologique et conceptuelle soit une contrainte, mais en la considérant comme un atout (...)

Adoto, em termos metodológicos, uma perspetiva interpretativa para a investigação. Esta perspetiva é devedora dos estudos etnográficos, com marcadas influências das ciências sociais em geral e da antropologia e sociologia, em particular, e procura mais a descrição e tentativa de explicação dos fenómenos na sua complexidade e riqueza, com vista a apreender os seus significados, através da contextualização histórica e social dos mesmos, que propriamente uma resposta científica de base quantitativa. Segundo Teresa Vasconcelos (Lima & Pacheco, org., 2006: 88) «Olhar a

cultura (ou as culturas) como disciplina e enfoque está no cerne do trabalho etnográfico.» É este olhar que interrelaciona e confere tecitura¹⁵, que está atento aos espaços e tempos, aos sujeitos e contextos, que me proponho realizar. De acordo com Boavida & Amado (2006: 217):

Com o enfoque interpretativo, passa a olhar-se mais para o processo do que para os produtos; recupera-se a dimensão histórica dos fenómenos; a investigação adquire um carácter multidisciplinar, e da preocupação pela objectividade e pela exterioridade passa-se a ter em conta a subjectividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A ideia de fazer a observação de bibliotecas a partir de um olhar interpretativo, decorre igualmente da necessidade de encontrar significados, o que só poderá ser feito no decorrer do desenvolvimento do processo de investigação. Segundo Afonso (2005:116):

Quando os dados são organizados e interpretados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentido aos novos factos, situações e discursos dos actores, numa lógica compreensiva global.

Existe assim uma intencionalidade metodológica, pautada pela compreensão e abrangência, que possa tornar inteligíveis os processos de construção e manutenção identitárias nas bibliotecas universitárias, as suas dinâmicas de atuação e os sistemas de conservação ou melhoria das práticas que as sustentam, com particular atenção aos aspetos educativos nelas vigentes. É esta intencionalidade que irá permitir ao longo deste trabalho, uma reflexão consequente, iniciada anteriormente, na primeira parte. Aí, o próprio texto, enquanto resultado da investigação histórica, é ao mesmo tempo descrição e reflexão, procurando consolidar uma narrativa histórica. No dizer de Magalhães (2004: 98):

A narrativa histórica, não deixando de ser conclusiva, é também uma hermenêutica, por razões de coerência e de verossimilhança com a realidade-objeto, que fazem com que o

¹⁵ Cfr. a obra *Tecendo Nexos* (Magalhães, 2004), cujo título adotado assenta exatamente nesta ideia de construção baseada em diversas linhas de investigação, interpretação e compreensão, concretamente no que respeita à história da educação. Nas palavras do autor (Magalhães, 2004:169): «Tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas e projetivas. E meticulosa tecitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, definindo-lhe um quadro espaciotemporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois, um sentido.»

momento chave da construção da verdade seja o da sua organização sob a forma de discurso.

Outra ideia a sublinhar, no tocante a esta investigação, é a de que uma conceção mais abrangente de ciência, e em particular do fazer ciência em educação, no que concerne à sua validação, credibilidade ou autenticidade, implicará uma abordagem metodológica multi-referenciada e imbuída de complexidade. Nas palavras de Alves & Azevedo (2010: 9-10), «multireferencial significa também, precisamente, reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens disciplinares, promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e integrado dos fenómenos educativos.» Neste caso concreto, a História da Educação e as Ciências da Informação em particular concorrem como duas disciplinas referentes, para além de outros campos disciplinares assessoriais, para esta abordagem multireferenciada. Por isso considero importante conduzir esta pesquisa assumindo a subjetividade das escolhas, observações e análises que decorrerão neste capítulo, podendo, ainda assim, proceder a uma investigação qualitativa, no sentido apontado por Afonso (2005: 14): «...a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática, sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.»

Por outro lado, a complexidade inerente à investigação em educação é também um aspeto a considerar, já que nos coloca perante mais possibilidades de compreensão dos fenómenos educativos. Boavida & Amado (2006: 228) referem, a propósito desta ideia, que o pensamento complexo contribui para uma perceção global orientada por uma vontade de ação. E acrescentam os autores:

A partir do paradigma da complexidade o processo educativo é considerado em toda a extensão do seu conceito, investigado a partir do confronto entre pontos de vista e discussão de hipóteses, e conjugando os esforços no sentido de um acréscimo de inteligibilidade. Continua a ser necessário e legítimo o emprego de diversas formas de investigação, subordinadas, porém, a uma ideia *do que é e do que pode ser* a Educação.

A implicação direta da investigadora com o tema em análise obriga igualmente a uma reflexão acerca das metodologias de recolha de dados, ainda que, em consequência deste enquadramento, se aceite alguma multiplicidade metodológica. Não obstante, a *pesquisa arquivística não interferente* acaba por ser a forma mais recorrente utilizada para documentar este trabalho. Seguindo novamente Afonso (2005: 88):

A pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. (...) Uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados reside no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como abordagem *não reactiva* em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador (Lee, 2003, p.15)

Assim, a vantagem de realizar uma recolha documental de natureza não interferente prende-se essencialmente com o evitar de uma contaminação decorrente da observação, sendo que, para tal, em boa parte da investigação foram recolhidos sistematicamente documentos oficiais produzidos e emanados das instituições estudadas e colocados por estas no domínio público através de sítios na internet.

Mas a investigação de cariz etnográfico tem sempre subjacente uma implicação do sujeito com o objeto observado, por resultar essencialmente num descobrir-se através do descobrir o outro (Lima & Pacheco, org., 2006: 88). De facto, não é nova a ideia de que na investigação há uma constante que relaciona a vivência do investigador com o tema de investigação e, assim sendo, a escolha do percurso de investigação, assim como dos instrumentos metodológicos, está intrinsecamente relacionada com os interesses, muitas das vezes emergentes da sua própria biografia. Daí que no que respeita à investigação, no dizer de Moraes & Valente (2008: 44), se possa considerar que «toda a realidade se manifesta a partir do que o pesquisador é capaz de ver, de reconhecer, de interpretar, de construir/reconstruir em relação ao conhecimento. Consequentemente, todo o conhecimento revelado pela pesquisa é sempre a interpretação de uma realidade que depende daquele que a interpreta.» Ciente destas limitações, como investigadora que atua no âmbito profissional diretamente nesta área das bibliotecas universitárias, compreendo as implicações de uma visão decorrente deste trabalho de investigação que pode revelar-se tendenciosa, parcelar ou mesmo corporativa, na medida em que está naturalmente implicada no tema investigado, sendo influenciada por um ecossistema de crenças, valores, atitudes, comportamentos, teorias e práticas, desenvolvidos ao longo das duas últimas décadas pela autora, no seu papel de bibliotecária. Por outras palavras, recorrendo novamente a Alves & Azevedo (2010: 15), «Sabemos que investigar é olhar com intencionalidade para algo e que essa intencionalidade é demarcada pelos referentes conceptuais que, como lentes, focam o nosso objecto de investigação e ajudam a definir a relação entre o investigador e o objecto/sistema em estudo (...).»

Nesse sentido, e por opção metodológica, a ideia de estudar as bibliotecas universitárias na sua componente educativa é realizada na *modalidade de projeto investigativo* (Magalhães, 2004: 96-107) e *concretizada* por uma proposta que intenta corresponder a uma atualização e projeção colocada no aqui e no agora, de forma fundamentada e coerente, assumindo-se assim a componente mais positiva e interessante desta implicação do pesquisador com o objeto da pesquisa. Esta investigação em projeto, possibilitada pela compreensão histórica dos fenómenos, ambiciona portanto a uma *aplicação ou demonstração*, «refletindo, em qualquer circunstância, como processo de confirmação ou investigação de raiz, uma tensão/compromisso entre o todo e a parte (...)» (Magalhães, 2004: 102).

Há por este motivo, neste percurso metodológico, uma finalidade objetivada na última parte da tese: o propor de uma pragmática pedagógica para as bibliotecas universitárias, ainda que pensada e condicionada ao nível local. Esta ideia decorre da possibilidade metodológica conferida pela investigação em educação que, sob o paradigma de complexidade, proporciona a *ação* pela apropriação, a *produção* derivada da prospeção, a *proposta* baseada na compreensão dos fenómenos e práticas educativas. Assim, quando pretendo interferir nas práticas, através de uma proposta, estou a elegê-las como objeto de conhecimento, aspeto igualmente abordado por Magalhães (2004: 105):

Erigindo as práticas em objeto do conhecimento, a combinatória entre pragmatismo, oportunidade e interesse é um reconhecimento do estatuto das mesmas no quadro educacional. Não se opondo às teorias, mas sendo incompreensíveis fora destas, as práticas são objeto de uma racionalidade específica por parte dos intervenientes na relação educativa.

Dedico-me assim, seguidamente, à observação e análise das práticas das bibliotecas universitárias, quer do ponto de vista orgânico e funcional, quer do ponto de vista administrativo e contextual, quer ainda no que respeita aos aspetos pedagógicos ou educacionais imanentes às bibliotecas universitárias. Esta observação é enquadrada na escala internacional, nacional e local, permitindo uma focagem cada vez mais aproximada a estas práticas e procurando assim identificar e constituir uma imagem mapeada de uma geografia dos conceitos feitos prática, anteriormente estudados, que pretendo recuperar a partir deste trabalho.

CAPÍTULO V – CARTOGRAFIA DE EXPERIÊNCIAS

1. Observação de bibliotecas universitárias no plano internacional

Depois de desenvolver, na primeira parte, uma abordagem teórica, com cariz mais histórico, para a contextualização da análise que pretendo agora encetar, creio ser interessante caracterizar algumas bibliotecas, tidas como referências, dentro das linhas estruturantes encontradas. Podemos dizer que cada abordagem comporta em si múltiplas possibilidades de análise.

Uma das formas que permite ver este quadro com maior distanciamento é a comparação. Este recurso metodológico assume que a internacionalização de teorizações da educação só confirma a transversalidade da educação. A abordagem comparativa permite-nos um olhar sobre o mundo, a partir do qual podemos observar similitudes e diferenças entre referentes e referenciados, no que toca a discursos, espaços, políticas, governação, conhecimento pedagógico, modelos estatísticos, enfim, sobre diversas características da educação. De facto, a educação tem denominadores comuns suscetíveis de comparação entre sociedades, o que justifica o seu interesse. E este interesse vai mais longe. Para além da investigação, o estudo da educação de uma forma comparada permite avaliar e perspetivar políticas educativas comuns a diferentes países, contribuindo para uma globalização do pensamento educativo. Mas também, sem nos centrarmos exatamente nas diferenças e semelhanças, a Educação Comparada permite-nos entender naquilo que no dizer de Ó & Carvalho (2009: 170-171) são as questões de circulação, trocas e intersecções:

A articulação, no tempo actual, entre história da educação e comparação, parece envolver dois desafios: o da ruptura com as perspectivas unicamente centradas na nação como unidade de análise e explicação; e o da contribuição de um olhar historicamente informado para uma perspectiva crítica dos fenómenos da internacionalização em/da educação, recorrendo a ferramentas conceituais que permitam captá-los na sua multidimensionalidade e nas suas imbricações. (...) Estes novos objectos e temas de estudo, formados a partir de um interesse pelos processos de influência mútua, pelas trocas recíprocas, pela mútua constituição, com menor, senão mesmo nula, atenção pela observação e pela análise daquilo que é igual ou que é diferente, podem ser entendidos como desafios estimulantes para a produção de histórias comparadas mais abrangentes.

Assim, mantendo a continuidade da opção, já justificada, do contexto ocidental, irei ilustrar, através do exemplo de quatro bibliotecas – uma por cada um dos países anteriormente citados - a situação atual das bibliotecas universitárias.

Bibliothèque Universitaire Pierre et Marie Curie (FR)

Universitat Berlim Bibliothek (GE)

Cambridge University Library (UK)

Harvard Library (EUA)

Para tal, irei recorrer à moldura de observação dos três eixos de análise que emergiram do contexto histórico previamente estudado:

- A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica;
- Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos;
- As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação.

Com base nestas linhas de pensamento, proponho uma observação do quadro evolutivo em que ocorre o cumulativo destas perspetivas. Assim, a intenção é fazer emergir destes contributos internacionais o que deles concorre para uma universalização das problemáticas dos subsistemas que são as bibliotecas de ensino superior, dando particular destaque ao tema que me interessa desenvolver adiante – a especial instrumentalidade da literacia da informação para a pedagogia universitária e o que as bibliotecas, neste contexto concreto, assumem já quando contribuem e apoiam o ensino, a aprendizagem e a investigação.

1.1. *Bibliothèque Universitaire Pierre et Marie Curie (FR)*

1.1.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

A Biblioteca universitária *Pierre et Marie Curie* é, na verdade, um conjunto de 17 bibliotecas integradas, especializadas em ciências médicas e ciências exatas e naturais e no ensino destas matérias, além de outras 15 bibliotecas associadas e reúne as mais antigas bibliotecas universitárias especializadas nestas matérias. Este sistema foi agregado em 2009, na sequência de uma reorganização operada nas bibliotecas, que resultou numa fusão da rede de bibliotecas científicas (de vocação interuniversitária) com a rede de bibliotecas médicas (com um cariz de apoio prático à área da saúde, em particular na área hospitalar). Outra característica interessante e que distingue este sistema biblioteconómico dos seus pares é a organização funcional por níveis. Tal significa que a estrutura funcional foi pensada e organizada segundo o nível de ensino em que os estudantes se encontram. Assim, os três níveis são apresentados numa correspondência às distintas bibliotecas, cuja documentação é adequada aos utilizadores potenciais a quem se dirigem. Esta departamentalização é visível igualmente na estrutura administrativa e técnica. De facto, os Serviços Comuns de Documentação, assim designados no *site* oficial da Biblioteca Universitária Pierre et Marie Curie¹⁶, estão organizados em cinco núcleos de atuação: a área da *direção* da biblioteca universitária, que garante a direção dos serviços comuns e gerais deste conjunto de bibliotecas; a área de *administração e serviços transversais* (que inclui os serviços administrativos, a gestão de recursos humanos, a gestão financeira, a documentação eletrónica, o núcleo de informática; e o serviço de empréstimo interbibliotecas); a área das *Bibliotecas Científicas de Ensino* (que inclui as bibliotecas direcionadas às licenciaturas no ramo científico, bem como às cinco áreas de ensino: em biologia, em química, em matemática e informática, em física e em ciências da terra); a área das *Bibliotecas Científicas de Investigação*, (agregando as áreas de investigação em Biologia, em Química e Física, em Matemática e Informática, em Ciências da Terra e ainda a Cartoteca e a Biblioteca Geral de Teses) e, finalmente, a área das *Bibliotecas Médicas* (que inclui a Biblioteca d'UFR Saint-Antoine, a Biblioteca hospitalar Tenon-Meyniel; a Biblioteca hospitalar Trousseau; a Biblioteca hospitalar de Saint-Antoine

¹⁶ Cfr. na área relativa aos contactos, disponível em: <http://www.jubil.upmc.fr/fr/contact.html>

(Axial-Caroli); a Biblioteca de Neurociências J.-M. Charcot e a Biblioteca de Estomatologia e Cirurgia Maxilo-facial Michel Dechaume).

Para assegurar o funcionamento de toda esta complexa estrutura, estes Serviços Comuns de Documentação contam com uma equipa técnica de cerca de 170 elementos, afetos às diversas áreas designadas.

1.1.2. *Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos*

Dada a estrutura orgânica descrita, compreende-se que esta Biblioteca universitária corresponda mais a uma agregação de espaços e recursos, sob uma administração comum, que a um espaço central que se veio a diversificar e a polarizar. De facto, ao existirem bibliotecas particularmente destinadas ao ensino e à investigação, ao mesmo tempo que existem, neste mesmo sistema, bibliotecas de suporte à prática da medicina, encontramos neste exemplo uma clara adequação dos serviços às necessidades e procura da comunidade, procura essa assente em centros de interesse temático. Este sistema biblioteconómico dispõe de diversas salas e espaços de estudo distribuídos pelas suas 17 bibliotecas, com áreas de estudo e de lazer.

Relativamente às coleções, estas bibliotecas dispõem naturalmente de documentação centrada nas disciplinas que são objeto do ensino e da investigação desenvolvidos na Universidade. Além destas coleções especializadas nas várias áreas científicas que suportam o ensino e a investigação, a Biblioteca Pierre et Marie Curie disponibiliza ainda coleções especializadas em temas das ciências sociais que possam interessar aos seus alunos, docentes e investigadores, como seja por exemplo, documentação sobre integração profissional, aprendizagem de línguas estrangeiras, literatura especializada em bibliotecas e documentação ou didáticas em geral. Disponibiliza igualmente um fundo de ficção, para leitura de lazer (que inclui literatura, banda desenhada e dvd's de ficção), bem como acervos especializados em tipologias de materiais particulares, como a testoteca, a mapoteca e a *Jubilotheque*, coleção de documentos digitalizados que reúne atualmente mais de 1000 documentos. Este conjunto digital é composto por livros antigos ou raros, mapas e outra documentação relevante essencialmente nas áreas da física, química, biologia e geologia e está disponível, através de um acordo interinstitucional, também a partir da Biblioteca Nacional de França. No seu total, a documentação disponibilizada pela Biblioteca Universitária Pierre et Marie Curie abrange cerca de 6000 revistas on-line, 9000 e-

books, 540.000 volumes de documentos, correspondentes a 295.000 títulos e cerca de 60.000 mapas (UPMC, 2011: 2-4).

Podemos constatar que o contributo das bibliotecas francesas para o modelo de funcionamento das bibliotecas universitárias (anteriormente abordado), e particularmente no que concerne à organização dos espaços, continua a demonstrar grande vitalidade, já que, neste caso concreto, se conseguiu agregar não só bibliotecas de diferentes tipologias (de ensino, especializadas e centros de documentação), como bibliotecas de diferentes dimensões, que confluem na mesma unidade temática de interesse – as ciências -, sob uma única missão¹⁷:

La BUPMC constitue, préserve, organise et rend accessibles des collections documentaires sur tous supports, en rapport avec les disciplines d'enseignement et de recherche de l'Université Pierre et Marie Curie. Elle forme également ses publics à la maîtrise de la documentation et de l'information scientifique.

É relevante que no texto da sua missão esteja expresso, além das funções de gestão do acervo documental, incluindo a sua disponibilização, e de apoio ao ensino e à investigação, a missão de formar os seus públicos na área da documentação e informação científica, revelando uma atenção particular a esta matéria.

1.1.3. *As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação*

É interessante verificar que apesar de expressas na missão institucional, as funções pedagógicas desta biblioteca, ao contrário das restantes, são passíveis de uma justificação no *site* oficial das bibliotecas. Esta justificação contribui para confirmar a relativa inovação desta medida, já que, ao contrário das funções nucleares de guarda, preservação e disponibilização de documentos, as funções pedagógicas não têm sido inerentes ao papel tradicional destas bibliotecas. No texto¹⁸ que introduz a necessidade de formação aos utilizadores, neste mesmo *site*, é assim explicado:

Le foisonnement des sources, le fort développement éditorial papier, la multiplication des bases organisées (ou pas) de ressources électroniques, l'explosion de l'information disponible sur Internet demandent à l'étudiant, au chercheur mais aussi, plus largement, au citoyen de maîtriser cette masse d'information, de connaître les outils qui lui permettent d'optimiser ses recherches, et de manier la syntaxe du langage de recherche de chacun de

¹⁷ Cfr. no *site* oficial, em: <http://www.jubil.upmc.fr/fr/labupmc.html>

¹⁸ Disponível em: http://www.jubil.upmc.fr/fr/guides_recherche/offre_formation.html

ces outils. Or, la fréquentation de la bibliothèque et l'aisance de navigation sur Internet ne suffisent pas à maîtriser sources et outils. Et au-delà de l'aspect instrumental de la recherche documentaire, seul un apprentissage raisonné des méthodes de recherche permet de prendre un recul critique pour évaluer la fraîcheur et la qualité des informations collectées.

Compreende-se assim que para beneficiar de uma maior eficácia nos resultados das pesquisas e porque essa eficácia decorre de obtenção de habilidades na avaliação da informação, nos métodos de pesquisa e nas técnicas de verificação da qualidade de informação, será necessário a estes utilizadores, além de navegarem na internet e frequentarem livremente a biblioteca, munirem-se destas competências através das formações ministradas pelas equipas da biblioteca. Isto significa também que o método de estudo, que inclui uma aproximação crítica à informação, envolve competências em literacia da informação, como continua o mesmo texto:

Pour les étudiants, acquérir une méthode et une approche critique de la recherche de documentation et de références se complète par un autre apprentissage : savoir organiser, gérer et exploiter ces références dans leurs travaux académiques et plus précisément, pour certains, dans le cadre d'un doctorat.

Estas formações são estruturadas igualmente por níveis de aprendizagem. Por estarem planificadas e dirigidas essencialmente a estudantes, a oferta formativa estrutura-se por níveis coadunados com o nível de ensino-aprendizagem.

Para os alunos de licenciatura existe um módulo de formação inicial especificamente preparado para introdução à pesquisa de informação e um segundo módulo, de aprofundamento, que inclui, além da pesquisa bibliográfica, informação sobre como escrever uma bibliografia e como avaliar informação na Internet; existem também módulos mais específicos sobre orientação profissional e de acompanhamento para preparação da empregabilidade, que incluem estratégias para adquirir competências de pesquisa de estágios ou primeiro emprego.

Para os alunos de 2º ciclo, a oferta formativa é realizada com base nos recursos eletrónicos específicos de cada área de investigação e ensino. Portanto, as áreas da Biologia, Química, Física, Geociências e Informática e Ciências para Engenharia, são áreas em que as formações da biblioteca se baseiam nos recursos disponíveis para cada um destes cursos de formação. Também a área das ciências da saúde, com as diversas especialidades médicas, é objeto de uma atenção particular na construção de formação específica. Assim, existem módulos relativos à pesquisa bibliográfica, recursos de

informação específicos, gestão e redação de bibliografia ou competências para a empregabilidade, sempre aplicados a cada um dos domínios disciplinares.

Relativamente ao 3º ciclo de estudos, os programas de doutoramento incluem uma oferta formativa organizada em conjunto com a Biblioteca e o Departamento de Formação e Carreiras que consiste no *Cycle de formation «Maîtrisez l'information scientifique»*¹⁹. Esta formação tem por objetivo uma especialização transversal nas principais competências de informação, aplicando-as ao domínio de investigação dos doutorandos. Assim, a *estratégia de pesquisa* de informação é desenvolvida pelo aluno no sentido de se especializar nos recursos disponíveis na sua área de investigação. Também a *gestão e exploração de informação* deve ser dominada, nomeadamente a elaboração de bibliografia utilizando um programa informatizado de gestão bibliográfica para organizar eficazmente a informação. Por fim, quer a *avaliação da informação*, como o saber publicar e valorizar a informação, são áreas de aprendizagem que visam conhecer e aplicar a avaliação bibliométrica, bem como lidar com questões relacionadas com direitos de autor e a edição científica.

Além desta oferta formativa muito completa dirigida aos alunos, a Biblioteca Universitária Pierre et Marie Curie disponibiliza ainda oficinas de formação destinadas particularmente a investigadores e docentes que procurem saber mais sobre utilização de dados bibliométricos, publicar em revistas científicas ou criar e gerir uma bibliografia. A oferta formativa inclui módulos como [*Bibliométrie et archives ouvertes*](#), [*Veille documentaire et Web of Science*](#); [*Sources par discipline*](#).

Esta estrutura de formação denota um amadurecimento organizacional das bibliotecas universitárias que envolve nitidamente a preocupação de adequar os recursos e as estratégias ao público-alvo, mas essencialmente os conteúdos formativos às matérias de aprendizagem curricular. Isto demonstra que as bibliotecas estão atentas às formas de participar e de se incluir na comunidade académica, colaborando na missão institucional de formar cidadãos nas áreas de oferta formativa académica, através de uma atitude ativa e empenhada, procurando contribuir para a sua autonomia na vida ativa. Em conclusão, cito o objetivo definido pela Coordenadora geral da formação, Camille Dégez-Selvespara, relativamente à formação das bibliotecas da Universidade

¹⁹ Disponível em: http://www.ifd.upmc.fr/fr/formation/catalogue/approfondissement_scientifique.html

Pierre et Marie Curie, na *Apresentação geral da oferta de formação pelas bibliotecas*, disponível no *site* oficial²⁰:

Notre objectif : rendre l'étudiant capable d'effectuer une recherche bibliographique et documentaire de manière autonome: qu'il sache quoi chercher, mais aussi où et comment chercher. Qu'il comprenne les résultats de sa recherche afin de les évaluer, puis de les exploiter afin de formuler, dans ses travaux académiques, sa propre information. Pour nos équipes, il s'agit donc de faire acquérir des compétences, et non de proposer un apprentissage purement instrumental.

1.2. *Universitat Berlim Bibliothek (GE)*

1.2.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

A Biblioteca da Universidade de Berlim está inserida numa universidade centenária – a Universidade Humboldt de Berlim. Esta universidade fundou-se nos ideais modernos de Wilhelm von Humboldt, em que a liberdade científica e a formação pessoal alicerçaram o desenvolvimento de um ensino baseado na investigação e do investimento numa investigação direcionada para o ensino. A universidade constitui-se atualmente por onze faculdades e um instituto e oferece cerca de 240 cursos de formação em áreas pluridisciplinares. A sua atratividade está nas excelentes condições de estudo e trabalho, que chama alunos de todo o mundo (a média situava-se, em 2003, em cerca de 13% de alunos estrangeiros). O prestígio desta universidade deriva também da sua associação a 29 vencedores de prémios *nobel*.

Segundo dados de 2010²¹, a Biblioteca da Universidade é constituída atualmente pelas bibliotecas de todas as faculdades e instituto da Universidade, possuindo uma coleção significativa de cerca de 6 milhões de volumes. Para fazer face à gestão desta documentação e à manutenção de todos os serviços associados, a Biblioteca conta contava, já em 2010, com 1028 funcionários, ajudados por 200 estudantes. A biblioteca universitária é uma estrutura centralizada e agregadora dos serviços prestados a toda a comunidade académica nas áreas da informação e documentação. Esta centralização assegura que existe um orçamento comum (perto de 4 milhões de euros para aquisições

²⁰ Disponível em: http://www.jubil.upmc.fr/fr/guides_recherche/offre_formation.html

²¹ Cfr. no guia da biblioteca, disponível em: www.ub.hu-berlin.de

por ano) destinado aos 12 locais de acesso à biblioteca e que os recursos humanos também são geridos de forma comum.

1.2.2. *Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos.*

Com uma história que remonta a 1831, data da sua fundação, a biblioteca da universidade tem atravessado diversos períodos. A partir de 1870 foi implementada uma política estatal que garante o orçamento para a biblioteca, o que conferiu um crescimento sustentado das suas coleções, espaços e pessoas, tornando-a, apesar da crise financeira global, já em 1930, uma biblioteca universitária de referência. Ao longo dos anos, com a criação de mais espaços de leitura, foi necessária a confluência de esforços para garantir a integração das coleções, dos espaços e dos recursos humanos, o que veio a ser conseguido e implementado em 1990, após a reunificação da Alemanha. Deste trabalho de integração resultou a redução de cerca de 160 locais de leitura, bibliotecas departamentais ou salas de leitura para os atuais 12 locais de acesso à biblioteca da universidade, situação que beneficiou da própria reestruturação da universidade de Berlim e que concentrou somente em três campus diferentes, com novos edifícios, as diversas faculdades.

Assim, atualmente distribuída por 12 espaços, a biblioteca universitária está na dianteira tecnológica na gestão de bibliotecas. Usando o sistema RFID (identificação através de radio-frequência), que utiliza códigos de barras inteligentes associados aos documentos e que permite que a informação associada à localização do documento seja comunicada a uma plataforma de gestão via *wireless*, abrindo a possibilidade de um controlo documental da circulação de documentos que pode efetivar, de forma automática, o empréstimo e devolução de documentos. Esta tecnologia possibilitou a abertura da biblioteca central 24h00 por dia para os empréstimos e devoluções.

As coleções desta enorme biblioteca estão distribuídas pelos diversos edifícios onde existem espaços da biblioteca, garantindo uma política de proximidade por áreas de interesse, isto é, de acordo com as matérias temáticas dos cursos das diversas faculdades. Além das coleções atuais, a Biblioteca universitária é depositária de importantes coleções particulares, nomeadamente a biblioteca privada dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, uma coleção de retratos de professores da universidade e coleções de vários antigos docentes ou alunos de renome. Além destas importantes coleções, a

biblioteca gere igualmente coleções digitais num repositório institucional, além de uma biblioteca digital que inclui e-books do circuito comercial e não comercial.

A biblioteca central é uma biblioteca vocacionada para o empréstimo e coloca em livre acesso perto de 1,5 milhão de itens documentais. Este espaço central propicia espaços para trabalhos diferenciados, incluindo postos informatizados, espaços individuais ou em grupo. Inclui ainda um espaço lúdico à parte, onde os alunos ou docentes poderão deixar as crianças entretidas enquanto fazem pesquisas ou consultam documentação.

1.2.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação

Todos os diferentes espaços da biblioteca têm um serviço de informações, ou serviço de referência. Além do bibliotecário de referência, na biblioteca central e numa outra biblioteca, estão presentes elementos da área de informática e multimédia, para apoio aos utilizadores.

Relativamente às questões da literacia da informação, nomeadamente no que concerne ao uso dos recursos de informação e manuseamento de ferramentas de pesquisa, estes temas são habitualmente integrados na componente curricular dos diversos cursos ministrados pela universidade. Adicionalmente, a biblioteca proporciona formação em ambiente de *e-learning* no âmbito de várias matérias, distribuídas em quatro módulos: *Conhecer a Biblioteca Universitária*; *Preparar a pesquisa*; *Desenvolver a pesquisa*; *Processar a informação*, disponíveis em <http://info.ub.hu-berlin.de/onlinekurs/>.

Existe ainda uma oferta formativa a pedido dos utilizadores, particularmente do ensino pós-graduado, especialmente para a ambientação no uso de bases de dados específicas.

1.3. *Cambridge University Library (UK)*

1.3.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

A Biblioteca da Universidade de Cambridge é uma enorme biblioteca, não comparável a nenhuma outra biblioteca universitária em Portugal na sua dimensão, alcance, serviços ou recursos. A sua missão expressa as bases fundamentais da atuação dos órgãos dirigentes, bem como de todo o pessoal que aí presta as suas funções:

The mission of Cambridge University Library is to deliver world-class library and information services to meet the needs of the local, national and international scholarly community and to support the University's mission to contribute to society through the pursuit of education, learning and research at the highest international levels of excellence.²²

Do ponto de vista das suas funções, embora exista um enfoque no apoio à Universidade, concretamente no suporte da aprendizagem e apoio à investigação, esta missão é muito mais ambiciosa no seu campo de ação e destinatários, já que tem em vista a difusão ativa dos recursos e serviços de informação a uma comunidade académica vastíssima, considerando mesmo o nível internacional e a menção explícita ao seu contributo para a sociedade. E de facto parece conseguir um lugar cimeiro a nível mundial pela exclusividade, diversidade e abrangência das suas coleções, mas igualmente pela acessibilidade (física e digital) dos seus recursos:

The Library is in all senses a world resource. Its users come from every continent, and many plan their visits to the UK so that they can spend weeks at a time working among the collections. The catalogues can be consulted via the internet from any computer anywhere in the world. More and more parts of the collections are being digitized, so that users can have access to them without having to travel to Cambridge. (Cambridge University Library, 2010:23)

Existe uma faceta importantíssima relativa à sua vertente patrimonial. Esta biblioteca, sendo recetora de Depósito Legal, justificando um acentuado crescimento por ano do seu fundo documental²³, é igualmente repositório de valiosas coleções de manuscritos, livro antigo, bibliotecas particulares de relevo, mapas e outros materiais impressos, microfilmados e digitais de reconhecida importância. Herdeira de 800 anos

²² Cfr. na página oficial da instituição em: <http://www.lib.cam.ac.uk/management/mission.html>

²³ Numa publicação acerca das suas coleções, descreve-se: “About 500 books and the same number of journal issues arrive on average every working day, either under legal deposit legislation or by purchase from all corners of the globe” (Cambridge University Library, 2010:22)

de experiência e património bibliográfico e documental, esta biblioteca conta com cerca de 8 milhões de documentos, dos quais 2 milhões estão em livre acesso aos utilizadores.

The UL is unique: a national, legal deposit library with an amazing collection of around 8 million items - over two million of which you can browse on our open shelves. If that sounds a bit daunting, why not come on a brief orientation tour to help you find your way around? We'll even tell you what we keep in the famous Library tower²⁴

Num interessante documento publicado pela biblioteca, intitulado *A journey around the world mind* (Cambridge University Library, 2010:1), Anne Jarvis, a atual bibliotecária principal da Universidade, introduz o relato de uma caracterização impressionante destas coleções:

They cover every conceivable aspect of human endeavour, across three thousand years and in over two thousand languages. From its beginnings as an asset for a tiny community of theologians and canon lawyers in the medieval university, the Library's mission has expanded to serve the international scholarly community and now, through its digitization projects, to reach new audiences across the world.

Embora as coleções não determinem exatamente a departamentalização desta grande biblioteca, a sua influência é incontornável na estrutura funcional, estrutura esta que abrange e se divide pelos seguintes serviços: Bible Society's Library; Chinese Collections; Digital Resources Area; East Asian Reading Room; French Collections; Germanic Collections; Imaging Services; Inter-library Loans; Italian Collections; Japanese Collections; Latin American & Iberian Collections; Legal Deposit; Manuscripts & University Archives; Maps; Microform Reading Room; Music; Near and Middle Eastern Department; Official Publications; Periodicals, Rare Books; Reading Room; Royal Commonwealth Society Library; Slavonic Collections, Tea Room; Tower Project, West Room.

Estas áreas não esclarecem exatamente o modo de funcionamento interno, pois destinam-se mais a guiar o utilizador pela multiplicidade da oferta, estabelecendo áreas de interesse temático associadas a espaços de estudo, consulta e armazenamento de documentação, do que a circunscrever o trabalho desenvolvido. Podemos constatar isto a partir da observação da constituição da equipa que lidera esta biblioteca, que tem por objectivos «[to take] the lead in setting strategic directions for all aspects of the

²⁴ Cfr. na apresentação das visitas guiadas oferecidas pela Biblioteca universitária aos seus alunos, no âmbito da formação aos utilizadores, no sítio oficial, em <http://training.cam.ac.uk/cul/event/243249>

Library's services and operations. It meets regularly to discuss the business of the Library and agree priorities in achieving its overall goals.»²⁵

Para uma eficaz gestão de todos os serviços e recursos, esta equipa integra os dez responsáveis de topo que supervisionam as áreas da sua responsabilidade: Anne Jarvis (University Librarian); Sue Mehrer (Deputy Librarian), John Norman (Director of CARET - Centre for Applied Research in Educational Technologies), Marjolein Allen (Acting Head of Reader Services), Patricia Killiard (Head of Electronic Services and Systems), Peter Morgan (Head of Medical and Science Libraries), Hugh Taylor (Head of Collection Development and Description), Jill Whitelock (Head of Special Collections), David Wills (Head of Squire Law Library), Iain Shaw (Academic Services Librarian). A este grupo de gestão de topo juntam-se cerca de 350 colaboradores que aqui exercem as suas funções.

Estes especialistas de informação têm uma visão comum, descrita no documento estratégico *Working together: a strategic framework 2010-2013* (Cambridge University Library, 2010b:2):

Cambridge University Library will lay the foundation for a twenty first-century library service to support the changing needs of teaching, learning and research. We will be a center of excellence with a focus on exemplar services, collaborative working, delivering innovation and continuous development. During this transformational period we will encompass a wider range of services that will require innovation and careful risk management. This will be led by the University Librarian, who will provide leadership to the University's valued community of libraries and librarians.

Nesta visão transparece uma clara atenção à mudança nas necessidades dos utilizadores e na conseqüente necessidade de inovar e adaptar serviços. Constatamos assim uma orgânica altamente estruturada, com uma gestão hierarquizada. É possível ainda deduzir a enorme capacidade técnica que conflui na biblioteca, com recursos humanos profissionalmente especializados, que frequentemente representam a Universidade nas suas áreas de trabalho e investigação, aparecendo em conferências e participando ativamente em projetos de investigação.

²⁵ Cfr. na apresentação da equipa de gestão da Biblioteca Universitária, no sítio oficial, em <http://www.lib.cam.ac.uk/management/>

1.3.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos

Agregando um conjunto de mais de 70 bibliotecas (de Escolas e Faculdades), a Universidade de Cambridge tem, no entanto, uma grande biblioteca central, à qual nos temos referido. Esta biblioteca, denominada *Cambridge University Library*, está situada num edifício de sete andares, cujas salas de leitura ao público ocupam, na sua maioria, o primeiro piso. Disponíveis ao público estão, em livre acesso às estantes, cerca de dois milhões de livros. Mas, como é referido na página de apresentação, isto é “só a ponta do iceberg”. Existem ainda mais 6 milhões de itens documentais em acesso condicionado, mas cujo tempo médio de disponibilização é de apenas 20 minutos²⁶:

To the reader, what makes a great library is the quality and speed of its service, as well as the strength of its collections. With two million books on open stacks immediately accessible to readers, and an average waiting time for a book from the closed stacks of just 20 minutes, the quality of Cambridge University Library's service is without parallel. Moreover, what the reader sees is just the tip of the iceberg. Behind its 100 miles of shelves are the 350 highly motivated and expert people who acquire, catalogue, preserve and disseminate the millions of items that comprise the Library's collections; guide its users to them and help them to use its resources, whether they are on parchment, in printed form or electronic.

Relativamente aos recursos tecnológicos, é possível aceder, a partir desta Biblioteca a serviços de informação sofisticados, baseados em bases de dados *on-line*, jornais e revistas em formato eletrónico, informação em suporte cd-rom, catálogos *on-line*, portais *web* agregadores de conteúdos, e bancos de imagens digitais, além do repositório científico institucional. É possível o trabalho em computadores disponibilizados ao público, bem como a impressão ou digitalização de documentos.

Existe ainda uma área com equipamentos preparados para pessoas com necessidades especiais (que inclui, além do reconhecimento de transposição de voz, monitores de grandes dimensões e software adequado).

²⁶ Cfr. na apresentação sobre mecenato e outras formas de apoio à Biblioteca Universitária, no sítio oficial, em <http://www.lib.cam.ac.uk/supporting/people.html>

1.3.3. *As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação*

A biblioteca universitária de Cambridge assume as suas funções pedagógicas ao disponibilizar um cuidado programa de Competências de Pesquisa, dirigido a toda a comunidade académica. Este programa caracteriza-se pela sua abrangência e diversidade de propostas, quer no que respeita ao formato, quer ao conteúdo das sessões. O programa curricular, disponível *on-line*²⁷, quer para apreciação dos utentes, quer para suporte e entrada das inscrições, inclui sessões práticas generalistas com estratégias de pesquisa e gestão da informação; sessões mais específicas nas Artes e Humanidades e nas Ciências Sociais, com destaque para uma abordagem aos recursos (impressos e eletrónicos) específicos em cada uma destas grandes áreas; sessões específicas para uma introdução às coleções especiais da biblioteca; e ainda sessões de visita guiada pelas instalações da biblioteca, com a explicação das principais coleções disponíveis em livre acesso.

Além deste programa disponibilizado pela biblioteca universitária, outras bibliotecas dependentes oferecem também alguma formação aos utilizadores, nas suas áreas específicas da sua atuação.

Por outro lado, aos utilizadores é propiciado ainda um leque interessante de oferta formativa por parte de outras estruturas da universidade, e que a biblioteca divulga também nesta página. São elas as formações em competências tecnológicas (pelos Serviços Técnicos), a formação em técnicas de estudo (pela Associação de Estudantes e que abarca temas tão diversos como técnicas de revisão, apontamentos, concentração, leitura rápida, lidar com o stress, escrita ensaística, entre outros) e outras formações destinadas a estudantes pré e pós graduados, disponíveis através de vários departamentos e suportados por um diretório de recursos *on-line* para apoio aos estudantes, que inclui temas como evitar o plágio, gerir o tempo, competências matemáticas, elaboração de referências, técnicas de apresentação, entre outros, disponível na sua página oficial, em <http://webservices.admin.cam.ac.uk/uskills/>.

²⁷ Cfr. na página oficial, em <http://www.lib.cam.ac.uk/courses/>

1.4. *Harvard Library (EUA)*

1.4.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

A Biblioteca de Harvard é o espelho de uma estrutura ramificada que, a par do crescimento centenário da Universidade de que faz parte, se disseminou por vários edifícios, departamentos e localizações, indo mesmo para além das fronteiras do estado e do país, como referido no documento *Harvard Library's History in Objects Tour*²⁸:

Today, a tour of the Harvard Library is necessarily a sequential event – rather like a progressive supper or a moveable feast. Though in virtual terms, the Library can be experienced as a single collection, it remains physically distributed across dozens of locations in six municipalities (in two states and two different countries).

Com uma evolução histórica que demonstra e espelha a organização da universidade, a configuração complexa desta biblioteca em rede, constitui-se por mais de setenta bibliotecas. Destas, dez são bibliotecas principais que reúnem as temáticas das escolas de estudos profissionais e graduados que as acolhem – Harvard Business School (Knowledge and Library Services), Harvard Divinity School (Andover-Harvard Theological Library), Harvard Graduate School of Design (Frances Loeb Library), Harvard Graduate School of Education (Monroe C. Gutman Library), Harvard Kennedy School (Library and Knowledge Services e Belfer Center for International Affairs Library), Harvard Law School (Harvard Law School Library), Harvard Medical School (Francis A. Countway Library of Medicine e Henry Coe Meadow Library - New England Primate Research Center), Radcliffe Institute of Advanced Studies (Schlesinger Library on the History of Women in America). Perto de sessenta são bibliotecas departamentais, dentro das escolas de artes e ciências e existem ainda seis bibliotecas associadas à administração central da Universidade.

A pressão desta complexidade, associada às mudanças sociais e tecnológicas recentes, fez emergir a necessidade de reflexão sobre este sistema biblioteconómico e foi criado um grupo de trabalho para o pensar transversalmente. O trabalho desta equipa, cujos principais resultados surgem expressos na publicação do relatório final, o

²⁸ Cfr.no documento disponível no *site* oficial, em:

<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic869036.files/HIOsummary.pdf>

*Report of the task force on University Libraries (2009a)*²⁹, é contextualizado pela necessidade de uma mudança e neste documento são avançadas recomendações estratégicas acerca dos aspetos fundamentais da vida das bibliotecas de Harvard. Estes aspetos são: a estrutura de organização e funcionamento e a necessidade de partilha de uma infraestrutura comum; os sistemas de informação e comunicação e a sua racionalização e crescimento; o modelo de financiamento das diversas bibliotecas e a possibilidade de implementação de partilha de custos; a observação das coleções das bibliotecas como uma única coleção, racionalizando as aquisições, desenvolvendo materiais comuns e propiciando melhorias no acesso às mesmas; bem como o estímulo que deverá ser feito à colaboração entre bibliotecas parceiras. De referir ainda uma marca importante desta reflexão - a questão subjacente à manutenção e crescimento das bibliotecas que constitui o financiamento das bibliotecas e que, não obstante a importância que lhe é atribuída pelos atores académicos, registou, mesmo antes da chamada crise financeira global, uma desvalorização, sentida por algumas destas bibliotecas. Para este aspeto é enunciada neste mesmo relatório (Harvard University, 2009a: 4) uma resposta:

Given these potent trends, the Harvard libraries can no longer harbor delusions of being a completely comprehensive collection, but instead must develop their holdings more strategically. To do so, Harvard will need to embrace a model that ensures access to—not necessarily ownership of—scholarly materials needed by faculty, students, and other library users, now and in the future.

Este posicionamento estratégico revela que houve de facto uma viragem da focalização da missão, anteriormente assente no cariz patrimonial da biblioteca, em que era importante colecionar e conservar o maior número de documentos, para uma missão que assenta na acessibilidade das coleções e em que o valor da biblioteca depende da sua condição de mediadora e propiciadora de informação, ainda que nem sempre através do acesso às fontes primárias. Compreende-se esta opção, quando observamos a caracterização da sua estrutura orgânica (Harvard University, 2009a: 42), que conta com mais de 16 milhões de itens documentais:

Harvard's 73 libraries hold over 16 million volumes and are found in 54 different locations. They employ a staff of 1,200 and have a combined operating budget of almost \$160 million. They serve the nearly 50,000 students, faculty, and staff on Harvard's campuses,

²⁹Cfr.o documento disponível no *site* oficial, em:

http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic869036.files/Library_Task_Force_Report.pdf

as well as thousands of additional researchers from around the world. (...)The 73 library units are coordinated through the Harvard University Library (HUL), a department within the central administration that reports to the President and Provost. HUL serves the libraries as a central service provider for critical functions that benefit from sharing resources across the faculties. In this capacity, HUL has a primary role in coordinating activities such as information technology, high-density physical storage, University archives and records management, preservation, and campus-wide scholarly communication and open access policies.

Como se constata, esta estrutura orgânica que parece à partida dispersa, uma vez que cada unidade biblioteconómica responde à estrutura hierárquica da escola a que pertence, conflui, no entanto, administrativamente, num departamento geral que assegura a coerência das principais diretivas, compatibilizando normas e procedimentos, permitindo alguma economia de escala e promovendo atividades, serviços e produtos comuns, de que são exemplo o catálogo comum (HOLLIS – Harvard On-line Library Information System) e o repositório digital institucional (HD – Harvard Depository). Estes sistemas não estão no entanto, do ponto de vista desta equipa de avaliação, otimizados, já que, por terem sido construídos com base na estrutura orgânica que sustenta as bibliotecas, acusam uma fragmentação infraestrutural. Daí que tenham sido colocadas em curso diversas ações para ultrapassar as fragilidades inerentes a um sistema tão grande, disperso e complexo. Uma dessas ações foi a realização de um projeto denominado *History in Objects*, cujo propósito de unir as bibliotecas em torno de um objetivo comum passou pela construção de uma história da Biblioteca de Harvard, através da descrição de um objeto de eleição por cada uma das sub-bibliotecas que a compõem:

History in Objects is designed to strengthen a common understanding of our history through stories about objects in our collections that represent innovations or other important contributions of the libraries to scholarship and teaching at Harvard (The Frances Loeb Library: Special Collections Overview)³⁰

Um projeto interessante e agregador, mas que, por si só não é suficiente para unir 1200 funcionários em torno de atividades comuns coordenadas. Assim, a estrutura administrativa e técnica conta com um Conselho de Bibliotecas de que fazem parte todos os responsáveis das bibliotecas de cada uma das Faculdades, bem como outros elementos das maiores bibliotecas, com uma representatividade correspondente. Este Conselho de Bibliotecas desenvolve uma atividade transversal em três áreas principais:

³⁰ Cfr. no *site* oficial, em <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic869036.files/LoebDesignTour.pdf>

Coleções e conteúdos, “Descoberta” e Metadados (pesquisa de informação) e Serviços Públicos (Harvard University, 2009a: 42):

The University Library Council (ULC) is the advisory body for the HUL Director, the person who convenes and chairs the ULC meetings. Its membership consists of the head librarian of each of the professional school faculties, as well as the HCL’s Roy E. Larsen Librarian, HCL’s four associate librarians, and HUL senior staff. Currently, the ULC works through four tiers of committees divided into three major areas: Collections and Content, Discovery and Metadata, and Public Services. These groupings include coordinating committees, standing committees, working groups, and affinity groups. Coordinating committees are charged by the ULC or the director of HUL. In turn, the standing committees function at the request of the coordinating committees and provide information to the ULC and HUL in order to identify issues as well as to inform decisions and subsequent activity.

Encontramos assim um sistema complexo que revela as características que derivam das condições históricas em que se formou. Como anteriormente mencionei, estas características passam pela demonstração de uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade, por um lado, e uma natural forma cooperativa de organização, tão característica do sistema biblioteconómico norte-americano.

1.4.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos

Tal como a estrutura orgânica administrativa e funcional, os recursos tecnológicos e todos os dispositivos de sustentação desta estrutura, incluindo a sua toponímia, contribuem para a criação destas condições cooperativas. A forte disseminação das coleções por dezenas de edifícios, ainda que entendidos como fazendo parte de uma estrutura única, de responsabilidade partilhada, demonstra a capacidade de articulação e confluência destes subsistemas educativos. A arquitetura e a sua espacialidade evidenciam o cunho temporal, uma vez que o crescimento e a construção do edificado destas bibliotecas se desenvolveram durante os três últimos séculos (Harvard University, 2009a: 44):

There are 56 physical buildings for the libraries at Harvard, 54 on the Cambridge and Boston campuses, one in Washington, DC, and one in Florence, Italy (See Appendix I for a map of Cambridge and Boston locations). The library buildings are some of the University’s most iconic, designed as temples of learning. Baker, Langdell, and Widener, among others, loom large in their physical and spiritual presence on campus. Harvard’s

libraries provide beautiful, quiet spaces for scholarly study and research, as well as invaluable common intellectual and social spaces for collaborative study.

Contudo, as redes virtuais e as formas tecnológicas de agregar todo o conhecimento, tornando-o disponível a partir de qualquer nó desta rede, confirmam o caráter inovador e a visão antecipadora desta comunidade. As possibilidades de alcance para além destes espaços físicos estendem-se atualmente a espaço virtual universal e a todas as comunidades intelectuais conectadas à internet (Harvard University, 2009a: 44):

The library, however, is no longer a building that provides access to information in print format; the library is now a portal to information that can be accessed in either virtual or physical forms. In fact, many patrons of the library, when accessing electronic resources such as Lexis-Nexis or JSTOR, do not realize that they are using the library in its electronic iteration. The reach of the library now extends well beyond the confines of its buildings, though the structures themselves still remain an important space for the contemplation and research which lie at the heart of Harvard's mission.

De referir ainda a importância atribuída à multiplicidade de espaços e ambientes deste sistema de bibliotecas, no que respeita particularmente à sua adequação à diversidade de pessoas e grupos dentro da comunidade académica. Esta importância é sublinhada na reflexão final acerca dos espaços que constituem as várias bibliotecas da Universidade de Harvard, novamente no documento de referência *Report of the Task Force on University Libraries* (Harvard University, 2009a: 45):

(...) As the digital future evolves, the library's spaces will continue to maintain their pedagogical role in the cognitive life of the University. They are heavily used spaces on campus and students and faculty indicate that they find value in the varied types and locations of library spaces available. There is symbolic importance of many of the libraries in the lives and work of the faculties, as well as functional importance of varied ambiances and intellectual cultures within particular libraries and among different faculties. The variety among facilities serves different groups of patrons well and is of immense importance to the University.

Interessante é igualmente verificar a menção ao papel pedagógico desempenhado pelas bibliotecas na *vida cognitiva da Universidade*. Esta menção é, para o presente trabalho, uma das linhas de argumentação fundamental e, embora possa ser um aspeto subjacente à generalidade das políticas de gestão de bibliotecas (em especial as que temos vindo a caracterizar), não é habitual ser expresso de forma explícita em documentos oficiais. A interceção dos aspetos pedagógicos e de identidade organizacional da Universidade é igualmente uma questão fundamental, já que enquadra

e antecipa a noção da relação de um ecossistema (composto por espaços, ambientes, circuitos, culturas) com a noção mais complexa de uma organização personificada, ou seja, cujo sentido sócio-comunitário a torna num organismo vivo, numa entidade cognoscente cuja omnipresença torna possível a vivência académica por parte dos seus membros. Nestas características endógenas está ancorada a noção de sistema vivo, que é ainda reforçada pelo duplo conceito atribuído ao impacto dos espaços das bibliotecas: simbólico e funcional. De um ponto de vista de observação etnográfica e, mais concretamente, de uma visão baseada no campo disciplinar educativo, parece-me incontornável sublinhar esta questão, uma vez que o discurso educativo, enquanto dispositivo de estruturação disciplinar da educação, convoca igualmente os aspetos simbólicos e funcionais para a sua explicação.

1.4.3. *As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação*

No que respeita ao apoio ao ensino e investigação, as bibliotecas de Harvard assumem duas estratégias principais e complementares. Por um lado, procuram elaborar materiais pedagógicos para apoio às pesquisas desenvolvidas nas bibliotecas, uma vez que a quantidade de informação e a proliferação de recursos materiais e virtuais atinge proporções imensas. A necessidade de guiar os utilizadores, estudantes, professores, investigadores ou outros visitantes impõe que as bibliotecas se mobilizem para adequar o fornecimento dos recursos que disponibilizam a estes públicos, de uma forma prática e perceptível. Isto é feito através de materiais pedagógicos preparados que funcionam como “guias de estrada” quer nos espaços da biblioteca, quer no espaço digital, como referido no documento supracitado, o *Report of the Task Force on University Libraries*. Atente-se na consideração relativa ao papel do bibliotecário enquanto *instrutor* nas áreas da literacia da informação e das competências de pesquisa (Harvard University, 2009a: 44):

Course materials and scholarly resources have migrated online, and librarians have responded by generating unique guides to help students and faculty navigate these new digital spaces, and by adopting new media to the research and teaching taking place on campus. Proliferation of digital data and materials has made the reference librarian an instructor in information literacy and research skills, helping library patrons learn how to navigate the daily-increasing wealth of knowledge available in print, in artifact, and online.

A segunda componente estratégica das funções pedagógicas prende-se com a colaboração ativa dos bibliotecários na definição curricular e no apoio na busca do

conhecimento disciplinar relativamente aos cursos da universidade. Esta valência pedagógica do perfil de bibliotecário parece ser otimizada por características como a especialização e a experiência que se encontram nos bibliotecários, particularmente nos bibliotecários de referência, especializados em realizar pesquisas e responder a questões. É interessante constatar a importância dada a esta colaboração, caracterizada como “profundamente valiosa”, principalmente no contexto em que a evolução tecnológica e de redes de informação e o surgimento de novas e melhores formas de comunicação trazem novas e diversificadas formas de atuação às bibliotecas. A equipa de trabalho que se debruçou sobre as Bibliotecas Universitárias de Harvard assim considerou (Harvard University, 2009a: 44):

The expertise and experience of reference librarians and support staff are indispensable to research and teaching at Harvard. Though research services have long been an established role within the library, curricular support for students and faculty is becoming increasingly prominent on campus. Librarians within several of the faculties have partnered with faculty members in developing the content for new courses. These librarians contribute their expertise on how to identify, obtain, evaluate, and use information in the creation of knowledge, often in partnership with other curricular support units which develop computer, visual, and media literacy. In a rapidly-changing scholarly environment, this collaboration between faculty and librarians has been found to be profoundly valuable, and several initiatives are in place across the University to increase the number of such partnerships.

Estas bibliotecas extravasam os seus espaços físicos e conseguem uma interpenetração nas áreas do ensino e da investigação através de um movimento pendular – entre a definição dos programas curriculares e ao longo do ano letivo, nos momentos em que os utentes realizam as suas pesquisas.

Consegue compreender-se neste sistema de bibliotecas a herança dos aspetos fundamentais que moldaram as bibliotecas americanas de ensino superior e que anteriormente elenquei: a forma cooperativa de organização dos sistemas biblioteconómicos, por um lado, e a grande capacidade de focalização em objetivos e, para os cumprir, uma enorme habilidade na adaptação e na flexibilidade, por outro. A mudança em curso, relativamente ao contexto tecnológico é determinante na medida em que se assume como uma oportunidade revertida para suportar novos formatos de formação de utilizadores.

2. Síntese estrutural das expressões de biblioteca universitária

Os casos precedentes materializam a auscultação ao estrangeiro que teve como objetivo melhor compreender a realidade sincrónica das bibliotecas universitárias ao nível internacional. Sem ambicionar um panorama total das realidades, a intenção foi a de, a partir de exemplos significativos, verificar que ecos emergem do contexto histórico anteriormente apresentado.

No caso francês (Paris), podemos constatar que o contributo das bibliotecas centra-se sobretudo no modelo de funcionamento, particularmente no que respeita à organização dos espaços, como havia sido sugerido pela caracterização histórica. A diversidade de tipologias para os espaços (públicos, técnicos, de circulação e de armazenamento) é uma das características mais significativas. O modelo francês continua a demonstrar grande adequação, já que consegue agregar não só bibliotecas de diferentes tipologias (de ensino, especializadas e centros de documentação), como bibliotecas de diferentes dimensões, que confluem na mesma unidade temática de interesse – no caso concreto analisado, as ciências - sob uma única missão. É igualmente interessante ressaltar que o método de estudo fomentado inclui uma aproximação crítica à informação, que envolve competências em literacia da informação. Há uma insistência nas pesquisas, porque a eficácia académica preconizada decorre da obtenção de habilidades na avaliação da informação, nos métodos de pesquisa e nas técnicas de verificação da qualidade de informação.

Quanto ao caso alemão (Berlim), de sublinhar a particular influência, na biblioteca analisada, de um ensino baseado na investigação e do investimento numa investigação direcionada para o ensino. A atratividade deste modelo reside nas excelentes condições de estudo e trabalho, que chama alunos de todo o mundo, fundamentando a internacionalização como um verdadeiro estandarte da universidade de que faz parte aquela biblioteca. A atualização tecnológica é vertida em eficiência e em capacidade de resposta à grande e diversa afluência de utilizadores. O prestígio desta universidade deriva também da sua associação a 29 vencedores de prémios nobel.

Relativamente ao caso inglês (Cambridge), evidencia-se uma atenção à mudança nas necessidades dos utilizadores e a conseqüente necessidade de inovar e adaptar serviços. Sublinha-se a organização administrativa altamente estruturada, com uma gestão hierarquizada. Os recursos humanos profissionalmente muito especializados

possuem e fazem uso das capacidades técnicas que confluem na biblioteca, e frequentemente representam a Universidade nas suas áreas de trabalho e investigação. O caso inglês analisado parece conseguir destaque mundial pela exclusividade, diversidade e abrangência das suas coleções, mas igualmente pela acessibilidade (física e digital) dos seus recursos.

No caso norte-americano (Harvard) emerge a herança dos aspetos fundamentais que constituíram as bibliotecas de ensino superior dos Estados Unidos da América. As redes de cooperação profissionais e de organização dos sistemas biblioteconómicos, e a grande adaptação e flexibilidade que permitem focalizar e cumprir objetivos em larga escala. O contexto tecnológico é igualmente determinante para caracterizar este caso, na medida em que se assume como uma oportunidade que suporta novos formatos de formação de utilizadores, presencialmente ou à distância.

Em qualquer dos casos estudados verifica-se que a história dos lugares conferiu uma identidade particular às instituições, que foram evoluindo e progredindo naturalmente em consonância com as distintas épocas. No presente observa-se que a conexão de informação e as possibilidades para o seu acesso foram conseguidas, não pelo prejuízo ou sacrifício daquela identidade histórica, mas em convivalidade com a mesma. Os modelos de espaços, plataformas tecnológicas e de gestão de recursos humanos e informativos mostram que as diferentes realidades das escolas, numa mesma universidade, confluem para objetivos comuns que congregam expressões identitárias fortes. As tecnologias não vieram substituir ou apagar as características históricas dos fundos documentais ou do saber institucional acumulado; antes ampliaram e conseguiram difundir esses recursos e informação, colocando em convergência diversos modelos de funcionamento. Mesmo sem haver fusão de espaços ou de coleções físicas, existe uma união de propósitos e intencionalidades e uma partilha de projetos e atividades que espelham, no conjunto, uma convivência, a meu ver, bem resolvida, de distintas formas de funcionamento conseguindo-se assim, nos casos observados, a demonstração de uma identidade institucional afirmada internacionalmente.

3. Observação de sistemas de Bibliotecas universitárias em Portugal

Para explicar a atualidade das bibliotecas universitárias em Portugal, interessa igualmente traçar uma panorâmica desta realidade. Portugal, enquanto país europeu, sentiu as influências e enquadrou os sentidos da modernidade atrás descritos, ainda que num quadro relativamente desfasado no tempo. Não obstante, no âmbito da educação e da formação, e a propósito das transformações que emergiram significativamente nos anos 60 do século XX, nos conteúdos curriculares, na organização dos conhecimentos para a formação e o ensino, e no que implicou nas estruturas escolares, pode dizer-se que tal, citando Magalhães (2010: 492), “espelha também o que de substantivo fora esperado que sucedesse à cultura escolar, em igual período, podendo, por consequência, ser interpretado como ponto de chegada da modernização escolar e da relação entre educação e Modernidade.” Isto é, se no princípio da segunda metade do século XX se verificam já alterações profundas do sistema escolar, perpassados pelas influências da economia, das novas tendências e formas de organização sociais e políticas, onde a mecanização e a produção em massa se afirmam irreversivelmente, no terceiro quartel deste mesmo século, as alterações endógenas no sistema de ensino agudizam-se, vindo a transformar por completo a realidade educativa em Portugal (Magalhães, 2010: 498):

A década de 60 trouxe a primeira crise da cultura escolar, comprometendo a Modernidade Educativa, tal como tinha vindo a ser instituída. A partir dos anos 80, foi o próprio modelo pedagógico e didático da escola que entrou em ruptura. Em Portugal, a situação de crise agravou-se pela circunstância de haver coincido com a massificação escolar. Assim, as últimas décadas do século XX foram marcadas por: a crise da escola e a tensão entre a mundialização do modelo e da cultura escolar e a globalização; a resistência do nacional; a emergência do local. Tal conflitualidade foi consentânea com o crescimento da diversidade cultural e com o fomento de novas cidadanias, abertas à subjectivação. Tiveram lugar transformações determinantes, intrínsecas à educação e à escolarização, tais como: a instituição e a implementação da Educação ao Longo da Vida; a educacionalização do Ensino Superior (educação terciária).

Este último tópico, relativo à educação terciária é fundamental para este estudo, pois, no contexto da análise das bibliotecas universitárias, importa compreender que, neste âmbito, a ação do Estado se acentuou precisamente no século XX e que a massificação do ensino, reconfigurando a educação básica obrigatória nas últimas décadas, influiu igualmente na morfologia do ensino superior público, também ele sofrendo o derradeiro paradoxo educativo (Magalhães, 2010: 502):

(...) por um lado, a conveniência e a necessidade de mais escola, como forma de assegurar uma educação básica universal e suficientemente válida para os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação e, por outro, a incapacidade pedagógica para, num quadro de diversificação da acção e dos objectivos, lidar com públicos cultural e etnicamente heterogéneos. Assente no ofício de escrevente, a escola da Modernidade, universal, homogénea, vertical, tinha chegado ao fim.

Nesta Modernidade educativa, baseada na escrita e na sua vulgarização, no contexto – da escolarização - em que esta prática é fundacional, matéria e resultado, questiono se os princípios e propósitos subjacentes a ela poderão ainda ser resgatados, independentemente das evidências de novos contextos, da diversidade e dispersão das formas e métodos de ensino, das perspetivas individualistas e dos graus de subjectivação do lado dos escolares aprendentes. E se será possível, sobretudo nesta conjugação de fatores, emergir uma perspetiva múltipla e complexa, mas ao mesmo tempo abrangente, em que as bibliotecas como espaços ambíguos (porque na sua essência, também paradoxais face ao paradigma da escolarização) terão um contributo significativo no acompanhamento da missão das Universidades. Esclarecer esta questão é um dos objetivos deste trabalho.

Através de uma abordagem comparativa das bibliotecas portuguesas que agora serão observadas, procurarei fazer sobressair as formas comuns de responder aos mesmos desafios e, a par, evidenciar as questões específicas, naturalmente resultantes dos percursos históricos, das geografias e sociabilidades inerentes e particulares a cada uma delas. Como referência a esta análise foi consultado o documento da ALA (2011), *Standards for libraries in higher education*, que enquadra os aspetos básicos de uma biblioteca universitária atual. De facto, os *standards* foram construídos para orientar as bibliotecas académicas, como é referido na sua introdução:

The Standards for Libraries in Higher Education are designed to guide academic libraries in advancing and sustaining their role as partners in educating students, achieving their institutions' missions, and positioning libraries as leaders in assessment and continuous improvement on their campuses. Libraries must demonstrate their value and document their contributions to overall institutional effectiveness and be prepared to address changes in higher education. These *Standards* were developed through study and consideration of new and emerging issues and trends in libraries, higher education, and accrediting practices.

A sequente observação das bibliotecas à luz desta proposta confirma a adesão aos princípios aí espelhados, bem como à visão das bibliotecas académicas enquanto estruturas comprometidas com a instituição de que fazem parte, nomeadamente através

do apoio à investigação e à aprendizagem, da atenção central conferida ao utilizador, da avaliação continuada do seu desempenho e dos esforços para melhorar a sua operacionalidade no quotidiano. Esta abordagem mais técnica não coloca de parte a abordagem interrogativa que é pretendida. Ao contrário, ao incorporar princípios e indicadores de desempenho analisáveis comparativamente, é possível questionar de forma mais abrangente e incisiva aspetos comuns como são os espaços, as coleções, a organização e gestão ou o papel pedagógico das bibliotecas em causa. É importante, nesta sequência, compreender também as bibliotecas no seio das Universidades que as acolhem e sobretudo entendê-las como serviços de suporte à instituição hospedeira. Citando Weiner, Maria João Amante (2010) refere quanto às bibliotecas universitárias:

(...) devem ser consideradas 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.

A ideia de estudos transversais às bibliotecas universitárias não é recente. De facto, nos últimos anos, em diversos países, foram já realizados trabalhos relativos a estes subsistemas organizacionais, sempre com o objetivo de descrever e explicar idiosincrasias e realidades diversas e, essencialmente, constituir suporte à decisão, nomeadamente no investimento em serviços de bibliotecas. A título de exemplo é de mencionar o estudo realizado no início dos anos 90, com base num inquérito nacional lançado ao sistema universitário do Reino Unido, relativamente às bibliotecas universitárias e à sua evolução, do ponto de vista dos utilizadores. Neste estudo é abordado o impacto que o investimento nas bibliotecas (designadamente na atualização das coleções) tem na investigação académica (Erens, 1996). O estudo concluiu que, relativamente aos anos em análise, se podia verificar um impacto dos serviços e recursos disponibilizados pelas bibliotecas na qualidade e quantidade de investigação produzida: «there were serious problems in many areas concerning both the collections and services provided by research libraries, and that this was having a direct effect on the quality and quantity of research undertaken».

Ao nível nacional foram igualmente realizados alguns estudos transversais e, mais recentemente, têm sido apresentados trabalhos académicos que se debruçam parcelarmente em matérias que tocam a realidade das bibliotecas universitárias em Portugal.

Embora volvidos cerca de 40 anos, destaco, pela sua relevância fundacional para as bibliotecas universitárias, o importante *Relatório da Comissão Ministerial para o Estudo da Situação Actual e Evolução Futura das Bibliotecas Universitárias* (Portugal: 1971), presidido pelo Prof. Dr. António Rodrigues, professor bibliotecário da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, à época, e com a participação dos responsáveis pelas principais bibliotecas de todas as 6 universidades existentes no país à data: Universidade de Coimbra (Bib. Geral, Dr. Jorge Peixoto); Universidade de Lisboa (Reitoria, Dra. Maria José Moura); Universidade Técnica de Lisboa (Bib. ISCEF, Dra. Dulce Cabrita); Universidade do Porto (Bib. Fac. Engenharia, Dr. António Portocarrero); Universidade de Luanda (Dr. António Correia); Universidade de Lourenço Marques (Dra. Alda Lima). Este relatório é determinante para a compreensão plena da evolução das bibliotecas universitárias nos últimos 40 anos, pois pelo seu pormenor e abrangência, bem como pelas exaustivas recomendações nele contidas, é evidente que o caminho percorrido até ao presente foi muito longo. Ainda assim, este relatório não foi suficiente para prever as significativas alterações operadas poucos anos mais tarde, e também ao longo das décadas seguintes, relativamente ao mutado cenário no Ensino Superior em Portugal, cuja massificação, evolução tecnológica, produção científica e técnica, impactou de forma determinante estas bibliotecas.

Não obstante, a ideia matricial da biblioteca universitária como organização ao serviço do ensino e da investigação permite-nos refletir sobre a atualidade das propostas aí contidas. Um excerto do relatório ilustra a posição crítica desta Comissão relativamente ao estado das bibliotecas universitárias nessa conjuntura (Portugal,1970: 7-8):

Função da biblioteca universitária no contexto da pedagogia moderna e das reformas em curso:

A evolução da Biblioteca Universitária apresenta três períodos no seu desenvolvimento:

1º Período de conservação, no qual as espécies são apenas preservadas, quase sem nenhuma comunicação com os utilizadores;

2º Período dos serviços, no qual se preparam as espécies, através de catálogos, listas bibliográficas, enfim, tratamento técnico, que permita uma boa informação, que satisfaça sempre o utilizador;

3º Período da função educacional, no qual são desenvolvidas as potencialidades dos utilizadores, que acorrem à biblioteca, na proporção de uma hora de aula por duas de permanência na biblioteca, para acompanhar e desenvolver os temas propostos nos cursos.

A biblioteca tem, assim, uma função idêntica à do laboratório ou da lição viva, conforme a moderna pedagogia preconiza.

Infelizmente, porém, a Biblioteca Universitária em Portugal mal ainda passou do primeiro estágio, pois ela, na maioria dos casos, apenas tem cumprido a missão de custodiar as espécies que lhe são entregues, sem lhes dar o devido tratamento técnico.

Neste quadro descritivo é anunciado um projeto, um desiderato para as bibliotecas universitárias em Portugal que, em 1970, se apresentavam, à luz dos resultados deste relatório, como manifestamente deficitárias relativamente a instalações e equipamento, verbas orçamentais e pessoal. Para alterar esta situação, refere o grupo de trabalho que a situação «impõe uma reforma completa das suas antigas estruturas, concebidas quase exclusivamente para uma avara custódia e a arrumação de espécies bibliográficas cuja existência passa despercebida à maioria dos utentes» (Portugal, 1970: 16).

Neste sentido a proposta de reorganização passa pela análise e definição de padrões de qualidade para as áreas observadas, o que é conseguido através da apresentação de quadros comparativos das existências, verbas, pessoal, entre outros e das recomendações, de acordo com a tipologia das bibliotecas, para a sua constituição ou beneficiação. Neste relatório destaca-se a visão global e integradora das bibliotecas das várias universidades nacionais que não só importou ao diagnóstico da situação, como serviu de base às recomendações para futuro. A título de exemplo, de referir a importância já dada à existência de um catálogo comum, centralizado, com vista a um acesso a toda a coleção de cada faculdade, num ponto único, à indexação de verbas ao número de alunos e docentes ou à formação técnica do pessoal afeto às bibliotecas.

Datado de 1992 é um outro estudo, realizado pelo Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitárias da Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, conhecida também por BAD ou APBAD, *Bibliotecas Universitárias: que presente? Que futuro?*, no qual se analisam já 183 bibliotecas. As perspetivas aqui contidas referem alguns dos pontos de análise do relatório anteriormente mencionado, mas introduzem a informatização e sublinham a necessidade de cooperação. Um texto, também deste grupo, é publicado no ano seguinte na revista da Associação dos Profissionais, *Cadernos BAD* (1993: 136), onde se conclui:

(...) não podemos continuar a investir no futuro das bibliotecas tendo como horizonte a realidade actual, quando muito ampliada, com mais computadores, mais espaço físico e mais lugares na sala de leitura, com o paradigma dos modelos atuais. Um planeamento que

se quer efectivo e de real alcance necessita de algo mais que o “apoio moral” dos órgãos competentes. Exige um enquadramento institucional não centralizador e sim orientador.

Na atualidade, volvida a primeira década do séc. XXI, é interessante compreender, tal como anteriormente para as bibliotecas de alguns países referentes da cultura ocidental, as bibliotecas universitárias em Portugal.

Nas páginas seguintes serão analisadas as bibliotecas universitárias:

Serviços de Documentação da Universidade do Minho

Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra

Bibliotecas da Universidade de Aveiro

Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa

Para tal, recorro novamente à moldura de observação dos três eixos de análise que emergiram do contexto histórico previamente estudado:

- A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica;
- Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos;
- As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação.

3.1. *Serviços de Documentação da Universidade do Minho*

3.1.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

A estrutura de gestão das bibliotecas da Universidade do Minho é centralizada, garantindo o acompanhamento às bibliotecas gerais dos dois grandes polos da Universidade, situados em Braga e em Guimarães, bem como à biblioteca do Edifício dos Congregados. As duas bibliotecas gerais (em Braga e Guimarães) disponibilizam aos leitores mais de 400.000 livros e aproximadamente 600 lugares de leitura. No *site* oficial dos Serviços de Documentação (<http://www.sdum.uminho.pt>) refere-se:

A intervenção dos Serviços de Documentação materializa-se em diversas áreas. Alguns números podem ilustrar parte das atividades desenvolvidas pelos SDUM:

Cerca de 415.100 documentos monográficos e mais de 343.200 fascículos de publicações periódicas existentes nas bibliotecas da U.M. e referenciados no catálogo bibliográfico;

A Biblioteca Geral e a Biblioteca da U.M. em Guimarães disponibilizam respetivamente 416 e 260 lugares de leitura;

As principais bibliotecas são geridas pelos Serviços de Documentação, sendo estas a Biblioteca Geral da Universidade do Minho, a Biblioteca da Universidade do Minho em Guimarães, a Biblioteca de Ciências de Educação, a Biblioteca do Edifício dos Congregados, a Biblioteca da Escola de Ciências da Saúde e o Centro de Documentação Europeia da Universidade do Minho. Outras bibliotecas, de carácter mais autónomo, consistem em espaços departamentais especializados (integrados nas unidades orgânicas). No seu relatório anual de atividades (Universidade do Minho, 2012: 1), relativo a 2011, explica-se:

Os Serviços de Documentação são uma importante estrutura de apoio às atividades desenvolvidas na Universidade do Minho. Recolhem, tratam, organizam, disponibilizam, fornecem e preservam os recursos informativos relevantes para as atividades educativas e de investigação científica e tecnológica que decorrem na U.M.

Os Serviços de Documentação garantem a gestão das bibliotecas da Universidade do Minho, tanto em Braga como em Guimarães, e desenvolvem um conjunto de ações que promovem e facilitam o acesso dos utilizadores às mais diversas fontes de informação.

Relativamente à orgânica, estes Serviços obedecem a uma estrutura departamental, que se subdivide em duas Divisões e uma secção. São estas a Divisão de Biblioteconomia, a Divisão de Informação e a Secretaria. Relativamente à área de biblioteconomia, estão afetos os serviços relacionados com Aquisições, Análise

Documental, Catalogação, Fundos Documentais e Leitura e Empréstimo. No que diz respeito à Divisão de Informação, esta contempla os serviços de Biblioteca Digital, Informática, RepositóriUM, Difusão, Formação e Animação. As tarefas de apoio administrativo e a garantia de manutenção das bibliotecas estão a cargo da Secretaria, que depende diretamente da Direção de Serviços. Existem ainda, na estrutura da Direção de Serviços, dois núcleos especiais dedicados a projetos: o Gabinete de Projetos Open Access e o Sistema de Gestão de Qualidade, dependentes do Diretor, cujas atribuições são descritas na página *web* dos serviços (Universidade do Minho, 2012b):

O gabinete de Projetos Open Access é responsável pela gestão e execução das atividades relacionadas com os projetos em que os Serviços de Documentação participam. No momento atual os SDUM participam nos seguintes projetos relacionados com o Open Access: NECOBELAC, OpenAIRE, RCAAP. No que diz respeito ao Sistema de Gestão da Qualidade, os SDUM implementaram o seu sistema tendo por base o referencial normativo ISO 9001:2008 e o Balanced Scorecard.

De referir que estes serviços foram designados pela Fundação para a Computação Científica Nacional para a coordenação científica e técnica relativamente ao desenvolvimento do projeto RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal) em 2011, estando-lhes atribuída esta responsabilidade por via de um protocolo. São portanto considerados uma referência nas áreas dos conteúdos digitais e, em particular, no que aos Repositórios Científicos diz respeito.

Nesta Direção de Serviços trabalham atualmente cerca de 30 pessoas, entre técnicos superiores, informáticos e técnicos, a generalidade com formação na área técnica, destacando-se a saída, no último ano, de 7 pessoas cujo contrato terminou.

3.1.2. Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos.

No seu conjunto, as bibliotecas da Universidade do Minho disponibilizam cerca de 700 lugares de leitura e estudo, divididos pelos espaços correspondentes às bibliotecas atrás referidas. Em termos dos serviços, são disponibilizados os tradicionais direcionados aos utilizadores, como o empréstimo domiciliário, empréstimo inter-bibliotecas, reprodução de documentos por impressão, fotocópia e digitalização em regime de auto-serviço, o serviço de referência e a formação de utilizadores.

O principal destaque das bibliotecas da Universidade do Minho vai sem dúvida para os recursos digitais. Além da disponibilização do catálogo em linha, a UM disponibiliza uma área digital significativa, onde se encontra o Portal RCAAP, que agrega o Repositório próprio da UM, o acesso ao portal B-on, o acesso a diversas bases de dados referenciais e de texto integral e ainda o índice de publicações periódicas A-to-Z, além da possibilidade de utilização do recurso End-note-web. Os Serviços de Documentação desenvolveram, só no ano de 2011, um novo motor de pesquisa associado ao Portal RCAAP, um Serviço Centralizado de Estatísticas de Uso de Repositórios (SCEUR), um novo Serviço de Alojamento de Revistas Científicas (SARC), que aloja atualmente 10 revistas científicas. Levaram ainda a cabo um estudo que visava fazer o Estado da Arte em Preservação Digital a nível nacional. O trabalho efetuado não se limita ao desenvolvimento e aplicação de tecnologias, é também um trabalho de enquadramento e modelação do panorama tecnológico aplicado às bibliotecas universitárias em Portugal, em particular no que concerne a repositórios (Universidade do Minho, 2012: 11):

Relativamente a políticas e diretrizes, foi melhorado o addon OAIextended para contemplar a compatibilidade com as diretrizes do projeto OpenAIRE. Este addon permitiu que 28 repositórios a nível nacional ficassem compatíveis com as diretivas europeias e permitiu que a comunidade DSpace tivesse uma opção viável para esta integração. Foram ainda definidas novas normas de agregação do Portal RCAAP para contemplar as revistas científicas e dados científicos.

Isto revela que existe um grande enfoque tecnológico associado à gestão de conteúdos de informação, que é potenciado através da colaboração, parcerias e liderança desta biblioteca no desenvolvimento de modelos, boas práticas e aplicações nestas áreas.

3.1.3. As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação

As bibliotecas da Universidade do Minho oferecem apoio personalizado às atividades identificação e utilização de fontes de informação, numa perspetiva informativa, pedagógica e fomentadora de uma maior autonomia dos utilizadores. Para além do apoio de primeira linha prestado pela equipa do serviço de atendimento, colaboraram na atividade um técnico superior e um técnico profissional.

Como se constata na citação (Universidade do Minho, 2012: 42) estas bibliotecas desenvolvem um trabalho habitual na formação dos utilizadores. Em termos

práticos isto significa que as bibliotecas da Universidade do Minho garantem a prestação de um serviço de pesquisa assistida a pedido dos utilizadores e de um serviço de pergunta/resposta. Além destes asseguram também formação de utilizadores em contexto de sala de aula, disponibilizando ainda guias de orientação aos leitores. As funções pedagógicas ficam assim asseguradas pelos meios tradicionais de oferta formativa das bibliotecas em contexto universitário: por um lado, o apoio presencial na biblioteca, por outro, o acompanhamento às turmas para a explicação acerca dos recursos disponíveis. No entanto é de assinalar que, na continuidade do trabalho desenvolvido ao nível das tecnologias, particularmente na gestão e desenvolvimento de serviços relacionados com disponibilização livre de recursos eletrónicos e produção científica (colaboração com a B-on, movimento Open Access e Repositório RCAAP), o papel pedagógico desta Biblioteca vai muito para além do âmbito da sua universidade, funcionando como uma instrutora de processos junto da comunidade académica nacional e colaborando mesmo a nível internacional, em particular com o Brasil.

3.2. Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra

3.2.1. A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica

Devido à sua longa história e à sua extensa actividade, a Universidade de Coimbra (UC) dispõe de um conjunto notável de cerca de nove dezenas de bibliotecas, que é único à escala nacional, albergando cerca de dois milhões de volumes. A maior delas é a Biblioteca Geral de Coimbra (BGUC), com mais de um milhão de volumes: inclui o riquíssimo património que é a Biblioteca Joanina contendo boa parte do fundo de livro antigo (esse fundo vai desde os tempos medievais até 1830 e inclui mais de cem mil volumes, um verdadeiro “tesouro” à escala nacional e internacional).

Assim se inicia o texto sobre as Bibliotecas da Universidade de Coimbra (Fiolhais & Marques, 2009: 133) que faz um retrato muito completo desta que é a maior biblioteca universitária portuguesa e a segunda maior biblioteca do país, sendo a primeira a Biblioteca Nacional de Portugal. As bibliotecas da Universidade de Coimbra são o resultado de um legado que tem origens documentadas desde inícios do século XV e que naturalmente se construíram paralelamente aos desenvolvimentos da Universidade de Coimbra. No preâmbulo do Regulamento da Biblioteca Geral de Coimbra (Portugal. Leis, decretos, etc., 2009) explicam-se as principais referências históricas que estão na génese e desenvolvimento desta biblioteca, de que se destaca a criação, autorizada por

provisão régia de 1769, da Biblioteca Joanina, e que reuniu desde a sua abertura, dez anos mais tarde, «grandes quantidades de livros sobre várias áreas do conhecimento». Mais tarde, «a reforma pombalina da Universidade, em 1772, configurou a criação e incremento de bibliotecas sectoriais especializadas muito ricas, em especial nas novas Faculdades de Filosofia e de Matemática». Outra referência histórica muito significativa para o crescimento destas Bibliotecas foi a implementação do Depósito Legal e a escolha desta biblioteca para sua depositária a partir de 1932, processo do qual resultou, até ao presente e a par de importantes e significativas doações particulares, um enorme contributo para o incremento dos fundos documentais que estão à guarda desta instituição.

Herdeira de importantes tradições académicas, a Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra é a maior biblioteca de entre as que compõem o Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra (SIBUC), cabendo-lhe coordenar igualmente esta estrutura agregada. A centralização da gestão das bibliotecas teve muito recentemente, em 2006, um incremento e uma clarificação orgânica. Esta centralização resultou essencialmente de um estudo aprofundado realizado com base em inquéritos aos utilizadores e na análise da situação das diversas bibliotecas, tendo em conta fatores como a localização, o número de lugares disponíveis, os fundos bibliográficos, o pessoal, entre outros. Para além do cuidado na análise interna, houve também a preocupação desta equipa em documentar-se com dados e estudos internacionais para aferir as boas práticas, os *standards* e as melhores referências de forma a encontrar soluções e tomar decisões adequadas à realidade da Universidade de Coimbra.

Deste estudo - *Reorganização e reestruturação das bibliotecas da universidade de Coimbra: relatório* (Marques, 2006), elaborado por uma Comissão multidisciplinar e coordenado pelo Vice-Reitor responsável pela área, com elementos técnicos, mas também com especialistas, resultou um plano de reorganização e reestruturação que se tem vindo a concretizar desde essa data e que apresenta, portanto, alguns aspetos ainda em implementação no ano de 2012. Este encontra-se, na generalidade, já aplicado, designadamente na integração dos fundos documentais num catálogo único para toda a universidade.

3.2.2. *Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos*

Temos assim um conjunto de mais de 90 bibliotecas (agregadas atualmente em cerca de uma dezena de grandes bibliotecas) que no seu conjunto disponibilizam mais de 2000 lugares sentados. Com uma estrutura multidisciplinar, estas bibliotecas agregam-se em torno de dispositivos tecnológicos (catálogo assente na plataforma tecnológica Millenium, Repositório Científico *Estudo Geral*, biblioteca digital de fundo antigo *Alma Mater*) que congregam vantagens para todas as partes, pelas economias de escala na otimização de recursos, mas também pela uniformização da imagem junto dos utilizadores e, em consequência, pela facilidade de circulação e interpretação dos utilizadores no e do sistema de bibliotecas.

3.2.3. *As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação*

As bibliotecas da Universidades de Coimbra têm concretizado uma visão integrada do papel que preconizavam já em 2006, no referido documento sobre a reestruturação e reorganização das bibliotecas, nomeadamente no que se refere à função pedagógica da biblioteca. Neste contexto, o enfoque relaciona-se com as alterações propiciadas pelas mudanças tecnológicas, sociais e educacionais, no quadro do ensino superior, e no que isso implica na aprendizagem e divulgação do conhecimento. Comenta Marques (2006: 24), a propósito dos desafios e iniciativas que se pretende levar a cabo nas bibliotecas:

Apoio à mudança do paradigma pedagógico pelo fornecimento em contexto apropriado dos recursos de informação necessários, em resultado de um trabalho de equipa dos bibliotecários e docentes. As separações entre o ensino, a pesquisa da informação e o uso das tecnologias de informação serão cada vez mais ténues, ganhando o processo maior importância num modelo activo de aprendizagem, em detrimento da absorção passiva de conteúdos.

A consciência de um contexto de mudança é bem visível e enquadra a visão do que deverão ser os aspetos a considerar para a atuação das bibliotecas, no âmbito do suporte ao ensino e à investigação. Na continuação das ideias expressas anteriormente, o autor (Marques, 2006: 24) refere como prioridades:

Promoção da infoliteracia junto da comunidade académica, ou seja, a necessidade de desenvolver competências pessoais para identificar, localizar, aceder, avaliar e aplicar a informação em contexto de trabalho.

Criação em novos modelos de publicação científica, nomeadamente nas iniciativas de publicação de periódicos *on-line*, com *peer-review*, e de criação de repositórios institucionais que permitam o livre acesso à produção científica e técnica das comunidades de investigadores, concretamente às dissertações, aos artigos, aos relatórios e pareceres técnicos.

Para a Universidade de Coimbra, e no que respeita às suas bibliotecas, as características que se destacam são sem dúvida a necessidade de equilibrar os aspetos mais tradicionais de guarda e preservação de espécies bibliográficas - já que estas bibliotecas são detentoras de património bibliográfico secular riquíssimo e único à escala mundial - com a era digital em que as novas tecnologias poderão ser um aliado para a divulgação, a normalização técnica, a rentabilização de recursos e a otimização dos serviços prestados à comunidade académica.

3.3. *Bibliotecas da Universidade de Aveiro*

3.3.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

Antes de proceder à descrição das Bibliotecas da Universidade de Aveiro, importa assinalar que é uma das universidades mais recentes do país, tendo sido criada apenas em 1973. Entre os anos 80 e 90 conhece um desenvolvimento assinalável, designadamente na construção de novos edifícios para o campus universitário e na expansão dos espaços a outros territórios (Águeda e Oliveira de Azeméis). A aposta em tecnologias de ponta e numa ideia de universidade voltada para o tecido empresarial levou ao seu reconhecimento e prestígio nacional e internacional em áreas científicas de ponta, particularmente na investigação e transferência de conhecimento para as indústrias.

A estrutura orgânica da Universidade para as áreas de serviços comuns, também designados Serviços Centrais, é uma estrutura hierarquizada dependente diretamente do Administrador da Universidade. As bibliotecas estão por isso dependentes de uma destas áreas de Serviços, designada de *Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia*, assim instituídos desde 2009. Esta Direção de Serviços, apoiada por um Secretariado, contempla três áreas funcionais de atuação: a Biblioteca, os Recursos Eletrónicos e Apoio ao Utilizador e a área de Arquivo e Museu. Para assegurar todos estes serviços, a equipa é composta por cerca de cinquenta elementos, entre técnicos

superiores e técnicos de biblioteca, arquivo e documentação e auxiliares ou administrativos, sob a direção de chefias intermédias por cada um dos núcleos funcionais, reportando estes ao Diretor de Serviços.

3.3.2. *Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos*

Os espaços existentes correspondem às áreas orgânicas e funcionais da Direção de Serviços. São estes os espaços das cinco bibliotecas existentes na Universidade de Aveiro, a Biblioteca da UA, a Mediateca, a Biblioteca do Instituto Superior de Contabilidade e Administração, o Centro de Recursos em Conhecimento da Escola Superior Aveiro Norte e a Biblioteca da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda; e ainda os espaços correspondentes ao Arquivo da Universidade e ao Núcleo Museológico ainda em desenvolvimento.

As bibliotecas da UA têm edifícios recentes e adaptados às necessidades da comunidade. O principal edifício é um espaço amplo, luminoso e aberto, e conta com quatro pisos, que servem de base à estrutura por áreas funcionais e cujo fundo documental está organizado por áreas temáticas da Classificação Decimal Universal (CDU). É interessante salientar que os espaços estão também divididos por zonas que vão ao encontro das necessidades de estudo dos utilizadores: zona colaborativa (destinada ao estudo em grupo, são permitidas conversas em tom moderado e uso de telemóvel em modo silencioso ou vibratório); a zona calma (permite-se a troca pontual de ideias e breves conversas em tom de voz baixo, mas está interdito o uso do telemóvel); e a zona silenciosa (é obrigatório respeitar o silêncio absoluto, destinando-se ao estudo individual, está interdito o uso do telemóvel). Os outros espaços, mais reduzidos, concentram a informação relativa aos temas de especialidade das respetivas escolas.

Uma das áreas mais visíveis desta rede de bibliotecas é a difusão de informação desenhada tendo em conta os dispositivos tecnológicos. Este serviço aposta nos meios virtuais (página web, blog, facebook) para propiciar o acesso dos seus utilizadores aos recursos informativos *on-line* (catálogos de bibliotecas, bases de dados de informação científica e técnica e revistas científicas em formato eletrónico). De salientar ainda a aposta nos recursos digitais, como *e-books*, bem como no repositório institucional. Por outro lado é de sublinhar a divulgação, de forma muito coerente com a imagem institucional, de informações diversas aos seus utilizadores, permitindo a interação

virtual entre os técnicos e os utilizadores (sugestões de aquisições, inscrições em formação, entre outros).

3.3.3. *As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação*

Embora as principais atividades da Direção de Serviços estejam centradas nas tarefas técnicas que dão forma à prestação de um serviço desta natureza, uma vertente muito importante prende-se com o atendimento e com a formação dos utilizadores. As bibliotecas da Universidade de Aveiro afirmam as suas funções pedagógicas através de três linhas de atuação: um serviço de referência presencial e virtual, um serviço de formação aos utilizadores com um programa modular, e uma aposta nos guias informativos, disponíveis através dos meios de difusão virtuais e amplamente divulgados.

No *site* oficial da Universidade de Aveiro, na área específica das Bibliotecas (Aveiro, 2012), descreve-se assim o propósito do Serviço de Referência: «tem como objectivo principal apoiar o utilizador no desenvolvimento de estudos e investigação, contribuindo para tornar mais efectivo o acesso aos recursos de informação, bem como promover uma maior eficácia na sua utilização». Este serviço (prestado presencialmente ou à distância) disponibiliza informações diversas de carácter introdutório para que os utilizadores desenvolvam autonomia nas pesquisas a efetuar, centrando-se no apoio à descoberta do catálogo, das bases de dados específicas, nos portais de revistas científicas e em recursos *web* que possam ter interesse para os utilizadores.

Relativamente à formação de utilizadores, esta divide-se essencialmente em duas vertentes: por um lado, as formações realizadas pelos técnicos a pedido dos docentes das disciplinas e destinam-se a grupos médios (cerca de 15 alunos) compostos por estudantes dos 1º, 2º ou 3º ciclos. A inscrição é feita pelos docentes responsáveis. No âmbito destas formações têm sido abordadas matérias relacionadas com o sistema de gestão bibliográfica, EndNoteX5, com a forma de localizar documentos nas Bibliotecas da UA, a seleção de fontes de informação científica e a pesquisa de informação estatística. Por outro lado, são promovidos na Biblioteca da UA *workshops* de inscrição livre, dirigidos à comunidade académica, para o aprofundamento das temáticas anteriormente descritas ou para a apresentação de recursos ou matérias mais específicas que têm como objetivo desenvolver competências em literacia de informação.

Por fim, de referir a difusão dos manuais e tutoriais *on-line*, que se destinam a «auxiliar todos os utilizadores no uso da informação disponível nas Bibliotecas e nas bases de dados e plataformas digitais, bem como fornecer informação adequada ao desenvolvimento das competências de literacia de informação». Estes documentos estão não só disponíveis em formato *pdf*, como em *powerpoint* e mesmo vídeo, sempre com uma qualidade assinalável, respeitando uma imagem uniforme e comunicando, do meu ponto de vista de forma muito eficiente, o objetivo de melhorar as competências académicas dos estudantes.

3.4. *Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa*

Antes de me debruçar sobre a caracterização das Bibliotecas da Universidade de Lisboa, importa referir que esta mesma caracterização tem por base um estudo por mim efetuado entre Abril e Maio de 2012 (Sanches, 2012). O propósito desse estudo foi o de fazer uma observação transversal às Bibliotecas da Universidade de Lisboa, a fim de contribuir para a reflexão e debate sobre o futuro destas bibliotecas. A ideia de realizar um estudo da arte surgiu no âmbito da primeira Convenção de Funcionários da Universidade de Lisboa que assentou nas ideias de partilha, comunicação, conhecimento, interação e melhoria de práticas. Assim, a metodologia escolhida não poderia deixar de contar com a colaboração das várias bibliotecas da Universidade, através dos responsáveis em cada Unidade Orgânica. Dirigiu-se a estes intervenientes uma curta entrevista guiada por questionário (Abril de 2012), de forma a agregar e uniformizar a recolha de informação. Foram contactadas, neste âmbito, todos os responsáveis técnicos das diversas entidades, que responderam positivamente (100% de respostas):

- Serviços de Documentação da Universidade de Lisboa (ULSD); inclui Centro de Documentação Europeia (ULCDE) e Centro Jacques Delors
- Biblioteca da Faculdade de Belas Artes (ULFBA)
- Biblioteca da Faculdade de Ciências (ULFC); inclui bibliotecas departamentais e Observatório Astronómico de Lisboa
- Biblioteca da Faculdade de Direito (ULFD)
- Biblioteca da Faculdade de Farmácia (ULFA)

- Biblioteca da Faculdade de Letras (ULFL; inclui biblioteca Centro de Estudos Geográficos (ULCEG - IGOT))
- Biblioteca da Faculdade de Medicina (ULFM)
- Biblioteca da Faculdade de Medicina Dentária (ULFMD)
- Biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação (ULFPIE)
- Biblioteca do Instituto de Ciências Sociais (ICS)
- Biblioteca do Instituto Geofísico do Infante D. Luiz
- Bibliotecas dos Museus (ULMC, M.N.H.N, ULMMG)
- Biblioteca do Instituto para a Investigação Interdisciplinar (ULCI)

De mencionar que o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), possuindo biblioteca (com importantes e particulares documentos, nomeadamente uma mapoteca) foi considerado na área da Biblioteca da Faculdade de Letras, uma vez que todo o seu espólio, bem como pessoal técnico, se encontra aí integrado. Referir também que não foram contempladas as bibliotecas quer do Instituto de Orientação Profissional (IOP), quer do Instituto Bacteriológico Câmara Pestana (IBCP) por estarem desativadas, ou seja, sem instalações próprias ou espólio disponível para acesso ao público. Por fim, explicar que as bibliotecas departamentais ou sub-bibliotecas existentes (nomeadamente na Faculdade de Ciências e nos Museus) são consideradas como fazendo parte da estrutura orgânica principal, por indicação dos entrevistados nestas unidades orgânicas.

Os dados que serviram de base à caracterização da situação das bibliotecas da UL, em 2012, assentaram nos seguintes eixos de análise: Estrutura e administração das bibliotecas; Desenvolvimento de Coleções; Serviços aos Utilizadores; Apoio à Aprendizagem; Suporte à Investigação; Tecnologias e desenvolvimento; Instrumentos de medida e gestão; Programas e Projetos. Contudo, para a sua apresentação, dou continuidade à forma anteriormente adotada para os casos das bibliotecas universitárias de outras instituições.

Ao nível da Universidade de Lisboa foram desenvolvidos, com o impulso dos Serviços de Documentação da Reitoria, em particular, na pessoa da Dra. Maria Leal, anterior Diretora do Departamento, alguns estudos localizados acerca do funcionamento das bibliotecas da UL. O biénio 2000-2001 foi particularmente profícuo e apresentaram-se então diversas propostas e documentos de trabalho (*Acordo entre a Reitoria e as unidades orgânicas da UL para a adesão das bibliotecas ao SIBUL, Projecto SIBUL: Informação na UL; Ponto de Situação da Implementação do Sistema Aleph 500*, entre

outros). Estes documentos estiveram na base da implementação do SIBUL – Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa. Desde então alguns grupos de trabalho foram ativados para fazer face às diversas questões (essencialmente questões técnicas) despoletadas pela implementação de uma rede cooperativa assente num catálogo comum.

A importância de perspetivar a realidade atual das bibliotecas da Universidade de Lisboa é determinante, não só para os profissionais que, como é o meu próprio caso, diariamente desempenham as suas funções nas bibliotecas da Universidade de Lisboa, como para os alunos que realizam o seu percurso académico e para os docentes e investigadores, cujo desenvolvimento profissional poderá (ou deverá) ter nas bibliotecas uma parceria incontornável.

As bibliotecas da Universidade de Lisboa, enquanto repositórios e, fundamentalmente, portais de acesso à informação e ao conhecimento, são, do meu ponto de vista, instrumentos privilegiados para fomentar o sucesso académico e a investigação e por consequência destes, o conhecimento, o crescimento e a afirmação institucionais, a internacionalização e, em última análise, a sustentabilidade da Universidade.

Os princípios de organização e gestão das Bibliotecas Académicas, propostos nos *Standards for Libraries in Higher Education* (ALA, 2011), assentam em linhas orientadoras para a prestação de serviços de qualidade e debruçam-se sobre valores profissionais, espaços, pessoal, gestão, coleções, pesquisas, papel educativo, eficácia institucional e relações externas. Alguns destes padrões são sem dúvida cumpridos por estas bibliotecas e inspiraram-me nesta análise e caracterização.

3.4.1. *A estrutura orgânica, funcional, administrativa e técnica*

As Bibliotecas da Universidade de Lisboa constituem um sistema comum e transversal à instituição, que presta um serviço de proximidade à comunidade académica, através de uma presença contínua e afirmativa nas diversas unidades orgânicas. Como referido anteriormente, foram consideradas 13 unidades que assumem organicamente diversos formatos:

- 1 Departamento que inclui dois núcleos de serviços (Reitoria)

- 5 Divisões (Fac. Letras, Fac. Belas Artes, Fac. Ciências, Fac. Psicologia e Instituto de Educação e Fac. Medicina)

- 7 Serviços (Fac. Farmácia, Fac. Medicina Dentária, Fac. Direito, Museus UL, Instituto Geofísico do Infante Dom Luiz, Instituto de Ciências Sociais, Instituto para a Investigação Interdisciplinar)

De referir que a cada uma destas unidades de informação corresponde uma unidade orgânica, à exceção da Biblioteca que serve a Faculdade de Psicologia e o Instituto de Educação, e da Biblioteca da Faculdade de Letras, que alberga a documentação do Instituto de Geografia e do Ordenamento do Território, casos em que é prestado um serviço direto a duas unidades orgânicas. A estrutura e administração da generalidade das bibliotecas está consolidada e reflete essencialmente uma opção gestonária interna. Além do carácter administrativo e funcional assegurado pelos técnicos, existem algumas bibliotecas que são orientadas cientificamente e, em alguns casos, coordenadas por Professores Bibliotecários e ou por Conselhos de coordenação de Bibliotecas. Não obstante, a maioria possui uma autonomia considerável, reportando ao Secretário Coordenador ou diretamente ao Diretor da Unidade Orgânica. As bibliotecas não estão unificadas ou coordenadas por qualquer estrutura administrativa comum, respondendo com autonomia apenas relativamente às unidades orgânicas respetivas. O trabalho, a este nível, dos Serviços de Documentação da Reitoria, passa sobretudo por um acompanhamento técnico às unidades locais, a pedido. Esta situação, gerada, em parte, por via da autonomia científica e pedagógica das diversas UO, torna, por vezes difícil uma comunicação aberta e mais complexa, ainda que exista uma cooperação efetiva por via da implementação de projetos comuns. Podemos questionar se estas bibliotecas estarão, como conjunto, a cumprir os pressupostos emanados nos *standards* para as bibliotecas de ensino superior, relativamente à gestão: «Libraries engage in continuous planning and assessment to inform resource allocation and to meet their mission effectively and efficiently». (ALA, 2011)

Em termos do pessoal afeto às bibliotecas, encontra-se uma grande diversidade de realidades. Estas situam-se entre a maior equipa que se encontra a desempenhar funções numa mesma biblioteca, a da Faculdade de Letras (19 técnicos, além de dezenas de colaboradores externos, como profissionais em *out-sourcing*, estagiários, bolsiros e voluntários) e as menores equipas, no Instituto para a Investigação Interdisciplinar e no Instituto Geofísico do Infante D. Luiz (1 pessoa em cada unidade). As assimetrias são significativas e é comum a referência à “falta de pessoal”. Nas 13

bibliotecas (consideradas na sua totalidade) trabalham atualmente cerca de 100 pessoas, das quais 36 são Técnicos Superiores e 37 Assistentes Técnicos com formação BAD. Para além destas duas categorias (atualmente indiferenciadas das carreiras gerais), existem ainda técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais com formações diversas. De referir que as bibliotecas de maior dimensão contam igualmente com a colaboração de trabalhadores temporários, enquadrados por estágios, bolsas de mérito, voluntariado ou outros regimes. Estas colaborações são imprescindíveis para assegurar horários muito extensos e contínuos que, de outra forma não seria possível garantir. Poderemos igualmente questionar se as recomendações acerca do pessoal nas bibliotecas universitárias estarão a ser cumpridas: «Libraries provide sufficient number and quality of personnel to ensure excellence and to function successfully in an environment of continuous change». (ALA, 2011).

Quanto às coleções, existiam em 2012, no conjunto da Universidade, mais de 1.200.000 documentos físicos tratados e inseridos no catálogo comum. Para além destes documentos físicos, contam-se ainda milhares de documentos virtuais, adquiridos e disponibilizados pelas bibliotecas através de bases de dados especializadas, e documentos digitalizados acessíveis na Biblioteca Digital, bem como os resultados da produção científica da Universidade, disponíveis no Repositório.UL.

Em termos de quantidade, diversidade, abrangência e pluridisciplinaridade das coleções, podemos apreciar estas coleções positivamente, já que mais de um milhão e duzentos mil volumes físicos, que contemplam desde incunábulo a edições atuais, complementados por dezenas de milhares de artigos, resumos e outra documentação virtual, evidenciam só por si estas características. Afirma-se o cumprimento, em grande parte, dos *standards* internacionais que referem: «Libraries provide access to collections sufficient in quality, depth, diversity, format, and currency to support the research and teaching missions of the institution». (ALA, 2012). Contudo, a gestão e desenvolvimento de coleções não se pauta apenas por indicadores quantitativos.

A organização, tratamento técnico, condições de armazenamento e disponibilização são fundamentais para que o acesso à informação se efetue de forma eficaz e atempada aos utilizadores. Questões como o controlo das aquisições para evitar a multiplicação de exemplares e o desperdício; uma organização coerente, refletida e encarada como um todo ao nível da UL; a disponibilização *just in time* das novidades editoriais; o acondicionamento correto e adequado das espécies; a conservação e preservação digital de núcleos específicos de documentação; bem como, a montante, a

isenção, equidade e liberdade na gestão das aquisições, devem ser critérios a ter em consideração, do ponto de vista dos bibliotecários responsáveis.

3.4.2. *Os espaços, dispositivos e recursos tecnológicos.*

As bibliotecas possuem, na generalidade dos casos, espaços adequados aos públicos servidos. Esta questão é de importância fundamental, uma vez que para propiciar a aprendizagem e a investigação há que reunir as condições físicas adequadas. Há aliás, uma recomendação neste sentido: «Libraries are the intellectual commons where users interact with ideas in both physical and virtual environments to expand learning and facilitate the creation of new knowledge» (ALA, 2011). Existem porém, situações cuja gestão dos espaços físicos é dificultada pela multiplicação de salas e compartimentos dispersos por zonas distintas no mesmo edifício (ou mesmo em edifícios diferentes), acusando uma certa falta de planeamento de médio e longo prazo ou a subsistência de divisões orgânico-funcionais extintas. A complexidade da gestão associada às bibliotecas departamentais e sub-bibliotecas, nomeadamente no caso da Faculdade de Ciências e dos Museus, faz antever a necessidade interna de perspetivar a adequação de espaços agregadores, com maior capacidade técnica, mas que trariam vantagens à otimização de recursos, com evidentes melhorias para a acessibilidade dos utilizadores.

Relativamente às áreas tecnológicas aplicadas à documentação, as bibliotecas encontram-se bastante niveladas, já que o sistema que suporta e unifica todo o trabalho técnico é o mesmo. As vantagens mais evidentes de um sistema comum prendem-se com a obtenção de um catálogo comum de base federada, com a possibilidade de realização de pesquisas em todas as bibliotecas da UL. A atualização, apoio técnico e interação eventual dos elementos das diversas bibliotecas é facilitada. Não obstante, a circulação de leitores não é ainda um dado adquirido na generalidade das bibliotecas, havendo atualmente discrepâncias no tratamento dos alunos, docentes e investigadores de biblioteca para biblioteca, quando estes se apresentam fora da sua unidade de origem. Uma área que é também transversal relaciona-se com a possibilidade de realizar fotocópias e impressões em sistema de auto-utilização. Outros aspetos tecnológicos têm sido considerados particularmente, de acordo com as necessidades ou projetos implementados em cada Unidade Orgânica, como a digitalização de núcleos de documentação, a introdução de *links* para texto integral, a otimização dos *sites*

institucionais (com acesso aos recursos eletrônicos) ou ainda a utilização de redes sociais para comunicar com a comunidade acadêmica e não só. Existem perspectivas para a incorporação de recursos em plataformas de acesso integrado, para que os utilizadores acedam aos vários recursos a partir de um ponto único para a pesquisa virtual.

3.4.3. *As funções pedagógicas no apoio ao ensino e à investigação*

Nos serviços prestados aos utilizadores, além dos espaços de leitura e consulta local, deverá ser tido em conta: «Libraries enable users to discover information in all formats through effective use of technology and organization of knowledge.» (ALA, 2011). A descoberta dos recursos é possível através da propiciação, por parte das bibliotecas, de um conjunto de recursos sistematizado, de acesso organizado e disponível ao público. Mas como atender a um universo potencial de perto de 24.000 alunos, 2000 docentes e investigadores e 1000 funcionários? De uma forma geral, tem sido possível devido à existência de estruturas de proximidade, em que a organização temática agrupa os interesses do público potencial nas bibliotecas das respetivas unidades orgânicas.

Outro aspeto que garante a proximidade dos leitores e a consequente utilização dos recursos é o investimento feito na formação dos utilizadores na pesquisa e utilização de recursos. A maioria das bibliotecas assegura a formação dos seus utilizadores para além da formação no local, com uma participação (geralmente em início de ano letivo) nas salas de aula para explicar o funcionamento dos serviços e o acesso aos recursos eletrônicos. Algumas bibliotecas, como as dos SDUL (Serviços de Documentação, Reitoria), Letras, Psicologia e Educação, Farmácia ou Belas Artes, asseguram ainda formação mais específica, com propostas (por vezes modulares) direcionadas à inscrição livre dos leitores. A biblioteca da Faculdade de Medicina conquistou já um espaço no currículo nos cursos de “Medicina baseada na evidência”, garantindo a lecionação curricular de competências de informação nas ciências da saúde. Afirma-se assim, em parte das bibliotecas da UL, uma intervenção ao nível do apoio à aprendizagem, como preconizado internacionalmente: «Libraries partner in the educational mission of the institution to develop and support information-literate learners who can discover, access, and use information effectively for academic success, research, and lifelong learning». (ALA, 2011)

Relativamente ao suporte à investigação, as bibliotecas da UL encontram estratégias e atuações diversas. Nos projetos de investigação é frequente haver apoio às pesquisas e às aquisições que servirão de base ao desenvolvimento da investigação. Por outro lado, para dar visibilidade aos resultados conseguidos em consequência da investigação científica realizada, as bibliotecas referenciam os artigos de periódicos da autoria dos docentes e investigadores da UL (analíticos) no catálogo comum, tornando-os mais facilmente pesquisáveis. Por outro lado, há um incentivo ao auto-arquivo da produção científica no Repositório institucional. De referir que a produção científica decorrente da finalização de graus académicos (teses, dissertações, relatórios, etc.) é inserida no Repositório institucional pelas diversas bibliotecas.

O desafio das bibliotecas da Universidade de Lisboa está, do meu ponto de vista, em estabelecer e implementar formas de comunicação mais efetivas e estabelecer interligações e sinergias que potenciem o trabalho realizado. Em procurar incrementar e otimizar o uso de plataformas tecnológicas associadas à informação; estabelecer mais e melhores procedimentos comuns; facilitar a circulação dos utilizadores e dos documentos pelo espaço da UL; refletir sobre os modelos de financiamento das bibliotecas; partilhar ideias sobre o processo de desenvolvimento de coleções; implementar formas de trocar saberes, experiências e recursos são exemplos de áreas em que se podem encontrar convergências para parcerias efetivas. Tudo isto tendo em vista uma influência positiva no percurso académico dos estudantes de ensino superior.

4. Emergência das expressões referentes à biblioteca académica em Portugal

Com este panorama sobre o início do século XXI conseguimos observar as principais características de algumas bibliotecas universitárias nacionais. Traços comuns que emergem desta caracterização e que se podem elencar são: uma necessidade de otimização de recursos e melhoria da eficácia técnica; uma procura do equilíbrio entre a tradição e a inovação, entre o património histórico significativo que as bibliotecas têm à sua guarda e a necessidade de o preservar e divulgar; uma adaptação constante às tecnologias e ao enfrentar do crescimento exponencial de informação científica; um imperativo de melhorar o acesso às coleções e aos recursos de informação, para o que se torna imprescindível assegurar a formação dos utilizadores, tornando-os mais eficazes e criteriosos na obtenção de informação; assumir, enfim, uma função pedagógica, através da qual se justifica o investimento nas bibliotecas e se encontra o ponto de contacto entre a aprendizagem e a produção de conhecimento científico.

A eficácia técnica e a otimização de recursos são aspetos mais sublinhados recentemente devido ao contexto político, económico, ambiental e social que se vive na Europa e particularmente em Portugal, que agudiza a necessidade de pensar e agir sobre a evidência da escassez e limitação destes mesmos recursos. As formas que as bibliotecas têm encontrado para dar continuidade ao seu trabalho, procurando enfrentar esta condição, relacionam-se com a adequação do trabalho e das rotinas, a gestão de equipas através da preparação para otimizar as suas competências, exponenciando a sua ação junto de mais utilizadores, que procuram autonomizar e a adaptação tecnológica e simplificação de procedimentos, de maneira a conciliar em menos tempo maior quantidade de tarefas e rotinas.

Quanto ao equilíbrio entre a tradição e a inovação, observa-se, de alguma forma, como se enquadram algumas noções, do meu ponto de vista algo polémicas, propostas por Armando Malheiro da Silva (2006) relativamente à caracterização das bibliotecas universitárias. Este autor polariza, dentro de binómio simples, uma visão *custodial, historicista, patrimonialista e tecnicista* (afirmado com a Modernidade e com o Estado Cultural) em contraste com uma visão de um paradigma *pós-custodial, informacional e científico*. O primeiro (Silva, 2006: 158):

Caracteriza-se por vários traços fortes (...) que é possível resumir deste modo: primado da História como fonte legitimadora e matriz modeladora (formadora); necessidade custodial

extrema tanto para alimentar o discurso historiográfico e ideológico de preservação / exaltação da identidade cultural / nacional, como para sustentar o mercado dos bens materiais antigos e raros e dos objectos de Arte (antiquários, alfarrabistas, galeristas); e operacionalização do acesso (controlado) e das condições de custódia através de um corpo de normas e procedimentos (dimensão técnica), muito empíricos (baseados no senso comum), vários anacrónicos (em face às sucessivas alterações tecnológicas e outras) e alguns científicos (procedentes, sobretudo, na área do restauro e conservação por intermédio da Química, da Física, da Biologia, etc.).

O segundo (Silva, 2006: 158-159):

É emergente porque está a surgir no dealbar, em curso, da Era da Informação e nos meandros de uma conjuntura de transição bastante híbrida, complexa e sujeita a um ritmo de inovação tecnológica e científica quase vertiginoso (a Sociedade de Informação, em rede, etc.). (...) em que a preocupação pela custódia e a “ritualização” do documento é secundarizada pelo estudo científico e pela intervenção teórico-prática na produção, no fluxo, na difusão e no acesso (comunicação) da informação (representações mentais e emocionais que podem estar em diversos suportes e em mutação constante).

Discuto se estas duas noções estão atualmente tão distantes e se confrontam de modo mutuamente excludente, à luz da observação anteriormente realizada. Do meu ponto de vista, o paradigma custodial não deixou de existir, tendo antes encontrado novas formas de sobreviver, já que a preservação da memória é tanto mais afirmada, quanto o seu acesso for possível. Isto é, se concordo com a ideia de que o foco da atenção da biblioteconomia é hoje colocado no acesso, no fluxo, na difusão, discordo da ideia de que a preservação e guarda material das coleções históricas daí se excluem. No meu entender, antes participam deste movimento (lembramos o exemplo de Coimbra, com a disponibilização em formato digital de muitas coleções patrimoniais; ou o de Cambridge, que tem adquirido coleções históricas raras para valorização do seu espólio). Questiono portanto a visão em que a custódia deixou de ser uma preocupação das bibliotecas, em oposição à divulgação. Ao contrário, creio que a característica de guarda e preservação aproveitou a divulgação e difusão para se garantir como matriz identitária relacionada com o próprio valor das bibliotecas. Daqui decorre também que o acesso às coleções e a adaptação às tecnologias sejam outros tópicos emergentes nos traços comuns à caracterização das bibliotecas. Tecnologias não só para permitir a preservação e o acesso (catálogos, repositórios, bases de dados, plataformas integradas, dispositivos de auto-empréstimos, entre outros), como para estender a ação e espaço da biblioteca, através da sua virtualização. Temos então modelos híbridos resultantes de uma confluência de diversas necessidades, entre as quais, inevitavelmente a formação

de utilizadores. A inclusão das tecnologias e a mudança dos modelos educativos no contexto universitário pode influenciar um reposicionamento das bibliotecas na assunção da sua missão, como claramente é expressado no artigo *La biblioteca universitaria como apoyo al aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior* (López Gijón, e outros, 2006: 63):

La biblioteca universitaria se encuentra en un proceso de transformación ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este nuevo marco implica básicamente un cambio en el modelo de enseñanza, centrado en el aprendizaje y basado en una serie de competencias que convierten al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje. Este cambio en el paradigma docente integra las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), así como los planteamientos e-learning y la alfabetización digital, en los futuros modelos educativos. Para apoyar este cambio las bibliotecas universitarias deben adaptar sus espacios y servicios a las nuevas necesidades docentes, evolucionando a un Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación (CRAI)

As bibliotecas, caracterizadas como estão pelos aspetos relativos às coleções e acesso, à tecnicidade das suas funções, aos espaços físicos e virtuais que ocupam, são finalmente também entendidas como espaços de aprendizagem (perceção e apropriação) e de produção (autonomização e preparação da expressão) de conhecimento dentro da universidade. Lugares de individuação e autonomização da aprendizagem (porque o percurso do aluno é essencialmente solitário na biblioteca) em contraste com a sala de aula (lugar da comunalidade e homogeneidade da aprendizagem). Foi este lugar ambíguo, emergente do espaço-modelo escolar, identificado com as características da instituição a que pertence, mas também espaço de refúgio, de silêncio e de encontro, que procurei compreender, no âmbito do papel pedagógico que desempenha junto do aluno universitário e do devir que representa para a sua aprendizagem.

CAPÍTULO VI - APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA LITERACIA DE INFORMAÇÃO

1. A literacia de informação em exercício: elenco de casos

Nesta última parte da investigação empírica é minha intenção desenvolver uma análise de práticas experienciais sobre a formação de utilizadores em bibliotecas universitárias em Portugal, particularmente a formação de utilizadores que versa a literacia de informação. Para realizar uma observação atual e significativa procurei efetuar uma seleção de estudos disponíveis na internet, optando por realizar uma pesquisa em língua portuguesa e inglesa nos portais agregadores EBSCO HOST e B-on, bem como no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) que agrega os principais repositórios científicos de diversas universidades.

As pesquisas foram efetuadas durante o primeiro trimestre de 2013. Para a realização das mesmas optou-se por dispensar filtros de datas ou tipo de documento, realizando-se em torno dos conceitos chave que permitem a obtenção da expressão significativa para esta investigação e que conjuga a formação de utilizadores e o contexto da biblioteca universitária. Na sua base estiveram pois os termos relacionados *formação de utilizadores* e *literacia de informação* conjugados com as expressões sinónimas *bibliotecas universitárias* ou *bibliotecas académicas*, pesquisadas em palavra geral e ainda os termos vertidos para inglês das mesmas expressões: *user education*, *information literacy*; *academic libraries* or *university libraries*. No portal EBSCO HOST detetaram-se, com a conjugação destes termos de pesquisa, 846 artigos com correspondência aos termos. No entanto, após aplicação do filtro de origem para Portugal, remanesceram apenas 4 artigos. Estes não versavam exatamente acerca das matérias pesquisadas, pelo que foram excluídos da lista para análise.

No portal B-on, realizada a mesma pesquisa, os resultados conjugados originaram mais de 45.000 referências. Depois do filtro de limitação a Portugal, obtiveram-se apenas 5 artigos. Destes, 1 dizia respeito ao valor económico da informação e 4 referiam-se concretamente às bibliotecas universitárias enquanto locais de aprendizagem e à formação de utilizadores, a saber: Amante, M. J. (2007); Costa, M. T. (2010); Amante, Estremenõ Placer & Costa (2009); Segurado (2009); Segurado & Amante (2010). Também Lopes & Pinto (2009) abordaram questões relativas à

formação de utilizadores em literacia de informação, porém noutra vertente. O seu estudo longitudinal, abarcando cerca de 1000 estudantes de várias universidades procurou validar um instrumento de aferição de competências de informação, pelo que não considerámos a sua inclusão. Todos estes artigos versavam sobre a importância da formação de utilizadores em bibliotecas universitárias, sem contudo apresentarem estudos de caso, ou seja, sem se cingirem a uma análise de uma biblioteca em particular, à qual tenha sido aplicada uma metodologia de estudo de caso ou um inquérito por questionário para obtenção de resultados acerca de determinado programa de formação. Assim, realizada a mesma pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), os resultados conjugados em português totalizaram 154 referências. Em inglês os termos correspondentes geraram um resultado de 153 referências, sensivelmente as mesmas. Naturalmente, numas e noutras se encontraram redundâncias devido à pesquisa cruzada de termos alternativos e à existência de resumos em inglês na maior parte dos documentos eletrónicos portugueses.

Uma vez que todos os resultados significativos anteriormente encontrados se encontraram replicados nesta última fonte de informação, considerei basear a seleção definitiva nas referências encontradas no RCAAP.

Destes resultados foram selecionados, primeiramente com base na observação dos títulos encontrados e, posteriormente, com base em critérios de seletividade. Os critérios de seletividade que permitiram conter os artigos para a análise posterior cingiram-se à correspondência simultânea de um conjunto de condições: um tema específico (formação de utilizadores em literacia de informação); o tipo de estudo e metodologia (estudo de caso, análise de uma realidade por observação, inquérito, entrevistas, etc.), os participantes (utilizadores, leitores, alunos), e o contexto (biblioteca universitária). Estas condições conjugadas atuaram como uma rede de filtro, a partir da qual foi possível estruturar uma lista de artigos a analisar. Dentro dos estudos encontrados corresponderam a estes critérios apenas 11, havendo nestes uma conexão direta a 6 bibliotecas universitárias.

Considerei apropriado incluir ainda o estudo realizado por Teresa Costa, bibliotecária na Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), instituição promotora do portal B-on (Biblioteca do Conhecimento On-line), relativo à formação de utilizadores desse mesmo portal B-on, por se enquadrar, em traços gerais, nos critérios anteriormente apresentados. A entidade B-on, não sendo uma unidade orgânica, escola ou serviço associado a uma universidade, enquanto entidade estatal que presta serviços

transversais de âmbito essencialmente tecnológico, promove formação para utilizadores de bibliotecas, sendo assiduamente chamada a colaborar neste âmbito e particularmente ao serviço de bibliotecas universitárias. É por isso de referir a sua ação e a tipologia de ações formativas que promove.

Devo referir que a extração desta documentação para análise não esgota de forma alguma o universo de programas ou ações de formação atualmente em vigor em Portugal ³¹. O propósito foi restringir a análise a experiências devidamente documentadas e divulgadas e que, por essa circunstância, se tornam exemplificativas da comunidade das bibliotecas universitárias. Assim, pode dizer-se que um critério complementar foi que estas experiências estivessem devidamente registadas e divulgadas na comunidade de bibliotecários universitários.

A partir destes resultados foi construída uma grelha de análise que permitisse observar cada um dos casos em que se relata uma experiência de formação de utilizadores no âmbito da literacia de informação. Esta grelha de análise, reproduzida a cada exemplo, corresponde, para uma leitura mais imediata destes estudos, à menção da referência bibliográfica, aos dados de especificação do caso em análise, onde se inclui a instituição ou local de realização, os participantes e o método da investigação. Inclui ainda os principais resultados ou conclusões citadas diretamente da documentação encontrada, ou seja, da fonte de informação, bem como as linhas gerais do programa de formação que é objeto de análise ou é referido como proposta. As referências foram ordenadas pela data de publicação.

³¹ Veja-se, por exemplo, o inquérito realizado no trabalho de Susana Henriques (2011) que se debruçou exatamente na recolha de informação acerca da existência de programas / ações de formação dirigidas a alunos de Ciências da Saúde, identificando, em 23 respostas de bibliotecas universitárias desta área específica, uma maioria de 74% dos inquiridos respondendo positivamente. Ou ainda o caso do projeto de implementação de um Projeto estratégico em literacia de informação na Universidade Nova, apresentado por Prates & Andrade (2010), revelando a participação das diversas bibliotecas daquela Universidade neste compromisso de formação dos estudantes das várias unidades orgânicas.

Caso 1 – Serviços de Documentação da Universidade do Minho

Referência	Rodrigues, E. (1994). As bibliotecas universitárias e a formação dos estudantes de engenharia no domínio da documentação/informação. In <i>"Multiculturalismo": comunicações: 5º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas</i> . Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. ISBN 972-9067-18-X. Vol. 1. pp. 419-424. http://hdl.handle.net/1822/419
Dados de especificação	Instituição / Local: Universidade do Minho Participantes: Estudantes de Engenharia Método de Investigação: Estudo de caso
Resultados / Conclusões	É debatido o papel das bibliotecas universitárias, e dos seus profissionais, na formação dos futuros engenheiros no domínio da informação científica e técnica, tendo em conta as mutações e tendências que se registam nesta área, bem como os problemas e necessidades do ensino da engenharia. São apresentadas algumas ações em curso na Biblioteca de apoio à Escola de Engenharia da Universidade do Minho. A experiência revelou ser mais útil e enriquecedor encarar a formação a partir das necessidades específicas dos futuros engenheiros, e não apenas dos recursos disponíveis. E isso é tanto mais importante, quanto se conhece a existência de hábitos e padrões de comportamento relativamente à informação, que distinguem os engenheiros de outros profissionais da ciência e tecnologia. Neste sentido, para além de algumas ações "tradicionais" na formação de utilizadores das bibliotecas - do tipo "Introdução à Biblioteca" ou "Pesquisa e prática documental" -, desenvolveram-se um conjunto de ações e estratégias de formação no domínio da informação.
Programa de formação	Módulos e cadeiras integrados nos currícula dos cursos de Engenharia- orientados no sentido de promover as capacidades de gestão da informação útil ao engenheiro e abordando aspetos como a pesquisa, utilização e comunicação da informação, a normalização, a propriedade industrial, etc.; "Integrações disciplinares ou metodológicas" - integração da formação (através de aulas, trabalhos práticos, etc.) em cadeiras, ou no conjunto das cadeiras já existentes; "Formações para a dupla competência" - destinadas a alunos finalistas ou pós-graduados, promovendo a especialização em gestão da informação, na engenharia do sistema de informação das organizações, etc.

Caso 2 – Biblioteca da Universidade do Algarve

Referência	<p>Pacheco, E. L. M. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. In <i>Informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: 9.º congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas</i>. Ponta Delgada, Açores, Portugal, 28 a 30 de Março de 2007. http://hdl.handle.net/10760/14483</p> <p>Pacheco, E.; Vargues, M.; Sequeira, N. B. (2010) A literacia da informação e o ensino superior: a experiência na biblioteca da Universidade do Algarve. In <i>Políticas de informação na sociedade em rede: 10.º congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas</i>. Guimarães, Portugal, 7, 8 e 9 de Abril de 2010. http://hdl.handle.net/10760/14482</p> <p>Pacheco, E.; Barradas, M. J. O.; Sequeira, N. B. (2012) Formação de utilizadores na biblioteca universitária: um estudo de caso. In <i>Integração, Acesso e Valor Social: 11.º congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas</i>: Lisboa, Portugal, 18, 19 e 20 de Outubro de 2012. http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/395</p>
Dados de especificação	<p>Instituição / Local: Universidade do Algarve, Escola Superior de Tecnologia</p> <p>Participantes: Estudantes de Engenharia; Estudantes de graduação; Estudantes finalistas</p> <p>Método de Investigação: Três estudos baseados em inquéritos por questionário</p>
Resultados / Conclusões	<p>No primeiro estudo, tomando como ponto de partida as normas da ALA “Information literacy standards for science and technology”, e outras diretivas sobre literacia da informação no ensino superior e o papel das bibliotecas, procura-se fazer uma aplicação dos indicadores de desempenho definidos para o conjunto de competências, à observação de um grupo de estudantes de licenciatura, em fase de elaboração do projeto de final de curso. Trata-se de uma tentativa de compreender o nível de literacia que estes estudantes apresentam, do conhecimento e do uso que fazem dos recursos informativos que têm ao seu dispor, para assim se poder delinear formas de melhorar o seu desempenho. A análise sumária dos dados obtidos, permite considerar que as competências relacionadas com a localização e obtenção da informação apresentam menos fragilidades do que as competências ligadas à avaliação e uso da informação. Concluímos que os alunos não estão a fazer uma utilização plena dos recursos electrónicos de que dispõem, designadamente das bases de dados de referências, da B-on e da página Web da biblioteca.</p> <p>O segundo estudo conclui: Os resultados obtidos indicam os recursos informativos que carecem de urgente divulgação (B-on, bases de dados e recursos em livre acesso) e as competências que é necessário desenvolver (estratégias de pesquisa, conhecimento das fontes de informação disponíveis) ou consolidar (avaliação crítica da informação, potencialidades e diferenças entre recursos impressos e digitais, questões éticas relacionadas com o plágio). Os inquiridos (alunos do 1º ano dos vários cursos) estão numa fase exploratória e revelam algumas competências informacionais, se tomarmos os indicadores de forma isolada, mas não correspondem ao perfil global do estudante literato. Os alunos de mestrado não revelam grande divergência face aos alunos de licenciatura. Os planos de formação deverão ser elaborados em colaboração com o corpo docente, integrados com as actividades lectivas e aplicados de forma sistemática e continuada.</p> <p>O terceiro estudo avalia os programas de formação já desenvolvidos e conclui que os planos de formação deverão ser elaborados em colaboração com o corpo docente, integrados nas actividades letivas e aplicados de forma sistemática e continuada. A sua optimização consistirá na possibilidade da inserção formal desta iniciativa no currículo académico.</p>
Programa de formação	<p>A ação de formação para o 1.º ciclo contemplou, numa primeira parte: a divulgação dos espaços da Biblioteca, distribuídos pelos vários campi; os serviços prestados aos utilizadores e os recursos informativos disponibilizados, localmente e <i>online</i>. Na segunda parte da sessão, exemplificou-se a pesquisa bibliográfica no catálogo da Biblioteca, no portal b-on e noutros recursos electrónicos, considerados adequados a cada grupo. Promoveu-se a interpretação dos resultados e a exploração das potencialidades dos vários sistemas (refinar, expandir, descarregar, guardar, enviar</p>

	<p>por email, seguir hiperligações relacionadas, etc.). A parte final envolveu ainda, opcionalmente, a visita explicativa à biblioteca de cada um dos <i>campi</i>, para tomada de contacto com os espaços físicos e com a organização das coleções. A sessão de formação para o 2.º ciclo contemplou “o refrescar da memória” dos alunos sobre os serviços prestados pela Biblioteca e incidiu maioritariamente sobre os recursos disponibilizados <i>online</i>, percorrendo as bases de dados mais adequadas e pertinentes para cada curso. Recorreu-se sistematicamente à exemplificação de estratégias de pesquisa, contextualizando com exercícios práticos, seleccionados de acordo com áreas temáticas, autores ou conceitos relevantes para os formandos. Aos formandos de 2.º ciclo foi também ministrada formação sobre os gestores de bibliografia.</p>
--	---

Caso 3 – Biblioteca da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNL

Referência	Roxo, A. I.; Duarte, M. R. (2010). Impacte do serviço de formação de utilizadores da Biblioteca FCTUNL. In <i>Políticas de informação na sociedade em rede: actas 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas</i>. Guimarães: BAD, 2010 URI: http://hdl.handle.net/10362/4012
Dados de especificação	Instituição / Local: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia Participantes: Estudantes Método de Investigação: Estudo de caso
Resultados / Conclusões	Com o inquérito a docentes/investigadores, recolheram-se dados sobre a utilidade de um programa de Literacia da Informação e possíveis estratégias para o implementar. Podemos dizer que o impacte da Formação de utilizadores é diminuto. No entanto a receptividade dos professores quanto a projectos de LI foi considerada boa dado que 87% dos inquiridos considera útil um programa desta natureza. Mais do que transmitir conhecimentos sobre a utilização da Biblioteca (a nível de recursos e serviços), importa munir os utilizadores das ferramentas que lhes permitam tornar-se literatos em informação. Cada vez mais, o profissional da informação deve estar atento ao comportamento informacional dos utilizadores e saber qual a melhor forma de comunicar com eles. A utilização eficaz da informação impõe uma redefinição dos conceitos de base e das finalidades e objectivos da Formação na Biblioteca, tendo como principal finalidade transmitir o valor da informação como veículo indispensável à apropriação de saberes e conhecimentos únicos para assegurar o desenvolvimento pessoal e competências a nível profissional
Programa de formação	<u>Formação inicial</u> : familiarizar os alunos com os espaços, recursos e serviços que a Biblioteca disponibiliza. <u>Formação avançada</u> : seleccionar fontes de informação, desenvolver estratégias de pesquisa, avaliar fontes de informação, estruturar um trabalho científico, utilizar softwares de gestão bibliográfica

Caso 4 – B-on: Biblioteca do Conhecimento On-line

Referência	Costa, M. T. (2010). Formação B-on: competências ao nível da utilização de recursos e serviços electrónicos . In <i>Políticas de informação na sociedade em rede: actas 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas</i> . Guimarães: BAD, 2010 http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/495
Dados de especificação	Instituição / Local: Biblioteca do Conhecimento Online, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP e FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional. Participantes: Técnicos de Biblioteca e Documentação, utilizadores finais Método de Investigação: Estudo de caso
Resultados / Conclusões	As fontes de informação de carácter científico e tecnológico constituem-se hoje, e cada vez mais, por conteúdos digitais acessíveis através de plataformas online. Neste sentido, verifica-se um conjunto de alterações na forma e meios que as bibliotecas devem usar para apoiar os seus utilizadores no uso e avaliação da informação. Afigura-se hoje fundamental o desenvolvimento de programas de formação de utilizadores, de carácter presencial e e-learning, de forma a que, antes de mais, os utilizadores desenvolvam as competências necessárias para um aproveitamento integral das fontes de informação digitais ao seu dispôr. Assim, e como forma de potenciar a utilização dos seus serviços e conteúdos a b-on, desde o seu início atribuiu especial destaque à formação da comunidade que serve, em particular dos técnicos de biblioteca e documentação de modo a que todos satisfaçam todas as suas necessidades informativas. Pretendia-se criar um efeito “cascata” no qual os técnicos após a frequência da formação b-on ministrassem nas suas instituições acções de formação diversas. Perante esta nova Era do Conhecimento, em constante evolução, a formação tem também de se adaptar estando acessível de uma forma permanente e ubíqua a um número cada vez maior de utilizadores finais. A formação quer-se contínua e constante, pelo que o ensino à distância, em particular, o e-learning assume particular relevância. Desta forma, em 2009 a b-on passou a disponibilizar um sistema de aprendizagem interactiva suportado por Tecnologias de Informação e Comunicação. Foram produzidos 10 módulos multimédia (de curta duração) com vista a atingir objectivos e temáticas diversas (tipos distintos de utilizadores, tipos de recursos electrónicos, estratégias de pesquisa, instrumentos de pesquisa).
Programa recomendado	Nível 1 – Conhecimento básico dos Recursos Electrónicos (utilizadores e técnicos) <ul style="list-style-type: none"> • b-on - o que é (missão, visão, objectivo, vantagens, recursos e público-alvo) e • Pesquisa em recursos electrónicos. Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • distinguir os diferentes tipos de recursos disponíveis, • conhecer os recursos mais significativos das diversas áreas do conhecimento, • saber realizar pesquisas básicas. No nível 2 – Compreensão e aplicação (utilizadores e técnicos) <ul style="list-style-type: none"> • serviço de pesquisa/portal b-on e • conteúdos b-on (subscritos e gratuitos). • avaliar os recursos b-on, • distinguir os vários tipos de pesquisas, • avaliar os resultados das pesquisas, • conhecer e usar os serviços de contexto e • utilizar as funcionalidades da área pessoal. No nível 3 – Análise e avaliação (dirigido apenas aos técnicos de biblioteca e documentação) <ul style="list-style-type: none"> • ter conhecimentos sólidos sobre os recursos e serviços electrónicos, • conhecer e antecipar as necessidades dos seus utilizadores, • reconhecer os principais problemas dos utilizadores, • promover o uso dos recursos electrónicos, • realizar acções de divulgação e formação.

Caso 5 – Biblioteca da Faculdade de Medicina da UL

Referência	Henriques, S. (2011). Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Lisboa : [s.n.], 2011. Trabalho de projecto de mestrado, Ciências da Documentação e Informação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2012 http://hdl.handle.net/10451/6158
Dados de especificação	Instituição / Local: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa Participantes: Bibliotecas e Estudantes da área de Ciências da Saúde Método de Investigação: Inquérito por questionário / Estudo de caso
Resultados / Conclusões	Os resultados obtidos apontam para uma natural integração da formação em Literacia da Informação nos curricula académicos, enquanto unidade curricular autónoma. Prevê-se que num futuro próximo esta venha a fazer parte da realidade do ensino superior nacional, à semelhança do que já se verifica noutros países, como forma de reforço da qualidade dos curricula académicos. No entanto, questões como a fraca percepção dos órgãos de gestão e corpo docente sobre o valor estratégico das biblioteca e dos seus profissionais, serão ainda uma barreira a ultrapassar. Uma atitude proactiva por parte dos profissionais das bibliotecas académicas da área da saúde, será fundamental para um maior reconhecimento da importância dos bibliotecários como agentes promotores do processo educativo, bem como do estabelecimento de parcerias entre a biblioteca e o corpo docente, promovendo a qualidade do ensino, a autonomia do utilizador e a imagem da Universidade. Assim, tratando-se de uma área emergente, mais do que um desafio, será uma grande oportunidade de reforço e promoção das competências profissionais, apostando na inovação, na qualidade e excelência dos serviços prestados ao utilizador.
Programa recomendado	<i>Infoliteracia</i> <u>Nível Básico – Fontes de Informação em Ciências da Saúde:</u> - Fontes de informação disponíveis - Sibus / Aleph - Repositório UL e RCAAP - PubMed/Medline (básico) <u>Nível Avançado – Recuperação e Gestão da Informação:</u> - PubMed - B-on - ISI Web of Knowledge - EndNote Web

Caso 6 – Biblioteca do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Referência	Rodrigues, M.E.P., Vaz, F., Menezes, M.H. (2012). Contribuição para o conhecimento do perfil informacional do estudante do ensino superior. In Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 11, Lisboa, 18-20 outubro - Integração, acesso e valor social : atas. Lisboa : BAD. http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/302
Dados de especificação	Instituição / Local: Instituto Politécnico de Castelo Branco Participantes: Estudantes de Engenharia Método de Investigação: Estudo de caso
Resultados / Conclusões	Tendo como objetivo contribuir para o conhecimento do perfil informacional do estudante, à entrada no ensino superior, foi realizado o presente estudo. Este, um estudo de caso, efetuado no Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) foi realizado mediante a aplicação de um inquérito por questionário, distribuído aos estudantes que ingressaram, no ano letivo 2010/2011, nos cursos de formação inicial (licenciatura) do IPCB, independentemente da forma de acesso ao ensino superior. Os dados foram tratados estatisticamente com recursos ao programa SPSS. De entre os resultados obtidos destacam-se os seguintes: a maioria dos estudantes pertence ao sexo feminino, reconhece a biblioteca enquanto tal, frequentou ao longo do seu percurso escolar a biblioteca escolar e/ou municipal, de um modo geral possui computador portátil, é utilizador assíduo das redes sociais, sobretudo H5 e Facebook, utiliza a Internet para realização dos seus trabalhos escolares, realiza pesquisas recorrendo ao Google e à Wikipédia, acredita não ter necessidade de formação para utilizar bem a biblioteca e refere o acesso à Internet como o serviço mais apreciado. O conhecimento obtido poderá contribuir para melhorar as competências em literacia da informação dos estudantes, através da lecionação de formação adequada; permitirá melhorar a gestão em termos de política de aquisições, organização da informação e seleção de conteúdos; considerando os resultados relativamente à utilização das redes sociais, estas poderão funcionar como ferramenta de comunicação privilegiada entre estes utilizadores e a biblioteca. Em suma poderá contribuir para melhorar, de forma substancial, o nível de utilização da biblioteca por parte dos utilizadores.
Programa recomendado	<i>Não é referido</i>

Caso 7 – Biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação da UL

Referência	SANCHES, Tatiana (2012b) - Do campo da pesquisa ao campus do conhecimento: instrumentalização da literacia da informação em meio académico. In: <i>Integração, Acesso e Valor Social: 11.º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas</i> . APBAD. http://hdl.handle.net/10451/7116
Dados de especificação	Instituição / Local: Participantes: Estudantes Método de Investigação: Estudo de caso
Resultados / Conclusões	O estudo procurou justificar como a literacia de informação pode contribuir de forma efetiva para a construção e produção de conhecimento em âmbito académico, isto é, como, a partir deste domínio e da sua instrumentalização é possível preparar o momento em que o aluno universitário se sente capacitado para produzir e registar novo conhecimento através da escrita. Partindo das ideias de emancipação e autonomização do aluno de terceiro ciclo, princípios assegurados pela pedagogia universitária, propõe-se que a biblioteca universitária possa contribuir, através da implementação de um programa de formação em literacia de informação, não só para a pesquisa, seleção e avaliação da informação, mas também para a produção e apresentação do conhecimento científico, por parte do aluno universitário. O balanço das formações ministradas é francamente positivo. A perceção do sucesso decorre de uma avaliação sistemática recolhida no final das sessões já decorridas.
Programa recomendado	<u>Módulo I: Pesquisar e gerir informação: apoio a trabalhos académicos</u> Exportação de citações a partir da EBSCO-Host Criação e arquivo de bibliografias no My Endnote Web Exportação para word -Avaliação das fontes de informação: Livros, revistas, pesquisas <i>on-line</i> -Critérios para a avaliação da informação -Plágio -Recursos eletrónicos da biblioteca Pesquisa direcionada: Operadores booleanos, Sinonímia, Truncatura, Palavras-chave, Chaves de pesquisa, Limitadores de resultados <u>Módulo II: Pesquisar e gerir informação: apoio a teses e dissertações</u> -Plágio -Leitura e recuperação da informação -Organização da informação -Seleção da informação -Anotações -Softwares de armazenamento bibliográfico -Recoleção da informação: porquê e para quê -Atualização de conhecimentos e alertas de informação -Estratégias de registo de informação -Estratégias de escrita - Gestão de tempo <u>Software de gestão bibliográfica: my end note web</u> Exportação de citações a partir da EBSCO-Host Criação e arquivo de bibliografias no My Endnote Web Exportação para word

Uma observação destes estudos de caso permite constatar algumas semelhanças e especificidades, podendo observar-se o desenvolvimento de programas de formação em literacia da informação ao longo das últimas duas décadas.

Percebe-se que uma preocupação transversal dos profissionais que ministram formação nas bibliotecas está relacionada, desde início, com as *necessidades específicas* dos seus públicos (Rodrigues, E., 1994). Eloy Rodrigues, da Universidade do Minho, aborda igualmente a necessidade de integração da formação ao nível curricular como estratégia de promoção de competências e capacidades na gestão de informação para o futuro profissional que estará no mercado de trabalho após a sua formação universitária.

O caso da Universidade do Algarve, observável através de três artigos (Pacheco, E., 2007; Pacheco, E., Vargues, M. & Sequeira, N. B., 2010; e Pacheco, E.; Barradas, M. J. O. & Sequeira, N. B., 2012) constitui-se como um exemplo de evolução e adaptação das práticas formativas a partir do estudo da comunidade servida ao longo dos anos, bem como da utilização de instrumentos orientadores internacionais para a aferição do desempenho da biblioteca neste âmbito. No artigo intitulado “*A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária*” (Pacheco, E. 2007) é abordada a questão das competências de informação dos alunos, a partir da observação de um grupo de estudantes de licenciatura da Universidade do Algarve, para compreender como poderá a biblioteca atuar no sentido de contribuir para a melhoria do seu desempenho. Neste artigo conclui-se que, apesar de existir formação ministrada pela biblioteca, não existe ainda uma completa rentabilização dos recursos disponíveis (Pacheco, 2007).

A análise sumária dos dados obtidos, permite-nos considerar que as competências relacionadas com a localização e obtenção da informação apresentam menos fragilidades do que as competências ligadas à avaliação e uso da informação. Concluímos que os alunos não estão a fazer uma utilização plena dos recursos electrónicos de que dispõem, designadamente das bases de dados de referências, da B-on e da página Web da biblioteca. Apesar de demonstrarem capacidades que foram desenvolvendo ao longo do curso, de localização, identificação e pesquisa de informação, deve-se insistir na necessidade dos estudantes identificarem a variedade de tipo e formatos de potenciais fontes informativas.

O segundo artigo (Pacheco, E.; Vargues, M. & Sequeira, N. B., 2010), sobre esta mesma realidade, consiste numa reflexão acerca das práticas implementadas, apontando as necessidades de divulgação da formação, com vista à sua disseminação por um maior número de estudantes, apontando já caminhos de futuro no sentido da concretização de programas de formação imersos no currículo. O último artigo (Pacheco, E.; Barradas,

M. J. O. & Sequeira, N. B., 2012) relativo à Universidade do Algarve baseia-se numa auto-avaliação da atividade formativa da biblioteca. Sublinha a necessidade de sistematicidade e continuidade dos planos de formação dirigidos aos estudantes e a necessidade da integração formal no currículo académico.

O caso da Universidade Nova de Lisboa, de que falarei mais concretamente adiante, é muito interessante do ponto de vista de uma instituição de ensino superior que conseguiu implementar uma estratégia de formação transversal a diversas unidades orgânicas, dirigida à sua comunidade escolar. Relativamente ao artigo apresentado pela Faculdade de Ciência e Tecnologia (Roxo, A. I. & Duarte, M. R., 2010), trata-se de uma reflexão baseada nos resultados de questionários lançados aos utilizadores acerca da formação ministrada no âmbito da biblioteca. Os autores concluem que esta formação não está devidamente valorizada pois não é comunicado eficazmente o seu valor e utilidade para o desenvolvimento pessoal e profissional, apostando na redefinição dos conceitos, finalidades e objetivos da formação e na sua transmissão ao público-alvo de forma mais eficaz. O enfoque vai sobretudo para as questões comunicacionais envolvidas no projeto formativo.

O artigo de Maria Teresa Costa (2010) é dedicado aos aspetos formativos inerentes ao uso da plataforma e bases de dados disponibilizadas pelo consórcio B-on (Biblioteca do Conhecimento On-line). A reflexão incide particularmente sobre a rentabilização do investimento da disponibilização de um conjunto tão abrangente de fonte de informação científica *on-line* e procura encontrar estratégias para obviar a este desafio. A formação na utilização dos recursos é necessariamente uma estratégia apontada, com destaque para o seu efeito de disseminador, particularmente no que toca à formação de formadores que possa depois replicar a formação junto dos utilizadores, nas instituições que usufruem desta plataforma. Por outro lado são destacados aspetos como a adaptabilidade e acessibilidade como vetores importantes para a promoção da formação de forma abrangente. Nesse sentido, a formação em *e-learning* é um formato apresentado, enquanto solução permanente e ubíqua que suporta a possibilidade de uma aprendizagem interativa por parte dos utilizadores. A autora procura assim sustentar o argumento de que a eficácia na utilização dos recursos B-on é potenciada pela oferta formativa maior, mais diversificada e mais disseminada.

No caso da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa foi realizado um estudo mais abrangente à formação no contexto da biblioteca (Henriques, S., 2011).

Este trabalho académico, apresentado por Susana Henriques para a obtenção do grau de mestre na área das Ciências da Documentação e da Informação, procurou propor um projeto formativo com base numa análise institucional. As questões que o trabalho suscitou à autora desenvolvem-se a partir da ideia de integração da formação no currículo académico e das suas implicações. Aponta como aspeto a considerar a afirmação do valor estratégico da biblioteca no ensino superior, bem como o reconhecimento das competências e capacidades dos bibliotecários enquanto *promotores do sucesso educativo*. Recomenda que estes profissionais possam articular as ações de formação com o corpo docente, construindo parcerias sólidas que tenham como objetivo a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos e a autonomização do utilizador de bibliotecas.

A biblioteca do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Rodrigues, M.E.P.; Vaz, F. & Menezes, M.H., 2012) realizou um estudo dedicado à compreensão do perfil informacional do estudante. O principal objetivo do estudo foi o de preparar a formação dirigida a este público-alvo, tendo em atenção as suas características. De destacar que o grupo observado «acredita não ter necessidade de formação para utilizar bem a biblioteca e refere o acesso à Internet como o serviço mais apreciado». A auto-perceção das suas competências tornar-se-á assim um fator desencorajador da frequência da formação oferecida pela biblioteca. Os autores sublinham a fraca utilização dos recursos disponíveis (espaços, ferramentas, documentos e informação) devido essencialmente ao desconhecimento dos mesmos, das suas funções e potencialidades (Rodrigues, M.E.P., Vaz, F. & Menezes, M.H., 2012):

O estudo permite concluir que existe um défice de informação relativamente às funções da biblioteca e do catálogo que importa colmatar e que se traduz na utilização desadequada do espaço biblioteca, no desconhecimento do catálogo como ferramenta potencial de localização de documentos/informação, no desconhecimento relativamente a regras de referenciação bibliográfica e na afirmação de que não necessitam de formação para utilizarem bem a biblioteca e os seus recursos.

No artigo mencionado os autores concluem que a intervenção das bibliotecas passará necessariamente pela sua *capacidade para motivar e estimular* o seu público, afirmando-se pela proximidade e inter-relação, base a partir da qual se poderão estabelecer as necessárias ações de mediação entre a informação e o utilizador.

Por fim, o último artigo, da autora deste trabalho (Sanches, T., 2012), debruça-se sobre a realidade da biblioteca que serve duas unidades orgânicas - Faculdade de

Psicologia e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, apresentando um enquadramento teórico decorrente das reflexões expressas nesta mesma tese e justificando as ações formativas em literacia de informação enquanto instrumentos de capacitação para o cumprimento de objetivos académicos. O artigo argumenta, a propósito da teorização subjacente à pedagogia universitária, que é através da autonomização do estudante que se desenvolve uma melhor capacitação em competências de informação, competências estas que serão de uso transversal ao longo do percurso académico.

A análise cruzada dos artigos selecionados, que representam a realidade atual e o estado da arte da formação em bibliotecas universitárias em Portugal, permitiu constatar algumas linhas de permanência nas ideias dos bibliotecários. A primeira ideia que se regista é que um melhor conhecimento do público-alvo permite uma melhor intervenção e resposta às suas necessidades. Por outro lado, destaca-se a ideia de que existe uma fraca rentabilização dos recursos informacionais disponíveis nas bibliotecas universitárias. Esta constatação é desencadeadora de sugestões e ações que se desenvolvem já em diversas bibliotecas e que, ao longo dos vários artigos ocorrem como *leitmotiv*, podendo expressar-se em recomendações para a generalidade das bibliotecas universitárias:

- Insistir no conhecimento, por parte dos estudantes, dos recursos existentes.
- Desenvolver e afirmar o valor intrínseco das bibliotecas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus utilizadores.
- Comunicar melhor com os públicos-alvo.
- Divulgar ativamente a formação.
- Compreender o efeito disseminador da formação.
- Afirmar os bibliotecários como promotores do sucesso educativo.
- Integrar os conteúdos das formações em literacia de informação ao nível do currículo

2. *Programas de formação em literacia de informação em Portugal*

Com base nos mesmos resultados de pesquisa, anteriormente identificados, foram observadas as menções aos programas de formação de utilizadores em vigor nas bibliotecas universitárias. Os programas de formação referidos nos artigos incluem diversos formatos, embora não se possa inferir um decalque dos modelos de formação apresentados no capítulo III.

Relembro que os modelos que enquadram as competências de informação consistem numa moldura de aplicação prática ao exercício destas mesmas competências e que, sinteticamente, consistem em localizar, selecionar, avaliar, utilizar, sintetizar e apresentar a informação. Estas competências em torno da informação não são expressas diretamente em qualquer dos programas de formação sugeridos nos artigos analisados. Observa-se antes uma preferência dos bibliotecários pela apresentação de ferramentas (bases de dados, catálogo, *softwares*, entre outras) que são exploradas e a partir das quais se demonstram, em exercício, as competências. Esta subjacência da generalidade das competências informacionais, omitindo-se a sua expressão direta, poderá ter como desvantagem a falta de conscientização do processo de pesquisa, recuperação e apresentação de informação, se este não for claramente explicitado. Por outro lado, apresenta claras vantagens, quando se realiza uma instrução direta com base nas fontes de informação disponíveis a partir das bibliotecas, relevando estas ações para as aprendizagens com base no *saber fazer*. À medida que se pesquisa na B-on, no catálogo, em bases de dados específicas, ou à medida que se usa um gestor de referências bibliográficas consegue-se maior proficiência nas pesquisas, na recuperação de informação pertinente, na deteção e avaliação da relevância dos resultados das pesquisas para o tema de interesse.

Constata-se assim que as competências que se visam promover na generalidade das ações de formação aqui analisadas, são as relativas aos processos prévios ou preparatórios na gestão de informação – os processos de *localização, seleção e avaliação* da informação – que é necessária para cumprir determinado requisito académico.

Relativamente à *utilização, síntese e apresentação* da informação constata-se que não é dada relevância ao ensino destas competências que, não obstante, fazem parte do elenco das competências de informação preconizadas nos documentos orientadores,

anteriormente mencionados. Excetua-se a Universidade Nova de Lisboa, através da biblioteca da sua Faculdade de Ciência e Tecnologia, e a Universidade de Lisboa, com a biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação, ao referirem nas suas ações de formação, conteúdos como *estruturar um trabalho científico* ou *estratégias de registo de informação e estratégias de escrita*.

A omissão generalizada deste segundo lote de competências de informação por parte dos bibliotecários é um aspeto muito interessante, que retomarei adiante, mas que pode ser analisado à luz do perfil profissional do bibliotecário. A dimensão da tecnicidade (organização, classificação e catalogação da informação) que esteve subjacente à formação identitária das bibliotecas foi a mesma que enformou o perfil destes profissionais. Daí que as competências com maior tecnicidade sejam aquelas em que os bibliotecários se sintam mais confortáveis a ministrar. As áreas de competências associadas à escrita, a aspetos subjetivos ou, de algum modo, à criatividade, ficam relegadas para os próprios alunos que, sob orientação dos docentes, desenvolvem ou estimulam atividades para colocar em ação competências relacionadas com a escrita académica. Estes alunos deverão, pelo que se constata nas propostas de formação aqui apresentadas, autonomamente (ainda que sob orientação do professor) encontrar formas de sintetizar e apresentar a informação encontrada, habitualmente através de um trabalho escrito.

Porém, para cumprir plenamente o seu papel, à luz das orientações preconizadas para a formação em competências de informação, julgo ser necessário abarcar igualmente estes últimos aspetos. Dessa forma importa propiciar a expansão deste perfil bibliotecário, fazendo emergir outras dimensões, tendo em conta novos desafios colocados às bibliotecas universitárias. No seu contributo à obra *Leadership and academic librarians*, Raven Fonfa (1998) descrevia a evolução da profissão de bibliotecário académico a par do desenvolvimento das universidades e das suas formas de administração e organização. O seu argumento era o de que a gestão e desenvolvimento das coleções das bibliotecas universitárias estiveram sempre intrinsecamente ligados ao poder de decisão e por isso mesmo a passagem desta atribuição de controlo, da entidade “Faculdade” para a entidade “bibliotecário” confirmou a profissionalização deste último, ao sublinhar a ideia de que as aquisições de materiais para investigação e ensino devem seguir uma lógica administrativa e técnica, de visão global, tendo em conta um equilíbrio das coleções, mais do que um acompanhamento *ad hoc*, por parte dos professores e investigadores às suas áreas de

predileção, quer com o fim de suportar a investigação, quer com o fim o de dar suporte ao currículo. E afirma (Fonfa: 1998, 35):

This event in the history of the profession did not occur suddenly or without struggle; rather, it came out of a gradual evolution of external changes and internal developments combined with the efforts of library leaders, practitioners, and researchers. The complexity and significance of the shift of the locus of decision making from teaching staff to the library staff should not be underestimated.

Para além destes aspetos, a necessidade de se afirmar como mediador entre a informação e os utilizadores fez com que o bibliotecário desenvolvesse outras características profissionais, nomeadamente ao nível das competências de relacionamento interpessoal. A proliferação de informação e a necessidade de otimizar e rentabilizar o acesso à informação tornam a área da formação mais premente, havendo igualmente necessidade de qualificar os bibliotecários em áreas diversas, nomeadamente nas áreas pedagógicas.

Sobre a necessidade de expandir o perfil profissional através da formação do bibliotecário em competências críticas, refletiu igualmente A. M. Silva (2010), propondo um modelo poliédrico de formação dos profissionais de informação, em que sublinha a necessidade de fomentar competências transversais que incluem necessariamente capacidades tecnológicas. Este autor refere, como área fundamental para esta conceptualização, a Ciência da Informação. É no interior da Ciência da Informação – uma ciência social que, nas suas palavras, “investiga os problemas, temas e casos relacionados com o fenómeno info-comunicacional perceptível e cognoscível através da confirmação, ou não, das propriedades inerentes à génese do fluxo, organização e comportamento informacional” (Silva, 2010: 2) – e em cujo campo se interpenetram as áreas da produção, gestão e representação da informação, que podemos compreender a problemática da formação dos profissionais para a literacia de informação. Um dos principais desafios da formação dos profissionais da informação (onde se incluem os bibliotecários) emerge da confluência da literacia de informação e da inclusão digital (ou literacia digital). O entendimento desta confluência é necessário para posicionar a atuação específica destes profissionais na problemática social chamada de info-exclusão (no duplo sentido digital e informacional). Tendo em consideração o *Referencial Europeu de Informação e Documentação* (ECIA, 2001), Armando Malheiro da Silva desenvolve e aprofunda o quadro de competências aí

propostos referindo, a propósito da concepção dominante neste documento orientador (Silva, 2010: 6):

A profissão em análise, a da Informação e Documentação, define-se pela sua missão fundamental de pesquisar, tratar, produzir e difundir informação – incorporando valor acrescentado – com vista a satisfazer as necessidades de informação, expressas ou não, de um público-alvo e propondo recursos informativos, geralmente constituídos por “documentos” (textos, imagens, sons). Uma concepção sujeita, hoje, à imparável decomposição profissional numa miríade de ocupações, cada vez mais numerosas e diferenciadas, à medida que a procura se diversifica e que o inventário das tecnologias se alarga.

E refere o mesmo autor, nesta sequência, que este quadro referencial, perante o aumento exponencial das tecnologias e da informação disponível, se torna ‘tão útil quanto insuficiente e difuso’. Daí que avance com uma proposta concretizadora de um modelo poliédrico para uma intervenção teórico-prática no quadro da formação destes profissionais, que reflete a necessidade de continuidade de formação a dois níveis – técnico profissional (12º ano) e técnico superior (licenciatura e pós-graduações), com a possibilidade de progressão para Mestrados e Doutoramentos (Silva, 2010: 7). À primeira modalidade de formação corresponde «Um fazer mediante rotinas padronizadas e sistemáticas que convocam algumas aptidões pessoais como a organização, a paciência, a perseverança, o rigor, a atenção ao detalhe ínfimo, o cuidado com a limpeza e a arrumação/ordem. À segunda modalidade, «de nível mais compreensivo e explicativo – um saber fazer fundado no estudo e na pesquisa mono, inter e multi-disciplinar, tomando as Ciências Sociais como eixo central e ponto de derivação para cruzamento com outras disciplinas científicas.»

Este modelo, que centraliza o acesso à informação no núcleo duro da atuação dos profissionais de informação, responde ao meio social envolvente, ao contexto em que se insere o profissional, convocando as competências próprias e as adquiridas na profissão, para encarar a atuação do profissional de informação dentro de uma perspectiva holística e sistémica, encarando como natural a adaptação da resposta a formativa a grupos de estudantes que já se incluem na geração *born digital*.

A reflexão a que nos incita este autor debruça-se sobretudo na incontornável e premente adequação do perfil profissional à realidade tecnológica que se dilui no contexto da informação – nos meios, nos recursos, nos documentos – área de atuação por excelência deste profissional. Portanto, alargar a sua esfera de ação é um desafio a

que nenhum profissional pode ficar indiferente. Esta é também a constatação da bibliotecária responsável pela biblioteca universitária do ISCTE (Amante, 2007):

(...) é indispensável que os alunos do ensino básico e secundário e os estudantes do ensino superior sejam capazes de localizar a informação de que necessitam, sejam capazes de lidar com várias fontes de informação e, mais importante ainda, sejam capazes de avaliar essas fontes de informação. Para que tal seja possível, e partindo do pressuposto que existe um forte desconhecimento sobre as capacidades e as competências profissionais dos bibliotecários por parte dos membros das organizações em que se movem, devem os bibliotecários expandir a sua esfera de intervenção abraçando novas funções/responsabilidades.

Porém, não são apenas as mudanças nas tecnologias que desafiam os bibliotecários. As mudanças sociais que dizem respeito às formas de relação entre produtor e consumidor, entre autor e espectador ou entre escritor e leitor, para referir alguns exemplos, fizeram abalar algumas convicções relativamente à forma como a produção, troca e receção de informação se realiza atualmente e que percorre agora caminhos multidirecionais.

Neste sentido, do meu ponto de vista, há que aprofundar a reflexão acerca das competências do bibliotecário e, mais concretamente, do repto lançado pela necessidade emergente de formar os utilizadores em competências de informação. Mas como romper com os limites da profissão e reforçar dimensões que permitam maior confiança para avançar com matérias de ensino tipicamente omissas no campo das competências informacionais em particular? A resposta pode estar, a meu ver, mesmo ao nosso lado, nos professores. Permito-me citar este exemplo a partir de uma reflexão de António Nóvoa relativamente à profissionalidade docente, que é, do meu ponto de vista, exatamente aplicável à profissionalidade bibliotecária, quando entendida no âmbito de uma *personalidade*, como propõe este autor (Nóvoa, 2011: 536):

Apesar dos enormes avanços, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. (...) A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

A interação entre os profissionais que trabalham em bibliotecas, a aprendizagem que se pode propiciar entre uns e outros, e a constatação de competências no interior da

profissão, que passam pelas competências trazidas por cada indivíduo, pessoalmente, à profissão, expandem as fronteiras de classe e permitem a assunção de papéis mais abrangentes, com competências fortalecidas. Essa consolidação de confiança poderá trazer mais bibliotecários para esta vontade de transmitir conhecimentos – formar utilizadores - mesmo nas áreas das competências de informação que são posteriores à pesquisa e seleção de informação.

3. Percursos de transformação social: resultados esperados

As reflexões dos profissionais que trabalham em bibliotecas, no que concerne às competências de informação, têm incidido, como vimos anteriormente, em modelos de formação para os utilizadores, mas também, como pretendo demonstrar neste capítulo, no papel que a biblioteca académica pode assumir no apoio à aprendizagem e melhoria do desempenho académico dos estudantes, fazendo eco do ambiente universitário de que faz parte.

A envolvente social em que assenta o ensino superior tem vindo a alterar-se nas últimas quatro a cinco décadas, particularmente no que se refere à maior acessibilidade e frequência de alunos, à flexibilização das aprendizagens, às alterações de espaços físicos, ao surgimento de espaços e serviços virtuais e à própria experiência de aprendizagem do aluno. Estas alterações, além de desafiarem a interação professor-aluno, desafiaram os serviços das academias – não só serviços académicos e de investigação, os serviços financeiros, de infraestruturas e informáticos, mas também os serviços de suporte direto às aprendizagens – as bibliotecas. As bibliotecas, impelidas pela conjuntura de mudança, posicionaram-se na agenda universitária como serviços de suporte ao ensino e investigação, procurando modelar a sua oferta (em termos de informação, recursos humanos, coleções, espaços, tecnologias) aos objetivos transformacionais que a educação superior ambiciona. Os modelos pedagógicos sofreram também alterações, como já referi, que modificaram a experiência de aprendizagem do estudante. Por outro lado, a pressão social que outrora se exercia na filtragem apertada no acesso do aluno ao ensino superior, passou a ser exercida ao nível do sucesso académico e do número de graduados por instituição. John W. Shumaker, Presidente da Universidade do Tennessee em 2003, referia num interessante artigo sobre o papel da biblioteca académica no ensino superior, a propósito destas condições (Shumaker, 2003: 2):

A dropout represents perhaps the inability of a student to cope with university-level work, but also represents a failure of the institution and the educational system – as well as a lost opportunity to add value to a life and to our society.

Este autor faz uma análise dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior público, apontando três aspetos preponderantes: a necessidade do foco numa filosofia “*students first*” (os estudantes em primeiro lugar); a necessidade de uma *accountability* (avaliação e prestação de contas); e, por fim, a premência de não perder

de vista a agenda pública dos acontecimentos. A defesa que Shumaker (2003: 5) faz destes três pontos quando associados ao desempenho das bibliotecas, mostra que estas devem estar, do seu ponto de vista, intrinsecamente ligadas ao desempenho das instituições de que fazem parte, opinião que partilho. Este autor sustenta que é na alteração (de uma certa forma individualista de trabalhar) para iniciativas colaborativas e interdisciplinares, em que se colocam a par bibliotecas, investigação e tecnologias de informação, que se pode melhorar a qualidade do sistema de ensino.

Este contexto que alia as bibliotecas, a investigação e as tecnologias de informação foi largamente defendido e aprofundado por Christine Bruce (1997, 1999, 2003, 2004), investigadora na Faculdade de Ciência e Tecnologia da University of Technology, na Austrália. Esta autora, em cuja obra é visível a investigação para explicar o conceito de literacia de informação e as diversas conceções que a enformam, propõe uma visão articulada em torno de três eixos: a literacia de informação, a formação em literacia de informação e a investigação. Os resultados obtidos apontam para sete formas específicas de interação com a informação, que evoluem, tornando-se mais sofisticadas à medida que o utilizador de informação compreende, aplica e interage com a informação. A autora argumenta que a literacia de informação é o somatório das diferentes formas de experienciar a informação, defendendo uma abordagem relacional, em que se começa por descrever determinado fenómeno do ponto de vista em que este é experienciado, e não apenas um conjunto de habilidades demonstrativas de cumprimento de requisitos (abordagem comportamentalista perante a informação) ou mesmo cuja ênfase seja colocada na construção do conhecimento a partir do domínio de uma temática, como é feito na abordagem através da resolução de problemas (construtivista). Do seu ponto de vista, que partilho, a formação em literacia de informação tem como objetivo ajudar os aprendentes a alterar ou alargar o seu repertório de experiências face à informação. As *sete faces da literacia de informação* (Bruce, 2003) compreendem o uso da informação, o uso das tecnologias de informação e o elemento individual de cada utilizador – a sua própria experiência. As sete faces, segundo a autora, correspondem:

- 1) à experiência no uso de tecnologia;
- 2) à experiência no uso das fontes de informação;
- 3) à experiência do processo de se informar;
- 4) à experiência de controlar a informação;

- 5) à experiência de construir conhecimento;
- 6) à experiência de expandir o conhecimento;
- 7) à experiência da sabedoria.

A interpretação de Webber & Johnston (2000: 386) para explicitar a teorização de Bruce, coloca o foco na concepção, ou melhor, na conceptualização da literacia de informação e em como tal afeta a noção de literacia de informação para cada utilizador, como se pode observar no quadro que elaboraram:

Table 1
Seven faces of information literacy [34]

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.

Figura 3- Interpretação das concepções de Literacia de Informação, In: Webber e Johnston (2000: 386)

A argumentação daquela investigação reside sobretudo na ideia de que a melhoria da aprendizagem passa pela compreensão da perspetiva do aprendente e, por isso, o contributo mais pertinente que as bibliotecas poderão ter será o de ajudar os estudantes a uma compreensão de quais as suas concepções e práticas relativamente ao uso da informação. Esta ideia está patente, como foi observado no início deste capítulo, nas reflexões dos bibliotecários portugueses que se dedicam a ministrar formação em competências informacionais e que, amiúde, referem a importância de conhecer as características dos seus utilizadores.

As competências de informação, consideradas competências transversais, concorrem decisivamente para o que se espera venha a ser o indivíduo à saída do seu percurso universitário. Munido destas capacidades, irá utilizá-las num contexto laboral também em transformação, em que as competências são tão ou mais valorizadas que as

qualificações ou as funções a desempenhar³². É neste sentido que se pode esperar da atuação dos bibliotecários uma colaboração na formação de estudantes, no âmbito específico das competências informacionais, através de uma experiência *em situação*, para possibilitar uma aprendizagem em profundidade. Retomo Bruce (2004: 11) para sublinhar a ideia de que é nesta aprendizagem que reside um potencial de transformação para uma aprendizagem independente:

The significance of information literacy education lies in its potential to encourage deep, rather than surface learning, and in its potential to transform dependent learners into independent, selfdirected, lifelong learners. Without information literacy people are condemned to lack of information, dependence upon others for access to knowledge and information (...)

Do ponto de vista dos serviços das bibliotecas, o argumento para a prestação de serviços que envolvem a literacia da informação é a melhoria das aprendizagens por parte dos estudantes. Susan Steffen (2008: 121), num ensaio em que reflete sobre o papel da biblioteca académica no século XXI, propõe uma mudança de paradigma de uma biblioteca que existe para fornecer serviços para uma biblioteca centrada na ideia da produção de conhecimento, afirmando:

Weaving information literacy goals into the management of the college library creates an information environment where students can learn and practice such skills through direct instructional experiences. A college library focused through the lens of information literacy will result in a library that produces better student learning outcomes and contributes more effectively to the achievement of the educational mission of its institution.

No fundo, a reflexão desta autora, que envolve uma visão de biblioteca através das *lentes da literacia de informação* é uma visão que pressupõe a organização dos serviços, dos espaços, dos recursos, dos profissionais, em torno de objetivos de

³² A propósito da importância das competências no desempenho esperado em termos sociais e laborais, Almeida & Rebelo (2004), na sua obra *A era da competência: um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito do trabalho* explicam como os conteúdos do trabalho têm vindo a alterar-se: De uma mão-de-obra gerida e avaliada sobretudo pelas capacidades corporais (destreza, rapidez ou habilidade gestual) existe uma alteração nos modos de gestão que apela aos saberes e inteligência criativa dos indivíduos. E referem os autores: «a lógica da competência emerge num contexto de diferenciação entre indivíduos, num modelo que se baseia no reconhecimento de capacidades operatórias gerais, mobilizáveis e aplicáveis a um conjunto diversificado de situações, independentemente da atividade exercida.» Apela-se portanto a capacidades mais flexíveis que, em conjugação com a mobilização de saberes de forma adequada a cada situação, possam dar resposta às solicitações de cada contexto de trabalho. As competências de informação são, neste âmbito, mais uma forma de alargar o leque de valências individuais para o exercício de funções laborais.

aprendizagem e construção do conhecimento por parte do aluno. Sublinha Susan Steffen (2008: 126):

The research process will be an integrated experience from initial information need to final product creation and presentation. They will learn how to use information ethically and legally so that they may confidently engage in inquiry, make connections among seemingly disparate information, and create and present their new knowledge. In short, their experiences in the library will play an important role in their growth toward empowered, informed, responsible, and reflective learning.

A aprendizagem em sede universitária acontece num complexo situacional que envolve a sala de aula, mas que se expande para toda a universidade. Todo o campus é um local de aprendizagem. As bibliotecas académicas, como locais imersos nesse ambiente, fazem parte de uma possibilidade de resposta aos desafios lançados pelos docentes e orientadores. Os alunos, desafiados, procuram soluções através dos múltiplos meios de que dispõem: seminários, congressos, conversas, associativismo, atividades culturais, tunas, visitas de estudo e, entre outros, bibliotecas. É este diálogo aberto que propicia aquele crescer – em conhecimento, em poder, em informação, em responsabilidade e em aprendizagem reflexiva. É por isso também que o papel da biblioteca académica passa pelo seu posicionamento num eixo de *resposta – pergunta*, em consequência dos desafios propostos pelos professores universitários. A partir deste movimento o aluno adquire a sua autonomia e uma validação das suas múltiplas aprendizagens. A formação em contexto de bibliotecas ambiciona dar esta resposta e ser um contributo importante para estas aprendizagens, tendo como resultado uma transformação nas competências transversais dos alunos.

Amante (2007: 5) refere que existe um impacto positivo, observável pelos docentes, no trabalho académico desenvolvido pelos estudantes, após a formação em contexto de biblioteca:

O impacto que as actividades de formação desenvolvidas pelos bibliotecários têm no desempenho dos alunos é reconhecido pelos docentes: colocam menos questões sobre como encontrar a informação, utilizam um leque mais vasto de fontes de informação na realização dos seus trabalhos académicos, realizam revisões da literatura mais completas, revelam maior capacidade para avaliar as fontes de informação.

Este impacto é um dos resultados esperados nos percursos de transformação social que a universidade, enquanto instituição educativa, propicia. As bibliotecas ao gerarem e gerirem fluxos de informação, numa interação constante com a comunidade académica, estarão a corresponder igualmente a esta ambição transformacional.

PARTE 3 - REFLEXÃO SOBRE RESULTADOS

CAPÍTULO VII - EIXOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

1. Balanço sobre o papel pedagógico das bibliotecas universitárias

Nos capítulos precedentes propus a ideia de que a biblioteca universitária tem na sua origem uma matriz de identidade educativa, que é conduzida e ampliada pela resposta permanente à investigação e ao ensino. A evolução das universidades a par da evolução social e tecnológica, como referido, propiciou novas condições para a atuação das bibliotecas que, ao procurarem adaptar-se, encontraram novos desafios.

Florence Muet (2009), Professora na Haute École de Gestion de Genève, sintetizou esta temática no artigo *Mutation de l'enseignement supérieur et perspectives stratégiques pour les bibliothèques universitaires*. Nessa interessante reflexão, são resumidas as alterações do ensino superior que envolvem e desafiam a atuação das bibliotecas universitárias:

Les bibliothèques universitaires et de grandes écoles sont actuellement confrontées à une sensible évolution de leur environnement de travail. Liée en bonne partie aux mutations technologiques à l'oeuvre avec le numérique et Internet, cette évolution n'est pas sans forts impacts sur l'offre et l'organisation de ces établissements.

Neste contexto, a autora aborda a evolução do panorama biblioteconómico a par do panorama do ensino superior, a heterogeneidade dos públicos das bibliotecas, o alargamento da oferta de serviços e a transversalidade e especialização das coleções, propondo por fim uma estratégia de atuação. Esta estratégia é fundada em quatro aspetos a desenvolver pelas bibliotecas de ensino superior: diversificação, integração, interatividade e reatividade. Estes aspetos devem ser entendidos dentro de um contributo ativo para a missão da universidade e compreendidos a partir de uma integração das bibliotecas na reflexão institucional (Muet, 2009: 12):

Au final, l'évolution de l'enseignement supérieur contribue bien, avec d'autres facteurs, à forger une nouvelle vision stratégique de la bibliothèque académique. Celle-ci se conçoit aujourd'hui comme un système intégré de services, dont le lieu et les collections (que définissaient la bibliothèque à l'origine) ne sont que des éléments parmi d'autres. Il s'agit en fait de mettre en place un dispositif catalyseur des ressources, de services et d'expertise, pour la pédagogie et la recherche. La valeur ajoutée de la bibliothèque provient alors non pas de l'accès à des ressources mais de la combinaison de cet ensemble de prestations

complémentaires liées à des sources et ressources d'information multiples et de relations de services spécifiques. Et sa justification est bien assise sur sa capacité à contribuer activement aux orientations, aux objectifs et aux enjeux de l'institution dont elle dépend.

Neste enquadramento, o desafio colocado consiste, a meu ver, no contributo que a biblioteca poderá dar à universidade, convocando a sua própria identidade e fazendo parte integrante de um movimento académico que engloba a investigação, o ensino e a aprendizagem, cumprindo a permissa de correspondência à instituição de que depende.

Nesta sequência, o principal objetivo que norteia esta investigação é o de demonstrar que a biblioteca universitária pode contribuir para uma pedagogia universitária inovadora que assenta na aprendizagem crítica e na comunicação autoral, manifestas particularmente através da escrita. Estas envolvem, a par da leitura, uma experiência formativa que combina a informação atualizada com as dimensões individual e sócio-comunitária – situação também proporcionada pelas bibliotecas académicas. Por isso, a abordagem à pedagogia universitária e o que ela exige, em termos de sentido crítico e reflexão, por parte do aluno sujeito da aprendizagem, justifica o contributo da literacia da informação, no seio das bibliotecas académicas.

Foi esta a convicção que emergiu da investigação e que torna relevantes as experiências de procura, processamento e apresentação da informação, objetivadas pelo movimento de leitura-escrita. Em síntese, em meu entender, ao colocarmos o aluno na convergência da experiência, da aprendizagem e da leitura-escrita, no âmbito da biblioteca, estaremos a apresentar uma visão sobre a particular instrumentalidade da Literacia da Informação como um contributo válido para a concretização de uma Pedagogia Universitária. O presente capítulo procura fundamentar estas ideias e objetiva enquadrar a proposta do capítulo seguinte.

2. O apoio ao estudo e investigação nas bibliotecas universitárias

Num recente livro publicado, Dowell & McCabe (2006: 319-320) abordam a importância da aprendizagem para o posicionamento das bibliotecas académicas. Nesse contexto, fazem a apologia do papel pedagógico do bibliotecário como fundamental para o apropriado desempenho da sua função:

The library profession has long shown exceptional and immediate responsiveness to managing access to widely diverse resources. Today more than ever, librarians are educators and teachers of information literacy for faculty and students, as well as the local and worldwide community. (...) in collaboration and partnership with other, faculty librarians teach members of the community the information literacy skills necessary to access and to evaluate critically the myriad of available resources.

Esta visão, que expande as características tradicionais do profissional das bibliotecas, revela uma adaptação das tradicionais funções de guarda, preservação, tratamento e disponibilização da informação, para novas funções de facilitação do acesso à informação através da instrução e transmissão de conhecimentos acerca das condições para aceder, avaliar e utilizar a informação disponível através das bibliotecas. Este passou a ser, como tem sido demonstrado nos capítulos precedentes, um desafio colocado às bibliotecas e aos bibliotecários de ensino superior, particularmente no contexto das últimas décadas, em que surgem mais quantidade e diversidade de públicos frequentadores das bibliotecas académicas, mais quantidade e diversidade de informação disponível e uma maior diversificação dos meios para organizá-la, armazená-la e acêde-la.

Também neste âmbito Yvonna Lincoln, Professora na área do Ensino Superior na Texas A&M University, refletiu sobre as bibliotecas universitárias do século XXI e nas necessárias adaptações face à mudança nas tecnologias, nos espaços e serviços prestados. Lincoln (2010: 426-427) argumenta que a importância das bibliotecas vai para além da disponibilização de documentos ou do apoio direto às pesquisas à informação, referindo-se às bibliotecas como um recurso chave na manutenção da investigação, financiamento e capacidades de ensino, nas grandes universidades atuais. Isto porque a forma como se organiza a biblioteca universitária, bem como o formato em que disponibiliza a informação, que influi diretamente na arquitetura e organização interior das próprias bibliotecas, vão paulatinamente influenciar a forma como os seus utilizadores podem pensar a organização do conhecimento. O facto de haver mais

bibliotecários implicados na conceção de árvores de termos e palavras-chave, formas de indexação e recuperação de documentos digitais e elaboração de metadados, isto é, dados descritivos da informação acerca do formato e dos conteúdos dos documentos, faz com que, do ponto de vista da autora, exista uma atuação mais direta dos bibliotecários num diálogo com os especialistas das áreas do conhecimento, diálogo este em que se intenta negociar terminologia e conceitos (Lincoln, 2010: 427):

This conversation is not undertaken solely by meta-data specialists, but by an expanding group of reference and research librarians working in and with teams of researchers who themselves are not always certain where to search for new streams of knowledge or how to categorize and cross-reference their own findings.

O mais interessante, do meu ponto de vista, é o alcance que pode ter o trabalho colaborativo entre o bibliotecário e o professor-investigador, ideia retomada pela mesma autora, quando reflete acerca da *economia do conhecimento* e das alterações que tem havido no ensino superior, nomeadamente no que concerne à investigação e ao seu financiamento. Refere Lincoln que o apoio dos bibliotecários no meio académico esteve sempre disponível para os docentes e investigadores, quer no desenvolvimento de planos de aulas, ou na preparação de materiais para o ensino, quer ainda no acompanhamento à escolha dos melhores materiais ou informação para projetos, trabalhos ou apresentações, solicitados neste contexto. E sublinha (Lincoln, 2010: 431):

In these roles, librarians often act as adjuncts to the continuing role of teachers and researchers in seeking out their own materials for creative teaching with visually and intellectually exciting primary source content digitized from other research libraries and collections around the world.

Esta visão, do bibliotecário académico como adjunto do professor, é uma forma interessante para apresentar as funções que são esperadas deste profissional. De facto, ao considerar-se esta profissão como coadjuvante ao trabalho desenvolvido pelo docente, o contributo no apoio ao estudo e investigação nas bibliotecas fica mais claro.

Do lado do aluno, a ideia que quero sublinhar é a de que a pesquisa em biblioteca possa ser uma resposta (ou o início desta resposta) às inquietações, problematizações e conjecturas lançadas pelo professor, em contexto de aula. No percurso do aluno, ele pode encontrar itinerários diversos a partir da informação fornecida nas bibliotecas. O itinerário pode ser muito interessante se houver um mapa,

um roteiro, onde se identifiquem lugares informativos – fontes, recursos, bases de dados, dicionários. Os caminhos são depois traçados individualmente por cada aprendiz.

2.1. Da pesquisa documental à síntese e apresentação de informação

A compreensão da pedagogia universitária, conjugada com a constatação histórica que nos mostra uma identidade educativa das bibliotecas universitárias, permite contextualizar uma intervenção educativa que deve ser específica deste percurso individual do aprendente.

Na investigação precedente constatou-se que as competências em literacia de informação apontam precisamente para um percurso composto genericamente pelas etapas: localizar, selecionar, avaliar, sintetizar e apresentar informação. Estas etapas têm sido parcialmente objeto de formação nas bibliotecas universitárias (as primeiras três competências), mas o argumento que defendo é o de que as bibliotecas universitárias devem assumir o seu papel na formação em todas as competências (também as duas últimas que se referem à síntese e apresentação de informação). Neste sentido é necessário formar os utilizadores em capacidades não só de pesquisa da informação, mas igualmente em capacidades para apresentar esta mesma informação, depois de selecionada e processada no meio académico (o que é realizado essencialmente através da escrita), completando-se o ciclo de competências informacionais, proposto pelos documentos orientadores e pelos modelos de instrução em literacia da informação.

Partindo das ideias anteriormente enunciadas, a pertinência de estabelecer um mapeamento para um percurso individual (da pesquisa à apresentação da informação) justifica-se a partir de três pressupostos.

Em primeiro lugar, identificar pontos de chegada num determinado mapa referencia o explorador, conferindo uma segurança no caminho, uma rede de confiança para o percurso, bem como a possibilidade de uma monitorização em etapas previamente identificadas.

Em segundo lugar, um mapa é sempre uma proposta. O caminho individual é um dever em potência, concretizado apenas pela ação de o fazer. É a experiência individual e iterativa que permite completar esta ausência de traçado, que vai sendo cumprido à medida que o aluno progride nesse caminho.

Em terceiro, o ponto de chegada é a resposta dada para correspondência a uma pergunta prévia, cuja origem ocorre habitualmente em contexto de sala de aula. O repto lançado pelo professor-orientador não intenta, do meu ponto de vista, definir o percurso individual de cada aprendente. O aluno, nesse papel, terá de procurar cumprir o objetivo proposto a montante, recorrendo às pistas deixadas pelo docente, mas podendo realizá-lo ao seu ritmo, escolhendo as formas e vias que entenda.

Estes pressupostos devem ser interpretados à luz das condições atualmente existentes no Ensino Superior que, como já justificado, contaminam as condições das bibliotecas universitárias. Na obra coletiva *Transformative learning support models in higher education: educating the whole student*, editada por Margaret Weaver (2008), é feito um balanço acerca das condições necessárias para o apoio à aprendizagem no Ensino Superior neste contexto de mudança. Nesta obra é referido que a experiência de aprendizagem dos estudantes tem vindo a alterar-se e os desafios colocados por esta mudança são significativos. Os estudantes já não têm uma abordagem linear face à sua própria educação e as suas expectativas vão no sentido de haver, por parte das instituições de ensino superior, flexibilidade e apoio ao longo do seu percurso de aprendizagem. Isto significa que tanto os estudantes como aqueles que os apoiam devem procurar mobilizar-se para tornar a experiência do aluno significativa e, em paralelo, procurar uma abordagem holística para essa mesma aprendizagem. Cohen & Harvey (2008: 73), num capítulo deste livro referem:

Increasingly, as more self-directed learning approaches are utilized, students will spend more of their time outside formal classes. Frequently, these informal learning engagements are more meaningful as students and their peer groups explore academic work or other topics. Spaces that encourage social interaction and impromptu meetings can contribute to personal and professional growth.

A importância do espaço para a aprendizagem é mais uma vez sublinhada, confirmando a ideia de que o contexto é significativamente influente no desempenho académico, com particular relevância para os espaços extra-letivos. Embora num âmbito mais alargado, que se refere às didáticas, no sentido de encontrar as melhores práticas e estilos de ensino-aprendizagem, Svinicki & McKeachie (2011) referem:

The theoretical context for laboratory instruction is called situated learning (Lave and Wegner, 1991), which argues that the context in which learning takes place matters, so that learning about a laboratory science is more meaningful in a laboratory setting, and that research settings – because they are the most authentic context – provide the best environments for learning.

Mutatis mutandi, a ideia de um ensino laboratorial no âmbito da biblioteca é a ideia que assenta no pressuposto de que a aprendizagem situacional contribui para tornar significativa a experiência de aprendizagem, permitindo aprofundar e insistir na individualização pela relação com a experimentação.

Porém, mais importante é que este contexto propicie as condições necessárias a uma adaptação, experiência e aprendizagem no seio do ensino superior (Cohen & Harvey, 2008: 74):

Student also need to understand how best to use the new opportunities available. Some of them will have experienced student-centered learning before higher education and they may have little fear of technology. However, they will not necessarily be proficient with that technology or with the academic writing, information literacy or cognitive skills. Learning how to learn within a new environment may be the most important lessons that HEI's provide, by enabling students to experiment with, develop and be assessed upon transferable skills embedded within subject-based curricula.

No que respeita especificamente às necessidades dos estudantes de ensino superior, é sabido que para cumprirem a generalidade dos seus objetivos académicos, estes estudantes necessitam de aceder a um vasto leque de recursos informativos, logo devem ser capazes de lidar de forma proficiente com largas quantidades e diferentes qualidades de informação. Na obra *Supporting research students*, Barbara Allan (2010: 97) referia que os estudantes que se dedicam a realizar investigação são aqueles para quem as necessidades informativas se acentuam e, portanto, aqueles em quem as competências em literacia de informação devem ser mais desenvolvidas:

Some research students will start their PhD programme with experience using a basic range of information sources, e.g. textbooks and a few journals (printed or electronic), plus searching the internet using fairly basic search strategies. In order to be successful in their research, they need to develop advanced information skills and this learning process typically takes place during the early stages of research, while they are producing their literature reviews. Library and information workers provide vital support to research students throughout their research.

O percurso individual na academia deve propiciar a oportunidade para que, no que respeita especificamente às competências informacionais, o estudante tenha as capacidades necessárias para pesquisar, selecionar, avaliar, sintetizar e apresentar a informação. Mobilizo novamente Barbara Allan (2010:85) para referir, parafraseando esta autora, quais os principais resultados esperados deste percurso individual face às competências de informação:

- Reconhecer quais as fontes de informação mais apropriadas, que irão variar de acordo com os temas e as necessidades;

- Selecionar os recursos mais apropriados para responder aos tópicos da área de investigação ou pesquisa, com atenção ao assunto e às necessidades;

- Formular a questão de pesquisa, identificando as palavras-chave mais relevantes e combiná-las numa estratégia de pesquisa eficaz

- Aplicar estratégias de pesquisa bem formuladas, de modo eficaz e apropriado aos diferentes tipos de recursos, incluindo índices para teses, índices para artigos de periódicos, bases de dados de periódicos em texto integral, catálogos de bibliotecas, portais temáticos, páginas de bibliotecas e outros recursos onde se encontrem fontes de informação autorizadas;

- Avaliar criticamente os resultados da pesquisa de informação, em termos de um leque de critérios;

- Referenciar detalhadamente os diferentes tipos de fontes de informação usando um formato apropriado;

- Fazer uso efetivo dos serviços e ajuda disponível nas bibliotecas universitárias.

No âmbito deste percurso, as opções de aprendizagem das competências de informação são as mais diversas, como se constatou anteriormente, aquando da exposição de alguns dos modelos de instrução respetivos. Não obstante, considero que os pontos principais da formação em literacia de informação devem incluir:

a) **Conceitos e contexto** - Informação introdutória acerca dos serviços prestados, condições da biblioteca e noção e objetivos da literacia da informação

b) **Formas e conteúdos** - Informação acerca dos recursos disponíveis e da forma de os utilizar (onde se enquadram as principais competências de informação – saber *pesquisar, selecionar e avaliar* a informação), bem como de outros locais e fontes onde encontrar informação

c) **Estratégias e resultados** - Informação acerca de formas de escrita, apresentação e publicação académica (onde se inclui o plágio, os direitos de autor, a referenciação bibliográfica e as ferramentas de gestão bibliográfica e se enquadram as restantes competências – saber *sintetizar e apresentar* a informação)

O enquadramento destes aspetos e a forma de os tornar matéria de aprendizagem para os estudantes é determinante para o sucesso da sua implementação. Ao nível do ensino superior, o processo de Bolonha tem implicado algumas alterações nas formas de organização da oferta formativa (ao nível dos créditos e da internacionalização), bem como na forma de aprendizagem sugerida. Uma equipa constituída por membros da CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) e por membros da REBIUN (Rede Bibliotecas Universitárias de Espanha) elaborou um documento de trabalho em que se refletia sobre estas alterações e acerca da resposta necessária por parte das bibliotecas universitárias. Neste contexto, era feita a apologia de um ensino mais experiencial e individualizado para o estudante universitário (REBIUN, 2005: 12):

Estos principios sugieren que el aprendizaje es un proceso construido por cada sujeto a partir de su experiencia dentro un contexto social y cultural. El alumno no solo aprende por recepción (sea a través de una exposición magistral, de la lectura de un texto, o de la visualización de un vídeo o programa informático). Por el contrario, en cualquier nivel educativo, es decir, también en las universidades, aprender debiera ser una experiencia vivida como propia el alumno, experiencia que le exige activar distintas competencias y habilidades – sean cognitivas, sociales o emocionales- con el fin de desarrollar múltiples aspectos de su personalidad de estudiante: adquisición de los conocimientos del campo científico, de los métodos y procedimientos del mismo, de las habilidades profesionales, de las competencias intelectuales, del trabajo colaborativo, de la capacidad crítica e innovadora, etc.

Bruce (2004) propunha que as condições para o sucesso na implementação de estratégias formativas em literacia de informação seriam três: o estabelecimento de políticas e orientações, o desenvolvimento profissional dos técnicos; e a definição das componentes curriculares num modelo de instrução adequado. No artigo *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change*, Christine Bruce (2004: 15) desenvolve o argumento de que estes três tópicos devem ser tomados em conta num contexto de mudança educacional, que, não obstante se afirmar inexoravelmente, não poderá ser imposta:

Clearly changes in educational cultures cannot be mandated; a valuing of information literacy and student-centred approaches to teaching and learning can be facilitated by changes to policy, staff development and curriculum (...)

Do ponto de vista das políticas, Bruce esclarece que estas devem apoiar a formação em literacia de informação no sentido de facilitar uma influência no desenvolvimento profissional dos colaboradores, bem como nas iniciativas ao nível

curricular, propiciando a definição e implementação de propostas enquadradas no contexto institucional.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, defende que este deve assentar na ideia de compromisso e envolvimento entre técnicos e docentes, referindo que a distância entre as políticas e as práticas pode ser suprimida a partir do enquadramento propiciado pela *formação ao longo da vida* e da reflexão acerca do que cada um destes atores contribui para essa causa.

Finalmente, o programa curricular deve ser considerado como um fator crítico. Neste âmbito, indica quatro componentes fundamentais para um programa em literacia de informação (Bruce, 2004: 17). Da primeira consta a necessidade de dispôr de recursos para facilitar a aprendizagem das competências específicas. A segunda consiste na existência de um currículo que forneça as condições de aprendizagem das competências específicas de forma integrada com a formação base. A terceira componente requer que exista uma interação entre o ambiente informacional e as atividades de aprendizagem. Por fim, a quarta componente refere-se à característica do currículo que forneça oportunidades para a reflexão, bem como documentação de aprendizagem sobre boas práticas.

A autora refere ainda, a par desta proposta, três elementos relevantes para criar as condições para a instrução da literacia de informação:

1. Experiencing information literacy (learning),
2. Reflection on experience (being aware of learning), and
3. Application of experience to novel contexts (transfer of learning).

Esta visão, com que concordo, é sintetizada na ideia de que os programas melhor sucedidos de literacia de informação não se focam apenas no ensino das competências de informação, mas focam-se igualmente no desenho de experiências de aprendizagem que requeiram o uso de competências de informação e que permitam a reflexão sobre estas mesmas competências.

É sobre estes aspetos, que considero muito significativos, que me debruçarei seguidamente.

2.2. *A autonomização do aluno universitário e a experiência individual*

A partir do enquadramento global da educação, considero a *experiência* um fator fundamental para a aprendizagem da literacia da informação. Toda a experiência de pesquisar, encontrar, ler e avaliar a informação pode ser considerada uma experiência educativa, no sentido amplo - e toda a experiência concorre para o desenvolvimento integral do indivíduo, logo, a experiência de aprendizagem da literacia da informação é também um contributo para a construção do ser aluno. Este pressuposto afirma-se não só em termos dos conteúdos das matérias curriculares, mas exatamente através de um outro tipo de informação (incluindo meta-informação) necessária para desenvolver esse percurso individual, em que o aluno descobre estratégias e caminhos individuais para cumprir os seus objetivos académicos. Lyotard (1989:102) referia, a propósito de novas necessidades do ensino superior:

Se o ensino deve assegurar não apenas a reprodução das competências, mas também o seu progresso, será, conseqüentemente, preciso que a transmissão do saber não esteja limitada à das informações, mas que ela englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional do saber isola ciosamente.

A abordagem desse percurso individual, como a entendo, é um caminho para interpretar a complexificação das técnicas e estratégias do indivíduo para enfrentar a informação, a sua descodificação e a construção de conhecimento que é possível fazer a partir dela, assegurando a conexão entre campos do saber. Esta complexificação parte dos aspetos basilares da descodificação leitora, passando pela interpretação dos textos e dos códigos discursivos, a par das técnicas de compreensão da meta-informação relativa aos recursos informativos – quem são os autores, onde encontro a data, como referencio um artigo da internet, por exemplo – aspetos que conduzirão igualmente às questões relativas às competências necessárias para lidar com as omnipresentes tecnologias. Contudo, o que considero incontornável é a experiência individual de aprendizagem. A este propósito, referem Webber e Johnston (2000: 392):

An effective learning and teaching strategy will include a period in which students experiment and experience. However, full benefit comes from encouraging the student to reflect on the success of that experimentation, to compare that particular experience with the experience of others and with their own past experience and thus to create their own, evolving model of good practice. If reflection and reward is only focused on the discipline-

specific problem, then experiences related to information literacy may remain disconnected, unevaluated and unconsolidated.

Neste sentido, a experiência de realizar aquele percurso, que atrás referi – pesquisar, selecionar, avaliar, sintetizar e apresentar a informação – é em si mesma uma aprendizagem fazendo, em todo o caso, parte de um percurso educativo mais amplo, jogado em sede universitária. Houssaye (1988: 236-238) referia-se no contexto na sua teoria pedagógica ao processo de ensinar como tentação; ao processo de formar como tentativa; e ao processo de aprender como transformação. Creio que, no que concerne a este tipo de aprendizagem em contexto de biblioteca universitária, se pretende um processo transformacional. No entanto, este mesmo processo faz parte de um prisma em que as três faces se conjugam para que o resultado da aprendizagem se efetive. Paraphrasing the author, *uma tal singularidade será falível se não se compreender que ela se inscreve numa evolução pedagógica global que vai do ensinar ao aprender, passando pelo formar*. Não podemos esquecer que, sobre este pano de fundo, no contexto da educação superior, cada um pode encontrar o seu próprio itinerário – resultado, afinal, da experimentação e da experiência individual.

No seu livro *Educar e conviver para a cultura global*, J. Gimeno Sacristán (2003) observa a cultura e a cidadania à luz da educação e num quadro global de modernidade. Nesta reflexão sobre as narrativas e a discursividade, o autor propõe uma visão sobre a mudança social e o papel do indivíduo na sociedade. Partindo da conceptualização de Dewey sobre a experiência educativa, este autor reflete sobre a instituição escolar e o que esta propicia ao assumir-se como intermediário dessa experiência (Gimeno Sacristan, 2003: 46-48):

A Educação consiste, antes de mais, em tornar disponível ao sujeito todo um mundo não abarcado pela experiência que ele, abandonado aos seus próprios meios, jamais poderia obter.

Mas ao propor esta intermediação, assegura que o determinante é o indivíduo:

A experiência pessoal para compreender o próprio mundo do quotidiano, enquanto transcendência dos estados de consciência mais elementares, reclama outros níveis de consciência construídos graças a contributos ou instrumentos conceptuais que não podem ser instruídos apenas a partir da própria experiência dos sujeitos, exclusivamente com os seus próprios meios. Podemos experimentar o mundo de forma directa, ainda que de maneira limitada e superficial; entender a realidade (quando foi construída e reconstruída) necessita de ferramentas de interpretação que não nos são fornecidas pela experiência

directa de cada um de nós. O mundo que vemos é uma aparência a descodificar; e, em certo sentido, é um mundo virtual.

Compreendo as bibliotecas universitárias como instâncias de experiência e que por isso propiciam, tal como a escola, em sentido lato, uma intermediação entre o sujeito e o conhecimento, essencialmente através da leitura. A leitura é ela própria uma instância experiencial que recorre ao *background* do sujeito para se tornar compreensível e interpretável. Tomo ainda de empréstimo a seguinte explicação, proposta por aquele mesmo autor, onde desejo situar o papel pedagógico da biblioteca académica:

“(…) a experiência pessoal aproveita o enriquecimento que tem lugar por outras vias: a que se produz através das relações interpessoais directas, a que ocorre por mediação de modelos simbólicos, especialmente graças à escrita, ou as que são propagadas através das novas tecnologias e meios de comunicação. (...) A escola desenvolve meios singulares de adquirir experiências que podem relacionar os “materiais culturais” de todos os ambientes envolventes ou fontes de influência. O ensino é uma combinação de formas antropológicas de adquirir experiência à margem da escolaridade, “domesticadas” de forma especial pelas regras desse espaço e tempo institucionalizados.

É possível situar a biblioteca numa sobreposição com a escola, isto é, numa bissetriz entre os eixos que representam as transformações da subjetividade e a complexidade e amplitude progressivas das assimilações culturais, como propõe o autor. De facto, a experiência no espaço biblioteca é sobretudo uma experiência intermediada pela leitura, feita através dos documentos escritos, quer impressos (livros, revistas), quer digitais (bases de dados, publicações eletrónicas, internet). E embora se possa situar numa franja das relações interpessoais, as ações desenvolvidas são eminentemente individuais.

Ainda a partir da proposta teórica de John Dewey, que identifica educação com experiência, torna-se necessário compreender a redução consequente de ambas à atividade instrumentalmente dirigida e, concretamente no âmbito da literacia da informação, esclarecer que apenas experienciando o aluno poderá tornar-se proficiente no domínio das técnicas de pesquisa, recuperação e apresentação da informação. No seu livro *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*, Rosário Gamboa expressa bem esta problemática (Gamboa, 2006: 28-29):

Pode reconhecer-se que toda a educação resulta da reconstrução da experiência, sem se reconhecer que toda a reconstrução da experiência seja educativa; isto é, o facto de algumas experiências serem educativas, não faz delas necessariamente, instâncias educativas. É

necessário um critério de distinção autónomo. Dewey estabelece uma distinção: a experiência educativa é a que realiza a transformação qualitativa da experiência; e, tal como vimos no ponto anterior, estabelece mesmo critérios: continuidade e incremento da significação, interação e controlo. O que ocorre, com efeito, é que quer a distinção quer os critérios servem tanto para definir a educação quanto qualquer experiência inteligente em geral. (...) A educação, como a estética, a moral ou a religião, encontra o seu ponto de ancoragem na noção de experiência, enquanto contexto de todas as transacções, de todo o sofrer ou pensar, de toda a acção ou paixão. Não há, assim, um domínio da teoria da experiência sobre a teoria da educação mas uma relação contextualizadora da segunda na primeira. Por isso Dewey fala de “experiência educativa” mesmo quando só utiliza o termo educação: toda a educação é da e na experiência. Mas como também já referimos, a relação inversa entre dois termos não obedece ao mesmo grau de reciprocidade: nem toda a experiência é educação; só é educativa aquela que é vivida de forma inteligente, que é actividade contínua e conectada.

Após esta abordagem conceptual, que esclarece a necessidade de transacções que resultam em transformação, entendo que a experiência da literacia de informação, enquanto processo continuado de aprendizagem é uma ‘experiência educativa’. Este entendimento abre horizontes para se colocar novamente a questão relativa ao desempenho específico da biblioteca académica no apoio ao aluno. É esta a base da justificação de uma proposta de pedagogia universitária que admita o contributo da literacia de informação. Enquadrada na implementação da totalidade do ciclo informacional pensado no âmbito dos modelos de competências, isto é, não apenas a pesquisa, seleção e avaliação da informação, mas igualmente a síntese e apresentação da informação, esta modalidade pode ser realizada, em contexto universitário, essencialmente através do movimento leitura-escrita académica.

2.3. *A objetivação do conhecimento no movimento leitura - escrita*

Lyotard (1979: 55-56) propunha, a propósito da investigação científica e da legitimidade que encerra o saber científico, uma comparação desta com a narrativa, enunciando algumas características comuns. E especificava, relativamente à tarefa investigativa:

O jogo da ciência implica, portanto, uma temporalidade diacrónica, ou seja, uma memória e um projecto. Pressupõe-se que o destinador actual de um enunciado científico tem

conhecimento dos enunciados precedentes respeitantes ao seu referente (bibliografia) e que só propõe um enunciado sobre o mesmo assunto desde que difira dos enunciados precedentes.

Memória e projeto são portanto dois enunciados que balizam a investigação e o ato de escrever. Por um lado, a ideia de que, a cada nova investigação, existe um diálogo com o outro - as vozes dos autores que falaram sobre um tema e os textos do(s) outro(s) que nos atravessam e nos constituem. Por outro lado, a necessidade de um devir em potência estabelece o estímulo e confere o impulso ao ato de objetivar o conhecimento pela escrita. É entre um e outro enunciado - a memória e o projeto -, entre o que outros disseram e escreveram e o que o sujeito se propõe dizer e escrever, que acontece um movimento que confere a possibilidade autoral. A afirmação de uma identidade que lê e escreve é amparada na necessidade de deslocamento através de uma proposta que estimule, quer pelo confronto, quer pela concordância, um cumulativo de saberes. Desta interação resultarão novos posicionamentos, que se tornarão, por sua vez, de novo, condição para aquele diálogo assíncrono renovado, reiterado e múltiplas vezes retornado.

Importa, no entanto, compreender que essa interacção (ou diálogo) poderá ser potencialmente mais profícua, quanto maior for o grau de adequação entre a necessidade de informação do leitor e a capacidade de resposta da informação disponível, quer ao nível da pertinência, quer da profundidade dos conteúdos, quer ainda do estímulo a novas ideias.

Já num outro momento (Sanches, 2005) tive oportunidade de explanar acerca da relação entre o desenvolvimento psico-social do adolescente e as leituras que ele desenvolve, concretamente argumentando que quaisquer experiências de leitura só resultam quando encontram precisamente a adequação do tipo de leitor (grau de maturação) ao tipo de leitura (grau de complexidade narrativa). Considerei então uma linha de pensamento coadunada com as propostas da psicologia desenvolvimentalista de Sprinthall & Collins (2003: 25), que volto a citar:

Ao longo do desenvolvimento, a passagem para estádios mais complexos depende da adequação das condições de aprendizagem ao nível real de funcionamento do indivíduo jovem, podendo-se, mais tarde, aumentar gradualmente a complexidade dos conteúdos que se ensinam. Este processo pode falhar em ambas as direcções: podemos ensinar de maneira ineficaz, quer subestimando os alunos, quer dificultando demasiado as tarefas, a ponto de ultrapassar as suas capacidades reais. (...) A questão (...) não é como acelerar, mas, antes,

como impedir uma estagnação – como promover uma interação estimulante que favoreça o desenvolvimento.

Também sobre a experiência de ler e a experiência da leitura refletiram outros autores, como C. S. Lewis (2000) ou Jorge Larrosa (1996, 2002), convergindo em reflexões acerca das ideias de subjetividade, da estética da recepção e da formação da identidade leitora como mecanismos de compreensão e interpretação do mundo e do eu. Esta categoria de experiência de que nos falamos, enquanto acontecimento passível de construir o sujeito é importante, no sentido em que é também nessa perspectiva que entendo a experiência. É possível refletir na mesma associação, no que se reporta não só à leitura, mas igualmente à escrita. Isto é, considero que será necessário que o aluno, mesmo o de ensino superior, esteja num certo grau de maturação e disponibilidade para a experiência, para que possa existir um determinado resultado ao nível da escrita. Talvez seja ainda arriscado associar a níveis de maturação, um nível de intervenção em literacia da informação, até porque no ensino superior se pressupõe já um grau de maturidade estabilizado. Ainda assim, suponho que a reprodução / representação do conhecimento em trabalhos académicos pode resultar na representação de um estado psico-social do aluno e que este só poderá passar à reinvenção / originalidade e à consequente produção de conhecimento autoral através da escrita, se houver uma maturação intelectual que o propicie e que, é desejável, se coadune com o nível universitário.

A reflexão sobre a escrita académica é extensa e tem sido alvo da atenção de variados campos de estudo. Por exemplo, numa investigação sobre práticas e conceitos da literacia académica (que abrange competências globais que vão desde a adaptabilidade à leitura e escrita académica), foi realizado um estudo transversal por Dionísio & Fischer (2010) que concluem:

Três modelos de literacia apresentam-se como norteadores, não em exclusividade: o modelo centrado em estruturas linguísticas e habilidades individuais (ou dos skills); o modelo da ‘socialização académica’ e o modelo das ‘literacias académicas’. Num quadro de tensões entre o reconhecimento dos meios para se construírem sujeitos academicamente letrados e a consciência da relevância de introduzir os estudantes nas convenções e regras dos textos especializados deste contexto, a literacia académica emerge como uma prática quase exclusivamente de escrita. Verifica-se também um desfasamento entre os géneros académicos que os alunos têm de ler e os textos que têm de escrever, estes mais no âmbito de ferramentas pedagógicas do que da esfera científica.

A literacia académica toca portanto a esfera da literacia da informação, porquanto se ocupa de estabelecer formas de ajudar os estudantes a adaptarem-se aos requisitos da universidade, designadamente através de «programas, medidas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso académico» (Dionísio & Fischer, 2010: 289). As autoras esclarecem (Dionísio & Fischer, 2010: 293):

(...) o pressuposto é o de que dadas determinadas condições pedagógicas, os estudantes desenvolverão os saberes e competências “necessários” para que o modo como lêem e escrevem seja reconhecido como adequado ao contexto académico. Trata-se, na maioria dos casos, de propor pedagogias, sobretudo da escrita, nas quais o papel do professor seja o de criar oportunidades para que os estudantes participem em eventos de literacia socialmente situados e significativos (...).

Existe portanto um objetivo, que é comum à literacia da informação e à literacia académica: o conferir de competências que instaurem a capacidade de resposta às solicitações de âmbito académico. Lea & Street (1998) argumentam que as literacias académicas se constituem como uma moldura que enquadra a natureza conflituosa das práticas de escrita académica, sendo por isso uma forma interessante para compreender o desempenho dos estudantes de ensino superior. Estes autores desenvolvem a ideia de que as práticas de leitura e escrita académica são mais que técnicas ou mecanismos para processar informação e redigir trabalhos académicos. Elas são sobretudo uma forma de aproximação entre instituição, docentes e alunos. A escrita académica engloba e mobiliza, deste ponto de vista, três perspectivas: as competências de estudo; a socialização académica e; as literacias académicas. Isto significa que com estas três perspectivas é possível conceber uma escrita académica mais complexa, que convoca competências e capacidades, mas igualmente que permite enquadrar numa comunidade o estudante de ensino superior, bem como conferir-lhe um contexto de aprendizagem significativo (Lea & Street, 1998: 158):

We believe that, in teaching as well as in research, addressing specific skills issues around student writing (such as how to open or close an essay or whether to use the first person) takes on entirely different meanings if the context is solely that of study skills, if the process is seen as part of academic socialisation, or if it is viewed more broadly as an aspect of the whole institutional and epistemological context.

Neste estudo, que pretende explorar em profundidade a constituição da escrita académica, os autores concluem que esta é a forma para, em contexto académico,

validar os conhecimentos adquiridos, mas sobretudo, as relações de autoridade em meio universitário. Assim, o modelo de entendimento para a escrita académica que os autores (Lea & Street, 1998: 170) propõem:

(...) suggests a more complex and contested interpretation in which the processes of student writing and tutor feedback are defined through implicit assumptions about what constitutes valid knowledge within a particular context, and the relationships of authority that exist around the communication of these assumptions. The nature of this authority and the claims associated with it can be identified through both formal, linguistic features of the writing involved and in the social and institutional relationships associated with it.

A escrita académica, no sentido mais estrito, é habitualmente conteúdo das disciplinas de metodologia de investigação científica, transversais a diversas formações de graduação e de pós-graduação, de variado espectro. Esta escrita, fomentada e instruída por professores universitários, compreende técnicas específicas que pretendem dar resposta à construção de um determinado código em contexto académico. É este o âmbito dos trabalhos orientadores de diversos autores, como Van der Maren (1996), Lamas, Carvalho, Tarujo & Corredoira (2002), Bianchetti & Machado (2006), Creme & Lea (2006), ou Bailey (2011). Todos convergem para algumas ideias que atravessam a escrita académica e que assentam no pressuposto expresso na primeira página do primeiro capítulo da obra *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010: 9):

Research is complete only when the results are shared with the scientific community.

Este pressuposto é desenvolvido e explicado mais detalhadamente nos diversos manuais, no momento em que são referidos os objetivos da escrita académica. Duas ideias sobressaem: por um lado, a ideia de que *fazer investigação é essencialmente escrever* (Van der Maren, 1996: 275)³³; por outro, a ideia de que o processo de escrita é em si mesmo um processo de aprendizagem, isto é, *escrever é fundamentalmente aprender* (Creme & Lea, 2006: 1). Por consequência, uma aprendizagem em sede universitária pressupõe necessariamente o exercício da escrita académica. Num estudo acerca da leitura e escrita em contexto académico, Echevarria Martinez & Gastón Barrenetxea (2013) referiam, entre outras conclusões, que tanto alunos como

³³ A este propósito refletiu também Mary Louise Holly (2010), debruçando-se sobre a escrita enquanto tema, propósito e resultado de investigação, especificamente no âmbito das metodologias de investigação-acção, referindo-se à escrita como exemplo de estratégia utilizada pelo professor reflexivo na sua prática.

professores têm consciência do estabelecimento de uma vinculação entre aprendizagem de tarefas de escrita e aprendizagem de conteúdos. É sobre este âmbito, e acerca dos exercícios que implica, que este tipo de manual se debruça. Sinteticamente, nestas obras são abordadas questões gerais acerca da escrita académica, pressupostos, âmbito, organização e estrutura textual, técnicas de redação e estilo. Neste sentido, as orientações para a escrita académica devem ser fornecidas no contexto letivo, pelo professor-orientador, que está investido do conhecimento e autoridade científica para assegurar a correspondência e adequabilidade dos diversos tipos de escrita aos objetivos concretos de cada disciplina, trabalho ou momento, como esclarecem Lamas, et al. (2002: 44):

A configuração de um campo temático a investigar e o recorte de um rumo discursivo consistente a traçar, inscrevem-se na intenção comunicativa global atinente ao tipo de texto que se pretende elaborar, acabando por determinar o seu desenvolvimento.

Isto significa que na escrita académica existem contornos específicos no desenho de cada tarefa particular que visam obter determinado resultado. Por isso a escrita responde a diversas solicitações. Mas ela é antes de mais a inscrição de um acontecimento vertido em enunciado que, sem registo, não poderia ser objeto de estudo (Van der Maren, 1996: 277):

(...) pour que l'événement puisse faire l'objet d'énoncés, il faut mettre en place un système d'inscription qui permette de conserver une représentation du déroulement de l'événement tel qu'il s'est passé. Cette trace ou inscription, une fois obtenu, prend la place de l'événement éphémère: la trace reste, alors que l'événement est passé. C'est a partir de cette trace et à propos de cette trace que des énoncés pourront être formulés d'abord comme légende, comme commentaire ou comme description de la trace, ensuite comme interpretation de la description.

Desde modo a matéria de estudo científico, para corresponder aos pressupostos de validação e verificação, solicitados pelo campo científico, tem de ser identificável e traduzível para escrita.

Outra das características da escrita académica é a sua imersão numa comunidade de pensamento, que é também uma comunidade científica, como já referido anteriormente. Independentemente do tipo de escrita académica, não é possível concebê-la fora de um diálogo com aquela comunidade (Bianchetti & Machado, 2006: 27):

A produção de conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova

investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

Decorrente desta questão, existem outras que estão mais subjacentes ao papel de investigador-autor, e não tanto de estudante universitário, cujos problemas extravasam as questões da escrita académica, e que se debruçam sobre a publicação científica e a necessidade de visibilidade internacional. Lillis & Curry (2010) na sua obra *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*, referem-se a tópicos como a regulação das redes transnacionais de publicação científica, o imperativo do conhecimento da língua inglesa, a comunidade dos editores de escrita científica e outros tópicos que envolvem a publicação de carácter internacional, sobre os quais não me deterei.

Interessa-me antes, a partir da proposta de Beth Graue (2006), refletir acerca dos tipos de escrita académica. No artigo *Writing in education research*, esta autora argumenta que o ato de escrever extravasa o gesto. Escrever no âmbito académico é uma prática social que molda textos, escritores, leitores e o conhecimento produzido em investigação. E acrescenta, sublinhando a ideia que anteriormente referi: «(...) writing is more than a description or even analysis; it is an elaborate performance of identity that connects an author and his or her work to a community.» (Graue, 2006: 516). A questão identitária da escrita, enquanto construtora do sujeito, já expressa em momentos precedentes, é explicada a partir da conexão a uma comunidade científica na qual o autor se integra a partir do momento em que escreve. Escrever é portanto, em determinado momento, metaforicamente, um processo iniciático que confere ao sujeito a sua pertença a essa comunidade académica e confirma essa identidade que concorre para a construção do aluno universitário.

Na proposta de Graue (2006) são elencados quatro tipos de escrita académica.

- a) *Writing as reporting* - escrever como relato ou relatório. A relação entre o campo de investigação (a entidade ou assunto estudado), o aluno / investigador e o produto da investigação é uma relação linear. Neste processo, a escrita define-se da seguinte forma: «is designed to signal a stance of certainty; it is dispassionate and clear, providing the reader with a message that is unencumbered by alternative readings or literary tropes.»
- b) *Writing as interpreting* – escrever como interpretação. Saber e contar confluem na escrita e escrever, num processo interpretativo, é a instância para forjar o

significado cultural da investigação. Neste tipo de escrita: «The researcher brings a perspective that shapes what can be known in the field that is inscribed in writings. It is also the case that the field and the written literature shape the author. (...) There is recognition of the interpreter's role in the field, in the construction of the narrative, but he or she is not the central character of the story.(...) the author interprets the field and creates the text, which is then interpreted by the reader who reads the field and the author.»

c) *Writing as constituting* – escrever como constituição ou construção. Nesta conceptualização de escrita académica a escrita não é linear nem interpretativa, mas é constitutiva do conteúdo e do autor: «writing is simultaneously empirical, literary, political, ethical, and wholly constituting – of the content and the author. (...) Key to this position is the commitment that there is not a single reading or writing of lived experience. (...) the goal of such writing is to evoke, provoke, interrupt, illuminate, and engage using whatever tools the author finds necessary.»

d) *Writing as a praxis* – Escrever como praxis. Esta configuração da escrita, segundo a autora, prepassa as anteriores, porquanto não se encontra como possibilidade por si só. A escrita académica considerada enquanto praxis, parte do pressuposto que as ações que decorrem da investigação são evidências e um resultado lógico que emana do conhecimento produzido. É sobretudo uma escrita implicada, comprometida, porque sustentada numa investigação. «The potential action that might be taken up from research is situated within the intentions of the researcher and those of the reader – a dialogical relation that makes praxis situational.»

Qualquer um dos tipos de escrita aqui propostos é, no meu entender, ambição e meta do ensino universitário. Esta escrita, projetada e concretizada pelo aluno e naturalmente orientada pelo professor, poderá ter, no meu entender, um aporte significativo a partir das bibliotecas universitárias, concretizado no âmbito da literacia da informação.

A literacia de informação, entendida como uma metodologia complementar na aprendizagem de nível universitário, centrada no processamento da informação, é significativamente adequada, porque transversal, à escrita académica. A escrita académica convoca um ambiente onde convergem múltiplos contributos: fontes, textos,

autores, ideias, referências. Treinar habilidades e competências para lidar com estes recursos é o objetivo da literacia de informação. A ideia que defendo é que através deste constructo metodológico é possível melhorar significativamente a eficácia da escrita académica, já que, sabendo pesquisar, localizar, selecionar, sintetizar e apresentar informação, a escrita académica, no quadro das tipologias apresentadas, é reforçada na sua validação científica.

A existência de um conhecimento prático e técnico em literacia de informação permite a este aluno-leitor-escritor dispôr de uma utensilagem para propiciar as melhores condições para a produção do seu discurso, narrativa, interpretação, relatório ou proposta teórica, ou outro tipo de texto a apresentar em âmbito universitário.

A literacia de informação não se substitui de todo a uma escrita académica. Ela é complementar e coadjuvante, no sentido em que possibilita um projeto fundamentado em mecanismos práticos de utilização corrente, a partir dos quais a investigação pode ficar facilitada. Saber realizar pesquisas de informação num catálogo, num motor de busca, numa base de dados; saber utilizar operadores booleanos e restringir pesquisas, saber averiguar da validade e autoridade dos textos através de ferramentas bibliométricas; saber realizar corretamente uma citação e enquadrá-la num texto; compreender o que é o plágio e como evitá-lo; usar eticamente a informação; saber organizar uma bibliografia; são formas instrumentais que materializam e demonstram a literacidade em informação e que concorrem para a apresentação cientificamente fundamentada de um trabalho académico escrito, confirmando a proficiência e domínio de determinado tema de investigação.

A partir deste percurso, em que procurei esclarecer as formas de apoio ao aluno que a biblioteca universitária pode concretizar, nomeadamente recorrendo aos conceitos de autonomização e experiência, creio ter justificado a importância da literacia de informação para uma escrita académica. Foi também intenção fundamental e enquadrar uma proposta de âmbito programático que concretize o contributo das bibliotecas para a pedagogia universitária. É esta proposta que apresento seguidamente.

CAPÍTULO VIII – CONTRIBUTOS PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE UTILIZADORES TRANSVERSAL À UNIVERSIDADE DE LISBOA

1. Uma pragmática pedagógica para as bibliotecas universitárias

Realizei nos capítulos precedentes um percurso cujo principal objetivo foi o de descrever e explicar a atuação das bibliotecas universitárias junto dos estudantes do ensino terciário e o papel que elas desempenham num contexto de aprendizagem. Numa primeira parte, de contextualização, foi concretizada uma revisão dos três eixos temáticos fundamentais: bibliotecas universitárias, pedagogia universitária e bibliotecas e o agir pedagógico das bibliotecas universitárias. A partir destes temas foi possível avançar para uma análise investigativa relativamente a casos concretos de bibliotecas e observar as suas práticas, designadamente ao nível pedagógico. A reflexão acerca do contributo da literacia da informação, enquadrando o aluno na convergência da experiência, da aprendizagem e do movimento leitura-escrita, pretendeu, por fim, preparar a proposta de uma pragmática pedagógica para as bibliotecas universitárias, ensaiando um modelo de formação de utilizadores, aplicável às bibliotecas da Universidade de Lisboa.

Uma pragmática pedagógica neste âmbito pretende sobretudo verter a teorização e a análise progressas num contributo que possa corresponder a uma materialização, a uma concretização técnica. É a partir deste ponto de vista, o ponto de vista técnico baseado em investigação científica, que será possível, assim entendo, preparar uma atuação sobre a realidade educativa de forma fundamentada. É este, em última análise, o objetivo primeiro da Educação e é este, por conseguinte, o objetivo da investigação em educação: pensar as teorias, analisar as práticas, agir sobre a realidade educativa no presente. Estas bibliotecas, constituídas enquanto eixos educativos, poderão efetivamente dar o seu contributo à sociedade através da universidade de que fazem parte.

Mas como resolver as dúvidas ou ambiguidades remanescentes acerca do papel pedagógico dos bibliotecários, se existe também uma ambivalência do sentido educativo? Petersson (2005: 55), a este propósito, refere que a educação não deve ser encarada apenas como instrução, argumentando que uma sociedade educada não pode

ser somente aquela cujos níveis instrucionais são elevados, mas aquela que possua uma educação que atravesse o governo das atividades sociais.

Learning is not limited to the setting of a classroom or to a specific place or time. Education and training need to extend to encompass the entire body of society and to be an ongoing, everlasting pursuit. (...) The subject citizen must be prepared to learn during all of his/her life and to engage with learning in a wider sense. Education is once again a project for national mobilization, but with a hugely different meaning than earlier. Education is not just a question of schooling, but something that permeates the governance of all social activities.

Qualquer cidadão deverá estar preparado para aprender ao longo da vida, mas segundo este autor (Petersson, 2005: 56) a ambivalência vai no sentido em que quanto mais inclusivo é o espectro educativo na sociedade, maior é o enquadramento individual para a educação e logo a responsabilidade pessoal auto dirigida da educação.

(...) There is a paradox involved here. On the one hand, it rather seems to be that educational thought is spreading and tending to dominate even more spaces than in the past. On the other hand, educational thought is currently tending toward becoming narrower than before making pedagogy limited and reserved for the realm of the individual as an educable subject and to an individual task, often expressed by the rhetoric of lifelong and life-wide learning, self-regulation, empowerment, and so forth, indicates a more complex view. It does not seem farfetched to argue that society has turned into a school. Thus, Dewey's notion of "School as Society" as been reshaped into "Society as School".

Do meu ponto de vista, o sentido educativo pode ser entendido numa escala *meso*, que equilibre o papel do indivíduo enquanto responsável pela sua educação, com o papel da sociedade enquanto responsável pela educação dos indivíduos. Tal ganha alcance ao nível da instituição educativa, que conjuga o social com o individual. Este é igualmente, o posicionamento da universidade, e particularmente da biblioteca universitária, enquanto instituição educativa, em que perpassam as estruturas de organização da sociedade, e que ao mesmo tempo pode ser entendida à escala humana, porque pode ser adequada a cada indivíduo, através dos seus serviços, espaços ou práticas e da experiência individual sobre estes³⁴.

³⁴ François Dubet (1996), na sua obra *Sociologia da Experiência*, refletia sobre as condutas individuais que enformam na experiência social e que combinam diversas racionalidades e lógicas. Parafraseando este autor podemos afirmar que estas condutas são a justaposição de pertenças comunitárias, mas ao mesmo tempo, exigências de uma autenticidade individual. Na mesma sequência, a principal ideia é a de que *o único princípio de unidade de experiência social é o trabalho sobre nós próprios que cada um realiza, tentando apreender-se a si mesmo como o autor da sua própria vida.*

Uma pragmática pedagógica para as bibliotecas universitárias deve ter em conta este posicionamento estratégico privilegiado: o ponto de contacto e comunicação entre, por um lado, as condicionantes sociais e as particularidades da universidade e, por outro, as características do aluno universitário e as suas expectativas e necessidades enquanto aprendiz.

1.1. *A assunção de um papel formativo na construção do aluno universitário*

Se a contribuição que biblioteca universitária pode conceder à universidade for encarada como inerente ao seu papel, nomeadamente através do apoio à aprendizagem do aluno, então pode considerar-se como uma evidência a necessidade de trabalho colaborativo ao nível pedagógico. Esta colaboração não é mais que a materialização de uma missão da educação mais abrangente: a de formar cidadãos capazes de contribuir ao nível social, através das aprendizagens conseguidas ao longo do seu percurso universitário. A formação em biblioteca universitária, focada nas competências informacionais, só faz sentido a partir de um lugar de situação, de experiência e de ação, que contribua para a aprendizagem do estudante universitário, para o prosseguimento dos seus objetivos académicos.

Oliveira (2010: 145), num interessante pensamento acerca das inovações das práticas educativas no ensino superior, relacionava a experiência inovadora como uma característica importante para a aprendizagem neste ciclo de ensino, referindo:

A formação nesta perspectiva diz respeito à aprendizagem dos *comos* e dos *porquês* das coisas que acontecem na vida da gente, dos modos de existir, de lidar com os acontecimentos, de compreender, seja por enquadramento das coisas em nossos esquemas compreensivos já existentes, seja pela produção ou descobrimento de novos sentidos para o que já existe. A formação se aproxima da experiência estética como exercício, como criação e invenção, pensada como uma tecnologia.

Convocando Foucault, explicava esta autora que a tecnologia é uma forma de operar sobre o que constitui o sujeito, visando obter uma transformação com o fim de alcançar, a um nível profundo, um estado de maturação interior, em que ele é o agente consciente da sua vontade de alcançar quaisquer objetivos, isto é, é o agente da sua auto-governança.

Nóvoa referia-se a uma intencionalidade subjacente na formação do aluno enquanto cidadão, a partir do trabalho escolar (Nóvoa, A., et al., 2011: 537):

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e cultura que nos permitam exercê-la.

O exercício da cidadania plena, conseguida através da emancipação do sujeito aprendente e da mobilização que ele realiza dos conhecimentos teóricos e práticos aprendidos em sede universitária, é também a intenção que está subjacente à pedagogia universitária. No dizer de Monica McLean (2006: 102-103), a propósito da pedagogia na universidade:

The task is to give access to the academic culture as a form of personal and social empowerment. (...) Universities' pedagogic role in achieving the critical objectives of social justice and the capacity to address the problems of a globalized society is to develop minds capable of communicative reason. The capacity to exploit the potential in modernity for transformation requires certain dispositions, as well as expert knowledge and understanding and the means of communicating it.

Em síntese, as competências que a Universidade pretende desenvolver nos alunos agregam-se no complexo de saberes que enquadram a educação formal, já anteriormente referido, desenvolvidos em torno dos quatro eixos *saber saber* (informação-conhecimento), *saber fazer* (técnica-perícia), *saber ser* (vivência-experiência) e *saber viver em comunidade* (socialização-comunicação). (UNESCO, 1996). Convocar competências específicas (designadamente competências académicas) é um desiderato do contexto universitário que extravasa a sala de aula e se imiscui em todo o campus, enquanto local comunitário de vivência, de experiência, de aprendizagem, de experimentação. A biblioteca universitária, espaço integrado no campus, procura habilitar os estudantes ao nível das competências de informação. Estas, enquanto competências específicas, podem ser vistas à luz do que explicava Philippe Perrenoud (1999: 30):

Em muitos registos de especialidade, as competências dependem de uma forma de *inteligência situada*, específica. As situações novas são bastante ricas, diversas e complexas para que o sujeito domine-as com o seu senso comum e com a sua lógica natural. Só pode processá-las tendo à sua disposição não só recursos específicos (procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e métodos), mas também *maneiras específicas e treinadas em mobilizá-los e colocá-los em sinergia*. Em um certo

sentido, a habilidade é uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, deduções, de transposições *dominadas*, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou *tramas* que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão.

Também relativamente às competências, num quadro de educação sob a perspectiva socioconstrutivista, Philippe Jonnaert (2009: 117) explica:

(...) as competências só podem ser construídas em situação. As situações são portanto, *fonte* de competências. São também as mesmas situações que justificam a viabilidade das competências, e são então critério das competências. *Fonte* e *critério* de competências, as situações são também *fonte* e *critério* de conhecimentos.

A literacia de informação, enquanto conjunto de competências *específicas* e *situadas* no âmbito do percurso de aprendizagem do estudante universitário, obtém assim uma legitimação e um mandato para prosseguir com os seus objetivos: capacitar o estudante de ferramentas e habilidades que lhe permitam reconhecer uma necessidade de informação, procurar essa mesma informação, selecioná-la, avaliá-la, sintetizá-la e apresentá-la, quer em situação de contexto académico, quer ao longo da vida.

Numa declaração conjunta, emanada do *II Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Desarrollo de Habilidades Informativas*, os vários bibliotecários signatários (Cortés, J., García, J., González, D., Lau, J., Moya, A., Rodríguez, A. & Verdugo, J., 1999) afirmaram, a este propósito:

Un estudiante con habilidades informativas puede obtener información de todo el orbe, distinguen la que tiene mayor calidad; puede mejorar sus habilidades para la investigación, la redacción, comunicación en general y puede desarrollar en forma integral sus habilidades de pensamiento. Con esto, el estudiante puede sentirse más seguro, participar mas activa y críticamente en los espacios de aprendizaje, con lo que incrementa las posibilidades de terminar sus estudios profesionales en los tiempos y condiciones que se proponga.

O papel formativo das bibliotecas universitárias na construção do aluno universitário passa assim pela criação de condições para a aprendizagem do estudante, o que significa que a biblioteca deve ter em conta na sua organização, gestão, espaço e coleções, um foco dirigido à aprendizagem.

A aprendizagem em contexto universitário resulta, desejavelmente, em criação intelectual. Esta criação, visível através do movimento leitura-escrita, explanado anteriormente, pode ser fomentada também na biblioteca universitária que, de acordo com Natriello & Hughes (2007: 17), configura-se menos como um depósito de

confluência da produção intelectual e mais como um centro que suporta a criação intelectual:

With the development of tools that allow patrons to engage in the creation of intellectual property of diverse kinds, libraries are becoming key institutions in support of such activities. Libraries are leveraging their long-held position as centers for the assembly and preservation of intellectual property to become centers that support the creation of intellectual property. This creation orientation offers a new range of learning opportunities for libraries and their patrons.

A criação a partir da aprendizagem, como processo central do ambiente universitário, encontra na biblioteca universitária uma parceria incontornável. Estes mesmos autores (Natriello & Hughes 2007: 14) referiam-se desta forma ao ambiente educacional propiciado pelas bibliotecas universitárias:

The instructional environment in libraries involves direct activities of staff members to provide instruction to patrons in searching, reading, and understanding the intellectual properties in the library collections, and increasingly the world of networked intellectual materials beyond the library, as well as how such materials can facilitate their own growth and development (Dewey, 2001). This learning environment is defined by heavy emphasis on staff/educators using library materials in receiving/reading mode. Like all library services, the appropriate instructional program is dependent on the needs of the particular patron community. The instructional environment has long been an in-person experience, but it is being expanded through the addition of virtual experiences of various kinds, and libraries are now combining elements of both types to create a more pervasive instructional environment.

Sublinho a ideia aqui expressa de que este ambiente de aprendizagem, bem como a forma de concretização de programas, cursos ou outro tipo de organização de um currículo de formação desenvolvido em torno das competências de informação, deve ser pensado de acordo com as necessidades de cada comunidade académica. Isto é, a forma apropriada e adequada para implementar uma formação, como a que se admite, na biblioteca universitária ou na universidade, vai depender diretamente dos utilizadores a quem se dirige essa mesma formação e da comunidade de que fazem parte.

1.2. *Da formação individual à integração curricular da literacia de informação*

Um programa de formação em literacia de informação pode propiciar-se ao nível individual, em tutoria, em cursos de carácter pontual ou embebido no currículo universitário, como um complemento das metodologias para capacitação em competências académicas. Antes de avançar para uma proposta mais concreta, é importante realizar um enquadramento das opções que têm sido tomadas nacional e internacionalmente.

Owusu-Ansah (2004), bibliotecário e professor coordenador do programa de formação em literacia de informação no College of Staten Island, em Nova Iorque, faz uma abordagem a esta problemática. Aponta para a ambivalência das posições dos bibliotecários que nem sempre admitem participar ativamente na construção curricular dos cursos de graduação, já que não colaboram na definição de requisitos para o uso da biblioteca. Apesar das evidências relativamente à necessidade de programas de formação em literacia de informação, poucas são as universidades que os implementam de forma transversal.

Webber e Johnston (2000: 393), por exemplo, são da opinião que não é essencial a integração da literacia de informação ao nível curricular e sobre isso referiam:

The feedback that was elicited in this area seems to demonstrate that information literacy can be taught as a stand-alone subject in its own right and does not have to be incorporated into other classes in order to be meaningful to the students. The students were able to apply information literacy within other subject domains on their own initiative.

Não obstante, a partir de estudos diversos, muitos outros autores já mencionam como indiscutível a integração curricular da literacia de informação, como é o caso de Rockman (2004), Larkin & Pines (2005), Bowler & Street (2008), Bent & Stockdale (2009) ou Jarson (2010).

Edward Owusu-Ansah adianta uma proposta compreensiva, isto é, englobante, do papel da biblioteca académica, partindo do pressuposto que a biblioteca irá contribuir para a capacitação dos estudantes em estratégias e ferramentas de aprendizagem que eles possam utilizar ao longo da vida. E sublinha: «Colleges and universities had to prepare students for a society in which information took center stage and the ability to navigate, retrieve, and use information effectively became central to educational, professional and civic success.» (Owusu-Ansah, 2004: 4). O problema, do ponto de

vista deste autor, na implementação de programas de literacia de informação tem estado relacionado com *quem* assegura e *como* é assegurada esta formação. De facto, se os bibliotecários dominam as técnicas e têm a perícia e conhecimento necessários para garantir a instrução cabal das matérias, não têm a legitimidade ou o estatuto para poderem entrar no território da lecionação ao nível do ensino superior, sendo o seu papel assumidamente de suporte aos principais âmbitos da missão universitária: o ensino e a investigação. As ações de formação, assim entendidas, remetem-se a práticas de carácter facultativo que deixam de fora muitos estudantes. Por isso, este autor é da opinião que uma solução eficaz deve ser abrangente, diversificada e compreensiva, apelando à implementação de estratégias que recorram a vários formatos de lecionação. Depois de dar uma panorâmica onde se percebem as diferentes posições acerca das formas de instrução da literacia de informação (fora do contexto letivo ou enquanto componente curricular), o autor defende:

(...) the library should offer an independent credit course in information literacy, one that offers in depth engagement with issues inherent in and skills attendant to information literacy. Ideally, this course will become part of the general education curriculum, and a prerequisite for graduation.

O argumento para realizar um programa de formação cuja estrutura seja imersa no currículo das graduações ou das pós-graduações, neste como nos estudos supracitados, baseia-se na investigação prévia nesta área que indica, por um lado, maior impacto na aprendizagem por parte dos estudantes, quando haja uma estrutura programada de lecionação, com implicações na avaliação, e que por outro lado, indicia fragilidades relativamente à eficácia de formações esporádicas, de carácter voluntário (Owusu-Ansah, 2004: 11):

The brevity of encounters heavily compromises the individualized instruction that reference desk interactions have potential to provide. Drop-in workshops are unpredictable vehicle for ensuring that students acquire crucial skills, precisely because of their voluntary nature. That same voluntarism compromises the impacto of print and online tutorials. Course-related and course-integrated instruction, the two popular methods for bibliographic instruction and independent credit courses remain the most viable vehicles of delivering information literacy instruction.

A ideia subjacente à realização de formação integrada no currículo ou, em alternativa, cursos creditados que tenham continuidade e façam sentido no âmbito da formação base, é o desejo de envolver o maior número de estudantes, propiciando as condições que lhes permitam ser estudantes mais competentes. Da parte dos

bibliotecários, o desafio está em assumirem a sua identidade institucional – a educativa – incarnando um papel pedagógico formalmente, já que de uma maneira ou de outra, esse tem sido um papel amplamente assumido no desempenho das suas funções. Stanger (2009:4) refletiu também sobre esta questão e sobre o papel de cada um dos intervenientes – bibliotecários, professores e outros colaboradores – na formação dos estudantes, referindo: «Librarians, along with other academic support staff, both inside the classroom (collaborating with faculty) and outside the classroom, can and do contribute their own expertise and passion to facilitate the transformation of student attitudes and skills.»

Em resposta à explanação de Owusu-Ansah (2004), Diane Zabel (2004), no seu artigo *A reaction to "Information Literacy and Higher Education"*, vem discordar da posição defendida por aquele autor, em que a integração curricular é reconhecida como a solução melhor para a instrução de programas em literacia de informação. Zabel apelida de ingénua a proposta que implica uma acreditação da formação conferida por bibliotecas, já que os processos de validação da formação no ensino superior são demasiado complexos para haver este tipo de ambição. Indica antes como fundamental que as práticas letivas exijam aos alunos a integração de estratégias de pesquisa como parte dos requisitos para a realização de qualquer trabalho académico. Deste ponto de vista, não se revela tão importante legitimar uma disciplina própria em literacia de informação, mas tornar a literacia de informação numa presença constante em todas as disciplinas curriculares de qualquer curso. E adianta a autora (Zabel, 2004: 20):

It is also imperative that information literacy be integrated as students' progress through general education courses and courses specific to their majors. I do not buy into Mr. Owusu-Ansah's arguments that the one-shot instruction session is a waste of time. I think many librarians have worked very hard to improve instruction through the inclusion of active learning techniques and the use of hands-on technology classrooms. In addition, much noncredit instruction is being enhanced by the addition of Web-based tutorials so learning can be reinforced.

Do meu ponto de vista, a defesa de ambos os argumentos é convincente. A integração curricular (ou não) é uma opção estratégica que deve adequar-se ao contexto específico da instituição em que se planeia uma intervenção continuada em literacia de informação. Naturalmente será mais fácil e apropriado, para algumas instituições de ensino superior, pensar numa estratégia transversal que compreenda oferta formativa acreditada e imersa no currículo. Por outro lado, também é minha convicção que a diversificação da oferta formativa (por exemplo, ao nível de tutoriais on-line, de

formações extralectivas ou de formação em *blended learning*) é uma forma mais conseguida de chegar a um público com apetências diferentes ao nível dos estilos de aprendizagem.

De referir que os documentos que preconizam as linhas de orientação para a implementação de formação em literacia de informação são emanados das associações profissionais com maior influência nas bibliotecas universitárias: a American Library Association (ALA), através da sua Divisão, The Association of College and Research Libraries (ACRL), bem como o Council of Australian University Librarians (CAUL) e o Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). Os documentos emanados destas entidades – o *Information Literacy Competencies Standards for Higher Education* (ALA, 2000) e o *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice* (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy & Council of Australian University Librarians, 2004) – em conjunto com as *Guidelines for instruction Programs in Academic Libraries* (ACRL, 2003), são os principais instrumentos que regulam e orientam uma planificação sistemática de programas de ensino em literacia de informação.

Sucintamente estes documentos orientadores enquadram a literacia da informação em termos de conceito, importância e contexto social, tecnológico e educacional e definem princípios e *standards* de referência, indicadores de desempenho e resultados esperados da formação em literacia de informação. Estes *standards* são indicadores de medida, que espelham as diversas competências de informação enquadradas em padrões de competências, a partir dos quais os programas de formação deverão ser elaborados, aplicados e avaliados.

Neste contexto é interessante verificar que já existem muitos exemplos concretos de aplicação de programas de literacia de informação, ao nível internacional e nacional, bem como manuais para a lecionação desta matéria.

Destaco, pelas suas características e acessibilidade, os programas *Libraries Information Literacy Program* da Universidade de Maryland, disponível em <http://www.lib.umd.edu/ues/infolit/overview>; a página relativa às *Research and Information Skills*, da Universidade de Sydney, disponível em <http://www.library.usyd.edu.au/skills>, a página sobre *Information Literacy*, da Universidade de Stanford, disponível em [244](http://lane.stanford.edu/classes-</p></div><div data-bbox=)

[consult/infoliteracy.html](#) e por fim as páginas relativas ao programa *Information literacy* da Universidade de Sheffield, em <http://www.shef.ac.uk/library/infolit>, bem como a página *Information Skills Resource*, da mesma universidade, dedicada aos tutoriais *on-line* para apoio aos estudantes, disponível em <http://www.librarydevelopment.group.shef.ac.uk/>.

Todos estes programas têm em comum a estruturação com base nos documentos internacionais reconhecidos como orientadores, estão organizados em módulos, e podem ser acedidos diretamente pelos estudantes que se inscrevem *on-line* ou na biblioteca ou, em alternativa, utilizam os recursos de aprendizagem *on-line* para realizarem a sua autoformação em literacia da informação.

Ao nível nacional podem destacar-se igualmente alguns casos. A Universidade do Minho, na página da biblioteca e no separador *Guias e Ajudas*, disponível em <http://www.sdum.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=16&lang=pt-PT>, refere: «Os Serviços de Documentação da Universidade do Minho reúnem um conjunto de propostas (in)formativas que visam ajudar os utentes da biblioteca a adquirirem e desenvolverem as competências necessárias para acederem de forma eficiente à informação de que necessitam.» Não há, no entanto, de forma explícita, qualquer referência a documentos orientadores de enquadramento à sua intervenção pedagógica. Esta é também a situação da Universidade de Aveiro, que oferece tutoriais diversos para a exploração dos recursos informativos, em <http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/PageText.aspx?id=8492>, bem como disponibiliza Formação de Utilizadores na página *Informar para formar*, acessível em <http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/PageText.aspx?id=4034>. Por outro lado, a Universidade Nova de Lisboa, no âmbito da sua escola doutoral, promove atualmente uma formação que confere créditos aos alunos, permitindo a opção da frequência: <http://www.unl.pt/en/doctoral-school/pid=321/>. Este é um dos resultados da intervenção transversal realizada nos últimos anos na Universidade Nova de Lisboa. Parece ser o caso em que se demonstra de forma mais detalhada a implementação de um programa transversal de literacia de informação numa universidade portuguesa. Prates & Andrade (2010), na comunicação *An Information Literacy Strategic Project Implementation at Universidade Nova de Lisboa: case presentation*, demonstram como é importante um planeamento, acompanhamento, implementação e avaliação cuidadosos, a partir do envolvimento e cooperação com parceiros estratégicos. As autoras referem algumas

características e aspetos que contribuíram para o sucesso da implementação deste programa (Prates & Andrade, 2010: 9), que se inspirou nas orientações internacionais:

Although being the presentation of a specific case and thus strongly contextualized we realized that many issues that we have been identifying as crucial to Nova's Project also were reported as such in some other universities abroad undertaking IL projects, as referred by the external consultant in one of her presentations. They are linked to top strategic difficulties, dedication to the project, partnership, articulation and focus, dissemination and championship, teaching quality and funding, among some others. One further issue we also would like to stress as important is the perception that IL projects such as ours must be envisaged as true partner endeavors, that is, neither a librarians' nor a teachers' only aim. Finally we feel that our university wide strategic intention both requires regular top support and flexible adaptation to continuous unpredicted events.

A experiência da Universidade Nova de Lisboa é um exemplo de concretização de um projeto de intervenção pedagógica ao nível da literacia de informação que deve, sem dúvida, ser tido em conta, não só pelos aspetos já mencionados, de ligação aos gestores de topo e de relacionamento com a missão e estratégia da universidade³⁵, como pela flexibilidade e atenção dada a cada uma das escolas e níveis de ensino, que se concretizou em tipologias de intervenção diferentes e adaptadas a cada realidade.

Além dos documentos internacionais orientadores e dos exemplos práticos da sua aplicação, existem ainda, com extensão e profundidades diferentes, alguns manuais de ensino que tentam sintetizar as matérias da literacia de informação para que seja facilitada a leção sobre estas. É o caso do livro *Information literacy instruction: theory and practice* (Grassian & Kaplowitz, 2009), um manual muito completo para o ensino da literacia de informação, que enquadra a prática na teoria e é desenvolvido ao longo de cinco partes que incluem um contexto histórico da literacia de informação, a forma modular recomendada para ministrar esta matéria, o planeamento e desenvolvimento de um programa, a operacionalização da formação e ainda as perspetivas futuras que os autores antevêm para a literacia da informação.

³⁵ O alinhamento estratégico é um fator crucial para o sucesso de um programa de formação de aplicação transversal. Este alinhamento estratégico deve ser englobante para as bibliotecas e específico para cada um dos seus serviços e programas. Um bom exemplo desta prática é o caso descrito por Brinley Franklin (2009), no seu artigo *Aligning library strategy and structure with the campus academic plan: a case study*.

Outro caso é o do *Handbook for Information Literacy Teaching: HILT* (Gaunt, Morgan, Somers, Soper & Swain, 2009), apresentado de forma mais prática, com exemplos específicos de sessões e de exercícios a desenvolver durante as mesmas.

Por fim, ainda que não se configure como um manual de ensino, de referir o capítulo de Jesús Lau, intitulado *Información: insumo básico del aprendizaje*, onde este autor apresenta um conjunto de propostas para a lecionação da literacia de informação, baseado numa reflexão sobre a aprendizagem e a forma de ensinar aos alunos universitários esta matéria no contexto do ensino superior.

2. Possibilidade de intervenção pedagógica das bibliotecas da Universidade de Lisboa

Uma proposta de intervenção pedagógica surge como possibilidade depois de ter sido realizado o estudo precedente. Enquadrar e compreender a formação como um complexo de ações que têm em vista a aprendizagem, através de diversos meios, recursos e estratégias é igualmente um pressuposto para essa apresentação. Estas condições devem ser pensadas de acordo com o contexto de aprendizagem, o perfil dos formandos e os conteúdos formativos, com vista à obtenção do melhor resultado possível para cada um dos envolvidos: formador, formandos e entidade promotora da ação de formação.

Nos novos estatutos da Universidade de Lisboa (estabelecidos pelo Diário da República, 2.^a série — N.º 77 — 19 de abril de 2013) a missão desta instituição está definida da seguinte forma:

1 - A Universidade de Lisboa é uma instituição de ensino e de ciência, baseada na criação, transmissão e valorização social e económica do conhecimento e da cultura, comprometida com o progresso da sociedade.

Esta missão é concretizada através da promoção da investigação e do ensino, particularmente através de várias linhas estratégicas que enformam uma visão para o conjunto institucional universitário. Reconhecendo-se o papel educativo das bibliotecas, é importante fazer com que este resulte do compromisso e da aposta estratégica dos serviços na promoção da formação e autonomia dos utilizadores, para uma correta utilização dos recursos e fontes documentais disponíveis. Neste âmbito, os serviços de bibliotecas, essencialmente os serviços de referência e a formação interligam-se. A ideia é que os bibliotecários compreendam o seu papel pedagógico ou formativo junto dos utilizadores, realizando diversas ações que potenciem a melhor utilização das bibliotecas. Estas devem procurar constituir-se como serviços de excelência, centrados no utilizador, orientando-o para o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, bem como para uma melhor rentabilização dos recursos de informação disponíveis, melhorando todo o processo que vai desde a pesquisa e recuperação da informação até à compreensão e produção de conhecimento.

2.1. *Racional teórico de intervenção*

Não sendo algo linear ou de transposição direta, pensar uma intervenção pedagógica à luz de outros exemplos, e tendo em linha de conta os documentos orientadores internacionais é, do meu ponto de vista, um exercício que ganha em enquadramento, pertinência e qualidade.

Um Projeto de Formação exequível terá de ser enquadrado numa estratégia global que reúna as bibliotecas da Universidade de Lisboa em torno de objetivos comuns. Esta estratégia, assente na própria definição da forma e princípios que orientam o trabalho do Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa (SIBUL) – o conjunto de todas as bibliotecas – reflete-se nos princípios de cooperação e partilha e visa apoiar o ensino e investigação.

Perspetivar uma utilização das bibliotecas que seja consistente com a missão da Universidade é determinante. Uma utilização dos recursos de informação eficaz e produtiva, com benefícios tangíveis para os utilizadores, trará resultados práticos para os próprios alunos que desejam ter sucesso no seu percurso académico. As bibliotecas, enquanto repositórios e locais de acesso à informação e conhecimento, são uma chave fundamental da cadeia de produção intelectual e de avanço do conhecimento. Torna-se relevante enquadrar o seu contributo num ciclo de produção científica, mostrando à comunidade académica que a investigação científica produzida se alimenta de investigação prévia, gerando nova produção científica e, portanto, conhecimento. A pesquisa de informação é o início de um processo que sustenta o circuito editorial e que, por fim, conecta e dá sentido à documentação disponibilizada nas bibliotecas universitárias.

As bibliotecas da Universidade de Lisboa, considerando-se instrumentos privilegiados para fomentar o sucesso académico, a investigação e produção de conhecimento, assumem assim o seu contributo para a sustentabilidade, afirmação e desenvolvimento da Universidade. A otimização da sua utilização, a potenciação dos seus recursos e o fomento da divulgação dos conteúdos informativos que disponibilizam irão contribuir para o valor e competitividade da Universidade, ao mesmo tempo que conferem o retorno do investimento neste domínio. É por isso fundamental reforçar a área formativa das bibliotecas, enquanto catalisadora de valor para a UL, em especial na sua vertente dirigida aos alunos.

Um projeto de Formação assente nestes pressupostos, enquadra uma proposta de conteúdos comuns que não substitui nem inviabiliza as ações desenvolvidas em cada unidade orgânica.

De referir ainda que o âmbito em que se enquadra esta proposta é também o âmbito de um trabalho de equipa – o Projeto de Formação SIBUL – em que participa a autora desta investigação, em conjunto com um grupo de bibliotecários da Universidade de Lisboa (Susana Henriques, Faculdade de Medicina, Jorge Revez e Cristina Lopes, Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação e ainda Sílvia Lopes, Faculdade de Farmácia), em desenvolvimento desde meados de 2012.

Partindo do levantamento realizado em dois momentos anteriores, o Projeto Formação SIBUL procurou incorporar a experiência amplamente validada das diversas bibliotecas da UL, tendo em atenção a diversidade de práticas e metodologias de abordagem à formação. A sua ação foi definida tendo em conta as variáveis contextuais que atravessaram o processo de fusão com a Universidade Técnica de Lisboa, ao longo de 2012 e em 2013, posicionando-se assim como um projeto inicial, potencialmente expansivo. Estas características determinaram igualmente a definição de objetivos de curto e médio prazo, exequíveis e avaliáveis por todos os agentes interessados. É por este motivo que, naquele projeto é enquadrada formação para três grupos de utilizadores das bibliotecas: é dada prioridade à formação *staff* e à formação de alunos, devendo a formação para docentes e investigadores ser mais desenvolvida numa segunda fase.

O presente trabalho vai centrar-se apenas na formação dirigida a alunos e, bebendo da experiência deste grupo de trabalho, decorre naturalmente do trabalho de investigação prévio aqui apresentado, evidenciando ecos de ambos os percursos – técnico e investigativo.

É importante sublinhar que, tradicionalmente, como já referido, a formação de utilizadores era uma formação centrada na exploração do espaço da biblioteca e da bibliografia aí disponível. A literacia da informação, no entanto, não se limita a estas ações, avançando num espectro mais alargado, que coloca o enfoque nas competências de informação, isto é, em habilitar os utilizadores das bibliotecas na perceção da necessidade de informação, na sua pesquisa, seleção, avaliação, síntese e apresentação, mas tendo necessariamente de se afirmar no campo das técnicas e métodos de redação e apresentação de trabalhos académicos. Esta última ideia foi problematizada, de forma

provocatória, no artigo de Stanley Wilder (2005), *Information literacy makes all the wrong assumptions*:

But information literacy remains the wrong solution to the wrong problem facing librarianship. It mistakes the nature of the Internet threat, and it offers a response at odds with higher education's traditional mission. Information literacy does nothing to help libraries compete with the Internet, and it should be discarded. (...) One alternative to information literacy is suggested in a comment by my colleague Ronald Dow: "The library is a place where readers come to write, and writers come to read." Dow casts students not as information seekers, but as apprentices engaged in a continuous cycle of reading and writing. (...) More specifically, librarians should use their intimate knowledge of the collections they manage and the writing process as practiced in the disciplines to teach apprentice readers and writers.

De facto, nesta dialética entre a informação e o conhecimento, é exigida uma nova competência leitora, que engloba análise e sentido crítico em múltiplos suportes, mas o bibliotecário terá igualmente de estar atento à escrita em contexto académico. São desafios que, a meu ver, ainda não se colocam noutra nível de ensino, mas que ao nível universitário passam a requerer um nível de complexidade avançado, num grau de exigência que não é colocado ainda em níveis anteriores.

A Universidade, enquanto instância formativa, e a biblioteca académica, enquanto instância que pode reivindicar um papel pedagógico nessa instituição, deve ajudar o aluno a resolver problemas concretos – de que modo se organiza a informação; que formas de citação existem; como referencio um autor; o que posso citar da internet. Estas estratégias irão certamente contribuir para a prossecução dos seus objetivos académicos.

2.2. *Ensaio de um programa de formação comum às bibliotecas da Universidade de Lisboa*

A ideia que aqui se concretiza decorre da investigação precedente e está desenvolvida tendo em conta:

- a) Os aspetos históricos que emergiram do estudo longitudinal realizado às realidades de quatro países e à constituição das suas bibliotecas universitárias, que apontam para uma identidade educativa na sua constituição;

- b) Os conceitos agregados de pedagogia universitária, biblioteca universitária e o agir pedagógico das bibliotecas universitárias, que ganham sentido no contexto das práticas e intervenções educativas;
- c) A plasticidade da literacia de informação e a sua particular instrumentalidade para corresponder ao desiderato pedagógico em contexto de biblioteca;
- d) Os modelos, casos concretos e exemplos estudados da aplicação prática da literacia de informação que demonstram a atualidade e pertinência de uma intervenção desta natureza.

Tendo estes aspetos em linha de conta, paralelamente ao trabalho que vem sendo objeto de reflexão da autora no contexto profissional do SIBUL – Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa –, de acordo com as diretrizes internacionais, e a exemplo do trabalho desenvolvido noutras universidades, é proposto o desenvolvimento de um plano de formação transversal a todas as Bibliotecas da UL, dirigido aos utilizadores alunos das bibliotecas.

O Programa de Formação tem como *objetivos gerais*:

- Promover a aquisição de competências em Literacia da Informação;
- Contribuir para a autonomização dos formandos na organização, recuperação, gestão e apresentação da informação;
- Contribuir para garantir as condições propícias à formação ao longo da vida;
- Rentabilizar a utilização dos recursos disponíveis para a comunidade UL;
- Reforçar o papel das Bibliotecas da UL junto da comunidade académica;
- Contribuir para a reflexão acerca da integração da formação em literacia da informação no currículo académico da UL.

Para cumprir os pressupostos afirmados por este projeto formativo será necessário conseguir um aumento qualitativo da utilização dos recursos informativos colocados à disposição dos utilizadores. Tal só será verificável se houver um inquérito de partida, dirigido aos estudantes, em *focus group* e grupo de controlo, para averiguar do impacto desta formação numa fase posterior.

Além de um programa de formação direcionado a grupos específicos, importa também colocar atenção no desenvolvimento e produção de conteúdos digitais que

permitam à generalidade dos utilizadores ter um conhecimento global das bibliotecas (espaços e serviços) através de contacto *on-line*. É igualmente importante a disponibilização destes recursos *on-line* para que exista a possibilidade de qualquer utilizador poder realizar uma autoformação nos recursos que estão sob a responsabilidade direta da Universidade de Lisboa: o Catálogo Bibliográfico, o Repositório.UL, a Biblioteca Digital e o Portal de Recursos Eletrónicos. Para tal será importante considerar a construção, desenvolvimento e divulgação de tutoriais vídeo para estes recursos em concreto. Não me deterei sobre estes aspetos, por considerar que envolvem questões mais técnicas, estando justificada a sua inclusão numa estratégia de formação global desta natureza.

Pensar um programa de formação para a Universidade de Lisboa tem de ter necessariamente em conta a oferta formativa já existente em algumas das suas Bibliotecas³⁶. Estas realidades específicas de formação, analisadas em capítulos precedentes, foram pensadas para cada um dos contextos concretos de atuação. No meu entender, um programa de formação transversal a todos os utilizadores, de apoio ao ensino e à investigação científica, intervindo ao nível da aquisição de competências em literacia da informação junto dos alunos do ensino pré e pós-graduado é possível respeitando as especificidades de cada uma das realidades das escolas, mas encontrando um denominador comum, que funcione como regulador e uniformizador de competências esperadas dos estudantes da Universidade. Daí que as dinâmicas possíveis possam considerar sessões abertas (de inscrição livre), com recurso a uma bolsa de formadores, através de um esquema rotativo pelas várias Unidades Orgânicas; e / ou aplicação dos conteúdos localmente pelas Bibliotecas das várias Unidades Orgânicas, no esquema horário que fosse mais adequado. Esta intervenção carece assim de um trabalho colaborativo com os responsáveis técnicos de todas as bibliotecas, para um estudo mais detalhado que possa precisar as necessidades formativas e a forma mais adequada de as ultrapassar.

No que respeita aos conteúdos formativos, e pelos motivos anteriormente apontados, a intervenção pedagógica deverá ser baseada no modelo SCONUL (1999),

³⁶ Foram tidas em conta e objeto de reflexão com maior detalhe as experiências:

- a) Da FMUL – Módulo «Fontes de Informação Digital em Ciências da Saúde», inserido na Unidade Curricular «Medicina Baseada na Evidência» em <http://www.biblioteca.fm.ul.pt/>
- b) Da FP-IE- UL– Projeto de Formação de Utilizadores, em http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1453065&_dad=portal&_schema=PORTAL
- c) Da FLUL – Formação de Utilizadores, em http://ww3.fl.ul.pt/biblioteca/servicos_formacao_utilizadores.htm

uma proposta estratificada em sete áreas de competências (ou pilares) que podem ser desenvolvidas em progressão, conjugado com modelo da ALA (2000), um modelo que prevê cinco etapas progressivas de aprendizagem de competências de informação (ou **padrões**).

Conteúdos Programáticos

Módulo Introdutório

Conceito de literacia de informação, importância e aplicabilidade no percurso académico do estudante. As competências de informação e o seu desenvolvimento através de exercícios de aplicação prática.

Módulo 1: Começar o trabalho científico

Competência para reconhecer uma necessidade de informação

Padrão 1 – O estudante determina a natureza e a extensão da informação da qual necessita.

Conteúdos:

- a) Escolher um tópico de pesquisa. Dar exemplos de temas
- b) Definir o tópico formulando perguntas. Dar exemplos de perguntas

Módulo 2: Pesquisar informação

Competência para distinguir os diferentes formatos em que a necessidade de informação pode ser respondida

- Conhecer os recursos mais apropriados, impressos e não impressos
- Selecionar os mais adequados para a tarefa a desenvolver
- Compreender questões associadas à acessibilidade das fontes

Padrão 2 – O estudante acede à informação de forma eficaz e eficiente

Conteúdos:

- a) Conhecer as fontes que fornecem uma primeira abordagem ao tema: handbooks, textbooks, annual reviews, dicionários e enciclopédias
- b) Definir os limites do tópico – expandir/restringir/redefinir
- c) Elaborar uma lista de termos de pesquisa a partir do tópico. Dar exemplos
- d) Usar thesauri (papel e eletrónicos) para validar ou clarificar os termos. Identificação de conceitos-chave na bibliografia geral
- e) Conhecer a complexidade do trabalho científico e o ciclo de produção da informação. Desenhar um esquema
- f) Conhecer as diferentes especificidades temáticas da sua área de estudos
- g) Fornecer uma ideia geral e breve da configuração do atual mercado científico
- h) Apresentar os vários formatos de informação disponíveis e para que servem. Conhecer a linguagem técnica da informação (monografias, analíticos, periódicos, etc.)
- i) Saber avaliar a disponibilidade dos documentos em papel e eletrónicos
- j) Aprender a fazer um pré-plano de pesquisa e recuperação de informação (necessidades/tempo disponível)
- k) Apresentar os conceitos de ruído e silêncio e os métodos de revisão das necessidades de informação

Módulo 3: Localizar e aceder à informação

Competência para construir estratégias de localização da informação

- *Articular a necessidade de informação em correspondência com os recursos disponíveis*

- *Desenvolver um método sistemático e apropriado para a sua necessidade*

- *Compreender os princípios de construção e criação de bases de dados*

Competência para localizar e aceder à informação

- *Desenvolver técnicas de pesquisa apropriadas (por ex. usar operadores booleanos)*

- *Usar tecnologias de informação e comunicação, incluindo redes académicas internacionais*

- *Usar serviços de indexação e resumos, índices de citação e bases de dados*

- *Usar métodos para estar a par das novidades e avanços na sua área*

Padrão 2 – O estudante acede à informação de forma eficaz e eficiente

Conteúdos:

- a) Definir uma metodologia de pesquisa.
- b) Apresentar a tipologia, estruturas e componentes das tecnologias de recuperação de informação. Saber escolher a base adequada conforme a necessidade de informação. Distinguir acesso livre/pago, períodos de disponibilidade/existências da informação
- c) Saber guardar/enviar a informação. Dominar a extensão dos resultados obtidos
- d) Construir um plano de pesquisa concreto, por etapas.
- e) Construir chaves de pesquisa
- f) Explicar o que é linguagem controlada e para que se usa. Conhecer os cabeçalhos de assuntos e descritores usados nos registos
- g) Dominar as técnicas de pesquisa: Operadores booleanos, uso de indicadores, diferenças entre percorrer e pesquisar, uso de truncaturas
- h) Usar ajudas. Alargar e estreitar chaves de pesquisa. Usar línguas de pesquisa diferentes conforme o interface. Pesquisar em diferentes formatos de informação: resumos, texto integral, etc.
- i) Usar bases de dados referenciais. Compreender a estrutura de uma revista, livro, etc.
- j) Saber quais as fontes da sua área de estudos e quais os formatos disponíveis pela leitura das citações

- k) Conhecer o sistema de cotação e classificação usado na Biblioteca. Saber distinguir índices de periódicos, catálogo da Biblioteca e bases de dados eletrônicos
- l) Conhecer alguns catálogos externos e saber localizar informação não disponível localmente. Apresentar o funcionamento do serviço de EIB
- m) Saber avaliar a qualidade da informação recolhida, pelo uso de critérios como: autoria, pontos de vista, objetivos, data de produção, citações, etc. Avaliar se um item recuperado corresponde à necessidade de informação em termos de língua, profundidade de análise, etc.
- n) Encontrar ausências e silêncios na informação recuperada

Módulo 4

Avaliar a informação

Competência para comparar e avaliar a informação obtida de diferentes fontes

- *Ter noção das questões de ambiguidade e autoridade*
- *Ter consciência do processo de revisão por pares e de publicação académica*
- *Saber extrair a informação apropriada face à necessidade de informação*

Padrão 3 – O estudante avalia a informação e as suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada na sua base de conhecimentos e sistema de valores.

Conteúdos:

- a) Conhecer as formas de recensão crítica das fontes e onde encontrá-las. Determinar a pertinência dos autores, dos editores ou produtores, da data de publicação. Explicar a importância do cruzamento de fontes para confirmar a pertinência de pontos de vista
- b) Reconhecer que uma fonte de informação pode exprimir apenas opiniões ou visões unilaterais, reforçar preconceitos ou uma posição particular de um grupo. Saber pesquisar informação que complete ou esclareça esses dados

- c) Reconhecer a historicidade de uma fonte e a forma como afeta o seu valor informativo e a sua utilidade
- d) Compreender que a novidade de um tema impeça a sua existência nas ferramentas tradicionais de recuperação de informação e que a sua validade fique em dúvida, por ex. na pesquisa exclusiva na Web
- e) Selecionar a informação apropriada para um dado problema. Descrever porque nem todas as fontes de informação são apropriadas para algumas situações. Aplicar critérios de avaliação das fontes

Módulo 5

Utilizar e apresentar a informação

Competência para organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de forma adequada à situação

- Citar referências bibliográficas em relatórios de projetos e teses
- Construir um sistema bibliográfico pessoal
- Aplicar a informação a um problema em mãos
- Comunicar eficazmente através do meio mais adequado

Competência para sintetizar e construir sobre informação existente, contribuindo para a criação de novo conhecimento.

Padrão 4 – O estudante, individualmente ou em grupo, usa a informação de forma eficiente de forma a atingir um objetivo específico.

Conteúdos:

- a) Criar um sistema de organização da informação: Endnote Web, Pastas pessoais, etc.
- b) Estar a par da diversidade de estilos de citação e a importância da coerência. Apresentar os manuais de estilo e de publicação
- c) Conhecer formas de partilha de informação e conhecimento em linha: fóruns, mailing lists, etc.

- d) Avaliar a qualidade do processo de pesquisa e dos produtos utilizados. Demonstrar como as pesquisas podem ser expandidas ou refinadas pela modificação de termos ou de lógicas de pesquisa
- e) Procurar informação adicional nas notas de rodapé, bibliografias, links Web
- f) Utilizar as pastas pessoais como repositórios de informação à imagem do produto final. Organizar a informação de uma forma prática e funcional
- g) Saber extrair a informação dos documentos, independentemente dos seus formatos, e inseri-la num novo produto
- h) Saber relacionar, colocando em confronto ou concordância, os diversos tipos de informação num texto
- i) Saber escolher o formato mais adequado à apresentação da informação, de acordo com os conteúdos, a audiência e o contexto
- j) Saber partilhar a informação obtida, identificar problemas e procurar soluções em grupo (pastas/redes de partilha)
- k) Saber organizar um histórico de pesquisas

Módulo 6: Utilizar a informação de forma ética e legal

Competência para organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de forma adequada à situação

- Compreender as questões de direitos de autor e plágio

Padrão 5 – O estudante compreende os principais problemas económicos, legais e sociais em torno do uso da informação e usa-a de forma ética e legal

Conteúdos:

- a) Abordar a questão da privacidade e da segurança em ambientes híbridos
- b) Compreender que existe informação paga na Web e saber concretamente o que é que a Biblioteca paga ou não paga. Compreender as limitações que os contratos ou as licenças obrigam (embargos, desativação de links,

não-posses dos documentos, etc.) Conhecer as diferenças entre uma pesquisa num motor Web ou numa ferramenta fornecida pela Biblioteca

- c) Compreender as normas de propriedade intelectual e direitos de autor
- d) Utilizar de forma correta as tecnologias e eventuais *passwords* de acesso à informação
- e) Compreender o que é o plágio e o que é o direito de igualdade no acesso à informação

A estrutura de um programa de formação segundo estes modelos, o **SCONUL** (1999) e o **da ALA** (2000), em etapas que refletem uma gradação de complexidade, em consonância com os domínios dos referenciais em competências de informação, asseguram diversas características que tornam aplicável esta proposta: a modularidade, a flexibilidade, a uniformidade e a transversalidade.

São ainda necessárias outras condições para assegurar a aplicabilidade desta proposta, nomeadamente os Recursos Humanos a envolver. Entendo que a formação deverá ser dada pelos bibliotecários que têm a seu cargo, em cada unidade orgânica, a componente formativa ou a função mais aproximada desta, como seja a do serviço de referência. A não existir situação, é minha convicção que uma equipa de bibliotecários, constituída por alguns destes elementos, poderão estar disponíveis para prestar este trabalho junto de cada uma das escolas, garantindo-se assim uma oferta formativa transversal a todos os alunos da Universidade que desejem participar.

Os recursos físicos, ou meios, a envolver terão como objetivo a facilitação da aprendizagem por parte dos formandos no melhor ambiente possível. Assim, será necessária uma sala de aulas apetrechada com condições apropriadas, quer para a exposição da matéria, quer para a sua apropriação por parte dos formandos, bem como o acesso, imprescindível, às bibliotecas, para demonstração dos conteúdos em contexto real, sempre que necessário. Considera-se importante dispôr de:

- Computador
- Videoprojector
- Quadro tradicional e giz /marcador
- Papel /caneta
- Acesso à internet / recursos on-line

Relativamente aos recursos pedagógicos, estes serão utilizados de acordo com os conteúdos a abordar e procurando a melhor eficácia na aprendizagem. Além da utilização de *power-point*, seria importante recorrer-se a vídeos educativos, disponíveis na internet, a fichas de trabalho e a exercícios diversos recorrendo a papel e lápis. Haverá a possibilidade de realizar brainstorming e de estimular a participação individual e em grupo dos formandos, apostando-se numa abordagem essencialmente construtivista (inspirada no modelo *Guided Inquire*).

Em termos de métodos pedagógicos é recomendável a utilização dos métodos expositivo, demonstrativo e interrogativo sempre que necessário. A par, procurar-se-á colocar em prática a realização de diversos exercícios, recorrendo a metodologias ativas. Além da utilização da metodologia expositiva de forma transversal com recurso ao *power-point*, funcionando como um fio condutor das sessões, os alunos devem ser desafiados a participar ativamente na aprendizagem. Propõe-se a realização de trabalhos de grupo, sempre que possível, a resposta a fichas de trabalho e a realização de exercícios práticos com intervenção direta dos formandos.

Quanto à avaliação do projeto formativo, esta deverá ser realizada ao longo do mesmo, tendo em atenção a resposta e envolvimento dos formandos em relação à matéria e conteúdos abordados, bem como a eficácia dos métodos e técnicas pedagógicas propostos, ainda que seja também recomendável uma avaliação final especificamente acerca da implementação da formação, designadamente através de inquérito por questionário. A avaliação da aprendizagem é a face mais visível do processo avaliativo e é aquela que procura aferir o nível de aprendizagem dos formandos, em várias fases do processo de aprendizagem, face às matérias lecionadas. Por isso é igualmente importante realizar uma avaliação (que compreenda auto e heteroavaliação) que revele o grau de compreensão e consolidação de conhecimentos.

Relativamente à implementação desta proposta é muito importante o envolvimento de todos os parceiros – gestores de topo, bibliotecários e outros funcionários, corpo docente e alunos. Importa também realizar diversas ações preparatórias que envolvam, num quadro mais alargado, uma estratégia formativa transversal que, como já referido, enquadre um projeto específico destinado aos técnicos que desempenham as suas funções nas bibliotecas e outro destinado aos docentes e investigadores, a par deste que aqui se apresenta, destinado a alunos. No meu entender, apenas num quadro de uma ação global e integrada, este ensaio para um programa de formação em literacia de informação fará sentido.

2.3. *Potencialidades, ameaças e oportunidades*

No seio das Universidades, os desafios emergentes do panorama contemporâneo, marcados pela necessidade de renovação e contenção, exigem uma inevitável adaptação dos serviços disponibilizados, não só aos novos modelos de ensino, ao aumento do número de utilizadores, às diferentes e exigentes necessidades de informação, mas também às restrições económicas que irão certamente modificar, ou pelo menos condicionar as políticas de gestão das bibliotecas, apontando para uma economia cada vez mais integrada e partilhada de recursos. As bibliotecas da Universidade de Lisboa, atentas a esta conjuntura de oportunidade, têm toda a vantagem em apostar na cooperação como estratégia de funcionamento. O momento de crescimento, a atenção contextual dada ao aluno à sua aprendizagem, conjugados com as condições humanas, tecnológicas e informativas de que dispõem as bibliotecas, criam a oportunidade para a implementação de um programa desta natureza.

Por outro lado, as principais ameaças ao estabelecimento de um programa transversal em literacia de informação são de três âmbitos:

- a) Em primeiro lugar a possibilidade de haver, por parte dos bibliotecários em funções chave, uma falta de identificação com o projeto, decorrente da deficiente *pessoalização* da profissão, que é resultado, como anteriormente foi explicado, da falta de oportunidade para uma reflexão crítica, da uma eventual falta de envolvimento e da não valorização da cooperação enquanto forma de atuar na profissão.
- b) Em segundo lugar, a possibilidade que uma proposta como esta tem de poder ser encarada como concorrencial face ao trabalho desenvolvido por docentes, podendo ser confiscado um lugar diferente e extralectivo de aprendizagem, por défice de uma justificação coerente da complementaridade de saberes, estratégias e formas de contribuir para o sucesso académico dos alunos, a partir das bibliotecas universitárias.
- c) Por fim, e relacionado com as duas anteriores, a ameaça que paira sobre qualquer projeto transversal, em que se solicita o envolvimento e o compromisso institucional, mas que, por não ser reconhecido como

prioritário, fundamental ou sequer importante para o desenvolvimento da vida académica, é relegado para melhores conjunturas, que acabarão por não se concretizar.

Na área da formação de utilizadores, já considerada prioritária pelo grupo de trabalho do Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa - SIBUL, é reconhecido o papel educativo que Bolonha veio atribuir às Bibliotecas Universitárias, resultando do compromisso e da aposta estratégica dos serviços na promoção da formação e autonomia dos utilizadores, para uma correta utilização dos recursos e fontes documentais disponíveis. Neste âmbito, os serviços de referência e de formação procuram constituir-se como serviços de excelência centrados no utilizador, orientando este no sentido de desenvolver estratégias de pesquisa e melhor rentabilizar os recursos de informação disponíveis, melhorando as suas estratégias no processo que vai desde a pesquisa e recuperação da informação até à produção e registo de conhecimento. De acordo com estes pressupostos é importante, do meu ponto de vista, que a Universidade possa assumir uma visão partilhada que encara as bibliotecas como parceiros estratégicos para o ensino e a investigação.

As potencialidades que encerra um programa como este que aqui ensaio relacionam-se, acredito, com alunos mais e melhor preparados para lidar com maior quantidade e mais diferenciada informação. Alunos que poderão fruir do seu percurso académico de forma mais completa se considerarem a experiência da literacia de informação como uma porta para novas aprendizagens e novas possibilidades. Alunos que possam aceitar como viável que o seu percurso universitário lhes dê a possibilidade de se informarem e de conhecerem, de convocarem leituras e saberes para expressarem em formas novas e pessoais de escrita as suas ideias, dúvidas, perplexidades e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta tese citando um excerto do poema *Horizonte*, de Fernando Pessoa, como uma inspiração sempre presente na procura dessa ‘*linha fria do horizonte*’, do indefinido, do desconhecido, do porvir da investigação. Seria tentador considerar de modo definitivo o ponto de chegada desta tese, procurando apenas uma visão funcional da mesma e aceitando as respostas como se não fossem provisórias. Ao contrário, este ponto de chegada é um ponto de partida para outras viagens. E se teve um propósito, ele não foi apenas aquele inerente à constituição do trabalho de investigação. O propósito foi extravasado pelas concretizações. Ambicionou antes ser, e creio ter sido, um campo fecundo onde possam crescer novas discussões, ideias, propostas, a partir de um percurso, de uma navegação pessoal, em ‘*sensíveis movimentos da esp’rança e da vontade*’. A tentativa deste trabalho foi a de aqui deixar algumas ferramentas e técnicas que possam servir de inspiração para pensar e resolver desafios colocados presentemente às bibliotecas universitárias, particularmente no campo da literacia da informação e no que esta possa contribuir para a pedagogia universitária. Por isso, a estrutura da tese organizou-se de forma a procurar responder à questão de partida:

- A biblioteca universitária pode contribuir pedagogicamente para a universidade?

Em resposta a esta questão faço realçar quatro aspetos, que de forma conclusiva sobressaiem da investigação.

I. Historicamente as bibliotecas universitárias possuem uma identidade educativa.

Os aspetos históricos são incontornáveis para a compreensão do presente, pois revelam os modos de constituição das identidades das instituições, das comunidades, das práticas. Nos casos históricos analisados, e posteriormente, nos casos das bibliotecas universitárias da atualidade observadas, a cronologia como a topografia mostraram que elas se constituíram como ressonância da Universidade acolhedora. As bibliotecas universitárias, criadas dentro da universidade, foram fundadas sob influências socioculturais e transformações económicas e políticas, e plasmaram em si as lógicas que transformaram as universidades. Estas lógicas orgânicas podem observar-se na sua

estrutura funcional e administrativa, nos espaços, dispositivos e recursos tecnológicos e nas funções pedagógicas de apoio ao ensino e à investigação. Em termos da estrutura, as bibliotecas universitárias só existem como agregado, como parte componente, numa interioridade que se foi especializando em aparato técnico, organização e ação. Relativamente aos espaços, eles foram (e são) o espelho e a condição para o desenvolvimento das funções de guarda e preservação dos fundos documentais. Foi e é também a partir dos espaços que se pensam as lógicas do acesso, as adaptações de edifícios, as tecnologias de organização, localização e recuperação de informação. Nas funções pedagógicas, assiste-se ao longo do tempo a uma autonomização do utilizador das bibliotecas, que é visível a par da abertura do ensino superior a mais públicos. Já no século XX assiste-se a uma mudança que centraliza no aluno a responsabilidade da aprendizagem. As funções de apoio ao ensino e à investigação que as bibliotecas universitárias sempre assumiram passariam a adotar uma perspetiva experiencial, em que cada aluno faz o seu percurso de descoberta, de pesquisa, de investigação.

II. As bibliotecas universitárias da atualidade mantêm e demonstram a sua identidade educativa, dando sequência à sua ação como resposta aos desafios da universidade.

As funções pedagógicas das bibliotecas universitárias desenvolveram-se como resposta necessária ao crescimento dos públicos universitários. Estas funções são atualmente estimuladas por práticas em que convergem tecnologias, leituras, informação. Nestas práticas pedagógicas observam-se visitas de estudo, entrevistas de referência e formação específica em literacia de informação, que se ocupam em demonstrar estratégias de resolução de problemas informacionais. As bibliotecas, historicamente caracterizadas pelas suas coleções, passaram a ser mais conhecidas pela sua acessibilidade e virtualização, novas faces expansionistas de uma identidade educativa em permanente adaptação, mas cujo referente continua sendo a sua universidade de origem. É esse o motivo pelo qual as bibliotecas universitárias continuam respondendo aos principais desafios da universidade – o ensinar e o de investigar. Enquanto espaços de aprendizagem, de individuação, de autonomização, as bibliotecas adaptaram-se às condições existentes, afirmando o seu papel através de um posicionamento reflexivo, visível na análise das práticas formativas. As bibliotecas universitárias pensam a sua ação de forma concertada, planificam, elaboram, avaliam e

desenvolvem melhorias para responder ao desafio da formação de utilizadores, contribuindo também assim para a universidade de que fazem parte.

III. A literacia de informação constitui-se como um instrumento válido de afirmação da pedagogia universitária, no contexto da biblioteca académica

Compreender a literacia de informação como um recurso de inteligência da aprendizagem é assumir o contributo da biblioteca universitária para a pedagogia universitária. Se a pedagogia universitária procura uma autonomização, um crescimento, um *empowerment* do aluno, através da sua capacitação em aprendizagens diversas, a biblioteca universitária, através da literacia de informação, pode conferir competências informacionais que contribuam para cumprir os objetivos académicos. As etapas do percurso que passam pelo pesquisar, localizar, selecionar, sintetizar e apresentar informação, que a literacia da informação agrega, são etapas de um percurso que experienciado pode ser transferido para qualquer matéria de aprendizagem, designadamente ao nível do ensino superior. O caminho pode ser mesmo considerado precursor de transformação social, porquanto os resultados esperados dos literatos em informação vão poder converter-se em mecanismos para aprendizagem ao longo da vida.

IV. As experiências de pesquisa, de leitura e de escrita académica são pilares da aprendizagem universitária que as bibliotecas universitárias podem fomentar junto dos alunos

As bibliotecas universitárias, entendidas como lugares privilegiados de aprendizagem individual podem criar as condições para o fomento das experiências de aprendizagem a partir da literacia de informação. Esta experiência é possibilidade de um projeto de aprendizagem, ou de uma aprendizagem em projeto, concretizados a partir de mecanismos práticos de utilização corrente: a pesquisa, a leitura, a escrita. O domínio destas formas instrumentais, desta tecnicidade para lidar com a informação, contribui para a confirmação da proficiência em determinado campo do saber, permitindo ao estudante confirmar a sua habilitação no meio académico.

A intencionalidade de propor uma pragmática na sequência destes resultados foi a de avançar para uma resposta que faça sentido a partir das interseções observadas nos contextos biblioteca e universidade e das interações entre bibliotecários, alunos e docentes. É também procurar interpretar as lógicas ambientais que influem nas práticas de pesquisa e compreender os objetivos e consequências destas práticas para a vida académica. A proposta de um programa de formação decorre assim da possibilidade essencial concedida à Educação enquanto objeto de investigação: a de proporcionar a intervenção baseada na compreensão dos fenómenos e das práticas educativas. O ensaio do programa de formação, apresentado no final desta tese, tentou por conseguinte colocar em aplicação as questões que emanaram da investigação anterior, configurando-se mais como uma possibilidade, como uma sugestão ou orientação para procedimentos, que como uma solução definitiva face à formação de utilizadores alunos nas bibliotecas universitárias.

Ao longo da construção da resposta à pergunta de partida, foram naturalmente encontradas algumas dificuldades. Por exemplo, o âmbito multidisciplinar de alguns conceitos aqui abordados, como os de experiência, aprendizagem ou leitura e escrita, evocam uma complexidade que merece ser desenvolvida noutros momentos. Não é possível, num quadro de objetivas limitações de tempo e de espaço, mas igualmente de conhecimentos especializados em âmbitos como o da psicologia, cognição ou filosofia, dar cumprimento à reflexão teórica que enquadre toda a sofisticação daqueles conceitos.

Ao longo deste trabalho tentei procurar uma compreensão dos mecanismos sociais subjacentes à constituição das bibliotecas universitárias, enquanto representativos de uma cultura material memorialista da instituição universitária. Porém, terão ficado por aprofundar aspetos que possam esclarecer as ligações entre a constituição das bibliotecas e a produção editorial, os títulos em circulação em cada época e as áreas temáticas e disciplinares que foram consagradas nas bibliotecas como nos currículos escolares, confirmando ou não, a partir dessa entrada, o papel legitimador ou de fixação que a biblioteca universitária possa ter tido na configuração curricular da organização universitária, se bem que esta temática não se constitui como central para o propósito desta tese. Foi igualmente abordado o papel do bibliotecário e a sua função coadjuvante face ao ensino e à investigação, tendo eventualmente ficado por esclarecer e aprofundar as estratégias de afirmação do bibliotecário e da sua profissionalidade.

Seria ainda interessante, do meu ponto de vista, o desenvolvimento de estudos avaliativos ao nível nacional, à semelhança do que já foi realizado noutros países, acerca da implementação de programas de literacia da informação e dos seus efeitos no sucesso dos estudantes e das instituições em que tenham sido implementados. O conjunto destes estudos poderia incentivar uma análise extensiva a todo o território nacional que pudesse constituir uma ferramenta de boas práticas dos casos de implementação de programas de formação em literacia de informação. Esta ideia decorreu da necessidade, sentida no Capítulo VI, de uma reflexão crítica relativamente aos casos portugueses apresentados. De facto, a lacuna generalizada de uma avaliação do impacto das ações formativas ao nível da literacia de informação, deixa alguma margem para interpretações impressivas, que não permitem uma projeção de resultados mais incisiva e fundamentada.

A investigação de âmbito descritivo e reflexivo encerra em si uma interpretação que é, por inerência, subjetiva. A escolha do percurso investigativo foi condicionada de forma determinante pela minha prática profissional, enquanto bibliotecária. Esta dupla característica – a de bibliotecária e a de investigadora –, se é certo que confere competência técnica e legitimidade profissional à investigação, pode apresentar-se como uma armadilha para a compreensão dos processos observados, na medida em que o distanciamento face aos aspetos específicos da realidade é menor. Não obstante, este tipo de investigação é resultante do que, enquanto sujeito em ação, fui capaz de reconstruir, de reinterpretar ou de reconfigurar face às opções assumidas.

Por fim, compreender a evidência de que não há totalidade em investigação, é um imperativo. A totalidade é em si mesma uma limitação, como o é o sentido provisório de qualquer proposta. O desenho interpretativo deste percurso foi por isso pautado pela consciência das contigências que nos limitam e nos constituem, mas que, por outro lado, permitem que continuemos instigados à permanente aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AACC (2004). *Position Statement on Student Services and Library and Learning Resource Center Program Support for Distributed Learning*. Disponível em: <http://www.aacc.nche.edu/About/Positions/Pages/ps02102005.aspx>

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Verbo: Fundação Calouste Gulbenkian.

ACRL (2003). *Guidelines for instruction Programs in Academic Libraries*. Chicago, Illinois: Association of College and Research Libraries. Revised 2011. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa. ISBN 972-41-4487-9

ALA (1989). *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [acedido a 18 de Março de 2013]

ALA (2000). *Information literacy competency standards for higher education* [Internet]. Chicago, Illinois: Association of College and Research Libraries. American Library Association. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>

ALA (2001). *Objectives for Information Literacy Instruction: a model statement for academic librarians*. Chicago, Illinois: The Association of College and Research Libraries. The American Library Association

ALA (2008). *Guidelines for Behavioral Performance of Reference and Information Service Providers*, Chicago: Reference and User Services Association, American Library Association. Disponível em: <http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/guidelinesbehavioral> [acedido a 18 de Fevereiro de 2013]

ALA (2011), *Standards for libraries in higher education*. Chicago: Association of College & Research Libraries. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/standardslibraries> [acedido a 9 de Maio de 2012]

Allan, B. (2010). *Supporting research students*. London: Facet Publishing

Almeida, P. P. & Rebelo, G. (2004). *A era da competência: um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito do trabalho*. Lisboa: Editora RH. ISBN 972-8871-02-3

Altbach, P. G. (1985). Higher Education: comparative studies. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (1st ed., Vol. 4, pp. 2194-2196). Oxford: Pergamon.

Altet, M. (2008). Enseignants (pratiques professionnelles des). In Van Zanten, Agnès, dir. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 253-257

Alves, M. G. & Azevedo, N. R., eds. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. ISBN 978-989-691-015-0

American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology (1999). *Information power: Building partnerships for learning*. Chicago. American Library Association.

Amante, M. J. (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, 2007 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/346>

Amante, M. J. (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 [CD-ROM]. Lisboa: BAD

- Amante, M. J., Estremenõ Placer, A. I. & Costa, A. F. (2009). As bibliotecas universitárias na Sociedade do Conhecimento: o imperativo da colaboração. In: Borges, M. M. & Sanz Casado, E. (2009). *A ciência da informação criadora de conhecimento*. Coimbra. IUC. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1561>
- Amante, M. J., & Segurado, T. (2010). Serviços de Informação e Documentação do ISCTE-IUL: um lugar onde o ensino, a aprendizagem e a cultura convergem. In: *Integração, Acesso e Valor Social: 11º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Lisboa, APBAD. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/4318>
- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6th ed. Washinton: APA.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida sobre la historia del presente*. Madrid : Alianza.
- ASLA (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning*. American Association of School Librarians
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) & Council of Australian University Librarians (CAUL). (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. 2nd ed. Disponível em: <http://archive.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Aveiro, S. U. D. (2012). *Serviços de biblioteca, informação documental e museologia*. Retrieved 5 Jun, 2012, from <http://www.ua.pt/sbidm/>
- Bailey, S. (2011). *Academic writing: a handbook for international students*. 3rd ed. London: Routledge. ISBN 978-0-415-59581-0
- Barnett, R., ed. (1992). *Learning to effect*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Barnett, R., ed. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education: Open University Press

- Barnett, R., Griffin, A., eds. (1997). *The end of knowledge in higher education*. London: Cassel
- Barroso, M. I., et al. (2001). *Projecto SIBUL: Ponto de Situação da Implementação do Sistema Aleph 500: documento de trabalho apresentado na reunião de cooperantes do SIBUL na reitoria da Universidade de Lisboa*. Lisboa, UL
- Bastos, V. M. (2010). *Literacia de informação: paradigma de desenvolvimento de competências de informação na formação docente em Angola*. Lisboa : [s.n.], 2010. Tese de mestrado em Ciências da Documentação e Informação - Biblioteca, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2011. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4246/1/ulfl085104_tm.pdf
- Beard, J. & Dale, P. (2008). Redesigning services for the net-gen and beyond: a holistic review of pedagogy, resource, and learning space. In: *New Review of Academic Librarianship* [em linha]. vol.14 (2008), pp. 99-114. Disponível em: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a906491504>
- Ben-David, J. (1968). Universities In: Sills, D. L. (1968) *International encyclopedia of the social sciences*. New York: The Macmillan Company & The Free Press. 17 vols., vol. XVI: pp. 191-199
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona : Ediciones Pomares-Corredor
- Bent, M. & Stockdale, E. (2009). Integrating information literacy as a habit of learning - assessing the impact of a golden thread of IL in the curriculum. *Journal of Information Literacy*. 3(1), pp. 43-50. Disponível em: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I1-2009-4>
- Bianchetti, L. & Machado, A. M. N., orgs. (2006). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham : The Society for Research into Higher Education : Open University Press

- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 972-8704-69-0
- Bowler, M., & Street, K. (2008). Investigating the efficacy of embedment: experiments in information literacy integration. *Reference Services Review*, 36(4), 438-449.
- Boyd, W. (1966). *The history of western education* (8th ed ed.). London: Adam & Charles Black.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1974). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Brown, R. H. & Schubert, J. D., eds. (2000). *Knowledge and power in higher education: a reader*. New York: Teachers College Press.
- Bruce, C. S. (1997). *Seven Faces of Information Literacy*. AULSIB Press, Adelaide
- Bruce, C. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International Journal Of Information Management*, 19(1), 33. Disponível em: <http://www.personal.kent.edu/~wjrobert/images/WorkplaceInfoLit.pdf>
- Bruce, C. (2003). *Seven faces of Information Literacy: towards inviting students into new experiences*. Queensland University of Technology (Brisbane, Australia). Disponível em: <http://www.bestlibrary.org/digital/files/bruce.pdf>
- Bruce, C. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper. In Danaher, P. A., Ed. *Proceedings "Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?"*, the 3rd. *International Lifelong Learning Conference*, pp. 8-19, Yeppoon, Queensland. Disponível em: http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf
- Calixto, J. A. (2003). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. In: *Homenagem ao Professor Doutor José Marques* [Em linha]. Porto : Faculdade de Letras da Universidade do Porto. pp. 39-48. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.pdf>

- Cambridge University Library (2010a). *A journey around the world mind*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Library. Disponível em: <http://www.lib.cam.ac.uk/About/journey.pdf> (ISBN978-0-902205-66-6)
- Cambridge University Library (2010b). *Working together: a strategic framework 2010-2013*. Cambridge: University of Cambridge. Disponível em: http://www.lib.cam.ac.uk/strategic_framework.pdf
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R.(2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Castell, S., Luke, A. & Egan, K., eds. (1986). *Literacy, society and schooling: a reader*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Castells, M. (2007a) *A Sociedade em Rede: a era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. (2007b) *A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política*. Lisboa: INCM (Debates Presidência da República)
- Certeau, M. (2003). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. (9^a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Charle, C. (1996). *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle*. Paris : Seuil
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P., eds. (2006). *Redes intelectuales transnacionales: formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares. ISBN 978-84-87682-65-0
- Cohen, P. & Harvey, J. (2008). Next-generation learning spaces: built pedagogy in action. In: Weaver, M., ed. (2008). *Transformative learning support models in higher education: educating the whole student*. Londres: Facet Publishing, pp. 69-88.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire d'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique

- Compère, M.-M. (2002). *Les collèges français : 16e-18e siècles*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, Vol. 3
- Cortés, J., García, J., González, D., Lau, J., Moya, A., Rodríguez, A. & Verdugo, J. (1999). Declaratoria: Función de la Biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje. In: *II Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Desarrollo de Habilidades Informativas*, México, octubre 8. UACJ: Juárez, 1999. Disponível em:
<http://bivir.uacj.mx/dhi/documentosbasicos/Docs/Declaratorias/DeclaratoriaSegundoDHI.pdf>
- Costa, M. T. (2010). Biblioteca do Conhecimento Online (bon): seis anos de acesso à informação Científica. Sociedade Geológica de Portugal - MALEO nº 1 (n.s.) Dezembro de 2010. Disponível em : <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/522>
- Costa, M. T. (2010). Formação B-on: competências ao nível da utilização de recursos e serviços electrónicos. In: *Políticas de informação na sociedade em rede: actas 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Guimarães: BAD, 2010. Disponível em : <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/495>
- Creame, P. & Lea, M. R. (2003). *Writing at university: a guide for students*. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press . ISBN 0-335-21325-1
- Dauman, A. (1992). Les bibliothèques d'étude et de recherche. In FOUICHE, P. (dir.) *Histoire des bibliothèques françaises*. vol.4: *Les bibliothèques au XXe siècle: 1914-1990*. Paris : Promodis : Cercle de la Librairie, pp. 115-141.
- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4458&fileName=645_09_Miolo_Port_EM_3.pdf
- Dionísio, M. L. T. & Fischer, A. (2010). Literacia(s) no ensino superior : configurações em práticas de investigação. In: *Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades": actas do Congresso Ibérico*. [Braga : CIEd, 2010]. ISBN 978-972-8746-80-3. pp. 289-300. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10582>

- Donnay, J., Romainville, M., eds. (1996) *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend?*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dowell, D. R. & McCabe, G. B. (2006). *It's all about student learning: managing community and other college libraries in the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited
- Du, J., & Evans, N. (2011). Academic library services support for research information seeking. *Australian Academic & Research Libraries*, 42 (2), 103-120.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-8329-08-3
- Duran, M. C. G. (2012). Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau In: *International Studies on Law and Education* (2012) Vol. 12 (Set.-Dez.): 43-48
Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle12/43-48Marilia.pdf>
- Eby, F. (1962). *História da educação moderna: teoria, organização e prática educacionais*. Rio de Janeiro : Globo
- Echevarria Martinez, M. A. & Gastón Barrenetxea, I. (2013). La lectura y escritura académicas: una aproximación a lo que piensan y hacen los profesores y los estudiantes de reciente acceso a la universidad. In: *International journal of developmental and educational psychology. INFAD revista de psicología*, nº 1, vol. 1, 2013, pp. 237-248
- ECIA, European Council of Information Associations (2001). *Referencial Europeu de Informação e Documentação*. Lisboa: Edições INCITE.
- Eco, U. (1987). *A Biblioteca*. Lisboa: Difel.
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (1990). *Information problem solving: The Big Six approach to library and information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (1999). *Teaching information & technology skills: the Big6 in elementary schools*. Worthington: Linworth.

- English, F. W., ed. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Thousand Oaks, Sage, 2 vols.
- Erens, Bob (1996), *Modernizing research libraries: the effect of recent developments in university libraries on the research process*, London, Bower Saur
- Esteves, A. J.; Pimenta, C. (1987). Notas sobre a pedagogia universitária In: *Revista de Educação*, nº 2, vol. 1, pp. 11-15.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In: *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 2008, 07, pp. 101 - 110. [Consultado em 08.2013] Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C., org. (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, pp.45-73
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da Educação?*. Porto, Porto Editora
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora
- Fave-Bonnet, M.-F. (2008). Enseignement supérieur et pédagogie. In: VAN ZANTEN, Agnès, dir. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 273-275
- Feather, J. & Sturges, P., eds. (2003) *International Encyclopedia of Information and Library Science*. 2nd ed. London: Routledge (Taylor & Francis Group). ISBN: 0-415-25901-0
- Fernández y Fernández-Cuesta, P. (2005). *Bibliotecas y personas: hacia un nuevo enfoque en biblioteconomía*. Gijón: Trea.
- Fiolhais, C. & Marques, J. C. (2009). A BGUC e as bibliotecas da Universidade de Coimbra. In AMARAL, A. E. Maia do, coord. - *Tesouros da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. p. 133-139. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/12603>

- Fjällbrant, N. & Stevenson, M. (1978). *User education in libraries*. London: Clive Bingley; Hamden, Conn: Linnet Books.
- Fonfa, R. (1998). From faculty to librarian materials selection: an element in the professionalization of librarianship In Mech, T. F. & McCabe, G. B. (eds.) (1998). *Leadership and academic librarians*. Westport: Greenwood Press, pp. 22-36
- Foskett, D. J. (1961). *Libraries in the service of education: a lecture delivered at the University of London, Institute of Education, 15 March 1959: on the occasion of the re-opening of the Library in new premises*. Reprinted. London, Evans Brothers.
- Frank, D.J., Gabler, J., eds. (2006). *Reconstructing the university: worldwide shifts in academia in the 20th century*. Stanford : Stanford University Press
- Franklin, B. (2009). Aligning library strategy and structure with the campus academic plan: a case study. *Journal of Library Administration*, 49(5), 495-505. Disponível em: doi:10.1080/01930820903090862
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição* (2009).Vol. 14 (2): 276-286. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furtado, J. A. (2012). *Uma cultura da informação para o universo digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN 978-989-8424-57-0
- Gascuel, J. (1987). *Um espaço para o livro*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gaunt, J., Morgan, N., Somers, R., Soper, R. & Swain, E. (2009). *Handbook for Information Literacy Teaching: HILT.3rd*. rev. Cardiff: Cardiff University. Disponível em: <http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/HILT%202011%20-%20FINAL.pdf>
- Gelfand, M. A. (1968). *University libraries for developing countries*. Paris: UNESCO.

- Gleize, A. (1992). Les annés de crise des bibliothèques universitaires. In Fouche, P. (dir.) *Histoire des bibliothèques françaises*. vol. 4: *Les bibliothèques au XXe siècle: 1914-1990*. Paris : Promodis : Cercle de la Librairie, pp. 672-681.
- Grassian, E. S. & Kaplowitz, J. R. (2009). *Information literacy instruction: theory and practice*. New York: Neal-Schuman.
- Graue, B. (2006). Writing in education research. In: Conrad, C. F. & Serlin, R. C. (2006). *The Sage handbook for research in education: engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks: Sage. ISBN 1-4129-0640-7, pp. 515-528
- Greenhalgh, L., Worpole, K. & Landry, C. (1995). *Libraries in a world of cultural change*. London: UCL Press.
- Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitárias da BAD (1992), *Bibliotecas universitárias: que presente?: que futuro?* Braga : [s.n.]
- Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitárias da BAD (1993) “Bibliotecas universitárias portuguesas: problemas, perspectivas”, em *Cadernos BAD*, volume 3, pp.131-139
- Habermas, J. (1987). A ideia de universidade: processos de aprendizagem. In *Revista de Educação*, nº 2, vol. 1, pp. 3-9.
- Hardesty, L. (1999). Reflections on 25 years of library instruction: have we made progress? *RSR: Reference Services Review*, 27(3), 242-46.
- Harvard University (2009a). *Report of the Task Force on University Libraries*. Massachusetts: Harvard University. Disponível em: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic869036.files/Library_Task_Force_Report.pdf
- Harvard University (2009b). *Harvard library's history in objects tour*. Massachusetts: Harvard University.
- Harvard-Williams, P. (1972). Serviço universitário ou departamento de ensino?. In: *Cadernos de biblioteconomia, arquivística e documentação*. Coimbra, 9 (1) Jan. 1972, pp. 31-35. [tradução do original de 1957]

- Haverhals, B. (2007). The normative foundations of research-based education: philosophical notes on the transformation of the modern university idea. In: *Studies in philosophy and education: an international journal*. Dordrecht: Kluwer, Springer. Vol.26, nº5 (2007), pp. 419-432. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/b1n815172v421n47/>
- Henriques, S. (2011). *Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa*. Lisboa : [s.n.], 2011. Trabalho de projecto de mestrado, Ciências da Documentação e Informação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/6158>
- Herz, J. C. (2005). The space between: creating a context for learning. In: *Educause Review*. [em linha] May/June (2005), p. 31-38. Disponível em: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume40/TheSpaceBetweenCreatingContext/157973>
- Herring, J. E., Tarter, A., & Naylor, S. (2002). An evaluation of the use of the PLUS model to develop pupils' information skills in a secondary school. *School Libraries Worldwide*, 8(1), 1-24.
- Hilberg, J. S. & Meiselwitz, G. (2008). Undergraduate fluency with information and communication technology: perceptions and reality. In Association for Computing Machinery. *Information technology education: Proceedings of the 9th ACM SIGITE conference*, (SIGITE '08), 2008, pp.5-10. DOI:10.1145/1414558.1414562
- Holly, M. L. (2010). Writing to learn: a process for the curious. In: Noffke, S. & Somekh, B. (2010). *The Sage Handbook of educational action research*. London: Sage, pp. 324-335.
- Hunley, S. & Schaller, M. (2009). Assessment the key to creating spaces that promote learning. *Educause Review* [em linha] March/April (2009), p. 26-34. Disponível em: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume44/AssessmentTheKeytoCreatingSpace/163797>
- Humbolt Universitat zu Berlin (2010). *Universitätsbibliothek*. Berlin: Humbolt-Universitat. Disponível em : www.ub.hu-berlin.de

- Hurlbert, J. M., ed. (2008). *Defining relevancy: managing the new academic library*. Westport: Libraries Unlimited.
- Hurwitz, W. L. & Hoff, P. S. (2012). *Arquitetura pedagógica para a mudança no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC
- Iannuzzi, P. (1998). *Faculty development and information literacy: establishing campus partnerships*. *Reference Services Review*, Fall/Winter, pp. 97-102
- Information Literacy Group (2005). *Information Literacy website*. CILIP Community Service Group. Disponível em: <http://www.informationliteracy.org.uk/>
- Jarson, J. (2010). Information literacy and higher education: a toolkit for curricular integration. *College & Research Libraries News*. November 2010, vol. 71, no. 10, pp. 534-538
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 978-989-659-100-7
- Kasowitz, A. S. (2000). *Using the Big6 to teach and learn with the internet*. Worthington: Linworth.
- Kazlauskas, E. (1982). Libraries. In: Mitzel, H. E., ed. (1982). *Encyclopedia of educational research*. 5th ed. New York: The Free Press, vol. 3, pp. 1078-1084.
- Kienitz, W. (1985). German Democratic Republic: system of education In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1985) *The International Encyclopedia of Education: research and studies*. Oxford: Pergamon Press, vol. 4, pp. 2025-2031
- King T. A. (1977). Serviços para o leitor em bibliotecas. In: *Cadernos de biblioteconomia, arquivística e documentação*. Coimbra, 13 (1) Jan.-Jun. 1977, pp. 34-41.
- Krajnc, A. (1985). Andragogy. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1985) *The International Encyclopedia of Education: research and studies*. Oxford: Pergamon Press, vol. 1, pp. 266-269

- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry: learning in the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited
- Kuhlthau, C. (2010). Guided Inquiry: School Libraries in the 21st Century. In: *School Libraries Worldwide*, 16(1), 1-12.
- Lamas, E. P. R., Carvalho, M. C., Tarujo, L. M. & Corredoira, T. (2002). *Contributos para uma metodologia científica mais cuidada*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-560-5
- Larkin, J. E., & Pines, H. A. (2005). Developing information literacy and research skills in Introductory Psychology: a case study. *Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 40-45
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. [Barcelona]: Laertes. ISBN 84-7584-324-7
- Larrosa Bondia, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19, pp. 20-28
- Lau, J. (2002). Información: insumo básico del aprendizaje. In: *Educación para informar: informar para educar*. CUIB, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, México.
- Lau, J. (2006). *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning: Final Draft*. IFLA. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>
- Lau, J., & Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. (Spanish). *Comunicar*, 17 (32), 21-30. Disponível em: Doi:10.3916/c32-2009-02-001
- Le Deuff, O. (2009a). *La culture de l'information en reformation*. Paris: Université de Rennes II. Thèse de Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, orienté par Professeur Yves Chevalier. Disponível em : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>

- Le Deuff, O. (2009b). Library 2.0: and the culture of information: new paradigms?. In: Lisboa: *Cadernos BAD*. nº1 /2 (2009/2010), pp. 20-28
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23: 2, 157-172. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Leite, C., org. (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Lewis, C. S. (2000). *A experiência de ler*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-45051-7
- Lillis, T. & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*. London: Routledge.
- Lincoln, Y. S. (2010). Research libraries in the twenty-first century. In: Smart, J. C. (ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Springer. Vol.25, pp. 425-448. ISBN 978-90-481-8597-9
- Locke, J. (1966). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : J. Vrin
- Lopes, C. & Pinto, M. (2010). IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In: *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 2010. Políticas de informação na sociedade em rede: actas*. Lisboa: BAD. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181/177>
- Loureiro, J. E. (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Lynch, B. P. (1998). The development of the academic library in American higher education and the role of the academic librarian. In: Mech, T. F. & McCabe, G. B., eds. (1998) *Leadership and academic librarians*. Westport: Greenwood Press, pp. 3-21
- Liotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.

- Magalhães, J. (2004). *Tecendo nexos : história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5924>
- Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco : escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: EDUCA.
- Magalhães, J. (2010b). Agostinho da Silva: a Universidade de Brasília como escola normal das universidades. *Revista de Educação Pública*, 19 (39), 133-144. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista/> (ISSN: 0104-5962)
- Marland, M., British Library, & Schools Council (Great Britain) (1981). *Information skills in the secondary curriculum: the recommendations of a working group*. London: Methuen Educational.
- Marland, M. & Rogers, R. (2004). *How to be a successful form tutor*. London: Continuum.
- Marques, F. M. (2003). *Os liceus do Estado Novo: arquitectura, currículo e poder*. Lisboa: Educa.
- Marques, J. C., coord. (2006). *Reorganização e reestruturação das bibliotecas da Universidade de Coimbra: relatório*. Coimbra Disponível em: <http://www.uc.pt/sibuc/Pdfs/relatorio>
- McGarry, K. J. (1984). *Da documentação à informação: um contexto em evolução*. Lisboa: Presença.
- McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Continuum.
- Melo, M.C., Silva, J. L., Gomes, A., & Vieira, F. (2000) Concepções de pedagogia universitária : uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho. In: *Revista portuguesa de educação*. Braga, Vol. 13, Nº2 (2000), pp. 125-156. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/500/1/MCeumelo.pdf>

- Mitchell, E. (2008). Place planning for libraries: the space near the heart of the college. In: Hurlbert, J. M., ed. (2008). *Defining relevancy: managing the new academic library*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 35-51
- Mitzel, H. E., ed. (1982). *Encyclopedia of educational research*. 5th ed. New York: The Free Press.
- Mohle, H. (1983). *Conférence sur Pédagogie de l'enseignement supérieur - recherche et enseignement*. Leipzig: Université Karl Marx
- Mohle, H. (1983b). *A paper on socially determined requirements to be met by university graduates in the year 2000 and the consequences for the shaping of the teaching and studying process: prepared for the Forth International Congress of EARDHE, "Higher education by the year 2000"* [texto policopiado]. Frankfurt on Main: [S.n.]
- Mohle, H., ed. (1986). *The development of self-responsability, activeness and independence of students in the process of academic work*. Leipzig: Karl-Marx-Universität
- Mohle, H. (1986b). *A paper on higher education, its planning and university pedagogical foundation in research and teaching* [texto policopiado]. [S.l.] : [s.n.]
- Moraes, M. C. & Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus. ISBN 978-85-349-2796-3
- Morel, M. (1999). John Locke, notre contemporain: réflexions sur "l'humeur inquisitive". In Samuel-Scheyder, M., Alexandre, P., eds. (1999). *Pensée pédagogique: enjeux, continuités et ruptures en Europe du XVIe au XXe siècle*. Bern: Peter Lang.
- Morujão, A. F. (1992). Universidade In Cabral, R., ed. (1989-1992) *Logos: enciclopedia de filosofia luso-brasileira*, Lisboa: Verbo, 5 vols., vol. V: pp. 332-336
- Muet, F. (2009). Mutation de l'enseignement supérieur et perspectives stratégiques pour les bibliothèques universitaires. In: *Documentaliste: Sciences de L'information* (2009) vol. 46, n°4, novembre, pp. 4-12.

- Muñoz Rodriguez, J. M. (2009). Pedagogía de los espacios: la comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. In: *Revista portuguesa de pedagogia* (2009) ano 43-1, pp. 5-25
- Nóvoa, A. (2003). *Educational knowledge and its circulation: historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*. Lisboa: EDUCA
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2005). *Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation*. Lisboa: EDUCA. ISBN 972-8036-75-2
- Nóvoa, A., Gandin, L. A., Icle, G., Farenzena, N. & Rickes, S. M. (2011). Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Ó, J. R. (2008). Os Governos e a Linguagem de Governo. Breves notas arqueológicas para um tempo que se vive intensamente como de inaudita burocracia avaliativa. In *Sísifo: revista de ciências da educação* (2008) nº 7, set./dez., pp. 1-5
- Ó, J. R. & Carvalho, L. M. (2009). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa.
- Oboler, E. M. (1977), *Ideas and the university library: essays of an unorthodox academic librarian*, London, Greenwood Press
- Oliveira, V. F. de (2010). A produção de sentidos e aprendizagens no espaço da prática educativa: potencializando inovações no ensino superior. In: Leite, C., org. (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, pp. 141-150.
- Olson, D. R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris: RETZ,
- Owusu-Ansah, E. K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (4), 219-230.

- Owusu-Ansah, E. K. (2004). Information literacy and Higher Education: placing the academic library in the center of a comprehensive solution. *Journal of Academic Librarianship*, 30 (1), 3-16.
- Pacheco, E. L. M. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. In Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 9, Açores, 2007. *Informação para a Cidadania, o Desenvolvimento e a Inovação: Actas*. Lisboa: BAD, 2007. Disponível em: <https://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/346>
- Pacheco, E.; Vargues, M.; Sequeira, N. B. (2010) A literacia da informação e o ensino superior: a experiência na biblioteca da Universidade do Algarve. In: *Políticas de informação na sociedade em rede: 10.º congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*. Guimarães, Portugal, 7, 8 e 9 de Abril de 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10760/14482>
- Pacheco, E.; Barradas, M. J. O.; Sequeira, N. B. (2012) Formação de utilizadores na biblioteca universitária: um estudo de caso. In: *Integração, Acesso e Valor Social: 11.º congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*: Lisboa, Portugal, 18, 19 e 20 de Outubro de 2012. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/395>
- Pallier, D. (1992). Bibliothèques universitaires: l'expansion?. In Fouché, P. (dir.) *Histoire des bibliothèques françaises*. vol. 4: *Les bibliothèques au XXe siècle: 1914-1990*. Paris: Promodis: Cercle de la Librairie, pp. 380-403.
- Patrício, M. F. (1986). *Anotações didáticas sobre a educação nova*. Évora: Universidade de Évora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED. ISBN 85-7307-574-0
- Petersson, K. & Olsson, U. (2005). Dewey as an epistemic figure In: Popkewitz, T. S.,ed. (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, New York: Palgrave McMillan
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona : Gedisa, 1999

- Pierce, D. L.(2009). Influencing the now and the future faculty: retooling information literacy. In: *Notes: Quarterly Journal of the Music Library Association*, Volume 66, Number 2, December 2009, pp. 233-248
- Pinto, J. M. (1986). *Relatório sobre a disciplina de ciências sociais e sua metodologia*. Porto, [s. n.]
- Ponte, P.; Ax, J. (2010). Action research and pedagogy as science of the child's upbringing, In Noffke, S. & Somekh, B. (2010). *The Sage Handbook of educational action research*. London: Sage, pp. 324-335.
- Portas, N. & Barata, J. P. M. (1968). A Universidade na Cidade: problemas arquitectónicos e de inserção no espaço urbano in *Análise Social*, Vol. VI (nº 22-23-24), pp. 492-509
- Portugal. Comissão Ministerial para o estudo da situação actual e evolução futura das Bibliotecas Universitárias (1971), *Relatório da Comissão Ministerial para o estudo da situação actual e evolução futura das Bibliotecas Universitárias*, Lisboa.
- Portugal. Leis, decretos, etc. (2009). *Regulamento da Biblioteca Geral de Coimbra*. Diário da República, 2.ª série — N.º 238 — 10 de Dezembro de 2009, p. 49899-49902. Disponível em: <http://www.uc.pt/bguc/PDFS/RegulamentoBGUC>
- Portugal. Leis, decretos, etc. (2013). Estatutos da Universidade de Lisboa. Diário da República, 2.ª série — N.º 77 — 19 de Abril de 2013, p. 13056-(2)-13056-(13). Disponível em: <http://dre.pt/pdfgratis2s/2013/04/2S077A0000S01.pdf>
- Pozo Pardo, A. (1964). Prácticas pedagógicas. In Garcia Hoz, V. (dir) (1964). *Diccionario de pedagogía Labor*. Barcelona [etc.]: Labor, 2º vol.: G-Z, p. 728-729.
- Planchard, É. (1970). *Estudos de pedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Prates, M. M. & Andrade, I. (2010). An Information Literacy Strategic Project Implementation at Universidade Nova de Lisboa: case presentation. In *Discovering New Seas of Knowledge: EAHIL 12th Conference*. Estoril, Portugal 14 a 18 de Junho de 2010. Disponível em: http://www.apdis.pt/eahil2010/en/images/stories/docs/fulltexts/b1_01_prates_full.pdf

- REBIUN (2005). *De la Biblioteca Universitaria al Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación: resumen del informe elaborado por un equipo de investigación coordinado por Manuel Area, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: CRUE, REBIUN. ISBN: 85-932783-4-3
- Ribeiro, A. M. G., Reis, M. B. & Silva, E. S. (2008). A arte de receber: reflexões sobre a visita guiada da Biblioteca Central da PUC-Rio. In *XV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias*. São Paulo. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/3077.pdf>
- Rockman, I. F. (2004). *Integrating information literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6527-8
- Rodrigues, E. (1994). As bibliotecas universitárias e a formação dos estudantes de engenharia no domínio da documentação/informação. In *"Multiculturalismo": comunicações: 5º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. ISBN 972-9067-18-X. Vol. 1. pp. 419-424. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/419>
- Rodrigues, M.E.P., Vaz, F., Menezes, M.H. (2012). Contribuição para o conhecimento do perfil informacional do estudante do ensino superior. In: *Integração, Acesso e Valor Social Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 11, Lisboa, 18-20 Outubro: atas. Lisboa : BAD. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/302>
- Roxo, A. I.; Duarte, M. R. (2010). Impacte do serviço de formação de utilizadores da Biblioteca FCTUNL. In: *Políticas de informação na sociedade em rede: actas 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Guimarães: BAD, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/4012>
- Sanches, T. (2005). *Grupos de leitura para jovens: "Passa a palavra": um modelo de promoção da leitura na Biblioteca Municipal do Seixal*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Especialização em

Educação e Leitura) apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em:

http://digitool01.sibul.ul.pt:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1283857784607~69&locale=pt&DELIVERY_RULE_ID=10&search_terms=000002194&adjacency=N&application=DIGITOOOL-3&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true

Sanches, T. (2010). Campus de Leitura: pensar o espaço da biblioteca universitária para a leitura: o caso da biblioteca da FPCE-UL In Calixto, J. A., ed. (2010). *II Conferência internacional bibliotecas para a vida: bibliotecas e leitura*. Colibri; CIDEHUS/UE, pp. 345-358

Sanches, T. (2012) - *Bibliotecas da UL: campus de pesquisa, espaços de encontro*. In 1ª Convenção de Funcionários da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/6606>

Sanches, T. (2012b). Do campo da pesquisa ao campus do conhecimento: instrumentalização da literacia da informação em meio académico. In: *Integração, Acesso e Valor Social: 11.º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. APBAD. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7116>

Schaale, D. (1986). Methods training of undergraduates at the socialist university. In: MOHLE, H., ed. (1986). *The development of self-responsability, activeness and independence of students in the process of academic work*. Leipzig: Karl-Marx-Universität

SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. Prepared by the Information Skills Task Force, on behalf of SCONUL. Disponível em: http://392274175.webhosting.wanadoo.nl/informationSkillsUK_SCONUL.pdf

SCONUL Working Group on Information Literacy (2011a). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education*. Disponível em: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>

SCONUL Working Group on Information Literacy (2011b). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: A Research Lens For Higher Education*. Disponível em: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/researchlens.pdf>

- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Segurado, T. (2009). *A informação estatística na tomada de decisão das Bibliotecas do Ensino Superior em Portugal*. Évora: Universidade de Évora, 2009. Tese de mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2137>
- Segurado, T. & Amante, M. J. (2010). Avaliar para melhorar: o caso da Biblioteca do ISCTE-IUL. In: *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 2010. Políticas de informação na sociedade em rede: actas*. Lisboa: BAD. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1651>
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shulman, L. S. (2004a). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shumaker, J. W. (2003). The higher education environment and the role of the academic library. In *ACRL Eleventh National Conference* [Em linha]. Charlotte, North Carolina, 10-13 April 2003. 6 p. [Consult 16 de Janeiro de 2011]. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/pdf/shumaker.PDF>
- Silva, A. M. (2006). *A Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Afrontamento; Centro de Estudos em Tecnologias, Artes e Ciências da Comunicação
- Silva, A. M. (2010). Literacia informacional e o processo formativo: desafios aos profissionais da informação. In: *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 2010. Políticas de informação na sociedade em rede: actas*. Lisboa: BAD. Disponível: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/224/222>
- Silva, A. M. & Ribeiro, F. (2008). *Das “ciências” documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. Porto: Afrontamento; Centro de Estudos em Tecnologias, Artes e Ciências da Comunicação

- Silva, A. M. & Ribeiro, F (2010). *Recursos de informação: serviços e utilizadores*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simão, M. V. (2005). A título de introdução: conhecimento estratégico: uma exigência da educação do século XXI as estratégias de aprendizagem na sociedade do conhecimento. In: Urt, S.C. & Morettini, M.T. (2005) *Psicologia e os desafios da prática educativa*. Campo Grande: UFMS.
- Simons, M. (2007). The 'renaissance of the university' in the European knowledge society: an exploration of principled and governmental approaches. In: *Studies in philosophy and education: an international journal*. Dordrecht: Kluwer, Springer. vol. 26, nº5 (2007), pp. 433-447. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/nr26058941581558/>
- Spencer, L. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentalista*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas
- Stanger, K. (2009). Implementing information literacy in Higher Education: a perspective on the roles of librarians and disciplinary faculty. *LIBRES: Library and Information Science Research Electronic Journal*, Volume 19, Issue 1, March. Disponível em: http://libres.curtin.edu.au/libres19n1/Stanger_EssOp.pdf
- Steffen, S. S. (2008). Through the information literacy lens: managing the college library in the twenty-first century, In: Hurlbert, J. M., ed. (2008). *Defining relevancy: managing the new academic library*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 119-127
- Sterngold, A. (2008). Rhetoric versus reality: a faculty perspective on information literacy instruction, In: Hurlbert, J. M., ed. (2008). *Defining relevancy: managing the new academic library*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 85-95
- Svinicki, M. D. & McKeachie, W. J. (2011). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. 14th ed. United States of America: Wadsworth, 2011. ISBN 978-1-133-94055-5

- Toit, P. H. du (2010). Multidisciplinary collaboration: a necessity for curriculum innovation. In: *World library and information congress: 76th IFLA general conference and assembly*, 10-15 August 2010, Gothenburg, Swede. Disponível em: <http://www.ifla.org/en/ifla76>
- Trindade, R. (2010). O ensino superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In Leite, C., org. (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE/Livpsic, pp.75-98
- Tucker, J. (1980). User education in academic libraries: a century in retrospect. *Library Trends*, 29 (1), 9-27
- UNESCO (2003). *Literacy: a Unesco perspective*. Paris: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- UNESCO (2013). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Universidade de Lisboa (2000). *Acordo entre a Reitoria e as unidades orgânicas da UL para a adesão das bibliotecas ao SIBUL: proposta*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Universidade do Minho. Serviços de Documentação (2012). *Relatório de atividades: 2011*. Braga: Guimarães: UM. Disponível em: http://www.sdum.uminho.pt/uploads/RelatorioSD_2011.pdf
- Universidade do Minho. Serviços de Documentação (2012b). *Conheça-nos: estrutura*. Disponível em: <http://www.sdum.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=81&lang=pt-PT>
- UPMC (2011). *Le guide de la bupmc : 2011-2012*. Sorbonne. Sorbonne Universités. Disponível em : http://www.jubil.upmc.fr/modules/resources/download/bupmc/docs-bu/guides_du_lecteur/BUPMC-12P-2011-2012_Web.pdf
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2ème ed.Paris: De Boeck & Larcier. ISBN 2-8041-2364-2
- Van Zanten, A., dir. (2008). *Dictionnaire de l'education*. Paris: Presses Universitaires de France

- Veloso, H., Costa, A. F. & Lopes, J. T. (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: Universidade do Porto
- Viera, M. L. R. (2000). *As bibliotecas da Politécnica e o SIBUL*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, M. L. R. (2000). *Projecto SIBUL: Informação na UL: ponto da situação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Wagner, D. A. (2008). Littéracie. In: Van Zanten, A., dir. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 447-450
- Weaver, M., ed. (2008). *Transformative learning support models in higher education: educating the whole student*. Londres: Facet Publishing.
- Webber, S. & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal Of Information Science*, 26(6), 381-397. Disponível em: <http://jis.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/6/381>
- Witte, M. M. & Witte, J. E. (2006). Adult education. In English, F. W., ed. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Thousand Oaks, Sage, 2 vols.
- Willinsky, J. (1990). *The new literacy: Redefining reading and writing in the schools*. New York: Routledge.
- Wolinsky, A. (2002). *Internet power research using the Big6 approach*. Berkeley Heights, N.J: Enslow Publishers.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabel, D. (2004). A Reaction to "Information Literacy and Higher Education". *Journal Of Academic Librarianship*, 30 (1), 17-21.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

1. SÍTIOS INSTITUCIONAIS

Biblioteca da Universidade de Berlim, Humboldt Univesitat

http://www.hu-berlin.de/ueberblick-en/history/huben_html

Biblioteca da Universidade de Cambridge

<http://www.lib.cam.ac.uk/management/mission.html>

Biblioteca da Universidade de Harvard

<http://isites.harvard.edu/>

Bibliotecas da Universidade Pierre et Marie Curie, Paris

<http://www.jubil.upmc.fr/fr/labupmc.html>

Universidade de Aveiro, *Tutoriais / Manuais*

<http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/PageText.aspx?id=8492>

Universidade de Aveiro, *Formação de utilizadores - a informar para formar!*

<http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/PageText.aspx?id=4034>

Universidade de Maryland. *Libraries Information Literacy Program*

<http://www.lib.umd.edu/ues/infolit/overview>

Universidade do Minho, Serviços de Documentação

<http://www.sdum.uminho.pt>

Universidade do Minho, *Guias e Ajudas*

<http://www.sdum.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=16&lang=pt-PT>

Universidade Nova de Lisboa, *Escola Doutoral*

<http://www.unl.pt/en/doctoral-school/pid=321/>

Universidade de Sheffield, *Information literacy*

<http://www.shef.ac.uk/library/infolit>,

Universidade de Sheffield, *Information Skills Resource*

<http://www.librarydevelopment.group.shef.ac.uk/>

Universidade de Stanford, *Information Literacy*

<http://lane.stanford.edu/classes-consult/infoliteracy.html>

Universidade de Sydney, *Research and Information Skills*

<http://www.library.usyd.edu.au/skills>

2. PORTAIS DE PESQUISA

B-ON

<http://www.b-on.pt>

BIBLIOTECA NACIONAL - PORBASE (base nacional de dados bibliográficos)

<http://porbase.bnportugal.pt>

EBSCO HOST

<http://search.ebscohost.com>

SIBUL

<http://sibul.reitoria.ul.pt>

COLCAT (catálogo das principais bibliotecas universitárias portuguesas)

<http://cc.doc.ua.pt>

RCAAP

<http://www.rcaap.pt/>