



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Informação e da Documentação
Especialização em Bibliotecas

Dissertação

**O Perfil Informacional do Estudante à Entrada do Ensino Superior:
o caso do Instituto Politécnico de Castelo Branco**

Maria Eduarda Soares Monteiro Pereira Nogueira Rodrigues

Orientador: Professor Doutor Francisco António Lourenço Vaz
(Universidade de Évora)

Co-Orientador: Professora Doutora Maria Helena Pinto Morais Sarmiento de Menezes
(Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Mestrado em Ciências da Informação e da Documentação
Especialização em Bibliotecas

Dissertação

**O Perfil Informacional do Estudante à Entrada do Ensino Superior:
o caso do Instituto Politécnico de Castelo Branco**

Maria Eduarda Soares Monteiro Pereira Nogueira Rodrigues

Orientador: Professor Doutor Francisco António Lourenço Vaz
(Universidade de Évora)

Co-Orientador: Professora Doutora Maria Helena Pinto Morais Sarmento de Menezes
(Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Ao Tó Mané, Ricardo, Cats e Gui.

AGRADECIMENTOS

No culminar das actividades que permitiram a realização deste projecto de investigação, impõe-se uma palavra de agradecimento aos que, com a sua ajuda, consentimento ou apoio, contribuíram para a respectiva concretização.

Aos meus orientadores, Professor Francisco Vaz da Universidade de Évora e Professora Maria Helena Menezes do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pela preciosa orientação prestada ao longo da realização do trabalho e pelo incentivo à sua concretização.

Ao Presidente do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pelas facilidades concedidas na aplicação e tratamento dos questionários.

Às direcções actual e anterior da Escola Superior Agrária de Castelo Branco pelas facilidades concedidas.

Aos colegas Joaquim Santos, Sílvia Trindade e Ricardo Baptista, pela ajuda na preparação, distribuição, recolha e leitura automática dos questionários.

À Professora e amiga Isabel Castanheira pela sua disponibilidade e ajuda no tratamento estatístico dos dados.

Aos meus amigos e aos meus colegas pelo apoio e força que me transmitiram.

E por fim mas não menos importante à minha família:

Aos meus pais que me apoiaram desde o primeiro momento neste propósito.

Aos meus filhos Ricardo, Catarina e Margarida, as minhas pedras preciosas que me incentivaram a voltar à Escola e me ajudaram e apoiaram, compreendendo a menor atenção que lhes foi prestada em alguns momentos ao longo dos últimos dois anos.

Finalmente, ao meu marido, amigo e companheiro de todas as lides, com o qual partilhei todos os pormenores e que com o seu carinho, amor, experiência e saber me ajudou a concretizar esta dissertação.

A todos agradeço do fundo do meu coração.

O Perfil Informacional do Estudante à Entrada no Ensino Superior: o Caso do Instituto Politécnico de Castelo Branco

RESUMO

Com o objectivo de conhecer o perfil informacional do estudante à chegada ao ensino superior, caso do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), realizou-se um estudo recorrendo à aplicação de um inquérito por questionário, previamente validado e distribuído aos estudantes que, no ano lectivo 2010/2011, ingressaram nos cursos de formação inicial (1.º ciclo) do IPCB.

Os dados foram tratados estatisticamente (média, desvio padrão, Qui quadrado e correlação de Pearson) com recurso ao programa SPSS.

Destacam-se os seguintes resultados: a maioria dos estudantes é do sexo feminino, possui entre os 14 e 24 anos, frequentou a biblioteca escolar e/ou municipal, possui computador portátil, utiliza redes sociais (Facebook e Hi5), usa a Internet para trabalhos escolares, pesquisa no Google e na Wikipedia, declara não necessitar de formação e privilegia, na biblioteca, o acesso à Internet.

O conhecimento obtido com este trabalho, contribuirá para melhorar a relação dos utilizadores com a biblioteca e produzir impactos ao nível da sua gestão.

Palavras-chave: biblioteca do ensino superior, perfil de utilizador, literacia da informação, estudos de utilizador

First year students' profile of the Polytechnic Institute of Castelo Branco - Portugal: a case study

ABSTRACT

The aim of the present work was to study first year students' profile of the Polytechnic Institute of Castelo Branco - Portugal. A survey questionnaire was administered and completed by first year undergraduate students in the academic year 2010-2011.

The data collected was analysed using SPSS (mean, standard deviation, Chi square, Pearson correlation).

The results obtained show that most students are female, aged between 19 and 24, use either the school library or local library and have laptops. They also use social networks (mostly Facebook and Hi5), the Internet to do academic work, Google and Wikipedia. Moreover, they consider that training in library use is not needed and prefer to have Internet access at the library.

This study may contribute to improve the relationship between library users and the library and it is also expected that this study may have a considerable impact at management level.

Key-words – academic library, library user profile, information literacy, library user studies

ÍNDICE

ÍNDICE	I
ÍNDICE DE QUADROS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VI
LISTA DE ANEXOS.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IX
1.INTRODUÇÃO.....	1
2. ESTADO DA ARTE.....	6
2.1. A BIBLIOTECA DO ENSINO SUPERIOR	6
2.1.1. A BIBLIOTECA DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	7
2.1.2. A BES: CONTRIBUTO PARA A SUA CARACTERIZAÇÃO	12
2.1.3. O UTILIZADOR DA BES	15
2.2. ESTUDOS DE UTILIZADOR.....	17
2.2.1. ESTUDOS DE UTILIZADOR – PERSPECTIVA DIACRÓNICA.....	18
2.2.2. FUNDAMENTOS PARA APLICAÇÃO DE ESTUDOS DE UTILIZADOR.....	22
2.2.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE APLICAÇÃO	30
2.2.4. OS ESTUDOS DE UTILIZADOR EM PORTUGAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	33
2.3. LITERACIA DA INFORMAÇÃO	34
2.3.1 LITERACIA DA INFORMAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	34
2.3.2. LITERACIA DA INFORMAÇÃO: EVOLUÇÃO DO CONCEITO	37
2.3.2.1. <i>Décadas de 50-60</i>	37
2.3.2.2. <i>Década de 70</i>	37
2.3.2.3. <i>A década de 80</i>	39
2.3.2.4. <i>Década de 90</i>	42
2.3.2.5. <i>O Séc. XXI</i>	45
2.3.3. A LITERACIA DA INFORMAÇÃO EM PORTUGAL: NOTAS BREVES	47
2.3.4. O PAPEL DA BIBLIOTECA NA LITERACIA DA INFORMAÇÃO	48
2.3.5. O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO E A LITERACIA DA INFORMAÇÃO	50
3. MATERIAL E MÉTODOS.....	53
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	53
3.1.1. O INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO: NOTAS BREVES.....	53
3.1.2. AS ESCOLAS SUPERIORES DO IPCB	54
3.1.2. AS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS DO IPCB	56
3.2. DEFINIÇÃO E DIMENSÃO DA AMOSTRA.....	59

3.3. CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	61
3.4. METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	66
3.5. ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	67
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	69
4.1.1. DADOS DE NATUREZA PESSOAL	70
4.1.1.1. <i>Caracterização da amostra quanto ao género</i>	70
4.1.1.2. <i>Caracterização da amostra quanto à idade</i>	71
4.1.1.3. <i>Caracterização da amostra quanto à proveniência geográfica</i>	72
4.1.1.4. <i>Caracterização da amostra quanto à forma de acesso ao ensino superior</i>	73
4.1.1.5. <i>Colocação dos estudantes por Escola do IPCB</i>	73
4.2. DADOS DE CONTEXTO	75
4.2.1. UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA.....	75
4.2.1.1. <i>Frequência de utilização da biblioteca, relativamente à forma de acesso</i>	76
4.2.1.2. <i>Frequência de utilização da biblioteca, relativamente à idade</i>	79
4.2.1.3. <i>Actividades praticadas na biblioteca</i>	81
4.2.2. CONHECIMENTO DE LÍNGUAS	83
4.2.2.1. <i>Conhecimento de línguas por Escola do IPCB</i>	84
4.2.2.2. <i>Nível de conhecimento de línguas</i>	85
4.2.3. POSSE E UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR	86
4.2.3.1. <i>Frequência de utilização do computador</i>	87
4.2.3.2. <i>Local de utilização do computador</i>	88
4.2.4. UTILIZAÇÃO DA INTERNET	89
4.2.4.1. <i>Local de utilização da Internet</i>	89
4.2.4.2. <i>Frequência de utilização da Internet</i>	91
4.2.4.3. <i>Finalidade de utilização da Internet</i>	92
4.2.5. UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS	94
4.2.5.1. <i>Finalidade de utilização das Redes Sociais</i>	97
4.3. PESQUISA DE INFORMAÇÃO PARA ESTUDO	98
4.3.1. UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA PARA PESQUISAR INFORMAÇÃO RELATIVAMENTE À ESCOLA	99
4.3.1.1. <i>Pesquisa de informação na biblioteca</i>	99
4.3.1.2. <i>Pesquisa de informação na Internet</i>	100
4.4. UTILIZAÇÃO ÉTICA DA INFORMAÇÃO	102
4.5. SERVIÇO DE BIBLIOTECA	107
4.5.1. APOIO/FORMAÇÃO DE UTILIZADORES.....	109
4.5.2. PREFERÊNCIAS DOS ESTUDANTES SOBRE SERVIÇOS DE BIBLIOTECA	110

4.6. SÚMULA DOS RESULTADOS OBTIDOS	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	116
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
5.2. RECOMENDAÇÕES	119
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS I	136
ANEXOS II.....	137
ANEXOS III.....	142
Anexo III-1.....	142
Anexo III-2.....	143
Anexo III-3.....	147
Anexo III-4.....	148
Anexo III-5.....	149
Anexo III-6.....	150
Anexo III-7.....	151
Anexo III-8.....	154
Anexo III-9.....	155
Anexo III-10.....	156
Anexo III-11.....	157
Anexo III-12.....	158
Anexo III-13.....	166
Anexo III-14.....	167
Anexo III-15.....	168
Anexo III-16.....	170
Anexo III-17.....	171
Anexo III-18.....	173
Anexo III-19.....	174
ANEXOS IV	176

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro resumo: características da BES.....	14
Quadro 2 – Caracterização dos utilizadores da BES.....	16
Quadro 3 – Utilizadores face ao contexto informacional.....	16
Quadro 4 – Síntese conceptual dos tipos de estudos de utilizado.....	21
Quadro 5 – Cronologia evolutiva dos estudos de utilizador.....	22
Quadro 6 – Modelos de satisfação do utilizador.....	24
Quadro 7 – Correspondência entre os estudos de utilizador e os serviços e recursos proporcionados pela biblioteca	25
Quadro 8 – Potencialidades dos estudos de utilizador	26
Quadro 9 – UTILIZADOR: Necessidades <i>versus</i> Satisfação.....	28
Quadro 10 – Evolução metodológica.....	30
Quadro 11 – Métodos para realização de estudos de utilizador	32
Quadro 12 – Composição do Instituto Politécnico de Castelo Branco.....	54
Quadro 13 – Caracterização da oferta formativa no ano lectivo 2010/2011.....	55
Quadro 14 – Distribuição dos alunos por Escola em 31 de Dezembro de 2010.....	56
Quadro 15 – Distribuição por curso/escola dos alunos que ingressaram no IPCB no ano lectivo 2010/2011.....	60
Quadro 16 – Vantagens da utilização de perguntas fechadas	62
Quadro 17 – Descrição abreviada do questionário.....	65
Quadro 18 – Dimensão da amostra face ao número de alunos colocados, por referência à 1. ^a fase do concurso nacional de acesso.....	67
Quadro 19 – Utilização da biblioteca: número de menções por tipologia.....	76
Quadro 20 – Utilização da Biblioteca relativamente à Escola do IPCB em que se inscreve.....	99
Quadro 21 - Utilização de norma de referenciação bibliográfica Fornecida pelo professor, relativamente à forma de acesso ao ensino superior (n=410).....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectivas decorrentes dos estudos de utilizador	29
Figura 2 – Recursos das bibliotecas: documentos existentes em Junho de 2011.....	57
Figura 3 – Bases de dados disponíveis nas bibliotecas do IPCB em Junho de 2011.	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da amostra quanto ao sexo.....	70
Gráfico 2 – Distribuição de estudantes por escola e por sexo (Anexo III-1)	71
Gráfico 3 - Caracterização da amostra relativamente à idade.....	71
Gráfico 4 - Caracterização da amostra quanto à proveniência geográfica.....	72
Gráfico 5 – Caracterização da amostra quanto à forma de acesso ao ensino superior.....	73
Gráfico 6 – Percentagem de respondentes por escola, relativamente à amostra (n=589).....	74
Gráfico 7 – Percentagem de respondentes por curso do IPCB.....	75
Gráfico 8 – Utilização da biblioteca.....	77
Gráfico 9 – Frequência de utilização da Biblioteca Escolar relativamente à forma de acesso.....	78
Gráfico 10 - Frequência de utilização da Biblioteca Municipal relativamente à forma de acesso.....	79
Gráfico 11 - Frequência de utilização da Biblioteca Escolar relativamente à idade.....	80
Gráfico 12 - Frequência de utilização da Biblioteca Municipal relativamente à idade..	80
Gráfico 13 – Actividades praticadas na Biblioteca	81
Gráfico 14 – Actividades praticadas na Biblioteca relativamente à Escola em que se inscreveu.....	82
Gráfico 15 – Conhecimento de línguas (leitura e compreensão), face à totalidade da amostra.....	83
Gráfico 16 – Conhecimento de línguas (leitura e compreensão), por Escola.....	85
Gráfico 17 – Frequência de utilização do computador relativamente à forma de acesso.....	87
Gráfico 18 – Frequência de utilização do computador relativamente à idade.....	87
Gráfico 19 – Local de utilização do computador relativamente à forma de acesso.....	88
Gráfico 20 – Local de utilização da Internet relativamente à forma de acesso ao ensino superior.....	90
Gráfico 21 – Frequência de utilização da Internet, relativamente à idade.....	91
Gráfico 22 – Pormenor relativo à utilização diária da Internet, face ao escalão etário.....	92
Gráfico 23 – Finalidades de utilização da Internet (n=2197 respostas).....	93

Gráfico 24 – Utilização da Internet relativamente à forma de acesso ao Ensino Superior	94
Gráfico 25 – Frequência de utilização das Redes Sociais (n=477).....	95
Gráfico 26 – Distribuição da utilização de redes sociais (n=808).....	95
Gráfico 27 – Redes sociais utilizadas relativamente à forma de acesso (n=808).....	96
Gráfico 28 – Finalidade de utilização das redes sociais.....	97
Gráfico 29 – Pesquisa de informação na biblioteca.....	100
Gráfico 30 – Pesquisa de informação na Internet (n=1106).....	101
Gráfico 31 – Pesquisa de informação na Internet relativamente à Escola do IPCB em que se inscreve.....	102
Gráfico 32 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares (n=577).....	103
Gráfico 33 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à forma de acesso ao ensino superior (n=577).....	103
Gráfico 34 – Inclusão referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à forma de acesso ao ensino superior (Valores médios).....	104
Gráfico 35 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à Escola em que se inscreveram (n=577).....	105
Gráfico 36 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à Escola do IPCB em que se inscreve (Valores médios).....	105
Gráfico 37 – Distribuição da utilização de normas de referenciação bibliográfica (n=410).....	106
Gráfico 38 – Serviços a que os estudantes recorrem na biblioteca.....	108
Gráfico 39 – Recurso aos serviços de Biblioteca relativamente à Escola do IPCB em que se inscreveram.....	109
Gráfico 40 – Percentagem de respostas por tipo de formação de utilizadores.....	110
Gráfico 41 – Serviços que os estudantes gostariam de ver prestados pela Biblioteca.....	111

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Dimensão da amostra

Anexo II – Questionário

Anexo III – Análise estatística

Anexo IV – N.º de respondentes por curso

LISTA DE ABREVIATURAS

AASL – American Association of School Libraries

ACRL – Association of College and Research Libraries

ADBS – Association des Professionnels de l'Information et de la Documentation

ALA – American Library Association

ALIA – Australian Library and Information Association

ANZIIL – Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

APA – American Psychology Association

ARL – Association of Research Libraries

BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas

BES – Biblioteca/Bibliotecas de Estabelecimentos de Ensino Superior

CAUL – Council of Australian University Librarians

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CNA – Concurso Nacional de Acesso

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

ENSIL – European Network for School Libraries and Information Literacy

ESACB – Escola Superior Agrária de Castelo Branco

ESALD – Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

ESECB – Escola Superior de Educação

ESGIN – Escola Superior de Gestão

ESTCB – Escola Superior de Tecnologia

IES – Instituição/Instituições de Ensino Superior

IFLA – International Federation of Library Associations

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

NCLIS – National Council of Library Information Science

UGC – University Grants Committee

1.INTRODUÇÃO

“O universo (a que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no meio, cercados por parapeitos baixíssimos. De qualquer hexágono vêm-se os pisos inferiores e superiores: interminavelmente (...)”
In Jorge Luís Borges
Obras completas. Círculo de Leitores, 1998.

A biblioteca do estabelecimento de ensino (BES) superior possui características específicas que a distinguem das outras bibliotecas, características essas que a tornam num elemento essencial e indissociável do percurso formativo dos estudantes. De um modo geral, possui um fundo documental, especificamente adequado à matriz formativa e investigacional da instituição onde está inserida, dirigido a um público-alvo, perfeitamente identificado, constituído por estudantes, docentes e investigadores. Pode-se afirmar que a biblioteca é o local, por excelência, para a difusão, tratamento e salvaguarda da informação e do conhecimento de natureza científica e académica.

A vulgarização da utilização das tecnologias da informação, das quais as bibliotecas são utilizadoras primordiais, a generalização do acesso à Internet, a chegada da Web 2.0, aliadas à obrigatoriedade de adequar as formações ministradas pelos estabelecimentos de ensino superior ao Modelo de Bolonha, alteraram o paradigma deste nível de ensino. Assim, paulatinamente, o ensino superior deixou de estar centrado no ensino e passou a focar-se na aprendizagem o que tornou ainda mais acutilante a necessidade de mudança. Essa mudança, no perfil de funcionamento da

biblioteca, de cariz eminentemente tecnológico, obrigou as bibliotecas do ensino superior a serem mais criativas e a descobrirem novas formas de proporcionarem aos seus utilizadores os meios e recursos necessários à satisfação das suas necessidades.

Os desafios que se colocam, actualmente, às bibliotecas de ensino superior são enormes e distribuem-se por diversas frentes, nomeadamente, lojas *online*, serviços *online*, documentos que são pesquisados e disponibilizados na hora. Em consequência, as bibliotecas vêem-se na necessidade de adoptar estratégias orientadas para a satisfação dos seus utilizadores, contribuindo dessa forma para o sucesso da organização. Para além disso todos os anos surgem novos utilizadores com competências e perspectivas diferentes sobre a utilização da biblioteca o que a obriga a redefinir, para cada ano lectivo, as áreas de intervenção prioritárias.

A preocupação com os níveis de literacia informacional é, desde há algum tempo a esta parte, apanágio das bibliotecas. Reflectida em todos os tipos de biblioteca, esta preocupação, ganha particular relevância, quando considerada na perspectiva do ensino superior. Tal deve-se a uma maior exigência em termos de quantidade de informação a utilizar, mas também relativamente à qualidade dos conteúdos disponibilizados e utilizados.

No sentido de conhecer o nível de literacia informacional dos seus utilizadores e bem assim de responder às suas necessidades, a biblioteca utiliza diversas abordagens estratégicas ao seu utilizador, que passam pela identificação do seu perfil informacional, pelo acompanhamento da evolução do percurso formativo, a partir do momento em que este passa a frequentar o estabelecimento de ensino superior, pela verificação da maior ou menor destreza na utilização dos meios e recursos disponíveis, pela análise detalhada da natureza e acutilância das questões que este coloca aos serviços, entre outros aspectos. Tal só é possível mediante a realização de estudos de utilizador.

Entre os instrumentos de recolha de dados mais utilizados para a realização destes estudos, encontram-se a observação, a entrevista e o questionário. Através da utilização destes instrumentos é possível observar e recolher dados e informação (qualitativa e quantitativa) sobre o comportamento dos utilizadores das bibliotecas das instituições de ensino superior, perceber quais as suas dificuldades, quais as suas expectativas. A realização de estudos de utilizador conduz, de um modo geral e quando efectuados com rigor e objectividade, à formulação de algumas questões, de

cujas respostas depende, em parte, o sucesso da biblioteca, no contexto organizacional, considerando o seu posicionamento e a relação com o utilizador.

No Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) não foi, até à data, realizado qualquer estudo acerca do utilizador das suas bibliotecas pelo que, o que vulgarmente é considerado como “necessidades dos utilizadores das bibliotecas”, corresponde às necessidades constatadas, na prática, pelos profissionais da informação que nelas desempenham funções. Embora nos últimos três anos se tenham intensificado as actividades de formação de utilizadores, nas vertentes acesso e utilização das bases de dados, exploração da *b-on*, por exemplo, estas destinam-se, fundamentalmente, a ensinar a tirar o melhor partido dos recursos disponíveis, não evidenciando, de forma clara, preocupação com a compreensão dos níveis de literacia da informação dos estudantes.

O âmbito deste projecto de investigação compreende as seis escolas do Instituto Politécnico de Castelo Branco: a Escola Superior Agrária, a Escola Superior de Artes Aplicadas, a Escola Superior de Educação, a Escola Superior de Gestão, a Escola Superior de Saúde e a Escola Superior de Tecnologia, e tem como público-alvo os estudantes que se inscreveram pela primeira vez, no primeiro ano dos cursos aí ministrados, no ano lectivo 2010/2011.

Com a concretização do mesmo pretende-se traçar o perfil informacional dos estudantes que ingressam no primeiro ano, nos cursos ministrados no Instituto Politécnico de Castelo Branco, de forma a melhor adequar os recursos disponíveis através das suas bibliotecas, ao todo seis, tantas quantas as escolas e cuja temática específica está relacionada com a matriz formativa da respectiva escola.

Consultando alguma bibliografia sobre o assunto constata-se que, para que as bibliotecas cumpram a sua missão, necessitam conhecer profundamente o seu utilizador e identificar de forma clara a sua área de intervenção, resumindo, têm de saber identificar as necessidades do seu utilizador para lhes poderem responder cabalmente. Esta interpretação aplica-se a qualquer tipo de biblioteca.

Relativamente ao objecto do estudo, ou seja conhecer o perfil informacional do estudante à entrada do ensino superior no Instituto Politécnico de Castelo Branco, este contribuirá, certamente, para uma gestão mais rigorosa em termos de recursos e conteúdos por parte das bibliotecas. O conhecimento obtido poderá revelar-se fundamental como instrumento de apoio à gestão, na medida em que ficarão aferidas as necessidades reais dos utilizadores, deixando as mesmas de ser elencadas com

base apenas na opinião e sensibilidade do bibliotecário ou de alguns docentes mais interventivos.

Esta situação parece-nos tanto mais importante quanto, nos últimos anos, se vem assistindo a uma diminuição dos orçamentos das instituições de ensino superior. Este “emagrecimento” tem consequências, por vezes catastróficas, ao nível das bibliotecas produzindo efeitos que se reflectem na política de aquisições, com cortes com a compra de recursos bibliográficos (livros, revistas, bases de dados, independentemente do suporte), mas também com meios, infra-estruturas, recursos humanos.

O caso vertente não é excepção e, por isso, quanto melhor se conhecer o perfil informacional do estudante, mais pertinente e rigorosa poderá ser a selecção de recursos e conteúdos a disponibilizar pelas bibliotecas do IPCB. Sendo certo que nem todos os recursos têm custos directos associados à respectiva aquisição, não pode deixar de se considerar que a acessibilidade a certos recursos depende da infra-estrutura e, portanto, também acarreta custos.

Considerando que a população-alvo do estudo está bem identificada e que o mesmo decorre num tempo muito limitado, optou-se pela realização de um estudo de caso, em que os dados são recolhidos por meio da aplicação de um inquérito por questionário. Os dados apurados e o respectivo tratamento estatístico são enquadráveis numa metodologia de tipo quantitativo, muito embora o resultado final aponte para informação de natureza qualitativa, explicada ao longo da apresentação e discussão dos resultados.

O desenvolvimento deste projecto de investigação tem como objectivos principais, os seguintes:

- a) estabelecer o perfil informacional do estudante à entrada no ensino superior no ano lectivo 2010/2011, concretamente no Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- b) identificar as suas necessidades informacionais;
- c) efectuar o levantamento das suas necessidades de formação face ao uso da biblioteca;
- d) identificar competências de literacia de informação, em relação a recursos e serviços;

e) contribuir para a elaboração de propostas de intervenção, ao nível da biblioteca e da sua relação com os utilizadores, tendo por base os resultados apurados.

Em concomitância com os objectivos enunciados poderá contribuir para:

- a melhor adequação de recursos e conteúdos disponíveis, face às necessidades identificadas dos utilizadores;
- a optimização da gestão orçamental da biblioteca, considerando o conhecimento obtido;
- a melhoria dos programas de formação de utilizadores;
- dotar os estudantes de competências de literacia de informação que lhes permitam definir a natureza, tipo e extensão da informação de que necessitam e localizar, avaliar e utilizar essa informação de forma eficaz;
- motivar os estudantes para a utilização adequada da biblioteca nas suas dimensões física e virtual.

A estrutura da dissertação compreende seis capítulos, cujo elenco e breve resumo se apresentam em seguida:

Introdução - em que se procura enquadrar o tema, apresentar as questões de investigação e os objectivos do estudo;

Estado da arte – consta da revisão da literatura, em que se procuraram apresentar um conjunto de estudos actuais com relevância para os temas bibliotecas do Ensino Superior, Estudos de Utilizador e Literacia da Informação;

Material e métodos – em que se apresentam o instrumento de recolha de dados, o âmbito do estudo, a dimensão da amostra e o método seleccionado para análise dos dados;

Resultados e discussão – neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos e realiza-se a respectiva discussão, de *per si*, mas também relativamente a outros trabalhos sobre o mesmo assunto;

Considerações finais e recomendações – face aos resultados obtidos, apresentam-se algumas considerações e apontam-se também linhas de investigação a seguir;

Referências bibliográficas – finalmente apresenta-se a lista completa de documentos citados e consultados.

2. ESTADO DA ARTE

No presente capítulo apresenta-se o estado da arte relativamente aos temas bibliotecas do ensino superior, estudos de utilizador e literacia da informação. Procurou-se fazer o levantamento dos conceitos associados e construir a relação entre os temas. Culmina com uma perspectiva sobre o papel do bibliotecário.

2.1. A BIBLIOTECA DO ENSINO SUPERIOR

Em diversos países, localizados em diversas partes do mundo, o sistema de ensino superior compreende mais do que um tipo de organizações. Esta compreensão ocorre, não só ao nível mais genérico, em que aparecem “Universities”, “Colleges”, “Universités”, “Grandes Écoles”, Universidades, Institutos Politécnicos, “Universidad”, “Instituto Universitário” (The World of Learning, 1992), por exemplo, como ao nível mais específico em que aparecem Faculdades, Escolas, Departamentos, Centros, entre outras designações. A diversidade é grande pelo que, o uso de uma terminologia comum para referenciar as bibliotecas destes estabelecimentos de ensino, poderá ajudar a eliminar as redundâncias explicativas, facilitando a leitura do texto. Considerando esta diversidade optou-se pela utilização da expressão “bibliotecas do ensino superior” para referenciar esta tipologia, sendo que ao longo do texto poderão ser referenciadas como BES ou, simplesmente biblioteca.

2.1.1. A biblioteca do ensino superior: algumas considerações

De um modo geral, é consensual a ideia de que as universidades surgem no século XII e vêem a sua importância consolidada ao longo do século XIII (Conceição et al., 1998; Medina del Sol et al., 2009). Por essa altura surgem também as primeiras bibliotecas universitárias (Pérez de Tudela, 1998), cujas atribuições não iam além da obrigação de fornecimento de livros para uso de estudantes e professores. Herdeiras da cultura monástica, as bibliotecas, ao tempo muitas vezes referidas como livrarias, foram afirmando o seu lugar na universidade, deixando ser meras guardiãs de colecções de livros para se tornarem, cada vez mais, fornecedoras de informação. No entanto, tal desiderato só foi conseguido, mercê da laicização da cultura, a par da fundação de universidades como as de Paris, Oxford, Cambridge, Bolonha, Salamanca, entre outras (Medina del Sol et al. 2009). Os mesmos autores referem que, com o passar dos tempos, a biblioteca foi diversificando a sua área de actividade e alargando, em consequência, a sua esfera de influência junto da comunidade, tornando-se imprescindível.

Thompson e Carr (1990) referem que as primeiras bibliotecas eram uma espécie de grandes armazéns onde os livros eram depositados e conservados. Esta definição vai-se tornando obsoleta à medida que o foco de atenção da biblioteca se vai deslocando do documento para o utilizador e para a satisfação das suas necessidades. A esse propósito John Y. Cole, citado por Thompson e Carr (1990), refere, para o caso das bibliotecas americanas, que estas passaram de armazéns a oficinas e identifica a criação da American Library Association (ALA), em 1876, como o ponto em que se deu a viragem para esta nova abordagem.

Tal como as conhecemos na actualidade, as BES são, essencialmente, um fenómeno do século XX. O seu reconhecimento, enquanto parte integrante e fundamental da universidade, começa a desenhar-se no Reino Unido em 1919, com o estabelecimento do University Grants Committee (UGC). Em 1921 no relatório do UGC é produzida a primeira declaração sobre o contexto da BES:

“O carácter e a eficácia de uma biblioteca pode medir-se pelo tratamento dado ao seu órgão central, a biblioteca (...). Uma biblioteca adequada não está somente na génese do estudo, mas é, em si, a condição essencial para a investigação e sem a qual nada se pode acrescentar à sùmula do conhecimento humano.”

Apesar deste avanço, o relatório produzido em 1964 insistia no seguinte:

“Deve reconhecer-se, de uma vez por todas, que as bibliotecas universitárias, proporcionam um serviço absolutamente fundamental que afecta a totalidade da universidade e sem o qual esta deixaria de ser um centro de ensino e investigação.” (Thompson e Carr, 1990).

Para além das definições tradicionais da biblioteca, como sendo constituída por colecções organizadas de livros, publicações em série, ou de quaisquer outros documentos, independentemente do suporte (Nunes, 2005), *“organismo ou parte de uma organização cujo objectivo principal é organizar colecções, actualizá-las e facilitar (...) o acesso a documentos que respondam às necessidades dos utilizadores em termos de informação, educação e lazer”* (Faria e Pericão, 1988, citadas por Nunes, 2005), ou então uma colecção estruturada de itens que visa satisfazer as necessidades dos seus utilizadores, a biblioteca assume-se, na actualidade, como um instrumento potenciador de formação (Dominguez Aroca, 2005; Moscoso Castro, 2006; Orera-Orera, 2007; Medinal del Sol et. al. 2009) ou como refere Segurado (2009) como um serviço-chave de apoio às razões de ser da universidade, o ensino, a investigação, a criação/transferência de conhecimento.

Referenciada, directa ou indirectamente, por muitos autores como *“o coração da universidade”* (Amante, 2007; Rodrigues, 2007; ACRL, 2010), e até mesmo como *“(…) the intellectual heart and soul of colleges and universities”* (Shumaker, 2003), a biblioteca desde sempre desempenhou um papel de relevo no seio da instituição a que pertence. Tal papel decorre das suas funções, mas também das actividades que patrocina e desenvolve, da utilização que têm as suas colecções, da dinâmica que imprime aos serviços (Thompson e Carr, 1990) contribuindo em muitos casos para aumentar a reputação da instituição de ensino superior (IES) a que pertence (Weiner, 2009). Também Dominguez Aroca (2005) refere que a biblioteca constitui o serviço chave da universidade, já que apoia as funções de investigação e ensino. Do mesmo modo Weiner (2009), afirma que a biblioteca é uma das unidades da instituição de ensino superior, cuja função vai muito para além dos limites organizacionais. Assim, o seu papel é determinado pelas interacções entre a biblioteca, os seus administradores, os estudantes os professores e toda a comunidade educativa.

De acordo com Braga e Queiroz (2010), desde o final dos anos 80 que se assiste, um pouco por toda a Europa, à expansão das BES. Na opinião daqueles autores, tal facto está relacionado com a massificação do acesso ao ensino superior que fez aumentar exponencialmente o número de alunos.

Com o advento do novo milénio as BES foram desafiadas a demonstrar a sua relevância e a justificar a confiança em si depositada pelos seus utilizadores. O reforço da sua posição no seio da respectiva instituição fornece um testemunho eloquente sobre o comprometimento da organização com as actividades de estudo e investigação (Shumaker, 2003).

O panorama quase idílico referido no parágrafo anterior, parece, no entanto, estar ameaçado, por diversos factores tais como: **a)** a mudança de comportamento dos utilizadores potenciais do serviço de biblioteca (Baganha, 2004), **b)** os imparáveis e rápidos avanços tecnológicos (Baganha, 2004; Medina del Sol et al., 2009; Silva e Ribeiro, 2010) e, **c)** no caso europeu, a adopção do Modelo de Bolonha para as instituições do ensino superior (Dominguez Aroca, 2005; Moscoso Castro, 2006; Orera-Orera, 2007; Amante, 2010).

Relativamente à mudança de comportamento dos utilizadores, estes estão cada vez mais exigentes e conscientes do seu poder face à biblioteca. Por seu lado esta tudo faz para os satisfazer. A BES suporta uma imensa pressão: a pressão colocada pela organização; a pressão do utilizador (Baganha, 2004), a concorrência de outras bibliotecas, só para referir alguns exemplos. Intentando dar respostas pertinentes e em tempo útil, as BES procuram proporcionar o acesso à informação, estabelecendo parcerias com outras bibliotecas, aderindo a *consortia* que lhes permitem disponibilizar o acesso a conjuntos mais vastos de informação, criando os seus próprios programas de desenvolvimento de recursos (ARL, 1999).

Shumaker (2003) refere que as universidades só existem porque existem estudantes. Então as bibliotecas só existem porque existem estudantes e, existem para os servir. A biblioteca já não é, apenas, aquele local sossegado, para estudar e reflectir calmamente, ela é, antes de mais, um espaço social e cultural que deve ser capaz de atrair os estudantes, numa altura em que estes têm à sua disposição o mundo da informação à distância de um clique (Cunha, 2000). Fruto de toda a mudança tecnológica ocorrida nas últimas décadas, o utilizador da BES também mudou. Tal mudança provocou, por uma espécie de reacção em cadeia, mudanças na BES que é agora um espaço social, que se abre ao mundo, sem barreiras físicas impeditivas do acesso à informação e conhecimento, onde o utilizador pode encontrar as respostas para as suas necessidades de conhecimento, onde pode circular, ler e “navegar” livremente e onde a presença do bibliotecário só é apercebida pela qualidade do serviço (Baganha, 2004).

“Para alguns bibliotecários (...), a biblioteca sempre foi considerada como um símbolo de estabilidade e constância. Muitas pessoas imaginam que esta deve ser um local para quietas reflexões e contemplações; um local em que as pressões do mundo agitado são minoradas e expurgadas.” (Cunha, 1999). Refere o mesmo autor que a BES esteve sempre na crista da onda relativamente à evolução tecnológica, assistindo à realização e conservação de manuscritos, incunábulo, passando pelo advento da imprensa de caracteres móveis, pela democratização do acesso ao livro e à leitura, pela utilização de computadores, pelo acesso à Internet e, mais recentemente pela introdução de conceitos como bibliotecas digitais, ferramentas Web 2.0 (Passareli, 2009). Apesar de todas as dificuldades, as BES conseguiram sempre absorver e implementar todas as tecnologias postas ao seu dispor em atenção ao seu utilizador, como meio de lhe proporcionar o melhor e mais adequado dos produtos. No entanto, tal abordagem não é isenta de dificuldades, tendo provocado impactos positivos, pela maior facilidade que imprimiu a todos os processos, mas também negativos pois face à explosão informacional, não só a selecção de documentos se tornou mais complicada, como também a preservação de documentos se tornou muito mais difícil, face à quantidade, à variedade de suportes e à volatilidade e durabilidade da informação, entre outros aspectos (Cunha, 1999). O mesmo autor refere que, se por um lado o acesso à informação está muito facilitado, por outro lado é cada vez mais difícil conseguir satisfazer as necessidades dos utilizadores. Para a American Research Libraries (ARL, 1999) as bibliotecas são responsáveis pela criação de sistemas de informação inovadores, pela disseminação e preservação da informação e conhecimento, independentemente do suporte. Assim, para além de todas as funções tradicionais, a biblioteca tem que garantir a partilha/expansão da aprendizagem e facilitar a aquisição de novos conhecimentos.

Para Cunha (2000) as BES deram provas, nos últimos 150 anos, de que são capazes de acompanhar toda a mudança tecnológica e vaticina que *“A biblioteca do futuro coexistirá num ambiente em que os utilizadores estarão ligados a uma ampla variedade de recursos informacionais.”*

Tradicionalmente, as bibliotecas centravam a sua actividade na gestão das colecções e, ao longo de décadas, apuraram não só os equipamentos para tratamento da informação, como criaram conjuntos de regras, especificamente adaptadas a cada tipo de documento, como é o caso, das ISBD. O *status quo* desta biblioteca foi sendo progressivamente ameaçado pelo advento das tecnologias da informação. Tal permitiu que a biblioteca adquirisse uma dimensão de virtualidade, tornando muito mais amplo o espectro da sua utilização. Actualmente, o crescimento da biblioteca passa pela

inclusão de todos os tipos/suportes de documentos. O tratamento documental tornou-se numa tarefa de grande complexidade, motivada pela quantidade e natureza dos documentos, mas também pela pressão do utilizador (Amante, 2007).

As BES confrontam-se com circunstâncias muito diversas daquelas que ocorriam no passado e que vão, desde orçamentos diminutos, mudanças muito rápidas no domínio dos produtos informacionais, competitividade dos mercados, para só referir alguns, e têm que dar resposta a desafios muito diferentes dos que ocorriam antes, nomeadamente relacionados com as tecnologias da informação. A muitas bibliotecas é apontado, como elemento distintivo, a sua capacidade para incorporarem as inovações tecnológicas e, desse modo, darem resposta aos respectivos desafios. A um tempo em que a biblioteca funcionava como guardiã e repositório de documentos, sucedeu um novo tempo em que a velocidade de produção e consumo da informação, excedem largamente a capacidade da biblioteca para o conter e divulgar. A explosão da informação em suporte digital mudou, de forma dramática, as expectativas sobre a utilização e produção do conhecimento até porque muitos utilizadores entendem que o processo de busca da informação começa e termina na Internet (ACRL, 2007). Este é, com toda a certeza, um enorme desafio à capacidade da biblioteca para, em face de todos os mecanismos facilitadores do acesso à informação, desenvolver o trabalho de mediação, tão importante, para a garantia da qualidade do produto final.

De acordo com Medina del Sol et al. (2009), o advento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) veio reforçar, por um lado, o papel da biblioteca no seio da comunidade académica, no entanto, por outro lado, constituiu-se, como um elemento de ameaça. Esta ameaça decorre da necessidade de investir mais em materiais diversificados, com o conseqüente aumento de custos, da necessidade de dotar os profissionais de informação de conhecimentos em termos de tratamento técnico para alimentar o circuito documental, da necessidade de apoiar os utilizadores no uso dos novos materiais, entre outros aspectos. Os mesmos autores referem que as TIC são fundamentais para o desempenho da biblioteca. Não só lhe acrescentaram novas funcionalidades, como também permitiram a criação de serviços de valor acrescentado, tais como, o processamento da informação de forma automatizada, as bibliotecas virtuais, entre outros.

Sousa (2009) refere que a biblioteca se deve manter sempre actualizada face às necessidades dos utilizadores e à evolução tecnológica. Para Moscoso Castro (2006) a biblioteca deve proporcionar a cada utilizador os conteúdos de que este necessita, através das interfaces mais adequadas, devendo possuir o domínio das ferramentas

tecnológicas disponíveis. Para Amante (2010) a BES deve acompanhar a evolução tecnológica, facilitando o acesso a informação de qualidade pois só assim é útil.

A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) acarretou mudanças estruturais no modelo de gestão das instituições de ensino superior que afectaram todos os serviços, incluindo as bibliotecas. O Modelo de Bolonha trouxe consigo a alteração conceptual do modo de ensino tradicional. Chegou-se ao primado de “o que aprende o estudante” por oposição ao modelo anterior “o que sabe o professor”. Passou-se do paradigma do ensino para o da aprendizagem. Este modelo ditou alterações, nomeadamente para as bibliotecas que se vêem na contingência de fornecer todos os recursos necessários à facilitação da aprendizagem autónoma e que são de dois tipos: tecnológicos e bibliográficos. Assim, aquilo que o estudante deve aprender não devem ser só conhecimentos, mas também, em larga medida, competências que lhe permitam exercer uma profissão (Moscoso Castro, 2006).

Também ao nível da gestão, a Declaração de Bolonha veio incluir uma nova dimensão no funcionamento das IES, a dimensão da avaliação. Tal determinou que a maioria das instituições de ensino superior se envolvesse em processos de avaliação, com vista ao estabelecimento de uma cultura de qualidade e inovação. O cumprimento dos critérios que contribuem para esta avaliação inclui a biblioteca, que é vista como uma estrutura fundamental de apoio às necessidades dos estudantes (Domínguez Aroca, 2005).

Orera-Orera (2007) refere, igualmente, que a criação do EEES se tornou num enorme desafio para as BES, uma vez que estas terão que exercer um papel muito mais interventivo e integrador. Considerando que o centro da atenção da biblioteca migrou do documento para o acesso à informação, as BES devem munir-se de todas as ferramentas tecnológicas que lhes permitam responder à procura de informação pelos seus utilizadores.

2.1.2. A BES: contributo para a sua caracterização

Não existe uma definição única e exclusiva para o termo “*biblioteca do ensino superior*”. Assim, de um modo geral pode-se afirmar que a BES é uma unidade de informação, cuja missão é satisfazer as necessidades dos seus utilizadores em tempo útil. Esta poderia ser, de uma forma muito elementar, a missão de qualquer biblioteca. No entanto, como se verá adiante, a missão da BES é muito mais complexa e possui várias dimensões, perceptíveis ao nível da relação com o seu público, da sua

capacidade para se auto-informar e, ainda, da sua competência para disponibilizar, ao utilizador, a informação/documentação de que o mesmo necessita. Em termos gerais pode-se dizer que as BES são unidades de informação cujos objectivos são apoiar o ensino e a investigação (Nunes, 2005), não se perfilando como entidades isoladas, mas antes fazendo parte de um contexto mais vasto, as instituições de ensino superior, com o qual interagem (González Teruel, 1998; Cunha, 2000). As suas características estão sempre, estreitamente, ligadas aos objectivos da sua IES, pelo que, qualquer caracterização tem sempre em conta as principais funções das instituições de ensino superior, o ensino, a investigação e a criação/transferência de conhecimento (Segurado, 2009). Assim, a missão e objectivos das BES estão sempre, ideologicamente, ligados aos da sua instituição e são definidos de maneira a contribuir para a sua concretização (González Teruel, 1998).

Sendo as IES espaços culturais e sociais onde se formam, cientistas, pensadores, professores e profissionais de todas as artes, são, portanto, os locais onde o estímulo ao pensamento crítico esclarecido deve ser mais acutilante. Para Fujino (2004), citado por Sousa (2009) este é o grande desafio das IES e nesse processo a BES desempenha um papel fundamental, já que a sua principal característica é a disponibilização de conteúdos. A mesma autora refere que a biblioteca pode ser entendida como um organismo vivo, com uma cultura própria, possuidora e gestora de recursos bibliográficos, tecnológicos e humanos que nunca deve perder de vista o seu principal foco: o utilizador. Acrescenta que os limites da biblioteca devem expandir-se para além da sua estrutura física, cabendo-lhe estimular o utilizador através da oferta de orientação e não apenas de documentos. Refere também que a BES deve incluir na sua missão o contributo para a integração dos estudantes no contexto da investigação.

Moscoso Castro (2006) salienta que a BES deve proporcionar o acesso ao conhecimento registado considerando que, no contexto da BES, informação e conhecimento constituem um binómio indissociável. A autora refere que a biblioteca ganhou em importância e que esta lhe foi conferida pelo facto de potenciar a ligação entre o ensino e a aprendizagem no novo modelo de ensino superior.

Tal como refere Orera-Orera (2007), não se trata de comprar as colecções para os utilizadores, mas de comprar o direito de acesso a essas mesmas colecções. Para a mesma autora, a BES é um centro de recursos de informação cuja gestão se baseia na filosofia da globalização, no recurso às TIC, na cooperação e na qualidade que deve proporcionar à comunidade académica, os serviços, os documentos e os recursos informativos necessários às actividades docente, de investigação e de

aprendizagem. Ou seja as funções da BES devem suportar as actividades “core” das respectivas instituições, o ensino e a investigação (ACRL, 2007).

Ao longo dos tempos, as BES mantiveram características comuns e imutáveis, tais como a preservação dos documentos, a constituição de colecções, o tratamento técnico e a disponibilização de documentos com base em regras técnicas estandardizadas, mas foram, paulatinamente, incorporando outros conceitos. Tal deveu-se à assimilação das TIC, ao advento da Internet e às pressões do sistema de ensino superior em todas as suas vertentes (utilizadores, modelos organizacionais, avanço tecnológico). As BES do século XX, também chamadas de modernas bibliotecas, reúnem as funções tradicionais, mas adicionaram a essas funções serviços de valor acrescentado, relacionados com o aproveitamento das potencialidades trazidas pelas TIC (Medina del Sol et al., 2009).

No Quadro 1 apresentam-se as características mais importantes das bibliotecas do ensino superior, em termos de Missão, Objectivos e Funções.

Quadro 1. Quadro resumo: características das BES.

Missão: Satisfazer de forma cabal as necessidades dos seus utilizadores.

Objectivos: Apoiar as funções da Instituição de Ensino Superior na qual se inserem, a saber, ensino, investigação e criação/transferência de conhecimento.

Funções tradicionais: Colecção, tratamento, preservação, conservação e acesso aos documentos. Os documentos são, em regra de natureza técnica e científica, reflectindo as matérias leccionadas nas IES, bem como os projectos de investigação em curso ou já terminados.

Funções de valor acrescentado: Disponibilização do direito de acesso à informação, tais como aquisição de licenças, participação em *consortia*, investimento em meios de acesso, criação de repositórios institucionais que observem os princípios do livre acesso à informação, conforme aos princípios de Berlim; Gestão optimizada do espaço da biblioteca, já que o direito de acesso não ocupa metros lineares de prateleira; Mediação do acesso à informação, considerando a diversidade de recursos disponíveis e as necessidades específicas do seu utilizador particular.

No contexto actual das BES as funções tradicionais coexistem com as funções de valor acrescentado e a emergência dos novos conceitos, tais como bibliotecas virtuais (Cunha, 1999 e 2000), bibliotecas digitais (Isaías, 1999), bibliotecas híbridas (Nunes, 2005; Orera-Orera, 2007; Amante, 2007 e 2010), não diminuiu a sua importância. Pelo contrário, permitiu-lhe desenvolver novas competências e assim tornar mais relevante

o seu papel. Nesse sentido a BES passou a desenvolver as suas actividades tendo em conta novos pressupostos (ACRL, 2007) tais como:

- *alargamento da abrangência do seu catálogo melhorando assim a sua capacidade de apoio às actividades de pesquisa de informação;*
- *aumento da quantidade de recursos disponíveis sem a consequente ocupação de espaço;*
- *favorecimento da criação de novas comunidades académicas no campus;*
- *apoio à criação, organização e gestão do capital intelectual das suas IES (ex. repositórios institucionais de vários tipos).*

Em conclusão, verifica-se que, às funções tradicionais, as BES associaram outras, ditas de valor acrescentado, que lhes permitiram manter-se como serviços-chave no contexto das IES, ganhando uma nova dimensão, pela via da exposição global de todo o seu potencial, mas também pelo seu papel proactivo face à envolvente.

2.1.3. O utilizador da BES

O utilizador é o elemento fundamental de qualquer sistema de informação, cuja finalidade seja a transferência de informação entre dois ou mais interlocutores. Apesar desta definição, aparentemente simples, o conceito de utilizador não é completamente claro. Enquanto, para alguns autores, o utilizador se apresenta como peça fundamental do sistema de informação, podendo ser um agente activo directo ou indirecto deste e estando na base da orientação da política de construção das unidades de informação, para outros autores, o utilizador aparece no fim da cadeia documental, como mero consumidor de informação já tratada e disponibilizada (Guinchat e Menou, 1981). Esta versão perdeu terreno nas últimas décadas, por força do advento da Internet e mais ainda, com a chegada da Web 2.0 e todo o potencial de interacção entre utilizadores e sistemas que a mesma proporciona (Simões e Gouveia, 2008; Passarelli, 2009). De forma simplificada pode-se dizer que os utilizadores das BES se dividem em duas categorias genéricas: os utilizadores potenciais e os utilizadores reais, sendo o primeiro grupo mais numeroso do que o segundo. Os utilizadores potenciais, são todos aqueles que podem utilizar a biblioteca. Os utilizadores reais são aqueles que, efectivamente, utilizam a biblioteca (Guinchat e Menou, 1981) e que constituem o seu público (Gouveia, 1995).

Para além desta distinção, tão óbvia como generalista, existe toda uma panóplia de públicos que se podem identificar como utilizadores da BES. Gouveia (1995)

identificou uma série de categorias de “*públicos*” para a BES, em que, cada categoria corresponde a um grupo de pessoas com necessidades e expectativas em comum: alunos, *alumni*, alunos potenciais, docentes, não docentes, tutela, concorrência, patrocinadores, fornecedores, comunidades/empresa, público em geral, *mass media*.

Quadro 2 – Caracterização dos utilizadores da BES.

Utilizadores por Grupo	
Estudantes	Estudantes da formação inicial; Estudantes de pós-graduação; Mestrandos; Doutorandos; Estudantes que frequentam disciplinas singulares ou isoladas
Docentes	Professores de todas as categorias profissionais
Investigadores	Internos ou externos à instituição, nomeadamente, bolsеiros
Empresas/Instituições	De todos os tipos em função das áreas de interesse
Cidadão comum	Público em geral

Apesar de se reconhecer a existência de todos os estes “*públicos*”, a sua importância para a BES não é igual, nem se manifesta nos mesmos patamares. Considerando a literatura destacam-se os seguintes tipos de utilizadores: os estudantes, os professores, os investigadores, as empresas e o cidadão comum, este último, sobretudo pela via do acesso *online* (Cunha, 2000; Shumaker, 2003; Dominguez Aroca, 2005; Amante, 2010), cujas características se apresentam, de forma resumida no Quadro 2.

Quadro 3. Utilizadores face ao contexto informacional (Adapt. de Wilson, 2003).

Grupo	Características
Utilizador comunicador	Interage com pessoas dentro e fora da organização
Utilizador pesquisador de informação	Interage com pessoas dentro e fora da organização, mas também recorre aos sistemas formais de pesquisa da informação
Utilizador receptor de informação	Recebe toda a informação produzida pela organização, por qualquer meio e em qualquer suporte (DSI, Boletins bibliográficos, etc.)
Utilizador da informação	Utiliza a informação proporcionada pela BES

Considerando que as características enunciadas no Quadro 2 são consensuais há, no entanto, outras formas de agrupar os utilizadores, tal como o agrupamento em função do contexto. Tal agrupamento poderá ser muito útil à gestão da biblioteca (Wilson, 2003) (Quadro 3).

Os novos desenvolvimentos que ocorrem ao nível das IES, motivados pela evolução tecnológica que, paulatinamente, vai eliminando barreiras no acesso à informação, bem como a migração para um novo modelo de ensino superior, têm contribuído para o acentuar de certas tendências. Destacam-se a formação a distância, que implica o desenvolvimento de programas de formação e ferramentas de ensino adequadas aos respectivos utilizadores, os programas de formação ao longo da vida cuja especificidade do utilizador não pode ser descurada (Cunha, 2000), a chegada de novos públicos ao ensino superior, bem como o desvio do foco da IES do ensino para a aprendizagem (Cunha, 2000; Segurado e Amante 2010; Amante 2010). Todos estes aspectos consubstanciam mudanças na tipologia tradicional do utilizador da BES, que esta terá que interiorizar para poder cumprir a sua missão com rigor.

2.2. ESTUDOS DE UTILIZADOR

A biblioteca do estabelecimento de ensino superior representa uma parte muito importante no sistema de ensino, já que proporciona aos seus utilizadores, estudantes, docentes e investigadores, serviços e recursos que apoiam as funções de ensino, aprendizagem, investigação e, por consequência transferência de conhecimento (Segurado, 2009).

As tendências actuais em termos de produção, disponibilização e gestão do conhecimento, levam ao desenvolvimento, pelas bibliotecas, de produtos, serviços e funcionalidades atractivos para os utilizadores, competitivos face à enorme quantidade de serviços e recursos livremente disponíveis através da Internet, mas, sobretudo adaptados às necessidades dos seus utilizadores.

Dessa forma, os objectivos dos estudos de utilizador mantêm-se mais ou menos imutáveis desde a sua génese, ou seja, recolher dados para avaliar produtos e serviços, entender melhor os fluxos de transferência de informação (Baptista e Cunha, 2007), bem como determinar clara e precisamente quais as necessidades informacionais dos utilizadores (Herrera C., Lotero M e Rua R., 1987).

Anualmente as bibliotecas são confrontadas com novas exigências por parte dos seus utilizadores às quais têm que dar resposta, em tempo útil. Confrontadas com uma

realidade e envolvimento em constante mutação, as bibliotecas procuram desenvolver o melhor relacionamento com os seus utilizadores. A necessidade de melhorar os serviços existentes e de promover outros, eventualmente melhores, baseada na análise das necessidades dos utilizadores é um tema emergente que não pode ser dissociado dos aspectos relacionados com a qualidade do serviço prestado (Andaleeb e Simmonds, 1998).

Nesse sentido, procurando adaptar-se e adaptar os seus recursos ao seu utilizador, as bibliotecas, desenvolvem estudos de utilizador. Sendo o utilizador da biblioteca um elemento-chave no sistema de informação, ele actua como um factor dinâmico em todos os processos, já que actua, não só como consumidor de informação, como é, ele próprio, muitas vezes produtor de informação (Guinchat, 1981). Esta ideia veiculada já em 1981, continua actual, sobretudo considerando o contexto da WEB 2.0 (Passarelli, 2009).

Os estudos de utilizador podem assumir diversas dimensões, sendo as mais populares, o estudo das necessidades em estado puro, ou seja, sem que o utilizador tenha que fazer qualquer avaliação de qualquer serviço de biblioteca e os estudos que pretendem avaliar a satisfação dos utilizadores face a determinado contexto que, geralmente, é uma biblioteca mas que pode ser, também, algum aspecto particular de uma biblioteca. As metodologias para a realização dos estudos variam em função dos investigadores e do contexto, podendo ser utilizados métodos directos, tais como o questionário ou a entrevista e métodos indirectos como a análise de dados recolhidos nas bibliotecas, nomeadamente estatísticos ou outros, ou resultantes de observação (ABDS, 1977).

Daqui emerge uma noção da qual nenhuma das vertentes funcionais das bibliotecas se pode alhear, a Literacia da Informação, uma vez que é reconhecida pelos investigadores a utilidade e pertinência da realização de estudos de utilizador que permitam ajudar o utilizador a aprender a reconhecer a necessidade de informação, a procurá-la, avaliá-la e utilizá-la (Pacheco 2007).

2.2.1. Estudos de utilizador – perspectiva diacrónica

Até à II Grande Guerra Mundial os estudos de utilizador eram realizados de forma esporádica e não estavam relacionados, especificamente, com o desenvolvimento das bibliotecas (Herrera C., Lotero M. e Rua R., 1987). De um modo geral, os autores consideram que os estudos do utilizador de biblioteca se iniciaram no período após a II

Grande Guerra Mundial, mais concretamente no ano de 1948, por ocasião da *Royal Society Scientific Information Conference*, que decorreu em Londres, evento que marca o início dos estudos sobre o modo como os utilizadores usavam a informação científica e técnica (Siatry, 1999; Silva e Ribeiro, 2010).

Siatry (1999) refere que Urquhart denota preocupação em perceber que documentos levavam os utilizadores por empréstimo, qual o objectivo do mesmo e ainda que importância atribuíam à data de publicação ao passo que Bernal, procura perguntar directamente aos investigadores, o que lêem, porque é que leram e qual o uso que vão dar à informação apercebida. A mesma autora diz ainda que, ao longo da década de cinquenta, os estudos realizados ocorreram quase sempre sobre utilizadores das áreas científicas das ciências e tecnologias.

Na década de 60 os estudos de utilizador tornaram-se muito populares, sobretudo quando as bibliotecas pretenderam informar-se sobre a utilização de alguns tipos de materiais, embora não detalhassem os comportamentos informacionais dos utilizadores. Estes primeiros estudos eram estudos quantitativos cujas questões eram formuladas em ordem a obter relevância por meio da quantidade (Baptista e Cunha, 2007; Silva e Ribeiro, 2010). No entanto, assistiu-se também em 1963 a uma série de estudos levados a cabo pela *American Psychology Association* (APA) acerca dos psicólogos. Na opinião de Siatry (1999), estes estudos assinalam o fim da hegemonia das ciências e das tecnologias nos estudos de utilizador, pois demonstraram que era possível aplicar outro tipo de premissas e metodologias, próprias das ciências sociais e comportamentais aos estudos de utilizador. Acrescenta, ainda, que a generalização dos estudos de utilizador só se torna efectiva na década de 70. De facto, é neste período que se desenvolve todo um conjunto de estudos de utilizador, aplicados a diversas categorias profissionais, tais como magistrados, autoridades, funcionários de diversos serviços, estudantes, entre outros. Estes trabalhos mostram que os estudos de utilizador permitiam examinar o uso dos sistemas de informação, o seu grau de eficácia e eficiência e como poderia ser maximizada a sua prestação.

A relevância e importância deste tema é, também, atestada pela criação, em 1975, do *Centre for Research on User Studies* da Universidade de Sheffield, por iniciativa do *British Library Research and Development Department*. A investigação aí desenvolvida foi crucial para o conhecimento do comportamento dos utilizadores face à informação (Silva e Ribeiro, 2010). No entanto, apesar da maior diversidade dos grupos estudados, de esses estudos já procurarem aferir da eficácia e eficiência dos sistemas de informação (Siatry, 1999), e de pretenderem também conhecer qual a finalidade com que a informação era utilizada e de que forma era obtida, eles são alvo de

algumas críticas, nomeadamente pelo facto de enfermarem de algumas deficiências em termos metodológicos (Segurado, 2009).

Figueiredo (1994), citada por Baptista e Cunha (2007), refere que os estudos efectuados durante a década de 70 demonstravam que a utilização da informação dependia mais da disponibilidade e da facilidade de acesso do que de outros factores. Desse modo concluía que nem sempre a informação utilizada era a melhor ou mais adequada à necessidade.

A década de 80 foi fundamental na evolução dos estudos de utilizador. Um dos primeiros passos nesta caminhada foi a publicação, no *Journal of Social Science Information Studies*, de um conjunto de artigos com abordagens qualitativas aos problemas da informação. Foram efectuadas, nesta década, as primeiras tentativas de utilizar metodologias mistas das ciências puras e aplicadas e das ciências sociais potenciando, assim, a análise qualitativa dos problemas (Siatiri, 1999). É também nesta época que o conceito de satisfação do utilizador ganha maior relevo, tendo-se-lhe juntado dois novos conceitos, avaliação e qualidade (Rey Martin, 2000). Portanto, de uma fase em que se estabeleciam perfis de grupos de utilizadores passou-se para uma outra que se em procuram estabelecer perfis individuais para cada utilizador. Passa-se de um modelo *system-oriented*, em que o utilizador é visto como uma entidade passiva, que orienta as suas pesquisas de acordo com as regras definidas à partida, para um modelo *user-oriented*, em que a biblioteca passa a ter em conta, por antecipação, a necessidade do utilizador. Esta nova abordagem, em que, para além de necessidades em termos de recursos e serviços, se procura, igualmente, conhecer o contexto psico-emocional do utilizador, é também fonte de mudança na organização funcional dos serviços. Agora, esta procura saber onde é que o seu utilizador busca a informação (Silva e Ribeiro, 2010). Os mesmos autores referem que esta preocupação contribuiu para a alteração dos métodos tradicionais de investigação, na medida em que era necessário desenvolver outras metodologias tornando-se, paulatinamente, mais importante a utilização de métodos qualitativos de investigação nos estudos de utilizador.

Na década de 90 assiste-se à vulgarização do uso da Internet. A explosão informacional que esta provocou, enquanto *information provider* privilegiado, revolucionou, por completo, os ideários dos estudos de utilizador. Estes, acompanhando a tendência evolutiva das TIC pretendem, agora, obter informação sobre o impacto da Internet sobre as suas metodologias de pesquisa, sobre a fiabilidade dos conteúdos utilizados, mas também sobre a usabilidade dos conteúdos electrónicos. Estava-se em plena época de mudança paradigmática, relativamente ao

suporte, numa altura em que o papel ainda é soberano, mas em que, paulatinamente, vai perdendo terreno para o suporte digital (Siatri, 1999).

Na primeira década do século XXI a tendência mantém-se, ou seja, os estudos de utilizador continuam a ser vistos como ferramentas valiosíssimas para conhecer as necessidades dos utilizadores das bibliotecas o que permite estabelecer estratégias mais adequadas à sua satisfação, podendo entender-se esta faculdade como uma ferramenta de apoio à decisão (Baptista e Cunha, 2007). Isso mesmo é também reconhecido por Segurado (2009) ao referir que uma grande parte dos estudos de utilizador, serve apenas como instrumento de apoio à decisão. A autora diz ainda que, por essa razão, muitos estudos de utilizador não são publicados, nem chegam ao conhecimento dos investigadores a não ser por acaso ou fruto de comunicação informal.

O alcance dos actuais estudos de utilizador vai muito para além dos estudos tradicionais realizados nas décadas de 70, 80 e até do início dos anos 90. A procura centra-se agora no conhecimento sobre a usabilidade dos mesmos. Fala-se até de ergonomia dos sistemas, sendo que a interdisciplinaridade penetrou em todas as vertentes dos estudos de utilizador, tornando-os mais efectivos, úteis e assertivos, do ponto de vista do utilizador (Baptista e Cunha, 2007).

A *World Wide Web* (WWW) trouxe também um novo meio de aplicação do método de estudo, o ciberespaço que facilitou a distribuição dos instrumentos de recolha de dados, motivada pelo modo mais simples e rápido de efectuar a recolha de dados e ainda pela maior facilidade que confere ao tratamento dos mesmos (Baptista e Cunha, 2007).

Quadro 4. Síntese conceptual dos tipos de estudos de utilizador (Adaptado de Silva e Ribeiro, 2010).

Estudo de necessidades e usos – Investigam o comportamento dos utilizadores na pesquisa da informação.

Estudos de satisfação – Determinam até que ponto a informação obtida durante uma operação de pesquisa satisfaz o utilizador.

Estudos de impacto ou benefício – Procuram avaliar o impacto da informação obtida sobre o trabalho do investigador; procuram igualmente saber qual a informação mais adequada para o utilizador e onde é que é possível obtê-la.

Actualmente, em plena era *WEB 2.0*, a interacção do utilizador com o sistema é efectiva e ocorre em tempo real. Esta parece ser uma vantagem relativamente a

épocas anteriores porque permite fazer ajustamentos quase “à medida” e em tempo real. As questões relacionadas com o acesso aos documentos e à informação têm que ser colocadas numa perspectiva diferente já que o perfil do utilizador se modificou (Silva e Ribeiro, 2010). Aliás esta perspectiva é também registada por Castells (1999), quando refere que a promessa da *Era da Informação* traz consigo uma capacidade produtiva, em termos de informação, jamais vista e que não poderá, de modo algum, ser menosprezada.

Quadro 5 – Cronologia evolutiva dos estudos de utilizador (Adaptado de Baptista e Cunha, 2007; Segurado, 2009; Silva e Ribeiro, 2010).

Anos 40/50	Primeiros estudos de utilizador - voltados para a elaboração dos perfis e hábitos dos cientistas e académicos. Estudos quantitativos.
Anos 60	Estudos meramente quantitativos - (Ex.: frequência de utilização de materiais)
Anos 70	Mudança de paradigma - foco no utilizador; outros tipos de utilizador; avaliação dos sistemas; utilidade da informação e tempos de resposta
Anos 80	Foco no utilizador para aferir – delineamento dos sistemas em função das necessidades do utilizador; contributo de outras áreas do conhecimento. Revisão de metodologias. Taylor e a informação com valor agregado.
Anos 90	Contribuição de diversas teorias. Estudos qualitativos. Atenção focada na resolução do problema informacional do utilizador. Kulthau e a teoria da incerteza. Brenda Derwin e a teoria do Sense-Making.
Séc. XXI	Estudos de utilizador mantêm-se como faróis para as bibliotecas, no entanto focam-se avaliação da “usabilidade” dos sistemas. Análise dos níveis de literacia.

No campo dos estudos de utilizador, a evolução verificada ao longo dos últimos anos mostra que, actualmente, é possível realizar estudos de natureza qualitativa, multidimensionais, isto é respondendo a questões tanto relativamente aos sistemas disponíveis como relativamente aos comportamentos do utilizador face ao contexto e, ao mesmo tempo, recolher preciosas informações de carácter quantitativo. A importância destes estudos é, por isso, fundamental, para a criação de sistemas ergonomicamente correctos que vão ao encontro das necessidades cognitivas, afectivas, psicológicas e fisiológicas dos utilizadores (Batista e Cunha, 2007).

2.2.2. Fundamentos para aplicação de estudos de utilizador

Os estudos de utilizador são uma das áreas mais estudadas e referenciadas das ciências da informação, na vertente bibliotecas. A sua popularidade não parou de

augmentar nos últimos anos. Os resultados obtidos através dos estudos constituem um importantíssimo corpo factual e informacional. Desde os primeiros estudos, ainda muito incipientes, até à actualidade com todo um conjunto de ferramentas tecnológicas utilizadas pelos investigadores, o reconhecimento da sua utilidade foi-se consolidando e continuam a gozar de boa saúde (Siatry, 2009).

A interacção do utilizador com a biblioteca desenvolve-se em diversas dimensões, estando a mais importante centrada no contributo que a sua análise, proporciona à gestão da biblioteca. O estabelecimento do seu perfil pode ocorrer tendo em conta critérios mais objectivos, tais como a sua posição face à organização como docente, investigador, estudante, colaborador não docente, convidado, ou considerando aspectos mais subjectivos, tais como atitudes e valores face à informação e à biblioteca, em particular, comportamento, em fase de procura e após a recuperação da informação, comportamento face aos recursos humanos da biblioteca, entre outros aspectos (Guinchat e Menou, 1981). A diversidade de aspectos, bem como alguns factores externos à própria biblioteca tais como, o crescimento massivo da informação escrita, os progressos verificados no tratamento documental, a formação ao longo da vida, bem como a tomada de consciência, por parte do utilizador, do seu poder de intervenção junto da biblioteca, tornam imperativa, a realização de estudos para avaliar as necessidades dos utilizadores (ABDS, 1977; Herrera, C., Lotero, M., Rua R., 1987; Silva e Ribeiro, 2010).

De acordo com Herrera C., Lotero M. e Rua R. (1987) os estudos de utilizador são de grande importância porque, a partir dos seus resultados, se obtém um conhecimento substancial de aspectos cruciais para o desenvolvimento de novas funcionalidades na biblioteca. Mostram, também, quais os principais canais utilizados no processo de aquisição de conhecimentos pelos utilizadores, quais as principais fontes e a frequência com que a elas recorrem. No fundo, mostram, claramente, de que forma flui a informação na biblioteca permitindo, em simultâneo, avaliá-la de forma constante. No entanto, os mesmos autores referem que o sucesso dos estudos de utilizador depende, sempre, da definição clara do seu âmbito, sob pena de o estudo não ser fiável ou conclusivo e consideram que os seus objectivos devem estar claramente definidos, ser do conhecimento de todos os intervenientes, e estar em consonância com o tipo de biblioteca e de público a quem se destinam.

As bibliotecas proporcionam o acesso a cada vez maiores quantidades de informação e dados. A par disso desenvolvem estratégias de aproximação ao utilizador que o deixam quase completamente autónomo. Ankeny (1991) concluiu, a partir das suas investigações, que um utilizador satisfeito com a automatização de um determinado

serviço, com o número de equipamentos disponíveis para pesquisa e com a quantidade de recursos, pode, apesar de tudo, não ter sucesso nas pesquisas. Conclui também que, se lhe for fornecido um instrumento de avaliação que distinga satisfação de sucesso, consegue fazer um julgamento crítico exacto, sobre os resultados das suas pesquisas.

Lima (1992) refere que, para cumprirem a sua missão, as bibliotecas devem preocupar-se em satisfazer as necessidades dos seus utilizadores e identifica dois tipos de necessidades: *a) imediatas* – arquivos pessoais, memória, observação, anotações, entre outras; *b) não imediatas* – fontes externas, tais como literatura e contactos pessoais. Na sua opinião, a realização de estudos de utilizador permite aperceber as necessidades de informação dos utilizadores, conhecer os seus hábitos e, não menos importante, o seu comportamento, contribuindo, directamente, para um melhor apetrechamento da biblioteca.

Rachel Applegate em 1993 identifica três modelos de satisfação do utilizador (Quadro 6). A investigadora refere a existência de falsos positivos significando o utilizador completamente satisfeito com o serviço, apesar de a biblioteca não conseguir fornecer-lhe nada do que ele necessita.

Quadro 6 – Modelos de satisfação do utilizador segundo Applegate (Adapt. de Rey Martin, 2000).

Modelo	Descrição	Efeito
Modelo de satisfação material (MSM)	O produto corresponde ao pedido	Eficácia do sistema de recuperação
Modelo de satisfação emocional (ESM-SP)	O utilizador está feliz porque obteve respostas correctas ao seu pedido	Possibilidade de avaliação Comportamento
Modelo de satisfação emocional (ESM-MP)	O utilizador está feliz porque obteve respostas ao seu pedido e porque todas as suas expectativas se cumpriram	Possibilidade de avaliação Comportamento Importância do contexto

Na sua perspectiva falso positivo é o utilizador que se contenta com um produto inferior. Os primeiros estudos de utilizador preocupavam-se, quase exclusivamente, com os aspectos relacionados com a satisfação material do utilizador. Essa tendência foi-se alterando e os estudos passaram a comportar uma dimensão mais pessoal, inquirindo directamente o utilizador sobre a sua satisfação pessoal e emocional

(Applegate, 1993). A estas premissas, a autora acrescentou o comportamento do utilizador, referindo que o utilizador satisfeito se comporta de forma diferente do utilizador insatisfeito. Refere ainda uma importante questão relacionada com o efeito pernicioso que os falsos positivos podem ter relativamente à biblioteca, uma vez que estes, contrariamente ao utilizador insatisfeito, não se queixam, não permitindo, portanto, à biblioteca corrigir eventuais disfuncionalidades ou faltas.

Sanz Casado (1993) considera a informação como recurso, por excelência, para a evolução da sociedade. Se, por um lado, é fundamental dominar o conhecimento sobre a cadeia informacional, por outro lado, há a noção da efemeridade da mesma, uma vez que o tempo que medeia entre cada descoberta é agora muito curto. A acrescer a este facto há ainda a mudança do paradigma informacional, em que o eixo de acção do documentalista se deslocou do documento para a informação. Esta conjugação de factores implica que se identifiquem rapidamente os hábitos e necessidades de informação dos utilizadores.

Quadro 7 – Correspondência entre os estudos de utilizador e os serviços e recursos proporcionados pela biblioteca (Adapt. Sanz Casado, 1993).

Objectivos	Impacto
1. Conhecer os hábitos e necessidades dos utilizadores	Adequação dos centros de informação
2. Avaliar os fundos documentais e os serviços	Melhorar a capacidade de resposta
3. Formar os utilizadores	Elaboração de programas de formação à medida
4. Avaliar os sistemas nacionais de informação e identificar as suas debilidades	Distribuir os recursos em consonância com as necessidades identificadas
5. Conhecer a estrutura e a dinâmica dos grupos de utilizadores	Fornecer a informação certa em tempo útil.

Tal permitirá elaborar produtos informacionais mais adequados e, simultaneamente, planear os sistemas e serviços em atenção às necessidades identificadas, para cada grupo de utilizadores. O mesmo autor apresenta uma súmula dos objectivos e respectivos impactos que, em sua opinião, devem contribuir para que se realizem estudos de utilizador, que se apresenta no Quadro 7.

Clougherthy et al. (1998) referem que os estudos de utilizador devem cumprir duas funções principais, tais como, perceber de que forma é que os utilizadores entendem os recursos da biblioteca e antecipar necessidades futuras. Esta é uma outra

dimensão com grande impacto, tanto ao nível da gestão, como ao nível do funcionamento, que permitirá, aos bibliotecários, fornecer melhores recursos e serviços e compreender melhor o processo informacional.

Millson-Martula e Menon (1995), citados por Andaleeb e Simmonds (1998), afirmam que o sucesso de um serviço de biblioteca depende, em boa parte, da sua capacidade para se adaptar às necessidades dos seus utilizadores. Também Nitecki (1996), igualmente citado por Andaleeb e Simmonds (1998), afirma que a avaliação do sucesso da biblioteca depende, em grande medida, do julgamento dos seus utilizadores. Os mesmos autores referem que, mais do que utilizar instrumentos de medição do desempenho, importa, fundamentalmente, saber de que é que o utilizador necessita. Adicionalmente fornecem pistas sobre as potencialidades dos estudos de utilizador enquanto instrumentos de apoio à gestão da biblioteca (Quadro. 8).

Quadro 8 – Potencialidades dos estudos de utilizador (Adapt. Andaleeb e Simmonds, 1998).

Recursos da biblioteca	Maior qualidade do fundo documental determina maior satisfação do utilizador
Capacidade e rapidez de resposta	Maior capacidade de resposta determina maior satisfação do utilizador
Competência e conhecimento dos profissionais da informação	Quanto maior for a competência percebida pelo utilizador relativamente ao <i>staff</i> , maior o grau de satisfação do utilizador
Comportamento do <i>staff</i>	Quanto mais positivo e assertivo for o comportamento do <i>staff</i> maior o grau de satisfação do utilizador
Aspecto ambiental da biblioteca	Quanto mais cuidadosa a aparência da biblioteca maior o grau de satisfação do utilizador.

Apesar do elenco referido no Quadro 8, de acordo com os mesmos autores, as bibliotecas colocam ênfase em dois aspectos fundamentais, os recursos e o comportamento do *staff*. Relativamente ao primeiro aspecto, tal facto deve-se a que os mesmos procuram recursos que satisfaçam as suas necessidades informacionais e académicas. Relativamente ao segundo, referem que os utilizadores formam opinião acerca da biblioteca pela observação do respectivo desempenho. Tal fundamentação é observável através dos estudos de utilizador. É necessário, por isso, constituir um equilíbrio delicado entre aquilo de que o utilizador necessita e aquilo que a experiência dos bibliotecários académicos diz que eles necessitam, pois são estes que, em última

análise, têm a capacidade para propor as soluções mais adequadas (Andaleeb e Simmonds, 1998).

A gestão das bibliotecas, sofreu, ao longo dos últimos 20 anos alterações muito importantes que se traduziram em planeamento estratégico, planeamento por objectivos e gestão da qualidade total (Rey Martin, 1999). A introdução de novas técnicas de gestão está, também, relacionada com a necessidade de otimizar os recursos de forma a satisfazer o utilizador. O utilizador sente-se satisfeito quando acredita que o sistema cumpriu, em relação a si, com todos os requisitos em termos de recuperação da informação. Assim, está implícita nesta ideia de satisfação do utilizador, a valorização, pelo mesmo, do sistema de informação. Entendida desta forma, a visão que o utilizador tem do sistema de informação, que só pode ser aferida por um qualquer estudo de utilizador, pode ser determinante para o seu êxito ou fracasso (Rey Martin, 2000).

Hiller e Self (2001) concluem pela existência de três factores que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos de utilizador: i) as mudanças nos serviços de biblioteca; ii) a obrigação de prestação de contas; iii) a credibilização motivada pela avaliação realizada por entidades externas. Para estes autores os estudos de utilizador são fundamentais porque permitem dar resposta directa às questões colocadas pela sua comunidade de utilizadores, identificar as suas preocupações, medir, a partir da perspectiva do utilizador, o desempenho da biblioteca, obter dados quantificáveis que podem ser generalizados à totalidade da população, melhorar ou modificar os serviços existentes, criar novos serviços, aumentar a visibilidade e a promoção da biblioteca, contribuir para a avaliação/acreditação da biblioteca e, por último, mas não menos importante, satisfazer as necessidades dos seus utilizadores.

Lincoln (2002) defende a realização de estudos de utilizador como forma de conhecer melhor aqueles que frequentam a biblioteca. Acrescenta o factor mudança nas características dos utilizadores, o qual só é passível de ser identificado através da realização de estudos. Refere igualmente a influência que teve a aplicação das TIC nas bibliotecas, na mudança ocorrida no utilizador que passou a dividir a sua atenção entre duas realidades, a real e a virtual. Esta dispersão motivou, também, mudanças na própria biblioteca que, de repente, verifica que os seus utilizadores se servem cada vez mais de informação em suporte electrónico (Carr, 2006). Cada vez mais aumenta a distância entre o paradigma antigo, flexão sobre o fundo documental, e o paradigma moderno/contemporâneo, totalmente voltado para o uso das tecnologias. O mesmo autor refere que, apesar de todas as mudanças continua a ser crucial para o sucesso da biblioteca inquirir sobre “O que querem realmente os utilizadores?”.

Para Guimarães (2007) o estudo das necessidades dos utilizadores não se esgota nas questões materiais, base de estudos mais tradicionais. Este deve sustentar-se, também, numa abordagem alternativa, que procure compreender os diversos aspectos envolvidos na formulação das questões pelos utilizadores.

Yu (2006) retomou o estudo dos modelos de satisfação emocional de Rachel Applegate (Quadro 9). Na sua abordagem, os estudos de utilizador reportam-se à precisão de conhecer as necessidades dos utilizadores, servindo depois para aferir sobre o desempenho da biblioteca. Refere ainda que o utilizador pode utilizar a satisfação emocional para avaliar os sistemas de informação, mas esta pode ser também utilizada como indicador parcial para a mensuração da satisfação material do utilizador.

Quadro 9 – UTILIZADOR: Necessidades *versus* Satisfação (Adaptado de YU, 2006).

Necessidades	<i>VERSUS</i>	Satisfação
Materiais – Centradas no fornecimento de documentos/informação		Material – Significando um casamento perfeito entre o que o utilizador pede à biblioteca e aquilo que esta lhe proporciona.
Emocionais – Centradas nas expectativas do utilizador e na experiência vivenciada no contacto com a biblioteca		Emocional – Realçando a subjectividade do relacionamento estabelecido entre o utilizador e a biblioteca, reportando-se aos seus sentimentos/emoções enquanto utilizador.

Rodrigues e Guimarães (2007) defendem que as bibliotecas têm como missão facultar às suas instituições os recursos bibliográficos necessários ao desenvolvimento das actividades de investigação/científicas, de ensino, culturais e de formação ao longo da vida. Daí que devam adequar os seus recursos, serviços e produtos aos perfis dos seus utilizadores. Se numa primeira fase, pode ser tentador fazer agrupamentos simplistas, tais como o perfil dos investigadores, o perfil dos estudantes, numa abordagem um pouco mais profunda encontram-se um conjunto de variáveis, de tal maneira diversificadas que só um estudo bem alicerçado e estruturado poderá ajudar a organizar o que constitui, para estes autores, o fundamento para a realização dos estudos de utilizador.

Para poderem prover às necessidades de informação e conhecimento das suas comunidades, as bibliotecas consomem enormes quantidades de recursos, servindo como interface fundamental no processo de transferência de

informação/conhecimento. O conhecimento dessas necessidades, através da realização de estudos de utilizador vai, certamente, contribuir para o delineamento de estratégias que permitam redesenhar instalações e serviços, melhorar as competências do *staff* e, conseqüentemente, aumentar a capacidade de resposta da biblioteca às necessidades e expectativas do seu utilizador (Arias Coello e Simón Martín, 2008).

Para Jordan (1998), citado por Segurado e Amante (2009), a satisfação do utilizador representa a diferença entre aquilo que ele espera e o que recebe. As autoras referem, igualmente, que o sucesso de uma biblioteca depende da sua capacidade para satisfazer seu utilizador, pois este é, em última análise, o elemento que justifica a sua existência. Tendo em vista a tomada de decisão, a aplicação de estudos de utilizador deve ser realizada segundo duas perspectivas (Fig. 1).

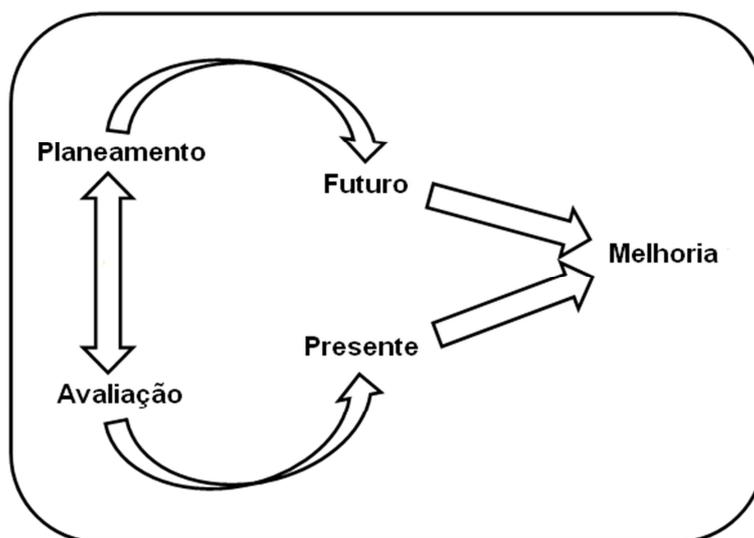


Figura 1 – Perspectivas decorrentes dos estudos de utilizador (Adaptado do texto de Segurado e Amante, 2009).

Os estudos de utilizador, assim entendidos, apoiam a tomada de decisão, bem como são fundamentais para os sistemas de gestão da qualidade porque fornecem as bases sobre as quais se estruturam e transformam produtos e serviços de informação.

Sistematizando, pode-se afirmar que os estudos de utilizador são um instrumento fundamental para que a biblioteca conheça em profundidade o seu utilizador, podendo dar resposta directa às necessidades expressas, antecipar respostas a anseios e expectativas, contribuir para a avaliação do desempenho do serviço e para a melhoria da qualidade.

2.2.3. Aspectos metodológicos e instrumentos de aplicação

Desde a sua génese até à actualidade, os métodos para realização de estudos de utilizador foram evoluindo, tendo-se passado de um registo inicial, meramente quantitativo para uma abordagem qualitativa em que a quantificação não é, no entanto, totalmente descartada (Quadro 10).

Quadro 10 – Evolução metodológica (Adapt. de Baptista e Cunha, 2007).

Anos 60	Estudos quantitativos (análise estatística)	Recursos materiais
Anos 70	Estudo da eficácia do sistema de informação	Acessibilidade dos recursos
Anos 80	Importação de metodologias utilizadas por outras áreas do saber, tais como a psicologia, entre outras	Planeamento, funcionamento e gestão das unidades de informação
Anos 90	Fase dos estudos qualitativos em que se põem à prova as teorias construídas nos anos 80	Massificação da utilização da Internet.
...	Utilização de métodos mistos	Possibilidade de realizar estudos multidimensionais

As abordagens mais tradicionais concentravam-se, sobretudo, nas questões relacionadas com o fundo documental, as bases de dados, as colecções especiais. Em alternativa, surgem outras abordagens que procuram compreender as necessidades dos utilizadores nos seus diversos aspectos, incluindo comportamentais. Brenda Derwin (2003) na sua teoria do Sense-Making faz uma abordagem em que refere que a percepção dos utilizadores face ao meio vai variando, à medida que absorvem informação e assim, vão construindo pontes. Preconiza uma abordagem multidisciplinar, tendo em conta o contexto e a situação vivenciada pelo utilizador (Batista e Cunha, 2007; Silva e Ribeiro, 2010). Para os mesmos autores, passou-se de uma fase quantitativa para uma fase qualitativa, no momento em que os investigadores perceberam que os elementos fornecidos pelas pesquisas quantitativas não contribuíam para a identificação das necessidades individuais e, por consequência, não contribuíam para a implementação de sistemas de informação adequados a essas necessidades.

Conceptualmente distintos, os dois tipos de métodos podem ser utilizados, individualmente ou em conjunto, sendo que a pesquisa quantitativa recolhe dados que depois serão tratados estatisticamente, garantindo, desta forma, uma maior precisão na análise (Siatry, 1999; Baptista e Cunha, 2007). Os métodos qualitativos permitem um aprofundamento dos estudos, dotando-os de uma nova dimensão, a dimensão da natureza social da Ciência da Informação. A pesquisa qualitativa centraliza a atenção nas causas das reacções dos utilizadores da informação e na tentativa de resolução do problema informacional (Baptista e Cunha, 2007).

Segundo Bell (2008), a escolha dos métodos de recolha da informação depende da investigação que se pretende desenvolver, não havendo receitas para a selecção de uma ou outra abordagem. No entanto salienta que, os investigadores qualitativos manifestam um interesse em compreender as percepções individuais do mundo, enquanto os investigadores quantitativos recolhem factos e estudam a relação que existe entre eles, a partir de instrumentos de recolha de dados que permitem quantificação e, por essa via, a generalização à totalidade da população. A mesma autora refere que, quando se classifica uma investigação como tendo carácter qualitativo ou quantitativo, tal não significa que o investigador não possa recorrer a outras metodologias. Os métodos devem adaptar-se aos objectivos da investigação podendo ser combinados em função das exigências impostas pela sua concretização. Assim, é necessário que exista um grande controlo dos procedimentos metodológicos, bem como das suas possibilidades e limitações, para que os instrumentos de pesquisa se adequem à realidade visada (Lima, 1987). O investigador necessita definir muito bem o âmbito e os objectivos do seu estudo para poder seleccionar o método que vai utilizar, bem como a metodologia mais adequada à sua situação (Foddy, 2002; Bell, 2008).

Os métodos para a realização de estudos de utilizador de bibliotecas, classificam-se em dois tipos distintos, considerando o instrumento de recolha de dados utilizado, cuja síntese se apresenta no Quadro 11 (ABDS, 1977).

Para além dos instrumentos de recolha de dados referenciados no Quadro 11, é de referir a técnica de utilização de “*focus group*” na realização de alguns estudos de utilizador (Hiller, 2001).

Dos instrumentos de recolha de dados enunciados, os questionários e as entrevistas encontram-se entre os mais populares. Por vezes, existe mesmo uma complementaridade entre si já que, a realização de entrevistas, por exemplo aos bibliotecários e aos utilizadores potenciais de uma determinada biblioteca, precede,

em muitos casos, a aplicação de um questionário à totalidade da população ou a uma amostra representativa da mesma. Neste caso, a realização prévia das entrevistas ajudará a dimensionar o estudo bem como a ajustar as questões aos seus objectivos ajudando a clarificar os tópicos a seleccionar na aplicação do instrumento, bem como a definir, de forma mais adequada, a estrutura do mesmo (Foddy, 2002).

Quadro 11 - Métodos para realização de estudos de utilizador (Adapt. de ABDS, 1977).

Método	Instrumento de recolha de dados
Métodos indirectos <i>(Apoiam-se em dados pré-existentes, sem suscitar a colaboração do utilizador)</i>	Análise de citações e de referências – Consiste, basicamente em determinar a frequência de utilização, por um utilizador ou por um conjunto de utilizadores, de determinado documento ou conjunto de documentos, por análise da frequência de citação em textos ou em notas bibliográficas.
	Estudo de dados sobre o funcionamento da biblioteca – Consiste em efectuar a análise, por exemplo de diversos tipos de movimentos na biblioteca, tais como, entradas, saídas, documentos consultados, empréstimos, etc.
	Observação externa dos comportamentos – Consiste em recolher dados sobre o comportamento e atitudes dos utilizadores da biblioteca, segundo o princípio da observação participante.
Métodos directos <i>(Implicam a participação dos utilizadores)</i>	Diário da biblioteca – Consiste em pedir a um utilizador ou um grupo de utilizadores que registe durante um determinado período todos os detalhes sobre a sua utilização da biblioteca.
	Questionário – Consiste em elaborar um conjunto de questões que podem ser fechadas, abertas ou semi-abertas para serem distribuídas à totalidade dos utilizadores de uma biblioteca, ou a uma amostra representativa da mesma.
	Entrevista – Consiste na realização de uma entrevista, que pode ser estruturada, não estruturada ou semi-estruturada que é efectuada aos utilizadores da biblioteca.

Para Hiller (2001) e Baptista e Cunha (2007), o questionário, se for bem estruturado, pode fornecer dados de natureza quantitativa, mas também qualitativa.

Considerando a bibliografia, verifica-se que os estudos de utilizador da biblioteca ocorrem com frequência e de forma sistemática, tendo por finalidade identificar as necessidades dos utilizadores dos diversos sistemas e serviços, mas também avaliá-los, no sentido de promover a melhoria dos serviços.

Verifica-se também que as metodologias de realização foram evoluindo, não só em termos de instrumentos de recolha de dados, mas também em termos de meios de distribuição, nomeadamente com o recurso à TIC.

2.2.4. Os estudos de utilizador em Portugal: algumas considerações

As dinâmicas de mudança a que assistimos nos últimos anos, no âmbito das BES, motivaram a utilização de estratégias várias de aproximação ao utilizador da biblioteca. Para chegar a esse desiderato “*as bibliotecas devem apostar na identificação de necessidades, desejos e preferências do utilizador e na importância de o satisfazer adequadamente, fazendo coincidir os serviços oferecidos com as necessidades identificadas*”. Este era o caminho indicado por Gouveia (1995), no seu estudo intitulado *Bibliotecas universitárias em contexto de mudança*, para as bibliotecas portuguesas de ensino superior.

Em Portugal os estudos de utilizador têm merecido bastante atenção por parte dos profissionais da informação, no entanto, muitos são utilizados apenas como instrumentos de apoio à gestão das unidades documentais e, como tal não se encontram publicados (Segurado, 2009; Segurado e Amante, 2009).

Acompanhando a tendência internacional, em Portugal os estudos de utilizador, conhecerem um desenvolvimento substancial a partir da década de 70. Este crescimento é visível a partir das actas dos Congressos da Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas (Silva e Ribeiro, 2010). De acordo com os mesmos autores estes estudos podem ser considerados como tendo grande utilidade para a identificação das necessidades em informação dos serviços analisados. No entanto, tais estudos reflectem as mesmas tendências dos estudos realizados em todo o mundo, ou seja preocupação em estabelecer o perfil dos utilizadores (Mendes e Cepeda, 1974; Mota, 1974; Paulo e Vasconcelos, 1974; Pereira et al., 1974; Pinho, Cunha e Castro, 1974; Rocha, 1974; Costa, 1978), em criar instrumentos de apoio directo, à frequência e utilização da biblioteca, para os utilizadores (Cruzeiro, 1974), em criar programas de formação e eventuais instrumentos de mediação para os seus utilizadores (Faria e Faria, 1978; Nunes, 1978; Soares 1978).

Segundo Ochôa e Pinto (2007) citadas por Segurado e Amante (2009), a satisfação dos utilizadores é uma “*área de investigação que reúne práticas regulares de auscultação aos utilizadores*”, e acrescentam que há “*inúmeros estudos de utilizador que são lançados com alguma regularidade*”. Segurado e Amante (2009) referem um

estudo realizado, junto das BES, em que apenas 46,7% referem recolher dados acerca da satisfação do utilizador.

Rodrigues e Guimarães (2007) referem a este propósito “(...)a atenção a actividades relacionadas com a avaliação de desempenho e da qualidade nas bibliotecas tem aumentado significativamente nos últimos anos entre os profissionais e as instituições de informação portuguesas”. Acrescentam ainda que “(...)as principais ferramentas fontes e métodos de avaliação de desempenho e qualidade nas bibliotecas podem agrupar-se em dois grandes conjuntos: as estatísticas e os indicadores (...) e os estudos/inquéritos dos utilizadores reais e/ou do conjunto dos potenciais utilizadores”.

Os estudos de utilizador são também muito importantes para aferir do nível de formação em literacia da informação. Normalmente, o que é ensinado nas BES é como utilizar as fontes de informação disponíveis e, por outro lado, observa-se que os estudantes, na sua maioria, não têm a cultura da pesquisa e subutilizam o potencial de recursos que a BES lhes oferece (Sousa, 2009). Ao indagar acerca destas competências a BES poderá, de forma directa e assertiva, dar ao seu utilizador aquilo de que o mesmo necessita, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, só possível para estudantes detentores de competências em literacia da informação.

2.3. LITERACIA DA INFORMAÇÃO

2.3.1 Literacia da informação: breves considerações

A literacia da informação destaca-se como uma competência vital no contexto da “Sociedade da Informação”. É um conceito relativamente recente no âmbito das bibliotecas, associado, numa primeira fase, aos programas de formação, tendo-se autonomizado em relação a estes, face ao rápido e constante desenvolvimento tecnológico (Campello, 2006).

O termo literacia da informação, é utilizado em sentido mais restrito, referindo-se exclusivamente às competências/conhecimentos em termos recursos informacionais ou de forma mais alargada, englobando outros tipos de conhecimento. Assim, sobretudo a partir da década de 80 e nos anos 90, com a vulgarização do acesso à *Internet* encontram-se termos como, *Literacia digital*, *Literacia dos média*, *Literacia dos computadores*, *Literacia da Internet*, e outros não traduzidos, tais como, *Visual literacy*, *Musical literacy*, *Cultural literacy*, entre outras designações mais ou menos vulgares (Kress, 2009; Passarelli, 2009). Considerando o objecto deste estudo, a opção que

pareceu mais correcta foi a de utilização do termo *Literacia da Informação*, em sentido geral, englobando todas as outras literacias, outorgando ao termo uma perspectiva multifacetada e, conseqüentemente, rica em termos de conteúdo só possível no contexto da Sociedade da Informação. Esta posição também é defendida por Breivick (1989), citado por Dudziak (2001) e por Dudziak (2003).

A literacia da informação assume uma importância enorme face à explosão informacional registada a partir da segunda metade do Séc. XX e muito por força do desenvolvimento tecnológico (Humes, 2003).

O conceito de literacia da informação, *Information Literacy*, surge nos Estados Unidos da América (EUA), tendo-se rapidamente propagado, em termos de aplicação, à Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido (Pacheco, 2007; Hatscbach e Olinto, 2008).

Na Europa, o Processo de Bolonha, relevando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, veio tornar ainda mais importante a questão da literacia da informação (Pacheco, 2007; Silva, Fernández Marcial e Martins, 2007; Silva e Ribeiro, 2008).

A UNESCO, considerando a sua importância, adopta o conceito vertido na *Declaração de Praga* e na *Proclamação de Alexandria*, considerando a literacia da informação como um termo que cobre competências de carácter informacional, mas considera-a também como um conceito estratégico em termos políticos, económicos e educacionais (Pacheco, 2007, citando Webber e Jonhston, 2007).

Nos países da América Latina os estudos sobre o tema tiveram o seu início no final da década de 90, tendo surgido várias denominações para o conceito, tais como *Alfabetización Informacional (Alfin)*, *Alfabetización en Información*, *Competencia Informacional* e *Desarrollo de Habilidades Informativas*, este último mais utilizado no México (Hatscbach e Olinto, 2008). Os mesmos autores referem que, relativamente aos países de língua portuguesa, nomeadamente Portugal e o Brasil, também não existe consenso em torno de uma denominação comum. Assim, em Portugal o termo mais utilizado, como também se constata através da literatura consultada, é *Literacia da Informação*, mas também há referências a *Literacia Informacional* e *Competência Informacional*. Quanto ao Brasil, nos primeiros estudos referenciados não encontramos uma tradução para o termo. Refira-se a título de exemplo a tese de mestrado de Elisabeth Adriana Dudziak (2001), em que a autora utiliza sempre o termo não traduzido, *Information Literacy*, repetido mais tarde em outras publicações da sua autoria. Recentemente, no entanto, surgem textos já com a tradução para

Alfabetização informacional, Competência Informacional e Competência em Informação.

Os estudos sobre literacia da informação são muitos e variados e têm sofrido um incremento em termos de quantidade nos últimos anos, o que atesta da sua importância do contexto actual da Ciência da Informação e das Bibliotecas. Rader (2002) refere que de 1973 até 2002, foram publicados 5009 artigos sobre o tema, sendo que a maioria diz respeito à literacia da informação no contexto do ensino superior. A este propósito, Dudziak (2003), citada por Tomé (2008), também refere que, a partir de uma pesquisa através do motor de busca Altavista, referenciou 9.150 itens com a expressão *information literacy*. Tomé (2008) efectuando uma pesquisa para o mesmo termo composto, em 2008, com recurso ao mesmo motor de busca encontrou 14.000.000 de entradas Web.

Em 12 de Dezembro de 2010, para a expressão *information literacy*, na sua forma simples, sem aspas, a autora, obteve 14.800.000 registos através do motor de busca Altavista e 10.300.000, através do motor de busca Google. No entanto ao utilizar o motor de busca Google Académico, apenas obteve 908.000 referências Web.

Importa referir, igualmente, que os países que maior número de referências registam nesta área são os EUA, o Reino Unido a Austrália e a Nova Zelândia, apesar de em outros países se estarem a desenvolver esforços para implementar programas de literacia da informação em diversas áreas (Pacheco, 2007).

The new technologies of information and communication (...) they bring together the resources for representation and their potential with the resources of production and the resources of dissemination (Kress, 2009, p. 23).

De entre várias definições mais ou menos elaboradas, aquela que mais aceitação mereceu por parte dos estudiosos da matéria é a que foi produzida pela ALA em 1989 (Tomé, 2008), cujo conteúdo se enuncia:

“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.”(ALA, 1989)

Dudziak (2001) acrescenta ao conceito a noção de valores situacionais e sociais, com particular incidência na questão da responsabilidade social do ser humano/indivíduo, precisamente enquanto ser social.

2.3.2. Literacia da informação: evolução do conceito

2.3.2.1. Décadas de 50-60

Para Melo e Araújo (2007), a literacia da informação tem as suas raízes no modelo de formação de utilizadores de bibliotecas escolares, implementado nos EUA, a partir da década de 50. As mesmas autoras referem que na década de 60 a *American Association of School Libraries* (AASL) contribuiu para a definição de um novo perfil para o bibliotecário em que este aparece como um guia da pesquisa escolar.

2.3.2.2. Década de 70

De um modo geral, é aceite que a expressão literacia da informação tenha sido utilizada pela primeira vez por Paul Zurkowsky, em 1974, num relatório que elaborou para a *National Commission on Libraries and Information Science* (NCLIS), com o título “*The information service environment, relationships and priorities*”, em que refere:

“People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for using the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”

Na sua proposta Zurkowsky defendia a aplicação do conceito ao contexto profissional (Basili, 2003; Dudziak, 2003; Corral, 2007; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008) e recomendava que se iniciasse um movimento mundial de literacia da informação, sugerindo também a sua aplicação ao local de trabalho, promovendo a utilização de recursos e informação para resolução de problemas (Dudziak, 2003).

Conquanto fosse uma visão moderna e revolucionária para a época, a restrição da sua aplicação ao contexto de trabalho não vingou e, rapidamente se tornou mais abrangente. Assim, em 1975, nos EUA o papel do bibliotecário ganha uma nova dimensão ao ser considerado como parceiro no processo de planeamento curricular (Melo e Araújo, 2007) porque se compreendeu que as bibliotecas teriam muita dificuldade em prover a todas as necessidades, e precisavam de desenvolver, rapidamente, estratégias que promovessem a autonomia dos utilizadores (Campello, 2006).

Ainda na década de 70, o conceito de literacia da informação passou a incluir do conceito de cidadania. De acordo com Dudziak (2001 e 2003), dois autores Hamelink e Owens encontraram na literacia da informação um espaço para a emancipação política do cidadão, porque um cidadão bem informado estaria mais habilitado a exercer o direito de voto de forma ideologicamente mais esclarecida. Foi nesse momento que a literacia da informação passou a incluir valores ligados à informação para a cidadania (Melo e Araújo 2007, citando Campello 2003).

Dudziak (2003 e 2007) e Tomé (2008) referem que, na década de 70, o conceito de literacia da informação foi introduzido no domínio de acção das bibliotecas, sendo que esta constituiria um requisito, em termos de competências, nomeadamente no domínio de técnicas e habilidades de utilização das ferramentas informacionais, orientadas para a resolução de problemas. Segundo Taylor, citado pelas mesmas autoras, o conceito de literacia da informação incluía os seguintes elementos:

a solução para muitos (não todos) os problemas passaria pela aquisição de dados e informação apropriada;

o conhecimento da variedade de recursos de informação disponíveis (quem e onde) é um dos requisitos para esta literacia,

o processo informativo que é contínuo é tão importante como o processo informacional, que é ocasional;

existem estratégias (quando e como) para a aquisição de informação.

Apesar da ênfase colocada por Zurkowsky em 1974, na importância da literacia da informação no contexto de trabalho, os desenvolvimentos subsequentes do tema viriam a colocá-lo na esfera da educação formal (Corral, 2008). Este aspecto é ratificado por Rader (2002) que refere que, cerca de 60% dos *outputs* anuais em literacia da informação estão relacionados com o ensino superior e apenas 20% se referem a escolas de outros níveis de ensino.

Portanto, verifica-se que, ao longo da década de 70, a ênfase se coloca, sobretudo, ao nível da gestão da quantidade de informação considerando-se necessário desenvolver novas aptidões que permitissem utilizar a cada vez maior quantidade de informação. O bibliotecário vê reforçado o seu papel no seio da cadeia informacional, ganhando funções de guia. Reconhece-se também, nesta década, a importância da informação como contribuinte directo no processo de assunção de uma cidadania mais efectivamente consciente.

2.3.2.3. A década de 80

Os anos 80 foram férteis em acontecimentos que viriam a condicionar o desenvolvimento do conceito de literacia da informação, já que acontece nesta década (1983) o evento que viria a revolucionar todos os mecanismos de produção, consumo e disseminação da informação, a *Internet* (Tomé, 2008).

O foco foi, desde logo, colocado nas TIC e é nos EUA que surgem as primeiras aplicações das mesmas nas bibliotecas, o que altera as bases da produção, controlo, guarda, disseminação e acesso à informação, pondo o computador em evidência e, por consequência, alterando definitivamente a orientação dos sistemas de informação. Assim, com o foco nas TIC, a literacia da informação assume uma vertente mais instrumental (Dudziak, 2001 e 2003; Tomé, 2008).

Ainda no ano de 1983 a publicação do relatório *Nation at Risk : the imperative for educational reform. A report to the Nation and Secretary of Education* (EUA) provocaria uma violenta reacção por parte da comunidade de bibliotecários porque omite o papel educacional das bibliotecas e dos recursos informacionais (Dudziak, 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008). Como resposta a este relatório inúmeros documentos foram publicados destacando-se um produzido em 1984 pela *American Library Association* (ALA) intitulado *Libraries and the Learning Society : Papers in a response at Nation at Risk* (Dudziak, 2001 e 2003; Campello, 2006; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008; Farias e Vitorino, 2009). Neste documento vários autores procuram demonstrar a contribuição que a biblioteca escolar pode oferecer para a educação, ensinando o estudante *a aprender a aprender* e nele desenvolvendo habilidades de pesquisa e uso da informação, competências essenciais numa sociedade muito complexa e em constante mudança (Campello, 2006). Para Behrens, citado por Dudziak (2001) é, nesta altura, que os bibliotecários reparam nas conexões entre bibliotecas e educação, literacia da informação e aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo da década de 80 foram realizados mais alguns estudos e produzidos vários contributos ao conceito de literacia da informação. A *NCLIS* vai produzindo alguns documentos em que coloca a tónica na importância da literacia da informação. Também alguns bibliotecários levaram a cabo estudos em que pretendiam obter conhecimento sobre a forma como as bibliotecas deveriam evoluir, para assegurar o desenvolvimento da literacia da informação. É o caso de Breivik que realiza, em 1985, um estudo na *Auraria Library* da Universidade do Colorado, a partir do qual produz um contributo fundamental para o conceito de literacia da informação e para o estabelecimento de laços de colaboração entre bibliotecários, docentes e

investigadores. Ou seja, o conceito passou da mera descrição de habilidades de localização da informação, para a definição de habilidades intelectuais superiores que incluem a compreensão e avaliação da informação, com inclusão de requisitos tais como a relevância, a eficácia, a eficiência, o pensamento crítico e o pensamento criativo num universo que ultrapassa largamente os “muros” da biblioteca (Dudziak, 2001; Tomé, 2008).

Ainda na década de 80 surge um trabalho da autoria de Carol Kulthau (1987), intitulado *Information Skills for an Information Society: a review of research* que, viria a marcar todo o processo de implementação da literacia da informação em meio escolar. Com Kulthau (1987) a inovação surge ao nível do foco que a autora coloca na aprendizagem, desfazendo a noção corrente de que literacia da informação se restringia à biblioteca e aos materiais bibliográficos proporcionados por ela (Dudziak, 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007 ; Tomé, 2008 ; Farias e Vitorino, 2009). Os mesmos autores referem que as bases da *Information Literacy Education* lançadas por Kulthau estavam imbuídas dos seguintes pressupostos:

Integração da literacia da informação no curriculum escolar;

Os estudantes devem ter acesso às tecnologias da informação que servirão como ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem.

Na abordagem de Kulthau está também muito presente a noção de aprendizagem ao longo da vida (Tomé, 2008). Assim começa a consolidar-se uma interligação entre três elementos essenciais: a educação, a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida, tendo por base as bibliotecas e os bibliotecários, estes últimos considerados agora como agentes educacionais (Behrens, 1994, citado por Tomé 2008). Esta abordagem virá a ter uma importância vital para o desenvolvimento e implementação de programas de formação em literacia da informação em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Para alguns autores, (Dudziak, 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008) o final dos anos 80 é marcado, indelevelmente, pela publicação de dois documentos sobre literacia da informação. O primeiro documento é o livro editado por Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee intitulado *Information literacy : revolution in the library*. Estes autores realizaram um trabalho baseado no pressuposto de que “a educação na Sociedade da Informação deveria tornar os indivíduos aprendentes por toda a vida”. Para cumprirem este desiderato os indivíduos deveriam tornar-se utilizadores efectivos da informação e serem capazes de compreender a dinâmica do universo informacional de forma autónoma. Introduziram assim o conceito de educação baseada em recursos

(*resource-based learning*). O segundo documento fundamental tem origem na ALA – *American Library Association, Presential Comittee on Information Literacy: Final Report*, publicado em 1989. Este documento, preparado por um conjunto de bibliotecários contém, a mais largamente reproduzida e disseminada, definição de literacia da informação e, provavelmente, a mais reconhecida também (ALA, 1989; Dudziak, 2001, 2003; Basili, 2003; Melo e Araújo, 2007; Hatschbach e Olinto, 2008; Silva, 2008;Tomé 2008; Farias e Vitorino, 2009).

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 (ALA, 1989).

Este relatório releva a importância do papel da literacia da informação para os indivíduos, em todas as dimensões da vivência individual e colectiva, como ferramenta de apoio à tomada de decisão ao longo da vida. Salienta o papel da integração da literacia da informação no sistema educativo, propondo um novo modelo de aprendizagem, a aprendizagem ao longo da vida com recurso às ferramentas tecnológicas como meio de aceder à informação/conhecimento (Dudziak, 2001, 2003; Tomé 2008). Ressalva, igualmente, a importância de não restringir a informação em função do suporte, ou do confinamento imposto pelas paredes da biblioteca. Acrescenta que para que se promova, de forma efectiva, a literacia da informação é necessário dar corpo a um processo de aprendizagem que dote os estudantes de competências que lhes permitam reconhecer quando é que têm necessidade de informação, saber localizá-la, avaliá-la e usá-la efectivamente. Esta nova maneira de aprender permitirá que os estudantes participem, activamente, no processo de aprendizagem e dotá-los-á de competências que os habilitam para aprender ao longo da vida, mas também a exercer de forma responsável e criativa a sua cidadania. Por outro lado, os programas educacionais passaram a ser desenvolvidos com base na literacia da informação e foram implementados por muitos bibliotecários, primeiro nas bibliotecas americanas, rapidamente se estendendo à Austrália, Nova Zelândia,

Canadá e Reino Unido. A literacia da informação começou também a ser reconhecida como necessária à Sociedade da Informação. Os avanços tecnológicos, proporcionando um acesso mais fácil à informação, estenderam os limites da biblioteca muito para além dos seus edifícios, mas também implicaram o desenvolvimento de novas competências por parte dos profissionais e dos utilizadores da informação.

2.3.2.4. Década de 90

Os anos 90 viram a definição de literacia da informação proposta pela ALA em 1989 ganhar terreno em termos de aceitação (Dudziak, 2001; Tomé 2008). A Assembleia Geral das Nações Unidas declara o ano de 1990 como o Ano Internacional da Literacia (Tomé, 2008) dando corpo à primeira iniciativa de uma década, em que os esforços deverão ser conjugados no sentido de reduzir a iliteracia e a falta de informação no mundo. O movimento mundial para a literacia da informação ganha força e, um pouco por todo o lado, foram surgindo programas de formação na área (Dudziak, 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008), sobretudo a partir das Bibliotecas do Ensino Superior (Dudziak, 2001) que, conscientes da necessidade de facilitar o acesso rápido à informação, se empenham activamente neste propósito.

Nesta década, foram criados e desenvolvidos muitos modelos de formação e, em todos os casos, incluindo as actividades básicas de identificação, acesso, avaliação e uso efectivo da informação. De um modo geral, pretendem formar utilizadores autónomos, pondo a ênfase na integração curricular e na cooperação com a comunidade (Dudziak; 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008).

Em 1990 Christina S. Doyle, em resposta às recomendações da ALA (1989), procurou uma definição para o conceito de literacia da informação. Apesar de não ter conseguido chegar a uma definição exacta do conceito, Doyle consegue traçar algumas directrizes para a sua compreensão:

a)Habilidades: de aceder, avaliar e usar a informação a partir de uma variedade de ofertas

b)Atributos: uma pessoa competente é alguém que:

Reconhece a necessidade de informação;

Reconhece que a informação correcta e completa é a base de qualquer processo de tomada de decisão;

Formula questões baseadas nas necessidades de informação;

Identifica potenciais fontes de informação;

Desenvolve estratégias de pesquisa eficazes;

Acede a fontes de informação, incluindo electrónicas;

Organiza a informação para a sua aplicação, na prática;

Integra novas informações no conhecimento adquirido;

Usa a informação com pensamento crítico e na resolução de problemas (Doyle, 1994, citada por Dudziak, 2001 e 2003 e Tomé, 2008).

O relatório elaborado por Doyle, a partir de consultas realizadas a 56 especialistas em educação e biblioteconomia, teve como bases referenciais o *Report of the National Educational Goals* de 1990, que apresentava as metas a atingir até ao ano 2000, para o ensino médio e o *SCANS Report* de 1991, ambas publicações governamentais americanas (Tomé 2008).

Em 1993 a ALA adoptou um conjunto de elementos-chave a integrar num *curriculum* orientado para a literacia da informação, presentes no artigo *Information literacy: a position paper on information problem-solving*, elaborado pela *Winconsin Educational Media Association* (1993). Este documento defende que, só uma educação baseada em recursos, em que os estudantes sejam utilizadores da informação, tornará os alunos aprendentes activos e envolvidos na construção do conhecimento. Assim são apresentados sete elementos-chave, a saber:

definição da necessidade de informação,

implementação da estratégia de pesquisa;

localização de recursos;

avaliação e compreensão da informação;

interpretação da informação;

comunicação e informação;

avaliação do produto e do processo (Tomé, 2008).

Ao longo de toda a década de 90 são acrescentados contributos à definição de literacia da informação, caracterizando-a nas suas várias dimensões, mas em que as noções de *aprender a aprender*, *aprendizagem ao longo da vida*, *utilização das tecnologias da informação* e *utilização da informação, independentemente do suporte*,

são uma constante. As diversas descrições são semelhantes e têm a capacidade de funcionarem como contributos para uma melhor compreensão do tema (Dudziak, 2001). A mesma autora refere que, na segunda metade da década de 90, com a intensificação do uso das TIC, surgem novos termos tais como, Literacia digital, Literacia multimédia, Literacia das TIC, entre outros.

Em 1997 foi criado, nos Estados Unidos da América, o *Institute for Information Literacy* da ALA-ACRL, cuja principal função era a formação de bibliotecários para implementarem programas de formação em literacia da informação, no ensino superior. Esta organização rapidamente colocou no terreno um programa de formação e capacitação de bibliotecários para esse efeito. Outras iniciativas foram igualmente desenvolvidas, disponibilização de sítios *Web* específicos, elaboração de padrões de referência de literacia de informação, bem como realização de conferências temáticas (Dudziak, 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007; Tomé 2008).

Campello (2006) refere que as directrizes publicadas pela American Association of School Librarians (AASL) em 1998, intituladas *Information Power: building partnerships for learning*, inovaram porque apresentaram o bibliotecário como o líder na formação em literacia da informação. As directrizes indicavam as seguintes recomendações para atingir o desenvolvimento de competências em literacia da informação:

- a) *competência para lidar com a informação;*
- b) *informação para uma aprendizagem autónoma;*
- c) *informação para a responsabilidade social.*

Na Europa, na década de 90, foram implementados alguns projectos considerados como referenciais na área da literacia da informação, dos quais se destacam, o EDUCATE (*End-User Courses in Information Access Through Information Technology*) que envolveu universidades da Irlanda, Suécia, França, Espanha e Reino Unido e o DEDICATE (*Distance Education Information Courses with Access Through Networks*) (Tomé, 2008).

Rader (2002) refere que, ao longo da década de 90, se progrediu muito em termos de desenvolvimento e implementação de programas de promoção e disseminação da literacia da informação.

Para Dudziak (2001 e 2003), a década de 90 caracteriza-se pela tónica na procura e utilização da informação, enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas.

Verifica-se então que na década de 90 se consolidou, em vários países, o conceito de literacia da informação bem como a noção de aprendizagem ao longo da vida.

2.3.2.5. O Séc. XXI

Em 2000 a ALA, através da Association of College and Research Libraries (ACRL), publica um documento intitulado *Information literacy competency: Standards for Higher Education*. Este documento, embora referente ao ensino superior nos EUA, marca o início de uma tónica que se vai manter ao longo do século XXI, ou seja, a afirmação da importância do conceito para o ensino superior (Melo e Araújo, 2007). O exemplo dos EUA foi utilizado e seguido noutros países, como é o caso da Austrália onde o CAUL – *Council of Australian University Librarians*, faz publicar em 2001 um documento intitulado *Information Literacy Standards*, baseado nas normas da ACRL. Em 2001 a *Australian Library and Information Association (ALIA)*, organiza a primeira mesa redonda sobre literacia da informação juntando educadores, bibliotecários, dirigentes e membros da comunidade. Nesse mesmo ano a *University of South Australia* lidera a criação do ANZIL-*Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (CAUL, 2001).

Ao longo da primeira década do século XXI a literacia da informação vai ganhando relevância social e motiva a realização de encontros, conferências e reuniões, um pouco por toda a parte. A vontade de encontrar a melhor definição levou a que grupos de especialistas se reunissem para discutir o assunto. Exemplo disso é o encontro de especialistas, representativos de 23 países e de 4 continentes, que decorreu em Praga, na República Checa, em Setembro de 2003 e do qual saiu a seguinte definição:

Information literacy encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand (Thompson, 2003).

Deste encontro foi elaborado o relatório, *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society (2003)*, que se tornou num referencial para o tema da literacia da informação (Tomé, 2008). Em 2005, também sob os auspícios da UNESCO, decorreu um outro evento internacional do qual emanou um reforço da Declaração de Praga, a Proclamação de Alexandria, que confirma o papel fundamental da literacia da informação para o desenvolvimento pessoal, económico, social e cultural. Refere ainda a necessidade de os governos apoiarem e investirem de forma vigorosa na formação em literacia da informação e no reforço das estratégias de

aprendizagem ao longo da vida, de forma a criar valor público no contexto da Sociedade da Informação (Corral, 2008). A mesma autora considera pertinente salientar a criação em 2003, em Amesterdão, da *European Network for School Libraries and Information Literacy* (ENSIL), que incluía doze elementos de oito países europeus e que tinha, entre outros, como objectivo, promover uma plataforma para a divulgação de práticas e partilha de experiências neste âmbito.

Em 2004 a ALA, novamente através da ACRL, publica um documento intitulado *Standards for libraries in higher education* em que são apresentadas algumas alterações ao documento publicado em 2001, alargando o seu âmbito de aplicação a todos os tipos de estabelecimentos de ensino superior, e considerando a necessidade de distinguir claramente entre *inputs*, as matérias-primas dos programas de biblioteca, como o orçamento, as colecções, os equipamentos, o pessoal; *outputs*, que representam a quantificação do trabalho realizado, como o número de obras em circulação, o números de questões respondidas no balcão de referência e *outcomes*, o efeito da utilização da biblioteca sobre os seus utilizadores, ou seja:

Inputs are generally regarded as the raw materials of a library program – the money, space, collection, equipment and staff out of which a program can arise;

Outputs serve to quantify the work done, i.e., the number of books circulated, number of reference questions answered.

Outcomes are the ways in which library users are changed as a result of their contact with the library's resources programs (ACRL, 2004).

Pacheco (2007) refere o projecto CILIP que, no Reino Unido, viria a propor uma definição de literacia da informação que coloca a ênfase na utilização ética da informação, ou seja:

Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner.

A dimensão mundial do tema é verificável pela relevância que países como a China, Singapura, ou os países do antigo Bloco de Leste, dão ao tema (Rader, 2002; Tomé 2008). Para Tomé (2008), também é muito importante sublinhar o contributo da IFLA para a definição de literacia da informação, em que:

Information literacy is assumed to be the knowledge and skills necessary to correctly identify information needed to perform a specific task or solve a problem cost-efficiently search for information, or reorganize it, interpret and analyze it once it is found and retrieved, evaluate the accuracy and reliability of the information, including ethically

acknowledging the sources from whence it was obtained, communicate and present the results of analyzing and interpreting it to other, if necessary, and then utilize it for achieving actions and results (IFLA 2006, citada por Tomé 2008).

Na primeira década do século XXI o conceito de literacia da informação expandiu-se por todo o mundo, passando a considerar-se natural a abordagem em que a mesma aparece como competência essencial ao processo de aprendizagem ao longo da vida (Eisenberg, 2004, citado por Tomé 2008).

Para efeito do presente estudo considera-se a definição proposta pela ACRL, como a mais completa e a que melhor reflecte a dimensão do conceito.

2.3.3. A literacia da informação em Portugal: notas breves

Alguns trabalhos vêm sendo realizados em Portugal que dão nota de que, também por cá, o tema merece a maior atenção.

Pesquisando em sítios *Web* de bibliotecas nacionais de várias tipologias observam-se nas respectivas páginas, não só, ferramentas que explicam como funcionam os recursos, mas também, oferta de formação, muitas vezes estratificada em vários níveis, o que denota preocupação com a questão do utilizador informado. São exemplos os sítios das Bibliotecas da Universidade de Aveiro, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Biblioteca Pública de Évora, Biblioteca do Instituto Politécnico de Beja, entre muitas outras instituições que seria fastidioso enumerar.

Calixto (2003) citando Correia, refere que, em Portugal, a literacia da informação está, lentamente, a ser incorporada nos *curricula*.

Alguns bibliotecários procuram realizar estudos de utilizador para indagar das competências em literacia da informação dos estudantes de algumas áreas de ensino. É o caso de um estudo realizado na Universidade do Algarve que procura avaliar o nível de literacia da informação de estudantes de engenharia (Pacheco, 2007).

Identificaram-se também algumas teses cujo assunto principal é a literacia da informação. Refira-se a título de exemplo a tese de mestrado, *A Biblioteca Escolar e o desafio da literacia da informação*, elaborada em 2008 por Maria da Conceição Dinis Alves Tomé, mas existem outros trabalhos em que o tema é abordado de forma mais ou menos profunda, consoante a natureza do estudo.

Os investigadores Armando Malheiro da Silva, Viviane Fernández Marcial, José Manuel Pereira de Azevedo, Maria Fernanda Martins e Manuela Azevedo Pinto obtiveram financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia para desenvolverem o Projecto eLit.pt. Este projecto, intitulado *A Literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: estudo das competências em literacia da informação em Portugal (e.lit.pt)*, tem como grande objectivo investigar e estudar os níveis de competências informacionais dos estudantes portugueses do ensino superior e do ensino secundário (Silva e Fernández Marcial 2008; Silva et al., 2009; Silva e Fernández Marcial, 2010).

O elevado número de comunicações apresentadas no Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas e Documentalista que decorreu em Guimarães, de 7 a 9 de Abril de 2010, sobre literacia da informação, bem como a sua colocação num painel exclusivamente dedicado ao tema atestam, igualmente, da importância que o assunto continua a merecer por parte dos profissionais da informação em Portugal (CNBAD, 2010).

2.3.4. O papel da biblioteca na literacia da informação

A literacia da informação é essencial para os indivíduos, para a economia e para a sociedade no contexto da Sociedade da Informação. As bibliotecas são instituições particularmente apropriadas para acções de apoio ao desenvolvimento da literacia da informação (Calixto, 2003).

As BES sempre foram consideradas como serviços fundamentais dentro das instituições de ensino superior, promovendo actividades e disponibilizando recursos para apoiar as actividades de ensino, aprendizagem e investigação (Woliscroft, 1997). O mesmo autor refere também que a BES não é o único local onde o estudante pode encontrar informação. Daí que esta deva promover a formação necessária ao estudante para que aquele desenvolva autonomia e sentido crítico no processo pesquisa.

Não é crível que os estudantes consigam dominar toda a diversidade e amplitude da informação disponível. Assim, é natural que continuem a privilegiar a biblioteca como intermediário no acesso à informação. Quando os estudantes sabem pouco sobre um assunto tendem a considerar como válida toda a informação que encontram. Nesse sentido, é fundamental o papel da biblioteca, enquanto mediadora, com capacidade reconhecida, para filtrar a informação, garantindo a sua fiabilidade (Isaías, 1999).

Alguns estudos revelam que os estudantes das IES estão entre o grupo demográfico que mais acede à *Internet*. No entanto, os estudos também referem que tal não dá garantia, por si só, de que esses acessos são válidos em termos informacionais, nem garante que este grupo possui competências de literacia da informação (Brown, Murphy e Nanny, 2003). O aumento do número de recursos disponíveis não se traduz, de forma automática, numa melhoria da informação obtida, ou seja:

“A abundância de informação, por si só, não produz cidadãos mais bem informados”
Pacheco (2007).

Segundo a mesma autora, considerando o actual caos informativo, torna-se cada vez mais pertinente a criação de competências em literacia da informação, sendo que a BES assume aqui o importante papel de mediadora, não já através da gestão das colecções, mas através da gestão dos conteúdos.

No mundo actual, valores, linguagens, tecnologias e processos perpassam a vida dos seres humanos, numa sociedade em rede. Nesta sociedade, o conhecimento alcançou o estatuto de *commodity*, isto é de “bem”. Arrastado no turbilhão da globalização dos mercados, das descobertas da ciência e da dimensão da cibercultura, o mundo da educação teve que delinear novas estratégias e práticas de aprendizagem, bem como de desenvolver acções de educação inclusiva, principalmente, através de processos de inclusão digital de professores e alunos. Esta vivência é sentida de forma muito profunda pela universidade (Passareli, 2009). Aliás, a revolução tecnológica ocorrida ao nível da informação e as reacções por ela motivadas, promoveram a informação à categoria de instrumento potenciador e gerador de riqueza, neste novo modelo social que é a sociedade em rede (Castells, 1999).

Face à explosão informacional ocorrida nas últimas décadas, o papel da BES ganhou um novo relevo. Dudziak (2001) refere que, na sua dimensão de sistema de informação, a BES agrega valor à informação que disponibiliza, uma vez que a prepara e oferece tendo em conta os seus. Considera, também, a biblioteca como um organismo vivo, dinâmico, parte importante do sistema educacional, agente de mudança porque colabora, activamente, no processo de ensino-aprendizagem e nos serviços de extensão. Acrescenta que a biblioteca deve centrar os seus esforços na formação de cidadãos capazes de pensar criticamente, aprender autonomamente e dotados de capacidade para localizar e utilizar efectivamente a informação no seu dia-a-dia. Dessa forma conseguirão aplicar o conhecimento à resolução de problemas, mas também na realização de projectos.

Considerando a enorme quantidade de informação disponível actualmente por todos os meios, Genoni, Merrick e Wilson (2005) afirmam que as bibliotecas têm o importante papel de filtrar a informação. A noção que representa o filtro não tem a ver com controlo e impedimento, mas sim com informação orientada, através de portais referenciais, devidamente estruturados em função das necessidades. Na sua visão a biblioteca já não é entendida como uma estrutura estática de recolha e tratamento de informação, mas como um elemento dinâmico, cujo papel é indissociável do processo de aprendizagem.

Medina del Sol, et al. (2009) referem que, devido ao crescimento e desenvolvimento dos meios tecnológicos, acompanhado pelas mudanças no modelo de ensino superior, as BES devem ensinar e proporcionar aos seus estudantes habilidades e competências em literacia da informação, convertendo-se em centros de recursos para apoio à aprendizagem e investigação, promovendo os seus recursos, numa estratégia de qualidade. Esta aceção vem no mesmo sentido da afirmação feita por Silva (2008), quando refere que, dominar os requisitos da manipulação informática e da navegação na Internet, não dá aos indivíduos competências em literacia da informação, ou seja, não garante que este consiga seleccionar, assimilar e utilizar, com enriquecimento cultural próprio e colectivo, a informação encontrada.

As facilidades no acesso à informação proporcionadas pela vulgarização do acesso à *Internet*, fizeram surgir novas necessidades e novas competências ao nível da literacia a informação. Sem estas competências, ao invés de se promover um acesso cada vez mais global à informação, corre-se o risco de formar cidadãos pouco exigentes em termos de qualidade da informação e cidadãos info-excluídos (Silva, Ribeiro, 2010). Daí a importância fundamental do contributo da biblioteca para o processo.

Ensinar literacia da informação significa contribuir para dar à BES um papel mais importante enquanto suporte da qualidade de ensino. É, ao mesmo tempo, ajudar a melhorar as competências informacionais dos estudantes, dotando-os de conhecimentos que lhes permitem actualizar-se ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional (Pacheco, 2007).

2.3.5. O papel do bibliotecário e a literacia da informação

A atribuição do papel de educador/guia/formador ao bibliotecário, já atrás referenciada, surge por volta dos anos 50/60, aquando da realização dos primeiros programas de formação de utilizadores (Melo e Araújo, 2007).

Para Woliscroft (1997) o bibliotecário desempenha um papel fundamental no processo de gestão e disponibilização dos recursos informacionais, gerindo e criando plataformas de acesso ao conhecimento, reexaminando constantemente a informação que disponibiliza, criando o equilíbrio entre a posse e o acesso ao documento e verificando qual o melhor meio para o disponibilizar. O mesmo autor refere que o bibliotecário tem um papel fundamental no programa de literacia da informação, como consultor e como professor, em relação a conteúdos curriculares e não curriculares.

Dudziak (2001) dá nota da dificuldade que o bibliotecário tem de se afirmar fora do espaço biblioteca, isolando-se, vendo o seu papel de educador diminuído e, apesar de existirem muitos casos de sucesso na colaboração entre docente e bibliotecário, a sua vida não tem sido fácil. A mesma autora propõe uma abordagem em três patamares para o papel do bibliotecário. Assim:

Bibliotecário como intermediário da informação – *É quem estabelece a ligação entre a informação e o utilizador. É um profissional valioso devido à sua competência técnica, tecnológica e intelectual.*

Bibliotecário mediador de conhecimento – *Coloca a tónica da sua actuação nas necessidades do seu utilizador, seleccionando, avaliando e fornecendo informação no sentido de resolver os problemas, desviando assim o centro da sua preocupação dos recursos e das fontes de informação para o utilizador.*

Bibliotecário educador – *Focaliza a sua atenção no processo de aprendizagem dos estudantes, considerando as diferenças culturais e os estilos de aprendizagem de cada um. A mediação educacional ocorre quando o bibliotecário convence o utilizador da sua própria competência. No entanto o bibliotecário educador deve estar bem consciente do projecto educativo da sua instituição, no sentido de, para ele, fazer convergir os seus esforços.*

A rápida evolução tecnológica, aliada ao surgimento da *Internet* criaram, nos utilizadores das BES, necessidades diferentes das necessidades tradicionais. Tal levou a que os bibliotecários se voltassem para a realização de programas de formação dos utilizadores no sentido do aprimoramento das suas competências em literacia da informação (Rader, 2002). A mesma autora refere que, ao longo dos últimos anos, os bibliotecários das BES desenvolveram o conceito de formação em literacia da informação, passando da fase de orientação, para a fase de educação e, mais recentemente, para a integração da formação nos *curricula*.

Buchanan, Luck e Jones (2002) defendem que a integração da literacia da informação no *curriculum* dos cursos melhora a capacidade de os estudantes utilizarem a

informação. Neste contexto, os bibliotecários, para além de providenciarem os recursos, necessitam de participar na definição da estratégia de formação para a literacia da informação. Os mesmos autores consideram que o papel do bibliotecário está em mudança e que só é possível atingir o objectivo comum, produzir estudantes dotados de competência em literacia da informação, se os bibliotecários actuarem em conjunto com a comunidade educativa.

Adquirir competências em literacia da informação implica uma mudança drástica na maneira de aprender. Assim, é necessário que a literacia da informação seja integrada no *curriculum* do estudante do ensino superior. Na qualidade de especialista em informação é o bibliotecário quem melhor posição detém para, em conjunto com os docentes, prepararem formação adequada às expectativas e necessidades dos estudantes (Humes, 2003).

Para Pacheco (2007) a adopção do Modelo de Bolonha no ensino superior incorpora o conceito fundamental de aprendizagem ao longo da vida. Assim emerge, definitivamente, um novo papel para o bibliotecário, o bibliotecário-professor, por oposição ao professor-bibliotecário. A mesma autora, citando Wema e Hepwort (2007) refere que a tendência actual da formação em literacia da informação, substancia uma experiência integracionista e individual que desafia os estudantes a reflectirem e a comunicarem.

Silva (2008) considera que foi pelo primado da ajuda ao utilizador que o problema da literacia da informação entrou na agenda dos estudos biblioteconómicos e colocou o bibliotecário na dupla função: professor e facilitador.

As IES devem preparar os seus estudantes dotando-os de competências e conhecimentos que lhes proporcionem resultados de aprendizagem que promovam o desenvolvimento intelectual individual de que a sociedade necessita para garantir o desenvolvimento económico, social e cultural. Assim, devem desenvolver nos seus aprendentes competências de iniciativa, empreendedorismo e em literacia da informação que lhes permitam trabalhar em contextos multidisciplinares. Surge, deste modo, o papel do bibliotecário como formador em literacia da informação, facilitador de acesso a conteúdos, garante da fiabilidade da informação disponibilizada (Amante, 2010).

3. MATERIAL E MÉTODOS

No presente capítulo apresenta-se uma breve caracterização do Instituto Politécnico de Castelo Branco, instituição de ensino superior, onde decorre o estudo. Considerando as implicações que o mesmo pode vir a ter para as bibliotecas, apresenta-se também uma breve descrição das características genéricas das bibliotecas do Instituto. No ponto seguinte efectua-se a caracterização da amostra, seguida de uma descrição muito resumida do instrumento de recolha de dados, o questionário, já que a sua versão integral consta do Anexo II. Finalmente, descreve-se a metodologia utilizada na aplicação do questionário.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

3.1.1. O Instituto Politécnico de Castelo Branco: notas breves

O Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) é uma instituição de ensino superior que integra a rede pública de ensino superior politécnico e universitário. Criado pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de Dezembro, o IPCB tem natureza de instituto público, sendo dotado de personalidade jurídica e possui autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, cultural, patrimonial e disciplinar em conformidade com o preconizado pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, através da Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro (IPCB, 2008 e 2010).

Da missão estatutariamente definida, conforme o Despacho Normativo n.º 58/2008 de 28 de Outubro, constam os seguintes itens: a qualificação de alto nível dos cidadãos, a

produção e difusão do conhecimento, a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes num quadro de referência internacional.

À data da sua criação o IPCB integrava duas escolas, uma das quais entrou em funcionamento em 1982, a Escola Superior Agrária e a outra em 1985, a Escola Superior de Educação. Ao longo da década de 90 o IPCB cresceu em número e diversidade de escolas, culminando em 2001 com a integração da Escola Superior de Saúde (IPCB, 2008).

3.1.2. As Escolas Superiores do IPCB

Actualmente o IPCB é composto por seis escolas, sendo que quatro delas estão concentradas em dois *campi*, e as duas restantes estão localizadas, uma no centro da cidade de Castelo Branco e a outra na vila de Idanha-a-Nova (Quadro 12).

Quadro 12 – Composição do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Fonte: IPCB, 2008 e 2010 e URL: <http://www.ipcb.pt>). [Página consultada em 2011-06-20].

Escola	Localização	Data de criação
Escola Superior Agrária (ESACB)		1982
Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART)	<i>Campus</i> da Sr. ^a de Mércules	1999
Escola Superior de Educação (ESECB)	Castelo Branco – centro	1985
Escola Superior de Gestão (ESGIN)	Idanha-a-Nova	1997
Escola Superior de Tecnologia (ESTCB)	<i>Campus</i> da Talagueira	1997
Escola Superior de Saúde (ESALD)		Integrada em 2001

O IPCB, através das suas escolas superiores, ministra cursos de formação conferentes dos graus de mestre e licenciado nas diversas áreas de intervenção científica e pedagógica das mesmas, possuindo uma diversidade que acrescenta valor às formações ministradas, que vão desde as ciências agrárias, ciências da educação, engenharias, tecnologias, ciências jurídicas e empresariais, saúde e artes. Para além destas formações, o IPCB ministra, também, diversos Cursos de Especialização Tecnológica (CET), formando técnicos, qualificados directamente para o mercado de trabalho. Esta diversidade de áreas científicas de formação confere, também, uma substancial abrangência ao estudo que ora se apresenta.

Quadro 13 – Caracterização da oferta formativa no ano lectivo 2010/2011 (Fonte: IPCB - Serviços Académicos)

Escola	Curso	
ESACB	Pós Graduação	Sistemas de Informação Geográfica
		Tecnologias e Sustentabilidade dos Sistemas Florestais
	Mestrado	Fruticultura Integrada
		Sistemas de Informação Geográfica em Recursos Agro-Florestais e Ambientais
		Monitorização de Riscos e Impactes Ambientais
		Inovação e Qualidade na Produção Alimentar
		Gestão Agro-Ambiental de Solos e Resíduos
	Licenciatura	Enfermagem Veterinária
		Engenharia Biológica Alimentar
		Nutrição Humana e Qualidade Alimentar
		Biologia Aplicada
		Engenharia de Protecção Civil
	CET	Paisagismo e Design de Jardins
Protecção Civil		
ESALD	Pós-graduação	Energias Renováveis
		Pós Licenciatura de Esp. em Enfermagem de Reabilitação
	Mestrado	PG Cuidados Paliativos
		Enfermagem
		Análises Clínicas e de Saúde Pública
		Fisioterapia
		Cardiopneumologia
		Radiologia
		Complemento de Formação em Enfermagem
		Música, variante de instrumento
ESART	Mestrado	Design Gráfico
		Design de Interiores
	Licenciatura	Design do Vestuário e Têxtil
		Artes de Imagem / Design de Comunicação e Produção Audiovisual
		Design de Interiores e Equipamento
ESECB	Mestrado	Design de Moda e Têxtil
		Música (+ 3 variantes)
		Actividade Física
		Educação Especial
		Educação Musical no Ensino Básico
	Licenciatura	Ed. Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
		Animação Artística
		Ensino do Inglês e do Francês no Ensino Básico
		Serviço Social
		Secretariado
ESGIN	Mestrado	Animação Cultural
		Educação Básica
	Licenciatura	Desporto e Actividade Física
		Mestrado em Gestão de Empresas
		Contabilidade e Gestão Financeira
ESTCB	Mestrado	Gestão de Recursos Humanos
		Solicitadoria
		Gestão Hoteleira
	Licenciatura	Gestão Turística
		Mestrado em Infra-Estruturas de Construção Civil
		Mestrado em Construção Sustentável
CET	Mestrado em Comunicações Móveis	
	Mestrado em Desenvolvimento de Software e Sistemas Interactivos	
	Engenharia Civil	
	Engenharia Electrotécnica e das Telecomunicações	
	Engenharia Industrial	
	Engenharia Informática	
	Tecnologias da Informação e Multimédia	
CET	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	
	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	
	Condução de Obra	
	Automação e Manutenção Industrial	
		Electrotecnia e Instalações Eléctricas

Assim, no ano lectivo 2010/2011, o IPCB apresentou o conjunto de formações constantes do Quadro 12 e que confirmam o que foi dito no parágrafo anterior, relativamente à diversidade da oferta formativa.

Sendo uma instituição de dimensão média, o IPCB em 31 de Dezembro de 2010, era frequentado por um total de 4566 alunos, distribuídos por todas as escolas, de acordo com o indicado no quadro 14.

Quadro 14 – Distribuição dos alunos por escola em 31 de Dezembro de 2010 (Fonte: IPCB - Serviços Académicos).

Escola	N.º de alunos
ESACB	804
ESALD	679
ESART	632
ESECB	812
ESGIN	713
ESTCB	926
Total	4566

3.1.2. As Bibliotecas das Escolas do IPCB

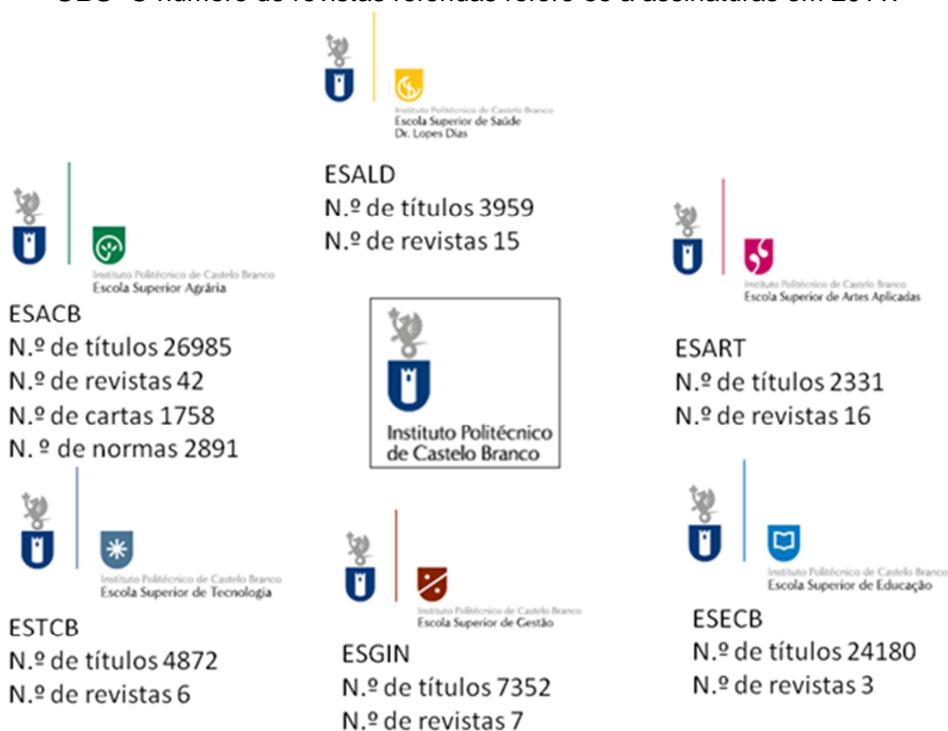
As escolas que compõem o IPCB possuem infra-estruturas diversas, destinadas a suprir as necessidades dos cursos ministrados. Assim, todas dispõem de biblioteca. Esta constitui-se como um serviço fundamental de suporte às actividades de ensino, aprendizagem e investigação, não obstante, desenvolver outras actividades, tais como actividades de carácter cultural ou lúdico, através da realização de exposições ou outros eventos.

As bibliotecas do IPCB possuem recursos bibliográficos especialmente adequados às formações ministradas pelas respectivas escolas.

Para além de documentos de tipo monográfico, publicações periódicas, teses e outros documentos em todo o tipo de suportes (Figura 2), também disponibilizam o acesso a recursos *online*, tais como bases de dados especializadas, colecções de livros electrónicos, acesso à *b-on*, entre outros.

Figura 2 – Recursos das bibliotecas: documentos existentes em Junho de 2011
(Fonte: Bibliotecas IPCB).

OBS- O número de revistas referidas refere-se a assinaturas em 2011.



As colecções existentes nas seis bibliotecas são de carácter especializado, reflectindo as necessidades dos docentes, estudantes e investigadores respectivos, numa lógica de resposta directa às funções de ensino/aprendizagem e investigação.

Todas as bibliotecas possuem os catálogos completamente informatizados e acessíveis na Internet através das páginas das respectivas escolas. Estas podem ser acedidas através do endereço <http://www.ipcb.pt>, derivando depois para cada escola, em função do interesse do utilizador. Na figura 3 apresentam-se os principais recursos acessíveis através das páginas Internet das bibliotecas do IPCB. Os recursos disponibilizados são: *internos* à instituição, ou seja as bases de dados produzidas e alimentadas pelas bibliotecas, o Repositório Científico do IPCB, os fundos especiais que, normalmente, reflectem ofertas de empresas instituições ou particulares; *externos disponibilizados por aquisição e/ou assinatura*, tais como a *b-on* (biblioteca do conhecimento *online*), colecção de *e-books* Mylibrary, algumas revistas científicas não disponíveis através da *b-on*; *externos de acesso livre e gratuito*, tais como a plataforma Scielo, a NAP, entre outros que, consoante as áreas de formação de cada escola, vão sendo incluídos nas respectivas páginas.

De um modo geral, os recursos documentais existentes encontram-se disponíveis em regime de livre acesso, para toda a comunidade de utilizadores. Quanto aos recursos *online*, por assinatura, estão disponíveis apenas no *Campus Virtual* do IPCB.

Figura 3 – Bases de dados disponíveis nas bibliotecas do IPCB em Junho de 2011
(Fonte: Bibliotecas do IPCB).



Anualmente, as bibliotecas efectuam acções de formação, especialmente adequadas aos interesses dos utilizadores, com módulos básicos para os alunos que ingressam, pela primeira vez, nos cursos de formação inicial e CET, e módulos mais avançados, nomeadamente disponibilizando formação sobre a utilização dos recursos disponíveis, tais como a *b-on*, as bases de dados assinadas e o Repositório Científico do IPCB. Esta formação, destina-se essencialmente a estudantes que frequentam anos ou níveis mais avançados de formação, não obstante estar também disponível para apoio ao corpo docente.

As bibliotecas dispõem de computadores para uso exclusivo dos utilizadores dos serviços, seja para actividades de pesquisa dos recursos disponíveis, seja para outras actividades de carácter académico.

Aos novos utilizadores é fornecido um cartão de leitor que lhes permite utilizarem qualquer uma das bibliotecas das escolas do IPCB, independentemente da sua frequência como estudante, docente ou não docente.

A utilização das bibliotecas e seus recursos rege-se pelo disposto no “Regulamento para utilização das bibliotecas do IPCB” o qual, como o próprio nome sugere, é utilizado em todas as bibliotecas, das seis escolas do IPCB, garantindo equidade no tratamento dos utilizadores.

3.2. DEFINIÇÃO E DIMENSÃO DA AMOSTRA

Considerando que o principal objectivo do presente trabalho de investigação é o estudo das competências informacionais dos estudantes que ingressam no ensino superior através do Instituto Politécnico de Castelo Branco, foi definido como população-alvo, o conjunto dos estudantes que ingressaram pela primeira vez nos cursos do IPCB, no ano lectivo de 2010/2011. Para aplicação do instrumento de recolha de dados, foi utilizado o método de amostragem aleatória simples. Este método possui as seguintes características:

1-Quando se retira uma amostra de n casos diferentes a partir de um Universo com N casos, todas as amostras possíveis de tamanho n devem ter a mesma probabilidade de serem retiradas do Universo; 2-Cada um dos N casos do Universo tem a mesma probabilidade de ser incluído na amostra retirada (Hill e Hill, 2009).

De acordo com a nomenclatura utilizada pelos mesmos autores, no caso vertente, a totalidade dos estudantes que ingressaram pela primeira vez nos cursos do IPCB, constitui o Universo alvo, sendo o Universo inquirido constituído pela população à qual foi aplicado o questionário.

Para a definição da dimensão da amostra (Anexo I) foi considerada a percentagem de alunos efectivamente colocados em cada curso, na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso no ano lectivo de 2009/2010, relativamente ao número de vagas postas a concurso. A percentagem de alunos colocados em 2009/2010, foi aplicada, posteriormente, às vagas postas a concurso no ano lectivo 2010/2011, em cada curso.

Relativamente aos novos cursos do IPCB, para os quais não havia histórico de colocações, foi aplicada a percentagem média total de alunos colocados no Instituto, relativamente às vagas postas a concurso em 2009/2010 (Anexo I).

Para se conseguir obter o maior número de questionários preenchidos, os questionários sobrantes de cursos com menor taxa de ocupação, relativamente ao valor inicialmente previsto, foram utilizados em cursos com maior taxa de ocupação,

com o objectivo de aproximar o número total de questionários preenchidos (589) para os cursos do IPCB, dos valores inicialmente estimados (773).

Quadro 15 – Distribuição por curso/escola dos alunos que ingressaram no IPCB no ano lectivo 2010/2011 (Fonte: Serviços Académicos do IPCB).

Escola	Curso	CNA*
ESACB	Engenharia Biológica e Alimentar	5
	Engenharia de Protecção Civil	6
	Nutrição Humana e Qualidade Alimentar	14
	Enfermagem Veterinária	20
	Biologia Aplicada	10
ESALD	Enfermagem	44
	Análises Clínicas e de Saúde Pública	20
	Fisioterapia	26
	Cardiopneumologia	19
	Radiologia	23
ESART	Design de Comunicação e Produção Audiovisual	25
	Design de Interiores e Equipamento	31
	Design de Moda e Têxtil	27
	Música (todas as variantes)	22
ESECB	Educação Básica	37
	Desporto e Actividade Física	30
	Serviço Social	37
	Secretariado	8
	Animação Cultural	5
ESGIN	Contabilidade e Gestão Financeira	9
	Gestão de Recursos Humanos	7
	Solicitadoria	24
	Solicitadoria (Pós Laboral)	2
	Gestão Hoteleira	13
	Gestão Turística	5
ESTCB	Engenharia Civil	7
	Engenharia Electrotécnica e das Telecomunicações	2
	Engenharia Informática	17
	Tecnologias da Informação e Multimédia	5
	Engenharia Industrial	1

*1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso (Total = 501)

Com esta metodologia obteve-se uma taxa de resposta de 87%, relativamente aos alunos efectivamente colocados, no ano lectivo 2010/2011.

No Quadro 15 apresentam-se os dados relativos à colocação de alunos nos cursos do IPCB, no ano lectivo de 2010/2011, com discriminação por escola.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados escolhido para a realização do estudo foi o questionário. Para a definição da sua estrutura foram considerados diversos aspectos, nomeadamente quanto ao grau de dificuldade no tratamento dos dados a obter (Hill e Hill, 2009), amplitude do estudo, dimensão temporal do mesmo, custos associados (Gillham, 2000; Bell 2008).

A opção pela utilização do inquérito por questionário é também indicada por Bell (2008), como método adequado quando o espaço de tempo de que se dispõe para realizar o estudo não é muito grande.

González Teruel (2005) refere que os questionários são uma das metodologias mais utilizadas em todos os tipos de investigação sobre necessidades e utilização da informação. A autora refere ainda que, os resultados destes estudos, constituem um importante auxiliar no planeamento e melhoria dos sistemas de informação.

De um modo geral, os autores atrás referidos, consideram que os questionários apresentam como vantagens principais o baixo custo de aplicação, a relativa rapidez que imprimem à recolha da informação, a possibilidade da sua aplicação em vários locais ou em várias instituições/entidades ao mesmo tempo e o baixo risco de o proponente do estudo conseguir influenciar directamente o respondente, na altura do preenchimento do questionário.

Uma vez consolidada a escolha do instrumento de recolha de dados passou-se à fase de concepção. Foi necessário tomar consciência de qual o objecto da investigação e assim definir a respectiva grelha de questões. Esta é uma fase fundamental e deve, de acordo com Bell (2008), ser alvo de cuidadosa estruturação. É a fase em que o investigador decide quais as respostas que necessita de obter. Também González Teruel (2005) defende que o investigador deve saber qual o tipo de perguntas que pretende fazer. No seu livro *Como perguntar*, William Foddy (2002) refere que, nesta

fase da concepção do questionário, deve o investigador ter presente que, para que uma sequência de pergunta-resposta funcione de forma conveniente, a pergunta deve ser percebida pelo inquirido nos mesmos termos pretendidos pelo investigador. Só assim fica garantida a adequabilidade da pergunta formulada pelo investigador, à capacidade de fornecer a correspondente resposta por parte do inquirido.

O modelo de questionário escolhido foi o modelo semi-estruturado, constituído por perguntas de escolha múltipla, perguntas fechadas e perguntas abertas. Segundo Gillham (2000) este é um modelo bastante popular e que, face à dimensão temporal do estudo, se pode revelar muito útil.

De acordo com Foddy (2002) a utilização de perguntas fechadas permitirá, em princípio, uma maior uniformidade em termos de respostas obtidas.

Apesar das características enunciadas no Quadro 16 e que são consideradas como vantagens, o mesmo autor refere, no entanto, que a utilização de perguntas fechadas não é, por si só, garante de que as respostas, embora idênticas, sejam dadas de acordo com a mesma perspectiva ideológica. Apesar disso, acrescenta que a possibilidade de o respondente possuir diversas opções de resposta, pode funcionar como um indicador, com alguma precisão, do objectivo da pergunta. Desta forma, o respondente poderá aproximar a sua resposta da matriz ideológica que presidiu à formulação da pergunta, o que confere uma maior fiabilidade ao estudo. Esta opinião é partilhada por Gillham (2000) e González Teruel (2005). Também Bell (2008) considera as vantagens da colocação de questões por categoria e com respostas múltiplas.

Quadro 16 – Vantagens da utilização de perguntas fechadas (Adaptado de Foddy, 2002).

Perguntas Fechadas
Comparabilidade dos dados
Menor variabilidade nas respostas
Preenchimento por reconhecimento
Respostas facilmente analisáveis
Respostas facilmente codificáveis
Respostas facilmente informatizáveis

Hill e Hill (2009) referem como principais vantagens da utilização de perguntas fechadas, a facilidade da aplicação de métodos estatísticos de análise dos dados, bem como a possibilidade de incutir alguma sofisticação nessa análise. No entanto, os mesmos autores alertam para o facto de, por vezes, a informação obtida através da aplicação de perguntas fechadas, ser pouco rica e, ainda consideram que em alguns casos, pode conduzir a conclusões simples demais.

Assim, tomando em linha de conta todos os aspectos atrás referidos, foi definida a estrutura do questionário cuja versão integral pode ser consultada no Anexo II.

Vários autores (Foddy, 2000; Gillham, 2002; González Teruel, 2005; Bell, 2008; Hill e Hill, 2009) referem a necessidade de implementar estratégias de verificação e validação do questionário, previamente à sua aplicação à população alvo. Na opinião destes autores, esta estratégia permitirá corrigir eventuais incorrecções na formulação das perguntas, na sequência das mesmas, na extensão do questionário, bem como na sua consistência. Desta forma, evitar-se-ão desajustes nas respostas que dificultem, ou até mesmo inviabilizem o seu tratamento, o que poderá levar à não validação dos dados obtidos.

Considerando o que foi dito no parágrafo anterior, procedeu-se previamente à validação do questionário, recorrendo à experiência de diversos docentes doutorados das Escolas Superiores Agrária e de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, com trabalho reconhecido na área da utilização dos métodos de investigação por questionário, cujos contributos foram fundamentais, na validação da formulação das questões.

Posteriormente, e seguindo também as recomendações de autores com experiência da área, tais como Guillham (2000), González Teruel (2005), Bell (2008), Hill e Hill (2009), o questionário foi aplicado a uma amostra de 10 estudantes do 12.º ano do ensino secundário, a fim de aferir sobre as dificuldades de preenchimento do mesmo. A escolha recaiu sobre estes estudantes porque se encontravam na fase imediatamente anterior à entrada no ensino superior, ou seja cerca de dois meses antes de efectuarem a respectiva inscrição. A partir dos dados recolhidos junto deste grupo de estudantes foi possível calcular o tempo médio de preenchimento do questionário, ou seja cerca de 6 minutos.

O questionário é composto por um conjunto de questões abertas, aquelas que são relativas a dados de natureza pessoal.

As restantes questões são fechadas, com resposta Sim e Não. No entanto estas questões muitas vezes têm sequência em outras com elas relacionadas, ou seja a

resposta Sim ou Não, determina o preenchimento das casas seguintes. Esta técnica é referenciada por González Teruel (2005), como bastante útil, sobretudo porque funciona como validadora da veracidade das respostas ao inquérito.

Foi igualmente utilizada a técnica de construção das questões do geral para o particular, no sentido de obter um conhecimento detalhado de alguns aspectos inquiridos. Esta técnica está também referenciada como vantajosa por Foddy (2003) e González Teruel (2008).

Em algumas questões de resposta múltipla pede-se ao respondente para informar sobre as opções que utiliza, diferentes daquelas que lhe são propostas. Nestes casos, solicita-se ao respondente que preencha o espaço Outro ou Outra com a informação respectiva, ou então que especifique melhor a sua resposta.

Segundo Gillham (2000), González Teruel (2005), Bell (2008) e Hill e Hill (2009), a utilização de muitas perguntas abertas no questionário, tornaria o estudo muito moroso face ao tempo de que se dispunha. Por outro lado, o âmbito de aplicação do estudo, ou seja, toda a população que ingressou, pela primeira vez, nos cursos do IPCB no ano lectivo 2010/2011, ajudaram a fundamentar a ideia de diminuir o número de questões abertas, preferindo-se a opção por questões de respostas múltiplas, categorizadas. Os mesmos autores referem que, para estas circunstâncias, este é o tipo de questionário que garante maior facilidade de análise, embora refiram, igualmente, que os questionários são, por vezes, respondidos de forma descuidada e pouco honesta. Esta última consideração pareceu estar ultrapassada e não constituir, por isso, um problema, considerando a altura da vida do estudante em que o questionário foi aplicado, ou seja a sua inscrição, pela primeira vez, num curso de ensino superior. Esta circunstância, é um marco muito importante na vida de qualquer estudante, pelo que se observa uma tendência natural dos estudantes, para o preenchimento do inquérito de forma íntegra e verdadeira. Tal constatação foi efectuada nos diversos locais em que decorreu a aplicação do questionário, com recurso à observação.

Considerando o disposto na bibliografia (González Teruel, 2005 ; Bell 2008 ; Hill e Hill, 2009), relativamente à influência que uma aparência descuidada, no aspecto do questionário, pode ter sobre a população inquirida, foi colocado muito cuidado na apresentação do mesmo, não só quanto à forma, mas também quanto à distribuição do seu conteúdo, pelas folhas. Assim foi cuidadosamente verificada a sequência de apresentação das questões, de forma a conseguir uma apresentação lógica e sistemática, relativamente aos diversos aspectos que se pretendiam inquirir. Por outro

lado, e considerando as mesmas autoras, procurou-se equilibrar o tamanho do questionário uma vez que, na sua opinião, um questionário demasiado longo pode concorrer para que o seu preenchimento seja efectuado de forma pouco rigorosa ou até mesmo para o não preenchimento de algumas questões.

Considerando os pressupostos atrás enunciados, a versão definitiva do questionário está organizada da seguinte forma:

Quadro 17 – Descrição abreviada do questionário.

Estrutura	Identificação	Descrição
1.ª parte	Dados de natureza pessoal	Em que se pede a indicação do sexo, idade, proveniência geográfica do estudante, forma de acesso ao ensino superior e curso em que se inscreve. Nesta parte do questionário existem perguntas abertas nomeadamente as que se referem à proveniência geográfica do estudante e ao curso em que se inscreve. A colocação no questionário, de todos os concelhos e distritos do país, bem como a indicação de todos os cursos existentes no IPCB, no ano lectivo de 2010/2011, um total de 33, tornaria o questionário mais longo, mais dispendioso, e poderia também provocar mais demora e dificuldade no preenchimento, uma vez que o mesmo foi distribuído em suporte papel
2.ª parte	Dados de contexto	em que se pretende obter informação sobre o tipo de utilização da biblioteca pelo estudante, qual ou quais as línguas que melhor domina, se possui e que utilização dá ao computador, se é utilizador da Internet e das redes sociais. As questões, de resposta múltipla, estão construídas de forma sequencial em que, para alguns casos, a resposta seguinte está condicionada pela resposta anterior. Procura-se assim obter algum grau de especificidade nas respostas
3.ª parte	Dados sobre a pesquisa de informação para estudo	em que se pretende obter informação sobre a forma como o estudante pesquisa a informação para estudo, bem como sobre o seu conhecimento e utilização de estratégias de busca da informação e os recursos que conhece e utiliza
4.ª parte	Dados sobre a utilização da informação	em que se procura obter informação sobre a sua utilização de forma ética e ainda sobre o conhecimento de regras de referência bibliográfica
5.ª parte	Dados sobre o conhecimento dos serviços de biblioteca	em que se procura obter informação sobre o que procuram os estudantes nas bibliotecas, sobre as suas percepções sobre as actividades de formação disponibilizadas pelas bibliotecas e, ainda, sobre as expectativas relativamente à mesma.

O questionário encerra com um agradecimento ao respondente.

No sentido de conferir maior credibilidade ao questionário e, considerando que foi cumprida toda a sequência de autorizações institucionais necessárias à realização do estudo, o questionário apresenta, no canto superior esquerdo, a seguir às marcas de codificação o logótipo e a inscrição Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Na mesma linha e, do lado direito, apresentam-se algumas instruções genéricas sobre o preenchimento do mesmo, nomeadamente sobre o tipo de cor de preenchimento, bem como sobre a forma correcta de assinalar as caixas.

Em seguida é referido o título do questionário, “*Avaliação de Competências em Literacia da Informação*”, após o que se tecem considerações sobre a natureza e objectivos do estudo que se pretende realizar. Faz-se igualmente referência à confidencialidade da informação e apresenta-se o tempo médio de resposta ao questionário que foi calculado com base nos tempos de resposta dos estudantes do 12.º ano do ensino secundário, a quem o questionário foi previamente aplicado.

O questionário (Anexo II), propriamente dito, divide-se em cinco partes distintas, de acordo com a descrição constante do Quadro 17.

3.4. METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Após a selecção do instrumento de recolha de dados, foi necessário garantir a devida autorização para a sua aplicação. Esta autorização foi obtida junto do Presidente do IPCB, que autorizou não só, a realização do estudo, como também a aplicação do questionário, através da metodologia de distribuição enunciada mais adiante neste ponto.

Iniciou-se então a fase de programação prévia do questionário com recurso ao equipamento de formatação para leitura de questionários de forma automática, existente no IPCB. Foram cuidadosamente analisadas todas as perguntas e construída a respectiva grelha de variáveis, codificadas de acordo com o tipo e o nome (Hill e Hill, 2009). Para cada uma foram introduzidos os respectivos valores. A utilização deste recurso permitiu uma programação tal, que tornou a leitura dos questionários numa tarefa simples, com salvaguarda imediata dos dados em ficheiros tipo SAV (SPSS) e XLS (EXCEL).

Foi definida como base para aplicação do questionário, a totalidade das escolas do IPCB, ou seja as seis escolas que o compõem, de acordo com a distribuição previsível por curso, apresentada no Anexo I.

Os questionários foram disponibilizados através dos Serviços Académicos (SA) de cada uma das escolas, que forneceram, individualmente, a cada estudante que se matriculou no primeiro ano, um exemplar que, após preenchimento à vista, foi recolhido pelos funcionários dos SA.

O questionário foi aplicado no período de 13 a 24 de Setembro, coincidindo com o período de inscrições dos estudantes colocados na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (Despacho n.º11306-A/2010, DGES) e, também, com a fase de matrículas dos estudantes que ingressaram no IPCB, ao abrigo de outras modalidades de acesso.

Verificando-se que, potencialmente, os estudantes colocados nas segunda e terceira fases do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior possuem as mesmas características curriculares e académicas que os estudantes que concorrem e são colocados na primeira fase, foi decidido não aplicar o inquérito àqueles estudantes.

Findo o período de inscrições os questionários foram recolhidos junto dos Serviços Académicos, tendo-se obtido um total de 589 exemplares respondidos (Anexo IV).

Quadro 18 - Dimensão da amostra face ao número de alunos colocados, por referência à 1.^a fase do concurso nacional de acesso (Fonte: IPCB – Serviços Académicos, para Alunos colocados).

Alunos colocados*	Inquéritos respondidos	Dimensão da Amostra (%)
677	589	87%

*Todas as formas de acesso

3.5. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para análise dos dados foi utilizado o Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, IBM SPSS Statistics, version 19).

Para as diversas variáveis consideradas foram determinadas as percentagens e, para alguns casos, calculados a média e o desvio padrão. Sempre que se considerou

necessário estudar associações entre as variáveis realizou-se o teste do Qui-quadrado de Pearson (Maroco, 2003). Este teste estuda a associação entre variáveis qualitativas não sendo, no entanto, possível obter qualquer evidência quanto à força ou sentido da inter-relação. O seu principal objectivo é verificar se a distribuição das frequências observadas se desvia significativamente das frequências esperadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentam-se os resultados e a respectiva discussão, de forma sequencial e em atenção à ordem das perguntas que compõem o questionário. Cada parte constitui, assim, uma secção subdividida conforme o desenvolvimento do tema.

A apresentação dos resultados suporta-se nos quadros e gráficos correspondentes, considerando o enunciado no ponto 3.5. Análise Estatística. Os dados aparecem isolados ou relacionados entre si, consoante as perguntas para as quais se pretende obter resposta. O resultado da análise estatística efectuada é apresentado no Anexo III.

Sempre que se considerou justificado, enunciam-se algumas medidas a tomar, face aos resultados obtidos. Quando não existe informação de suporte a dúvidas suscitadas, esse facto é mencionado, para que não sejam atribuídas ao questionário capacidades, em termos de fornecimento de dados, que este não possui.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nesta secção são analisados os dados correspondentes à primeira parte do inquérito, conforme a descrição enunciada no Quadro 17. A análise incide sobre os dados relativos ao género, idade, proveniência geográfica, forma de acesso ao ensino superior e curso em que os estudantes se inscreveram.

4.1.1. Dados de natureza pessoal

4.1.1.1. Caracterização da amostra quanto ao género

Relativamente à distribuição dos estudantes considerando o género, como se pode observar a partir do gráfico 1, os estudantes que ingressaram no ensino superior através do IPCB, no ano lectivo 2010/2011 são, maioritariamente, do sexo feminino, representando este 67,2% da população estudantil. Os dados obtidos neste parâmetro revelam a mesma tendência registada a nível nacional, ou seja, 42% dos estudantes colocados no ensino superior na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso eram do sexo masculino e 58% do sexo feminino (DGES, 2011). Situação idêntica foi encontrada por Silva, et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010) no estudo que efectuaram sobre as competências dos estudantes portugueses no Ensino Superior, no âmbito do projecto eLit.pt.

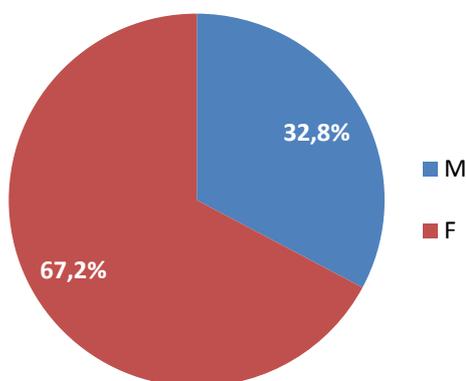


Gráfico 1 – Caracterização da amostra quanto ao género.

Esta tendência, claramente evidenciada no gráfico 2, verificou-se em cinco das seis escolas do IPCB, com valores variando entre os 80,8% na ESALD e 64,2% na ESACB. A excepção foi a ESTCB, onde apenas 16,9% dos estudantes são do sexo feminino ($P < 0,05$).

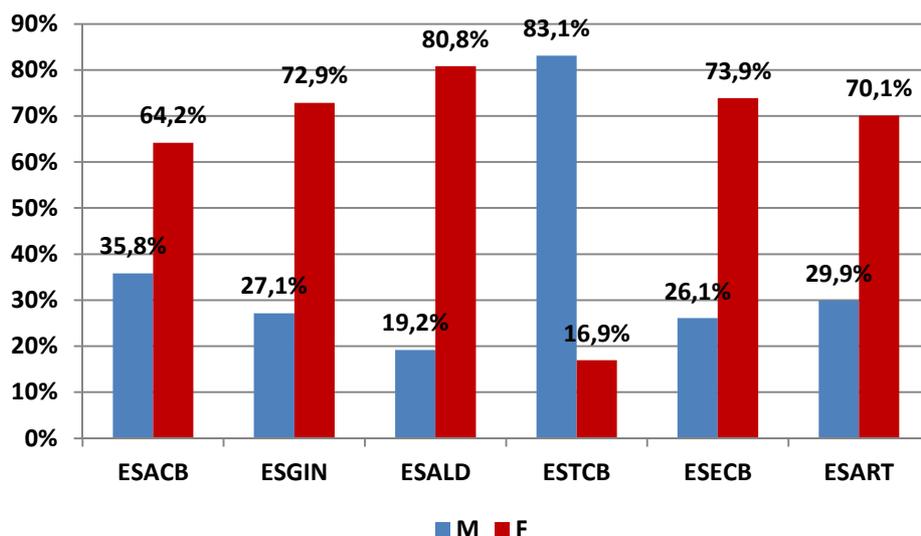


Gráfico 2 – Distribuição de estudantes por escola e por sexo (Anexo III-1).

4.1.1.2. Caracterização da amostra quanto à idade

No que toca à idade, verifica-se que 41,1% dos alunos que ingressaram no IPCB possuem, na data da inscrição no ensino superior, 18 ou menos anos de idade (Gráfico 3).

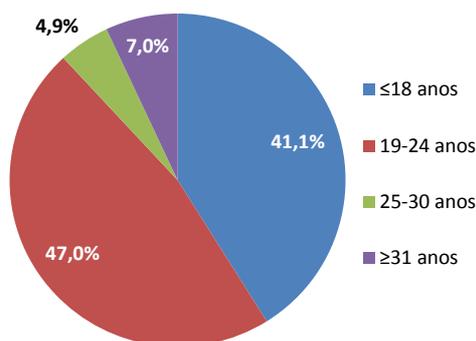


Gráfico 3 - Caracterização da amostra relativamente à idade.

Neste parâmetro a maior percentagem ocorre entre os estudantes que possuem de 19 a 24 anos à data da inscrição (277 estudantes), correspondendo a 47,0% do total da amostra, seguida dos estudantes que possuem à data de inscrição até 18 anos de idade (242 estudantes), correspondendo a 41,1% do total da amostra. Apenas 11,9%

têm idade igual ou superior a 25 anos (70 estudantes), sendo que destes, 7% têm 30 ou mais anos idade (41 estudantes). Relativamente às faixas etárias até aos 18 anos e de 19 a 24 anos, verifica-se, no presente estudo, uma tendência contrária à evidenciada nos dados oficiais sobre o Concurso Nacional de Acesso 2010/2011 (1.ª fase), em que o número de estudantes com idade até 18 anos é superior ao outro grupo referido (de 19 a 24 anos), sendo respectivamente de 27.966 e 22.171 (DGES, 2011).

4.1.1.3. Caracterização da amostra quanto à proveniência geográfica

Considerando a origem geográfica dos estudantes que ingressaram no IPCB, no ano lectivo 2010/2011, verifica-se que 43,1% (n=254) dos estudantes são oriundos do distrito de Castelo Branco (Gráfico 4).

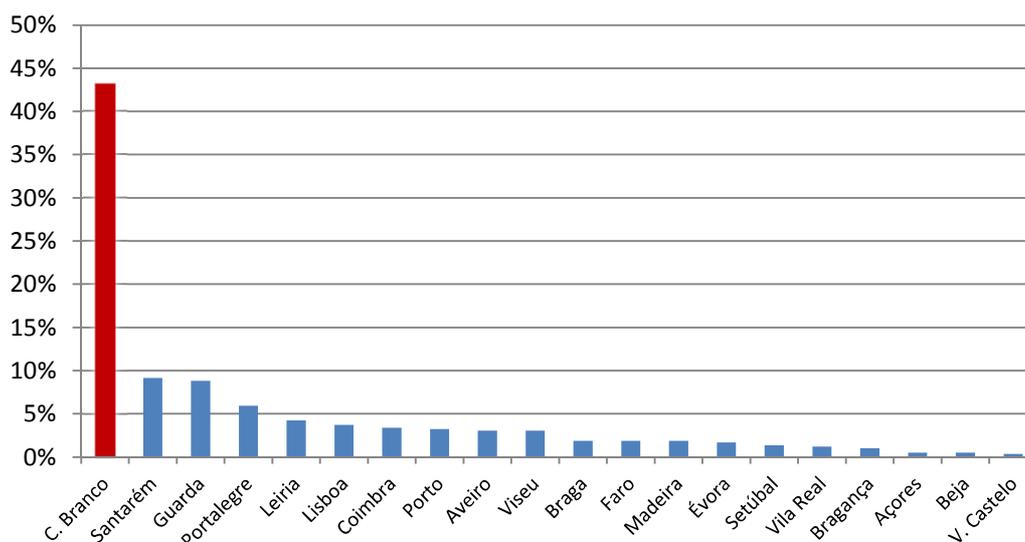


Gráfico 4 - Caracterização da amostra quanto à proveniência geográfica.

O gráfico evidencia, igualmente, que os distritos limítrofes, tais como Santarém, Guarda, Portalegre e Coimbra, respectivamente com 9,2%, 8,8%, 5,9% e 3,4% do total da amostra, são aqueles que, além do já referenciado distrito de Castelo Branco, mais estudantes enviam para o IPCB. Constata-se assim que, os estudantes oriundos dos distritos de Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Portalegre e Santarém, constituem 70,5% (n=415) do total dos estudantes que responderam ao questionário. Constata-se igualmente, a partir da análise do gráfico 4, que o IPCB recebe estudantes de todos os distritos do país e também das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira o que

está de acordo com os dados oficiais relativos à primeira fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNA) 2010/2011 (DGES, 2011).

4.1.1.4. Caracterização da amostra quanto à forma de acesso ao ensino superior

Quanto à forma de acesso ao ensino superior verifica-se que, dos estudantes que compõem a amostra, 81,2% ingressaram no IPCB através do CNA, 14,9% ingressaram através dos Concursos Especiais, nas variantes de Maiores de 23 anos e Cursos de Especialização Tecnológica. Apenas 3,9% ingressaram ao abrigo das restantes modalidades (Gráfico 5).

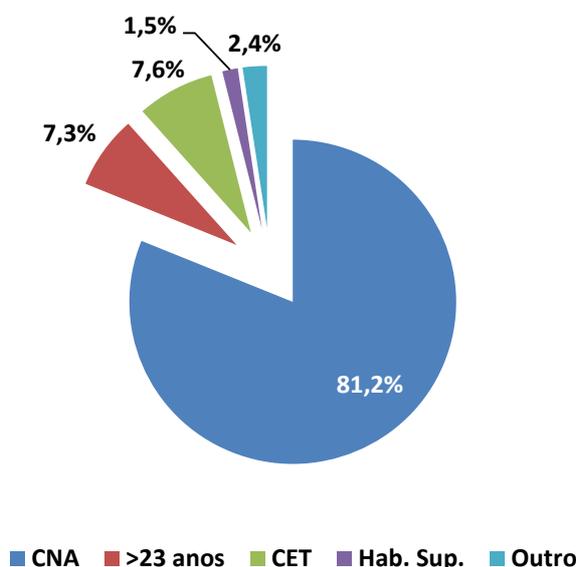


Gráfico 5 - Caracterização da amostra quanto à forma de acesso ao ensino superior.

4.1.1.5. Colocação dos estudantes por Escola do IPCB

Através da observação do gráfico 6 verifica-se que a percentagem de inscrição de estudantes por escola é maior nas Escolas Superiores de Artes, Educação e Saúde, que constituem, respectivamente, 18,2%, 19,5% e 25,6% do total da amostra (59,3%). Ordenando as percentagens obtidas em função do seu valor numérico, constata-se

que, quando se observam as percentagens ocorridas no CNA, a ordem altera-se relativamente às áreas de Artes e Educação, com 3% e 10%, respectivamente, mantendo-se a Saúde no topo desta enumeração, com 17% (DGES, 2011). Tal poderá ter explicação na orientação do estudo, ou seja, no que toca ao CNA, o estudo é realizado relativamente a grandes grupos temáticos, enquanto no IPCB a divisão se efectuou por escola. Considerando que alguns dos cursos ministrados na ESECB poderiam enquadrar-se em outro Grupo temático que não a Educação este facto, certamente, provocaria alguma aproximação com os números do CNA, apenas em termos de ordenação dos resultados. Importa ainda constatar que, provavelmente pelas razões do agrupamento por área temática aliadas a circunstâncias tais como o subsistema de ensino e a localização da instituição, no interior do país, os dados reportados do CNA relativamente aos grupos temáticos originam a seguinte ordenação decrescente em função da percentagem: Ciências Sociais, Comércio e Direito, 29%; Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, 22%; Saúde e Protecção Social, 17%; Artes e Humanidades, 11%; Serviços, 7%; Ciências, Matemática e Informática, 11%; Educação, 3% e Agricultura, 2%.

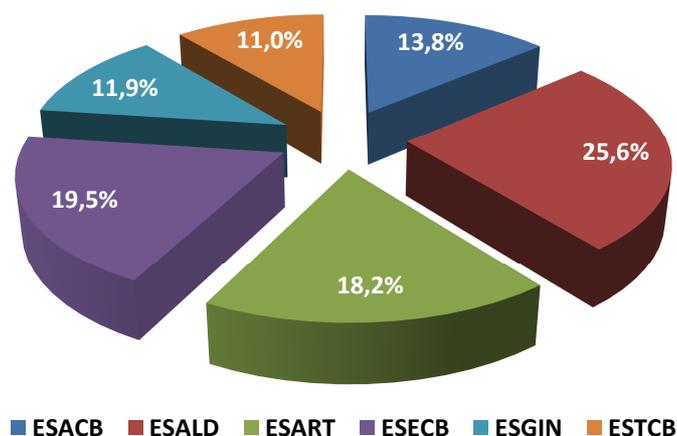
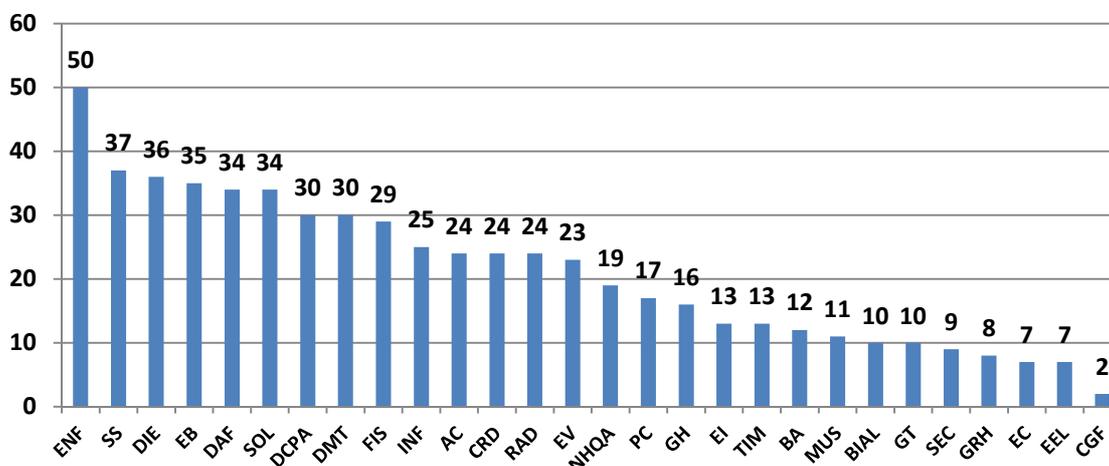


Gráfico 6 – Percentagem de respondentes por escola, relativamente à amostra (n=589).

O gráfico 7 evidencia a percentagem de respondentes por curso. O número de respondentes variou entre 8,5% do total dos alunos colocados no IPCB para o curso de Enfermagem da ESALD (n=50) e 0,3% para o curso de Contabilidade e Gestão Financeira da ESGIN (n=2).

Relativamente ao curso com maior expressão, o curso de Enfermagem, os dados estão em consonância com os resultados obtidos relativamente ao ensino superior por Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), em que

também a percentagem mais elevada de respondentes ocorreu entre os estudantes de Enfermagem.



LEGENDA: ENF – Enfermagem; SS – Serviço Social; DIE – Design de Interiores e Equipamento; EB – Educação Básica; DAF – Desporto e Actividade Física; SOL – Solicitadoria; DCPA – Design de Comunicação e Produção Audiovisual; DMT – Design de Moda e Têxtil; FIS – Fisioterapia; INF – Informática; AC – Análises Clínicas; CRD – Cardiopneumologia; RAD – Radiologia; EV – Enfermagem Veterinária; NHQA – Nutrição Humana e Qualidade Alimentar; PC – Engenharia de Protecção Civil; GH – Gestão Hoteleira; EI – Engenharia Industrial; TIM – Tecnologias da Informação e Multimédia; BA – Biologia Aplicada; MUS – Música (todas as variantes); BIAL – Engenharia Biológica Alimentar; GT – Gestão Turística; SEC – Secretariado; GRH – gestão de Recursos Humanos; EC – Engenharia Civil; EEL – Engenharia Electrotécnica e das Telecomunicações; CGF – Contabilidade e Gestão Financeira

Gráfico 7 – Número de respondentes por curso do IPCB.

4.2. DADOS DE CONTEXTO

Nesta secção analisam-se os dados correspondentes à segunda parte do questionário, conforme a descrição enunciada no Quadro 17. A análise incide sobre a utilização da biblioteca com detalhe relativo a diversas tipologias, sobre o conhecimento de línguas, posse e utilização de computador, utilização da Internet e ainda, sobre a sua filiação em redes sociais.

4.2.1. Utilização da biblioteca

Neste parâmetro os inquiridos podiam assinalar mais do que um tipo de biblioteca, tendo-se registado um total de 853 respostas para as diversas tipologias de biblioteca, distribuídas, conforme apresentado no quadro 19.

Quadro 19 – Utilização da biblioteca: número de menções por tipologia.

Tipo de biblioteca	N.º de menções
Biblioteca Escolar	444
Biblioteca Municipal	391
Biblioteca Nacional	11
Centro de Documentação	6
Outra	1
Total	853

Os dados constantes do quadro 19 relativamente à frequência da Biblioteca Escolar, parecem ser consistentes com as características da amostra, considerando a maior percentagem de estudantes que ingressaram através do Concurso Nacional de Acesso (81,2%) e dos CET (7,6%), provavelmente utilizadores da biblioteca da respectiva escola, no entanto, o número de referências à Biblioteca Municipal é também de realçar.

4.2.1.1. Frequência de utilização da biblioteca, relativamente à forma de acesso

Considerando os dados obtidos, constatou-se que existe uma associação entre a forma de acesso ao ensino superior e a frequência das bibliotecas Escolar, Municipal e Nacional ($P < 0,05$). Analisando o gráfico 8, verifica-se que, dos 444 estudantes que responderam Sim à utilização da Biblioteca Escolar, 84,5% provinham do Concurso Nacional de Acesso (CNA). Dos 391 estudantes que responderam Sim à utilização da Biblioteca Municipal, 83,4% provinham do CNA. Verificou-se também que dos 11 estudantes que responderam Sim à utilização da Biblioteca Nacional, 72,7% provinham do CNA. Dos 6 estudantes que responderam Sim à utilização de Centros de Documentação 50% provinham do CNA e os restantes dos Concursos Especiais, na variante de Maiores de 23 anos.

Relativamente à frequência da biblioteca em relação ao tipo de acesso ao ensino superior, verifica-se que, para todos os tipos de biblioteca a frequência de utilização é baixa. Destacam-se, ainda assim, a utilização da biblioteca escolar e a utilização da Biblioteca Municipal. Quanto aos restantes tipos de bibliotecas constantes do questionário, Nacional, Centro de Documentação e Outra os valores encontrados indicam que, 96% a 98% dos estudantes, afirmam frequentá-las Raramente ou Nunca,

constatando-se pela não relevância da sua frequência para este tipo de público. Estes resultados estão de acordo com os registados por Silva et al. (2009) e Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), que encontraram valores muito baixos também para a frequência destes dois tipos de biblioteca. Importa salvaguardar que no caso do presente estudo se optou pela nomenclatura Biblioteca Municipal, enquanto no estudo do projecto eLit.pt a nomenclatura utilizada foi Biblioteca Pública, referindo-se ambos os termos, genericamente, à mesma realidade tipológica.

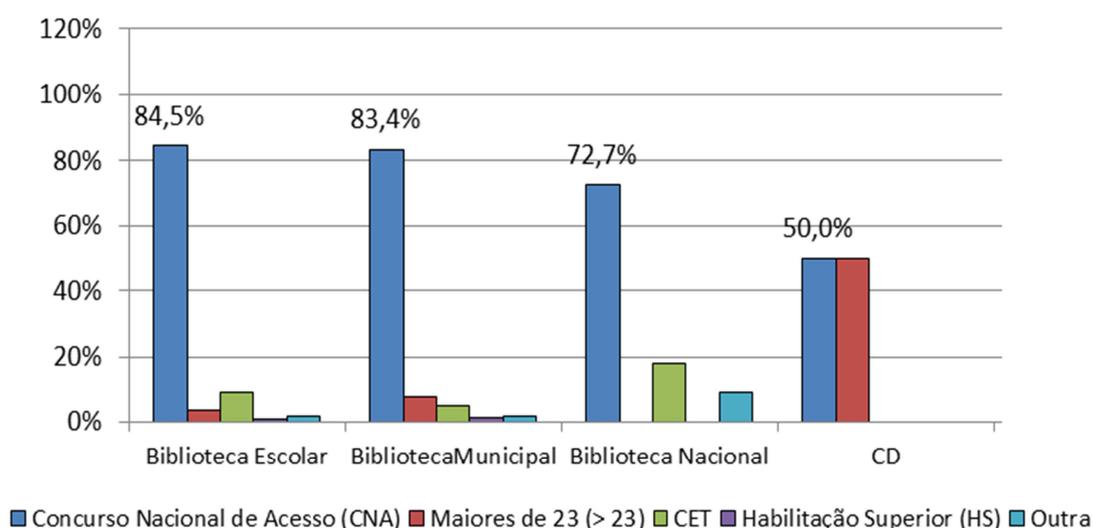


Gráfico 8 – Utilização da biblioteca (Anexo III-2).

Relativamente à frequência da Biblioteca Escolar, consultando o gráfico 9, verifica-se que 33,3% dos estudantes provenientes do CNA, frequentaram-na 2 a 3 vezes por semana e apenas 7,6% a frequentaram diariamente. Mais de ¼ (28,2%) dos respondentes, nesta categoria, afirmaram ter frequentado Raramente ou Nunca a Biblioteca Escolar. Quanto aos estudantes Maiores de 23 anos, 42,3% dos respondentes informaram utilizar Raramente ou Nunca a Biblioteca Escolar, o que é compreensível, tendo em conta o percurso escolar recente destes estudantes.

Contrariamente ao verificado para as formas de acesso referidas anteriormente, constata-se que, 51,2% dos estudantes provenientes dos Cursos de Especialização Tecnológica, responderam ter frequentado a Biblioteca Escolar Diariamente ou 2 a 3 vezes por semana, constituindo estes estudantes, a população que, percentualmente, apresentou maiores níveis de frequência da Biblioteca Escolar ($P > 0,05$) (Anexo III-3). As taxas de frequência referidas por Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010) são menos positivas do que as registadas para o IPCB, uma

vez que, no seu estudo, obtiveram 49,1% de respostas para o indicador Raramente e menos de 5% para o indicador Diariamente. Quando consideramos os estudantes provenientes dos CET, então os dados ainda se afastam mais, conquanto as taxas de frequência não sejam, em qualquer dos casos referenciados para o IPCB, sequer satisfatórias. No entanto, esta alteração, ainda que ténue, poderá indicar que se encontra em curso alguma alteração no padrão comportamental que, no futuro, importará verificar mais em detalhe.

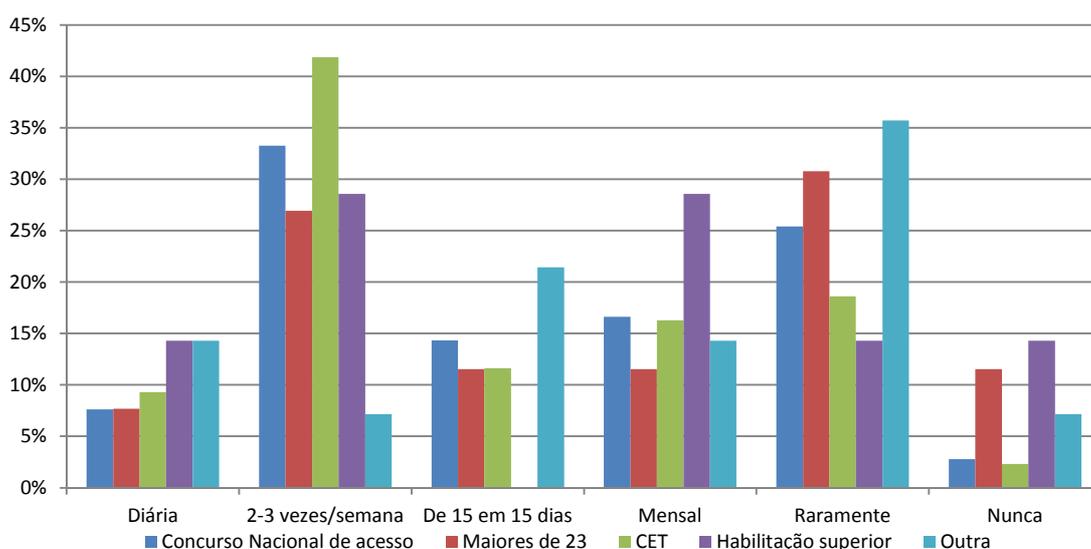


Gráfico 9 – Frequência de utilização da Biblioteca Escolar relativamente à forma de acesso.

Relativamente a este parâmetro verifica-se então que, para todas as formas de acesso ao ensino superior, ocorreu uma percentagem muito elevada de estudantes que responderam ter frequentado Raramente ou Nunca a Biblioteca Escolar. Este resultado poderá indiciar ser necessário levar a efeito acções que contribuam para aumentar, nos estudantes, os hábitos de utilização da biblioteca e é tanto mais preocupante quando verificamos que os resultados do estudo realizado a nível nacional evidenciam a mesma tendência, como se pode constatar, consultando os autores atrás referenciados.

Em relação à frequência da Biblioteca Municipal, através do Gráfico 10, verifica-se que, 55,5% dos estudantes do CNA referiram tê-la frequentado Raramente ou Nunca.

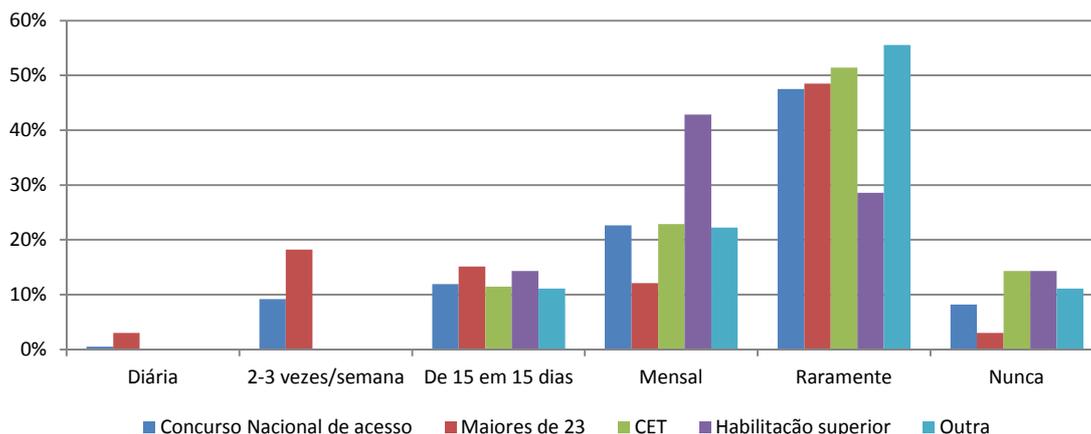


Gráfico 10 - Frequência de utilização da Biblioteca Municipal relativamente à forma de acesso.

Esta tendência observa-se também nos estudantes provenientes dos Maiores de 23, CET, Habilitação Superior e Outro ($P > 0,05$) (Anexo III-4). Verifica-se ainda que, 21,2% dos estudantes que ingressaram pelos concursos especiais na modalidade de Maiores de 23 anos referiram frequentar diariamente a Biblioteca Municipal. Apenas 9,7% dos respondentes do CNA referiram frequentá-la Diariamente e 2 a 3 vezes por semana. Os dados registados através do projecto eLit.pt evidenciam a mesma tendência em que, quase 30% dos respondentes, refere não ter frequentado a Biblioteca Pública (Silva et al., 2009; Silva et al., 2010 e Silva e Fernández Marcial, 2010).

4.2.1.2. Frequência de utilização da biblioteca, relativamente à idade

Verifica-se que existe uma relação entre a frequência da Biblioteca Escolar e a idade dos respondentes ($P < 0,05$) (Anexo III-5). Apesar de não haver evidência estatística ($P > 0,05$), a frequência da Biblioteca Municipal apresenta, para este parâmetro valores apreciáveis (Anexo III-6). Quanto aos restantes tipos de bibliotecas constantes do questionário, Nacional, Centro de Documentação e Outra os valores encontrados variam entre 95% a 98% das respostas nos parâmetros Raramente ou Nunca, para todas as idades.

Relativamente à utilização da Biblioteca Escolar (Gráfico 11), verifica-se uma tendência para o aumento do absentismo, à medida que avançamos no escalão etário (21,4% até aos 18 anos; 31,5% de 19 a 24 anos; 44,4% de 25 a 30 anos e 48,0% mais de 30 anos, responderam frequentar Raramente ou Nunca a Biblioteca Escolar).

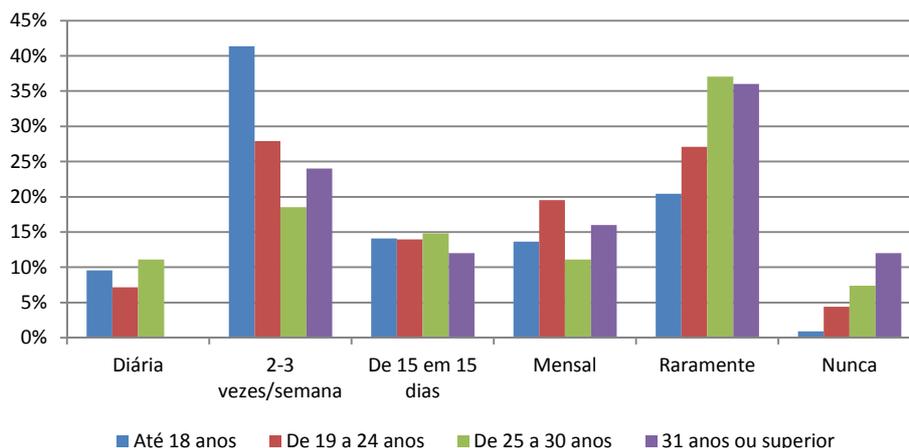


Gráfico 11 - Frequência de utilização da Biblioteca Escolar relativamente à idade.

Verifica-se, igualmente, que a taxa de frequência Biblioteca Escolar pelos estudantes até aos 18 anos de idade é de 9,6% para a frequência Diária e de 41,4% para a frequência 2 a 3 vezes por semana. Relativamente à frequência da Biblioteca Escolar, os dados encontrados coincidem com os valores registados por Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), relativamente a este tipo de biblioteca, para o indicador Raramente (49,1%).

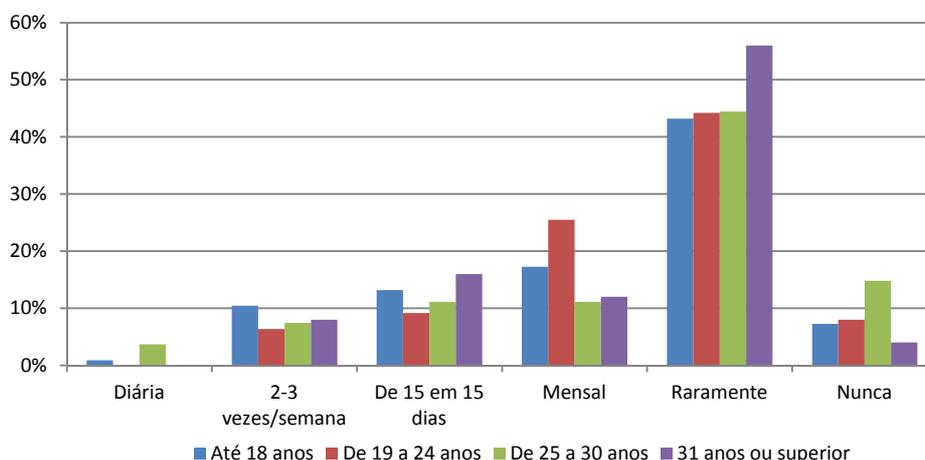


Gráfico 12 - Frequência de utilização da Biblioteca Municipal relativamente à idade.

Em relação à frequência da Biblioteca Municipal (Gráfico 12), embora não tão evidente, verifica-se a mesma tendência de frequência verificada para a Biblioteca Escolar, ou seja, à medida que a idade avança aumenta o absentismo. Sobressai igualmente a frequência diária (9,1%) e 2 a 3 vezes por semana (10,5%), muito reduzida deste tipo de biblioteca por parte dos estudantes com idade até 18 anos, e

dos estudantes com 19 a 24 anos em que os valores são de 0% para a frequência diária e 6,4% para a frequência 2 a 3 vezes por semana. Entre outros factores, a explicação relativa aos estudantes até aos 18 anos pode estar relacionada com a frequência da Biblioteca Escolar em modo exclusivo.

4.2.1.3. Actividades praticadas na biblioteca

À questão “O que é que costuma ir fazer à Biblioteca?”, os respondentes tinham possibilidade de dar respostas múltiplas para um total de 16 opções diferentes. Nesta questão obtiveram-se 2048 respostas. O gráfico 13 indica que 19,3% dos respondentes utilizaram a biblioteca para estudar, 14,4% para fazer trabalhos de grupo, 11,3% para pesquisar informação e 11,1% para requisitar livros. Em todas as outras opções foram obtidas percentagens de resposta inferiores a 10%. Estes dados vão ao encontro, em termos de valores percentuais, daqueles que foram obtidos por Silva et al. (2009) e Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), relativamente às actividades praticadas pelos estudantes do ensino secundário na biblioteca, que ficam ordenadas da seguinte forma, face aos valores percentuais obtidos: estudar (69%); fazer trabalhos (67%); pesquisar e aceder informação para estudo (61%); requisitar material (48%).

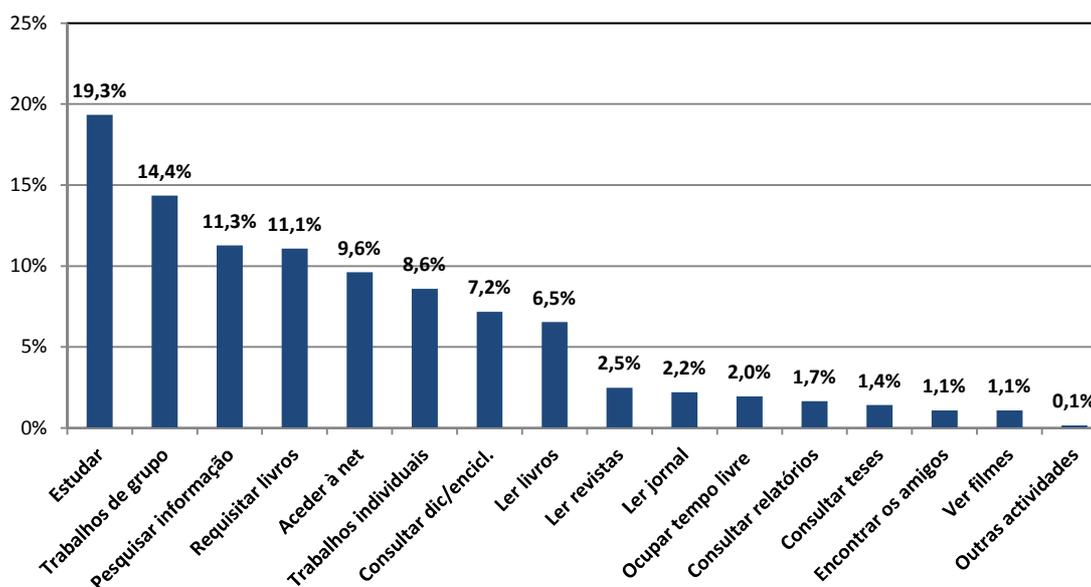


Gráfico 13 – Actividades praticadas na Biblioteca.

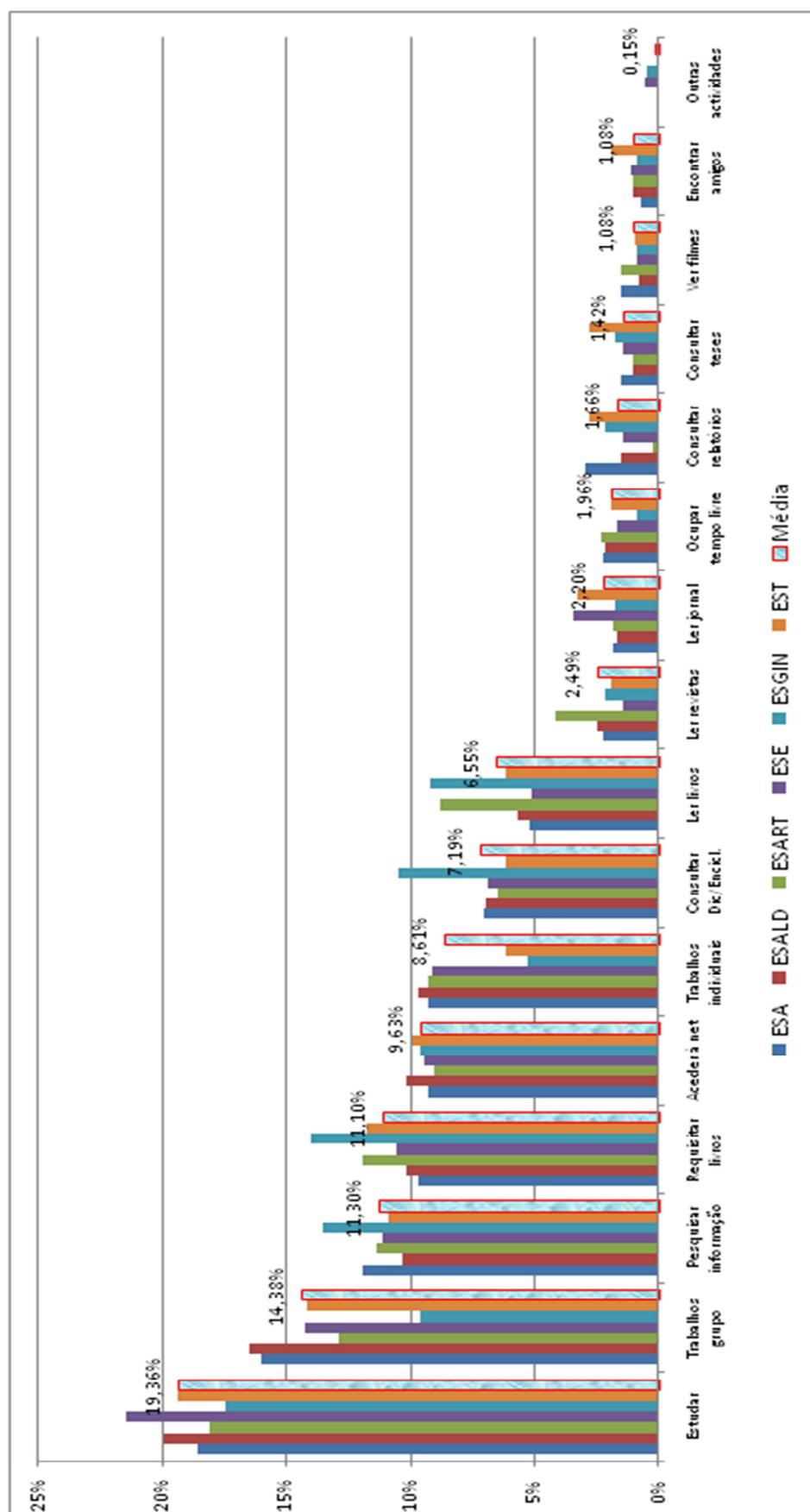


Gráfico 14 – Atividades praticadas pelos estudantes na Biblioteca, relativamente à Escola em que se inscreveram.

O gráfico 14 revela o que fazem os estudantes na biblioteca, considerando a Escola em que se inscreveram. As percentagens obtidas para cada uma das actividades, consideradas individualmente, não apresentam grandes diferenças de escola para escola. Já o tipo de actividade desenvolvida merece alguma atenção. Assim, considerando o valor médio da percentagem de respostas obtida na opção Trabalhos de grupo (14,4%), parece ser necessário desenvolver estratégias de orientação à utilização adequada dos espaços disponíveis nas bibliotecas do IPCB. Este facto é reforçado porque, de acordo com informação recolhida junto das respectivas bibliotecárias, apenas em duas das bibliotecas do IPCB existem gabinetes para o efeito. Da mesma forma, importa realçar o facto de que só 5,6% dos estudantes referem utilizar a biblioteca para realização de trabalhos individuais. Também aqui é necessário motivar os estudantes para a realização de trabalhos individuais na biblioteca o que pode ser efectuado através de actividades de formação e sensibilização para o uso das estruturas, equipamentos e recursos disponíveis.

4.2.2. Conhecimento de línguas

O gráfico 15 evidencia a distribuição percentual do conhecimento de línguas dos estudantes que ingressaram no IPCB, predominando o conhecimento de língua portuguesa, inglesa, espanhola e francesa. Verifica-se que 98,3% dos estudantes referem conhecer (leitura e compreensão) a língua portuguesa, 80,1%, a língua inglesa, 45,2% a língua espanhola e 37,7% a língua francesa.

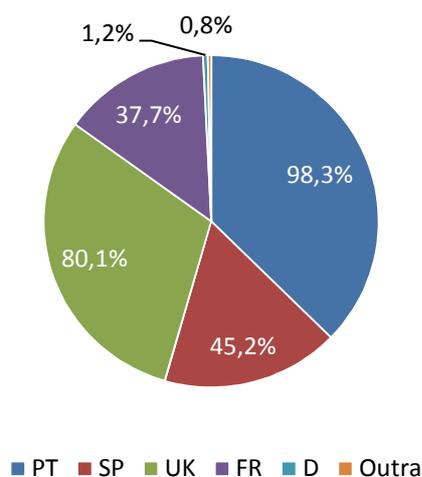


Gráfico 15 – Conhecimento de línguas (leitura e compreensão), face à totalidade da amostra.

4.2.2.1. Conhecimento de línguas por Escola do IPCB

O conhecimento de línguas diferentes da língua nativa vem tendo cada vez maior relevância no contexto europeu, com particular incidência no conhecimento de língua inglesa. Entre as iniciativas tomadas sobre este assunto destacamos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) desenvolvido no âmbito do Conselho da Europa (2001). Este *descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECRL define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida* (QECRL, 2001).

Em Portugal, o programa de enriquecimento curricular contempla, não só o ensino da língua inglesa, como também de outras línguas estrangeiras. Este foi publicado através do Despacho n.º 12591/2006 (DR, 2006).

Dada a importância de que o assunto parece revestir-se, nomeadamente quando se reflecte sobre a enorme quantidade de informação acessível em línguas diferentes da portuguesa, quando se olha para os acervos das bibliotecas do IPCB e considerando os conteúdos disponíveis através da Internet, foi realizado o levantamento da situação dos estudantes que ingressaram no Instituto relativamente ao conhecimento de línguas.

Através da observação do gráfico 16 constatou-se a distribuição do conhecimento de línguas (leitura e compreensão), em cada uma das escolas do IPCB. As percentagens por língua, obtidas para as línguas portuguesa e inglesa, não apresentam grandes diferenças em cada uma das escolas ($P > 0,05$). Pelo contrário, as percentagens obtidas para as línguas francesa, alemã e outras, apresentam diferenças estatisticamente significativas por escola ($P < 0,05$) (Anexo III-7). Assim, para além da língua portuguesa, os estudantes referem conhecer as línguas, inglesa, espanhola e francesa. Em todas as escolas, as línguas mais seleccionadas são o português, o inglês e o espanhol, por ordem decrescente de percentagem de respondentes, excepto na ESECB, em que a língua francesa aparece à frente da espanhola. A ESART é a escola onde a percentagem de estudantes que referem conhecer a língua portuguesa é menor (95,3%) e onde maior número de respondentes referiu conhecer

outra língua, diferente das indicadas, destacando-se o húngaro, o russo e o ucraniano. No entanto, apenas em duas escolas, a ESACB e a ESGIN, a percentagem de estudantes que referem a língua portuguesa é de 100%. Verifica-se, também, que a língua mais referida a seguir à língua portuguesa é a língua inglesa, com percentagens de resposta que variam entre 70,4% na ESECB e 85,2% na ESACB. Considerando a importância da língua inglesa em termos de organização e difusão do conhecimento científico, sendo o idioma da generalidade das bases de dados disponíveis, este é um dado importante a considerar.

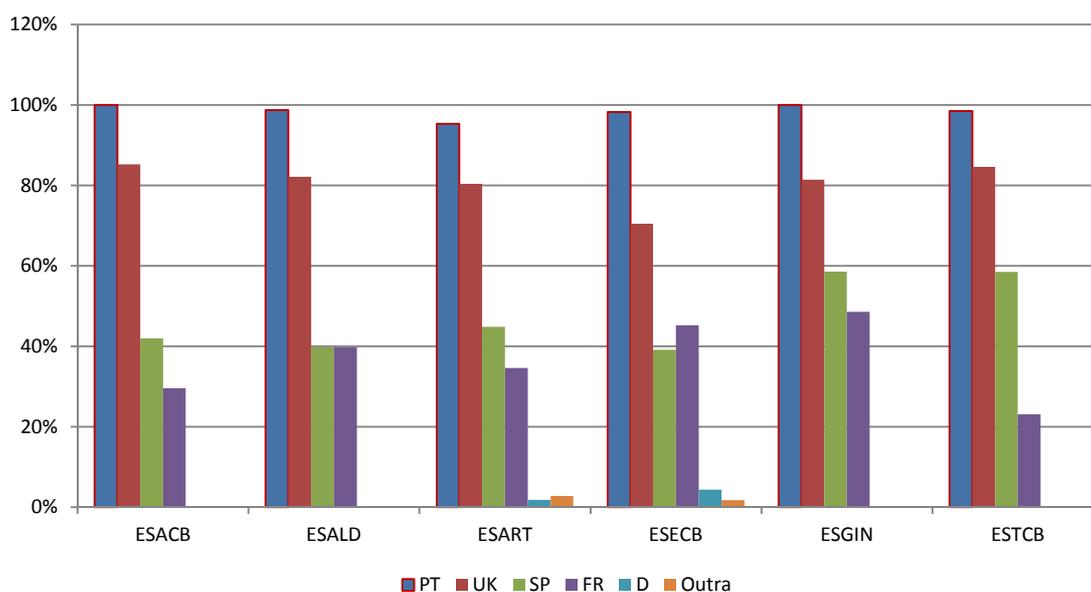


Gráfico 16 – Conhecimento de línguas (leitura e compreensão), por Escola.

4.2.2.2. Nível de conhecimento de línguas

Quando considerado individualmente, para cada língua, o respectivo nível de conhecimento, verifica-se o seguinte: enquanto que para a língua portuguesa a maioria das respostas (n=547 em 575 respostas), ou seja 95,1% recai sobre os níveis de Muito Bom e de Bom, relativamente às línguas estrangeiras a tendência inverte-se predominando os níveis Elementar e Intermédio que para o inglês correspondem a 65,3% (n=347 em 531 respostas), para o espanhol a 70,8% (n=254 em 359 respostas), para o francês a 83,3% (n=285 em 342 respostas) e para o alemão a 99,3% (n=141 em 142 respostas).

Relacionando o nível de conhecimento de língua portuguesa com a forma de acesso, verifica-se que predominam os níveis Bom e Muito Bom, para todas as formas de

acesso. As percentagens variam entre os 94,5% (n=441 em 467 respostas) para o CNA e 100% para Habilitação Superior (n=9) e Outra (n=14). Pelo contrário, relativamente à língua inglesa, verifica-se que os níveis Bom e Muito Bom, variam entre 69,2% (n=9 em 13 respostas) para Outra forma de acesso e 36,1% (n=13 em 36 respostas) para os Maiores de 23 anos. Situação idêntica verifica-se relativamente à língua espanhola em que os níveis Bom e Muito Bom variam entre os 27,8% (n=77 em 277 respostas) para os estudantes provenientes do CNA e os 42,9% (n=3 em 7 respostas) para os estudantes portadores de Habilitação Superior. Ao analisarmos os dados relativos ao conhecimento de língua francesa em relação à forma de acesso, identificamos a mesma tendência, embora com valores percentuais inferiores, sendo que variam para os níveis Bom e Muito Bom, entre os 13,3% (n=4 em 30 respostas) dos Maiores de 23 anos e os 42,9% (n=3 em 7 respostas) dos estudantes provenientes de Outra forma de acesso.

Os resultados obtidos poderão ser tidos em consideração na tomada de decisão relativamente à selecção de documentos para aquisição, nomeadamente, relativamente a documentos de apoio ao ensino das línguas, mas também na decisão sobre que documentos adquirir e quais as línguas menos problemáticas.

4.2.3. Posse e utilização do computador

No que respeita à posse de computador, dos 589 inquiridos, 574 responderam possuir computador. Desses, 540 disseram possuir computador portátil e 154 referiram possuir computador de secretária. Constatou-se também que 124 (21,9%) dos respondentes referiram possuir, simultaneamente, computador portátil e computador de secretária.

Os resultados obtidos, relativamente à utilização do computador (98,1% dos respondentes referiram utilizá-lo), considerando as faixas etárias previstas no questionário, fornecem o seguinte enquadramento: até aos 18 anos, 97,9%, de 19 a 24 anos, 98,6%, de 25 a 30 anos, 93,1% e 31 ou mais anos, 100%.

A tendência evidenciada pelos resultados obtidos, ou seja a grande maioria dos estudantes possui computador e, cerca de 21%, possui mais do que um computador, é também verificada no estudo de Silva et al. (2009) e Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), em que 99% dos estudantes inquiridos referem possuir computador e desses, 60,4% referem possuir mais do que um computador.

4.2.3.1. Frequência de utilização do computador

Para todas as formas de acesso ao ensino superior, a utilização diária do computador é mais frequente do que todas as outras frequências de utilização (Gráfico 17).

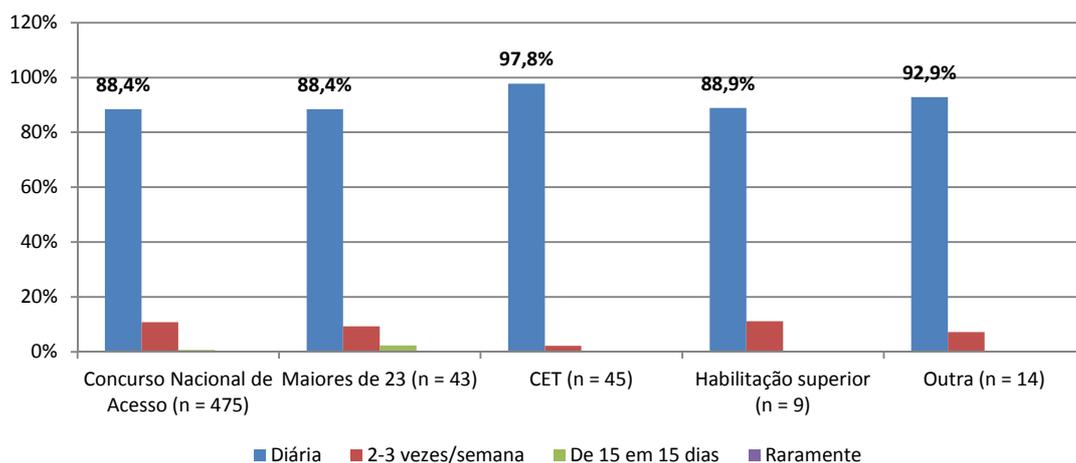


Gráfico 17 – Frequência de utilização do computador relativamente à forma de acesso.

A frequência diária situa-se entre os 88,4% para os respondentes provenientes do CNA e 97,8% para os respondentes provenientes dos CET. Não se verificam diferenças significativas entre a utilização diária do PC para as diferentes formas de acesso ($P > 0,05$) (Anexo III-8).

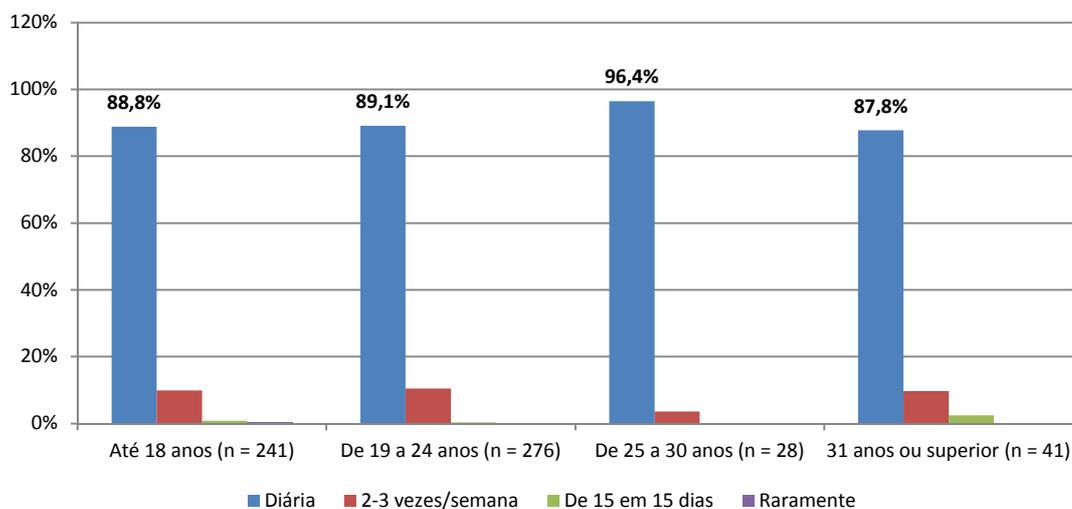


Gráfico 18 – Frequência de utilização do computador relativamente à idade.

Pela análise do gráfico 18 verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($P>0,05$) (Anexo III-9), relativamente à utilização diária do computador pelos respondentes das diferentes faixas etárias. Os valores obtidos variaram entre os 87,8% na faixa etária dos 31 anos ou superior e os 96,4% na faixa etária de 25 a 30 anos. De acordo com Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), o facto de os estudantes possuírem computador em casa e de, em algumas casas, existirem mais do que um computador, determina uma utilização mais intensiva do equipamento, no caso dos estudantes do ensino universitário. Considerando os resultados obtidos para o IPCB no estudo ora apresentado, não parece haver diferença entre o ensino universitário e politécnico, o que pode significar alguma evolução contextual e que importará detalhar mais profundamente.

4.2.3.2. Local de utilização do computador

Para todas as formas de acesso, o local mais referido para utilização do computador é a casa, seguido da escola para o CNA, CET, Habilitação superior e Outra.

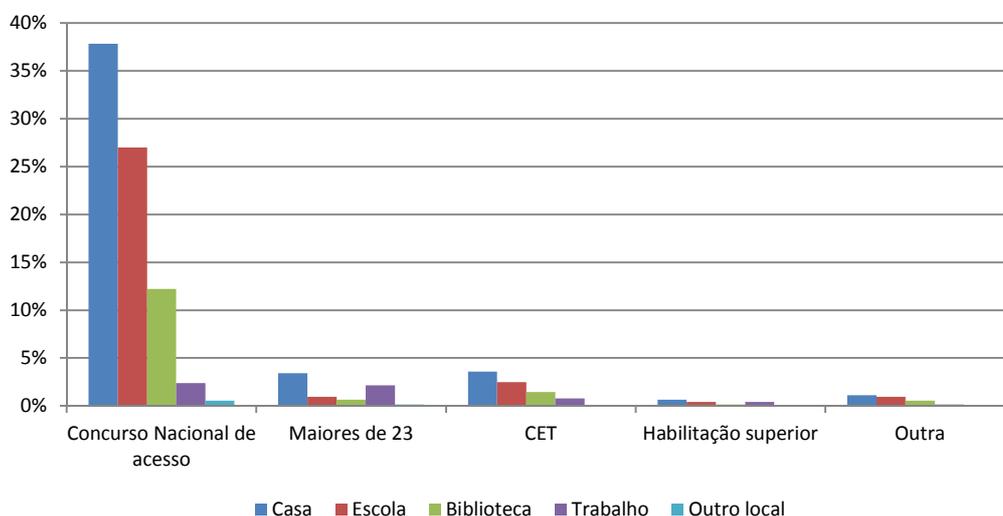


Gráfico 19 – Local de utilização do computador relativamente à forma de acesso.

Relativamente aos estudantes provenientes dos concursos especiais na variante Maiores de 23 anos verifica-se que o segundo local mais referido para utilização do computador é o local de trabalho (Gráfico 19). Estes resultados estão, em princípio,

directamente relacionados com os resultados obtidos para os pontos seguintes do estudo, ou seja acesso e utilização da Internet.

4.2.4. Utilização da Internet

Considerando a utilização da Internet, dos 589 respondentes que constituem a amostra, 98,5% afirmaram utilizá-la. Estes dados estão de acordo com a percentagem obtida para a população constituída por estudantes referida por Cardoso, Espanha e Taborda (2010), ou seja 96,1%. Os mesmos autores referem também que, à medida que a idade avança, diminui a utilização da Internet. Ao analisar a distribuição dos utilizadores da Internet relativamente aos escalões etários propostos no questionário, verificou-se a mesma tendência, ou seja, a percentagem de utilização variou dos 99,3% no escalão etário dos 19 aos 24 anos, aos 92,7% no escalão etário dos 31 anos ou superior. Estes resultados podem ser considerados como muito interessantes, do ponto de vista do conhecimento e utilização da tecnologia, no entanto, há que verificar qual o sentido que é dado à sua utilização. Por outro lado, estes dados confirmam que a Internet aparece como meio privilegiado de comunicação com os estudantes, no sentido não só de transmissão de informação/conhecimento, como também de orientação assertiva do seu uso, em contexto de estudo/investigação.

Quando se analisa a utilização da Internet relativamente à forma de acesso ao ensino superior, constata-se não existir uma associação entre as duas variáveis ($P > 0,05$) (Anexo III-10). Assim, o valor médio encontrado, para todas as formas de acesso foi de 98,5%. Os valores variaram entre 100% para os portadores de Habilitação Superior e Outra e os 95,5% para os Maiores de 23 anos.

Também não ocorreram diferenças relativamente ao género, o que vai ao encontro dos dados referenciados para Portugal por Cardoso, Espanha e Taborda (2010), em que se vem atenuando a masculinização da utilização da Internet verificada em épocas anteriores.

4.2.4.1. Local de utilização da Internet

A partir dos valores evidenciados no gráfico 20, verifica-se que o local mais referenciado pelos respondentes para utilização da Internet é a casa, com taxas de

referência que variam entre os 48,1% para os estudantes provenientes do Concurso Nacional de Acesso e 41,2% para os estudantes provenientes de Outra forma de acesso. O segundo local de acesso à Internet, mais referenciado, para os estudantes provenientes do Concurso Nacional de Acesso (33,0%), Cursos de Especialização Tecnológica (31,0%), portadores de Habilitação Superior (35,7%) e Outra forma de acesso (29,4%), é a escola. Pelo contrário e, como seria de esperar, considerando o respectivo perfil, os estudantes que ingressaram a partir dos concursos especiais na modalidade de Maiores de 23 anos, referem o trabalho como o segundo local mais utilizado para acederem à Internet (28,1%). Os dados registados para este parâmetro apresentam algumas semelhanças com os dados recolhidos no âmbito do projecto eLit.pt, isto é, o local mais referenciado para utilização da Internet é a casa (96,6%), sendo o segundo local mais referenciado a escola (Silva et al, 2009; Silva et al. 2010 e Silva e Fernández Marcial, 2010). A mesma situação é referenciada no relatório sobre a utilização da Internet em Portugal (Cardoso, Espanha e Taborda, 2010) que revela que, no primeiro trimestre de 2010, 48,8% dos lares portugueses dispunha de acesso à Internet.

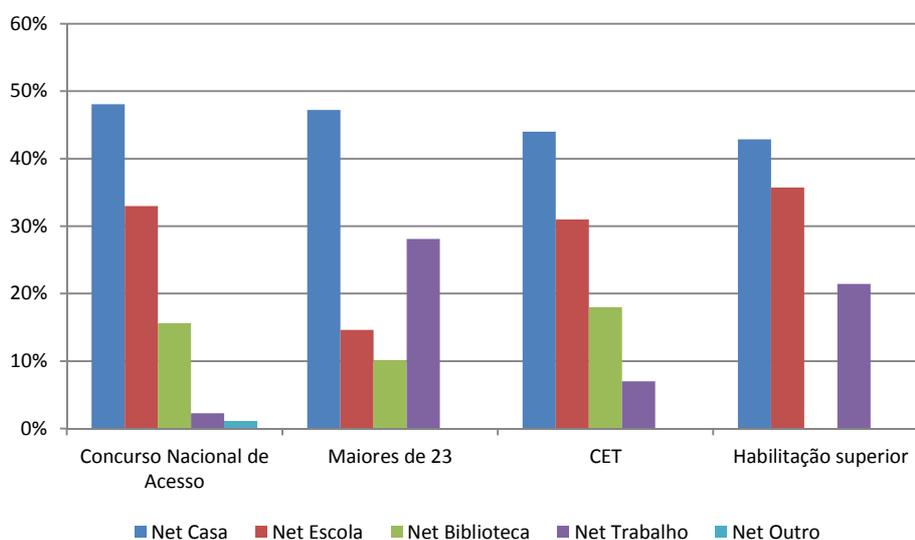


Gráfico 20 – Local de utilização da Internet relativamente à forma de acesso ao ensino superior

Das 1204 respostas obtidas neste parâmetro, apenas 185 (15,4% das respostas) respeitam ao acesso à Internet na Biblioteca. Considerou-se ser este valor muito baixo e coincidente com a percentagem (15,6%) de respostas obtidas para os estudantes provenientes do CNA, que referiram a Biblioteca como local de acesso à Internet. Estes valores podem indicar a necessidade de sensibilizar os estudantes que

ingressaram no IPCB, para a possibilidade de utilizarem a Biblioteca como local de acesso à Internet e aí complementarem as suas actividades de estudo e investigação. Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), embora não apresentem dados para os estudantes do ensino secundário, referem que a utilização da Biblioteca aumenta com a transição para o ensino superior. Em consonância espera-se que aumente também o acesso à Internet a partir da Biblioteca.

4.2.4.2. Frequência de utilização da Internet

Pela observação dos dados constantes do gráfico 21, do total de respondentes que referiram utilizar a Internet, 84,5% afirmaram utilizá-la diariamente e 14,3% duas a três vezes por semana ($P>0,05$) (Anexo III-11).

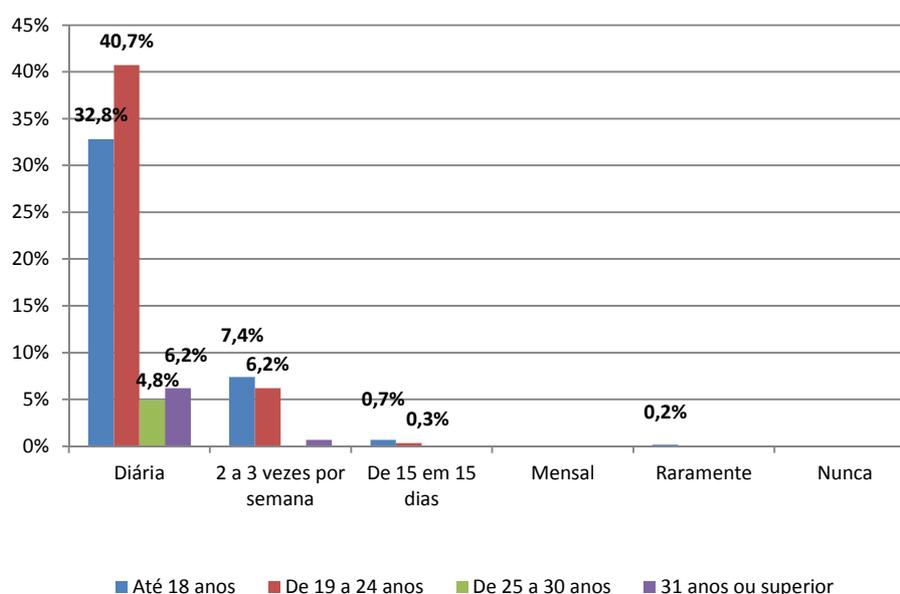


Gráfico 21 – Frequência de utilização da Internet relativamente à idade.

Verifica-se também que, para todos os escalões etários, a sua utilização diária é predominante. Sobressai ainda a elevada percentagem de respondentes que informaram utilizar diariamente a Internet na faixa etária dos 25 a 30 anos (100% do total da amostra para este escalão).

Considerando a elevada percentagem de estudantes que referiram utilizar a Internet diariamente (84,5%), apresenta-se a sua distribuição, detalhada por escalão etário, no gráfico 22.

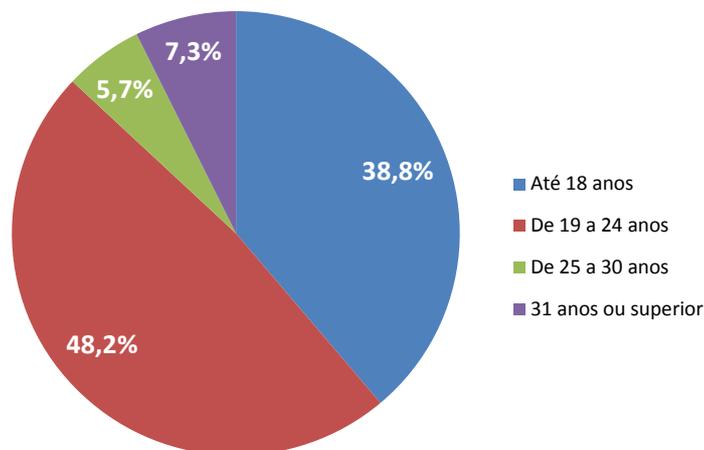


Gráfico 22 – Detalhe relativo à utilização diária da Internet relativamente ao escalão etário.

Os dados recolhidos permitem afirmar que, relativamente aos estudantes que ingressaram no IPCB, no ano lectivo 2010/2011, a utilização da Internet está generalizada, sendo, portanto, independente da idade.

Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010) encontraram uma frequência diária de acesso à Internet muito semelhante à evidenciada no presente estudo (cerca de 70%). Pelo contrário, é ínfima a percentagem de estudantes que declaram utilizar Nunca a Internet.

4.2.4.3. Finalidade de utilização da Internet

No gráfico 23 apresentam-se os resultados obtidos, relativamente à finalidade de utilização da Internet pelos estudantes recém-chegados ao IPCB. Das 2271 respostas à questão “*Com que finalidade utiliza a Internet?*”, verifica-se que 20,0% utilizam a Internet para estudar, 17,7% para trocar *e-mails*, 17,0% para ler/ver notícias e 15,0% para *chat* com os amigos. Como seria de esperar, uma vez que se trata de população estudantil, apenas 6,5% das respostas respeitam à utilização da Internet para fazer compras. Embora abaixo dos 15%, a referência à utilização da Internet para trabalhar merece destaque. Em Outras actividades foram apenas registadas 21 respostas (0,9%) das quais 8 não detalhadas e as restantes distribuídas por redes sociais,

downloads, produção musical e pesquisas, esta última com maior número de respostas (7). Cardoso, Espanha e Taborda (2010) verificaram que entre a população que está na faixa etária dos 15 aos 24 anos, 53,9% utiliza a Internet para procurar informação para estudo, tendência que está de acordo com a verificada no presente estudo.

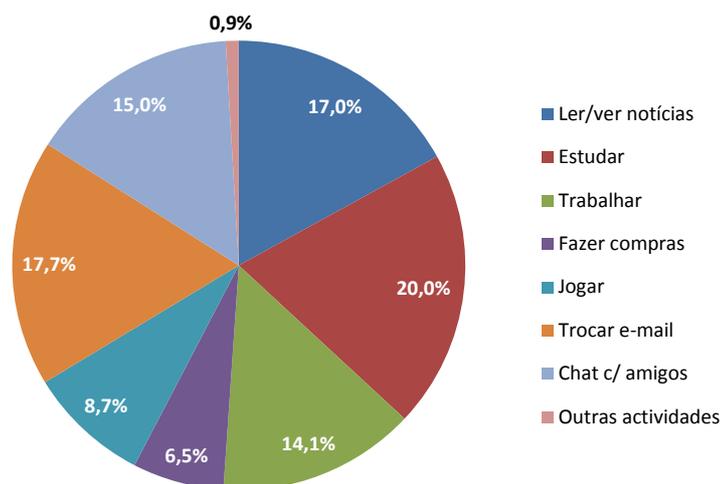


Gráfico 23 – Finalidades de utilização da Internet (n=2271 respostas).

O gráfico 24 representa a utilização da Internet, relativamente à forma de acesso ao ensino superior. Para cada uma das utilizações referenciadas no gráfico foi considerada a totalidade das respostas obtidas no respectivo parâmetro (Ler/Ver notícias n=385; Estudar n=454; Trabalhar n=321; Fazer compras n=148; Jogar n=198; Trocar e-mails n=403; Chat com os amigos n=341; Outra actividade n=21).

Relativamente à utilização da Internet, constata-se que os estudantes oriundos do CNA e CET utilizam mais a Internet para estudar ($P < 0,05$), para chat com os amigos ($P < 0,05$) e para jogar ($P > 0,05$); os estudantes Maiores de 23 anos e titulares de Habilitação Superior são os que mais utilizam a Internet para ler/ver notícias ($P > 0,05$), para trabalhar ($P < 0,05$) e para Trocar e-mails ($P > 0,05$); os estudantes que mais referem usar a Internet para fazer compras são os titulares de Habilitação Superior e Outra forma de acesso ($P > 0,05$).

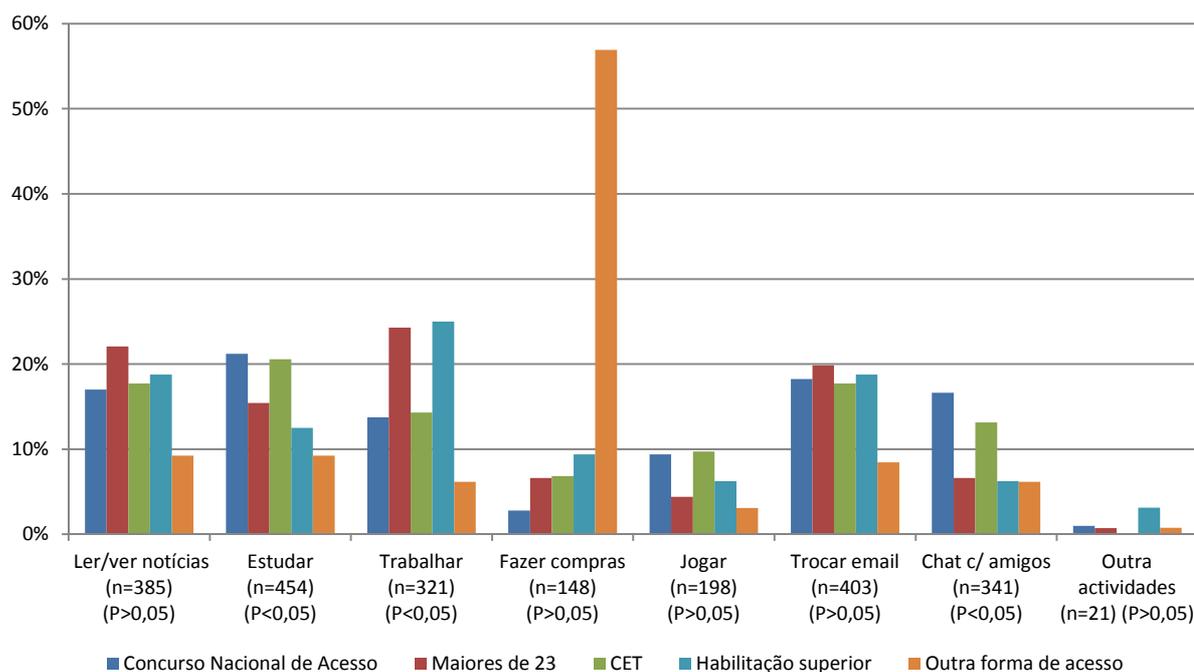


Gráfico 24 – Finalidade de utilização da Internet relativamente à forma de acesso ao Ensino Superior (Anexo III-12).

Os estudantes que menos referem a utilização da Internet para fazer compras são os oriundos do CNA (Anexo III-12). Estes últimos dados estão em consonância com os obtidos por Cardoso, Espanha e Taborda (2010) que verificaram que a actividade de compras pela Internet aumenta com o aumento da idade. Os mesmos autores referem também que, entre as actividades mais referenciadas, se encontram a troca de *e-mails*, a *Instant Messaging* e a procura de notícias o que, com excepção da actividade de *Instant Messaging* que não está referenciada, se coaduna com os resultados obtidos neste estudo.

4.2.5. Utilização de Redes Sociais

Do total dos respondentes (n=589), 492 (83,5%) referiram ser utilizadores de Redes Sociais. Destes, 84,1% referem utilizar Redes Sociais, 49,6% diariamente e 34,6% duas a três vezes por semana (Gráfico 25).

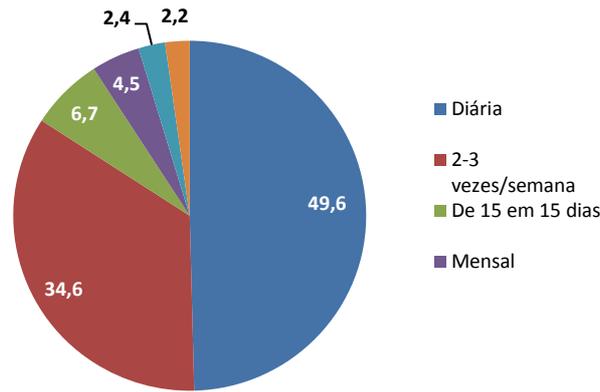


Gráfico 25 – Frequência de utilização das Redes Sociais (n=492).

À questão “*Quais as redes sociais que utiliza?*” foram obtidas um total de 808 respostas para todas as hipóteses de rede social indicadas, sendo que cada respondente podia referir mais do que uma rede social. O gráfico 26 ilustra, claramente, a distribuição da utilização de redes sociais, verificando-se que a rede social mais utilizada é a Facebook com um total de 447 respostas, o que corresponde a 55,3% do total, seguida da rede Hi5 com um total de 245 referências, correspondentes a 30,3% do total. Os dados obtidos por Cardoso, Espanha e Taborda (2010) referem que, no ano de 2010, 56,4% da população é utilizadora de redes sociais. Referem também que a rede social mais utilizada é a Hi5, o que contraria os dados do presente estudo, já que a rede social, de longe, mais referenciada é a Facebook. Verificando, no entanto, as idades referência, a explicação pode estar nos intervalos de idades, ou seja, o intervalo considerado vai dos 15 aos 19 anos, enquanto que no estudo para o IPCB a idade mais baixa é de 17 anos.

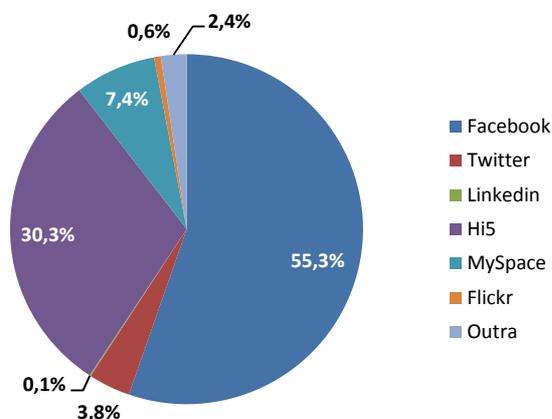


Gráfico 26 – Distribuição da utilização de redes sociais (n=808).

Analisando agora a utilização das redes sociais relativamente à forma de acesso ao ensino superior (Gráfico 27), verificamos que, só nos estudantes provenientes do Concurso Nacional de Acesso é que encontramos referências a todas as redes sociais indicadas, por oposição aos titulares de Habilitação Superior que apenas referem a utilização de duas redes sociais (Facebook e Hi5). A rede social mais utilizada, para todas as formas de acesso, é a Facebook com percentagens de utilização variando entre os 36% em Outras formas de acesso e os 80% para os titulares de Habilitação Superior, seguida da rede Hi5 com percentagens de utilização que variam entre os 20% nos estudante portadores de Habilitação Superior e os 32% em estudantes oriundos de Outra forma de acesso. Os estudantes provenientes dos concursos especiais nas variantes Maiores de 23, CET e os que provém de Outra forma de acesso, apresentam um perfil semelhante de utilização de redes sociais, não havendo, em qualquer dos casos, referências à utilização das redes LinkedIn e Flickr. As redes Flickr e LinkedIn com uma 1 e 5 referências, respectivamente, foram registadas apenas em estudantes provenientes do CNA.

De salientar que, das 675 respostas obtidas dos estudantes provenientes do CNA, para todas as redes sociais, (83,5% do total das respostas obtidas neste parâmetro), 372 correspondem à rede Facebook (55,1%) e 205 à rede Hi5 (30,4%). Sobressai, ainda, a pouca referência à rede Twitter, com apenas 31 menções para todas as formas de acesso.

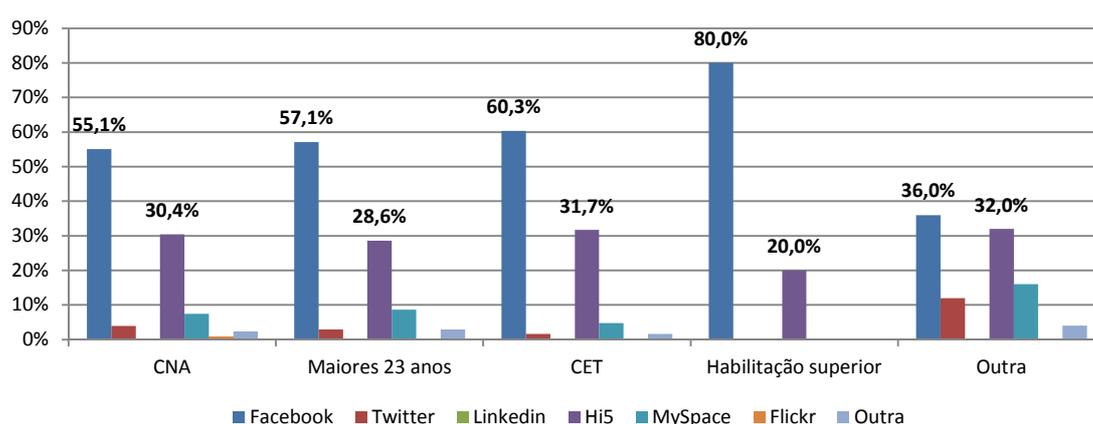


Gráfico 27 – Redes sociais utilizadas relativamente à forma de acesso (n=808).

Cruzando a informação sobre a utilização das Redes Sociais, com os escalões etários propostos no questionário, e para a totalidade da amostra (n=589), verificam-se as seguintes percentagens de utilização de Redes Sociais: até aos 18 anos, 81,0%; de 19 a 24 anos, 85,9%; de 25 a 30 anos, 72,4% e 31 anos ou superior, 53,7%. Constata-se assim que, à medida que a idade aumenta, diminui a actividade de utilização de Redes Sociais. Estes dados estão de acordo com os obtidos por Cardoso, Espanha e Taborda (2010), que constataram que à medida que a idade avança vai diminuindo a utilização de redes sociais.

4.2.5.1. Finalidade de utilização das Redes Sociais

Para a questão “Com que finalidade as (Redes Sociais) utiliza?”, registaram-se um total de 1742 respostas (Gráfico 28). Constata-se que todas as actividades referenciadas no questionário obtém resposta, no entanto, em redes pouco mencionadas tais como a LinkedIn e a Flickr, o número de menções chega a ser de uma para cada actividade. Verifica-se também que a rede mais referenciada para todas as actividades é a Facebook (1058 menções), seguida da Hi5 (494 menções), correspondendo a 89,1% das respostas dadas. Os dados obtidos permitem, ainda, afirmar que todas as redes sociais são utilizadas, indiscriminadamente, para todas as actividades propostas, o que indicia um nível básico de conhecimento relativamente à especificidade de algumas das redes sociais indicadas, tais como a Twitter, a LinkedIn e a Flickr. O mesmo tipo de utilização indiscriminada para diversas actividades foi registado por Cardoso, Espanha e Taborda (2010).

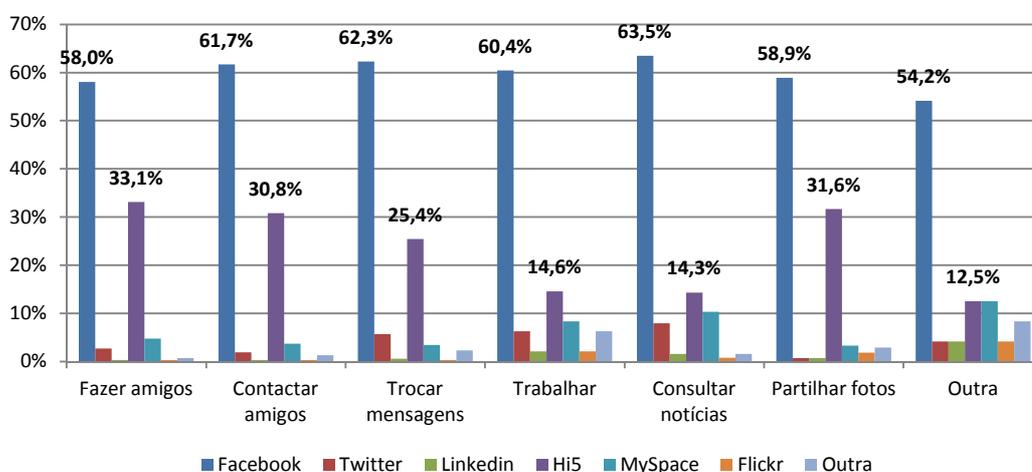


Gráfico 28 – Finalidade de utilização das redes sociais.

Perante os dados evidenciados no gráfico 28, a utilização da rede social Facebook deverá ser tida em consideração no delineamento de estratégias de comunicação com estes estudantes, não sendo de descurar, igualmente, o acompanhamento através da rede Hi5. Os dados indicam também que, caso se pretendam utilizar as Redes Sociais para comunicar com os estudantes, deverá ser prestada especial atenção à população estudantil dos escalões etários de 25 a 30 anos e 31 anos e superior, já que denotam uma utilização bastante menor das Redes Sociais, relativamente aos estudantes dos escalões etários inferiores.

4.3. PESQUISA DE INFORMAÇÃO PARA ESTUDO

Quando inquiridos sobre se utilizam a biblioteca para pesquisar informação, considerando a totalidade da amostra (n=589), 384 estudantes referiram utilizar a biblioteca para pesquisar informação, 197 estudantes referiram não utilizar a biblioteca para pesquisar informação e 8 estudantes não responderam. Do cruzamento desta informação com a forma de acesso ao ensino superior, verifica-se que não ocorrem diferenças significativas ($P>0,05$) (Anexo III-13) relativamente à diversas formas de acesso, com os resultados a variar entre os 71,4% dos estudantes que ingressaram por Outra forma de acesso e os 55,8% dos estudantes que ingressaram através dos concursos especiais na variante de Maiores de 23 anos.

Relativamente aos escalões etários propostos no questionário verifica-se que, para este parâmetro, também não ocorrem diferenças significativas ($P>0,05$) (Anexo III-14) com os resultados a variar entre 71,1% para os estudantes até 18 anos de idade e 53,7% para os estudantes com a idade de 31 anos e superior.

Considerando o género dos respondentes que informaram utilizar a biblioteca para pesquisar a informação, a percentagem de respostas varia entre 57,0% para os rapazes e 69,2% para as raparigas. Verifica-se assim que a utilização da biblioteca para pesquisar informação é independente do género.

Silva et al. (2009) constataram que, cerca de 62% dos inquiridos que referiram utilizar a Biblioteca Escolar, a utiliza para Pesquisar e aceder a informação para estudo o que está de acordo com os dados registados para o IPCB.

4.3.1. Utilização da biblioteca para pesquisar informação relativamente à Escola

Quando se relaciona a informação sobre a utilização da biblioteca para pesquisar informação, com a Escola do IPCB em que o estudante se inscreveu, verifica-se que a percentagem de respostas afirmativas por escola varia entre os 54,3% de 70 alunos inscritos para a ESGIN e os 75,5% de 151 alunos inscritos para a ESALD (Quadro 20) (Anexo III-15).

Quadro 20 – Utilização da Biblioteca relativamente à Escola do IPCB em que se inscreveram (Anexo III-15).

Unidade Orgânica	Estudantes inscritos	% de sim
ESACB	81	66,7%
ESALD	151	75,5%
ESART	107	57,0%
ESECB	115	66,1%
ESGIN	70	54,3%
ESTCB	65	63,1%
Total	589	(P<0,05)

Apesar de os resultados obtidos andarem longe da percentagem óptima que seriam os 100% de respostas Sim, verifica-se que, para todas as escolas, a percentagem de estudantes que refere utilizar a biblioteca para pesquisar informação é superior a 50%. Considerando que a percentagem mais elevada ocorreu na ESALD com 75,5% dos estudantes a responderem Sim, tal evidencia a necessidade de desenvolver algum trabalho, em termos de motivação, junto dos estudantes para o uso da biblioteca.

4.3.1.1. Pesquisa de informação na biblioteca

À questão “*De que maneira pesquisa informação na Biblioteca?*”, obtiveram-se um total de 530 respostas (n=530). Através do gráfico 29 constata-se que a forma mais referida pelos estudantes para pesquisar informação na biblioteca é a estante com 47,0% das respostas (249 respostas), seguida do pedido aos funcionários

correspondendo a 31,7% das respostas (168 respostas). Silva et al. (2010) registaram a mesma tendência com menos de 10% dos estudantes a referirem a utilização do catálogo para pesquisa de informação na biblioteca. Relativamente a este aspecto, a reduzida percentagem de respostas que incidiram sobre a opção catálogo bibliográfico, pode indicar que existe défice de informação relativamente às suas funções, constituindo uma lacuna grave no domínio das técnicas de procura e localização de documentos, o que pode constituir um dado importante para definição da estratégia de difusão da informação nas bibliotecas do IPCB.

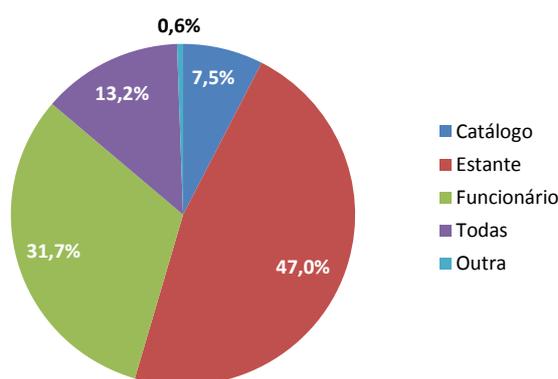


Gráfico 29 – Pesquisa de informação na biblioteca (n=530).

4.3.1.2. Pesquisa de informação na Internet

Quando inquiridos sobre se utilizaram a Internet para pesquisar informação, 572 estudantes responderam afirmativamente, correspondendo a 97,1% do total da amostra, 3 indicaram não utilizar a Internet para pesquisar informação e 14 não responderam. A percentagem de estudantes que referiram utilizar a Internet para pesquisar informação foi semelhante, tanto para os escalões etários propostos no questionário (variando entre 93,1% dos 25 aos 30 anos e 98,8% até aos 18 anos), como para as formas de acesso ao ensino superior consideradas (variando entre 90,7% para os Maiores de 23 e 100% para Outras formas de acesso).

À questão “*De que maneira pesquisa informação na Internet?*” obtiveram-se um total de 1106 respostas, distribuídas de acordo com o evidenciado no gráfico 30. A maior fatia de utilização corresponde ao Google, com um total de 576 menções, correspondendo a 52,1% das respostas, seguido da Wikipédia com um total de 398 menções, correspondendo a 36,0% das respostas. A reduzida percentagem de

referências ao Google Scholar (Acadêmico), 20 menções correspondentes a 0,5% das respostas, revelam algum desconhecimento desta variante do Google.

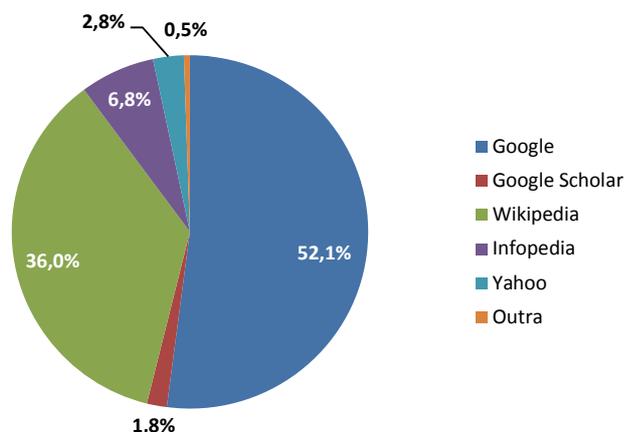


Gráfico 30 – Pesquisa de informação na Internet (n=1106).

Relacionando a pesquisa na Internet, utilizando as diversas ferramentas propostas, com a Escola do IPCB em que os estudantes se inscreveram, verifica-se uma distribuição semelhante em termos de utilização para todas as Escolas, confirmando-se a maior utilização do Google (variando entre 56,3% na ESECB e 49,8% na ESART) e da Wikipédia (variando entre 33,7% na ESALD e 39,1% na ESART). Silva et al. (2009) e Silva e Fernández Marcial (2010) também identificaram a mesma tendência, ou seja, a maior utilização do Google e da Wikipédia para pesquisar informação. Já Cardoso, Espanha e Taborda (2010) referem que um dos recursos informativos mais referidos para busca de informação na Internet é a Wikipédia. Portanto, os estudos referenciados revelam que os estudantes preferem utilizar os motores de busca para os seus trabalhos do que os recursos e materiais disponibilizados pelas bibliotecas.

Verifica-se que os resultados apurados para o IPCB não se distinguem dos obtidos em outros estudos, o que lhes confere validade em termos de informação obtida, mas também de características da amostra. Estes resultados, apesar de tudo, devem ser encarados como positivos, na medida em que demonstram que os estudantes conhecem alguns sistemas e recursos de informação, que sabem localizá-los e, com maior ou menor acerto, navegar por eles. A tomada de consciência, por parte das bibliotecas e dos respectivos profissionais, de que os estudantes conhecem estas ferramentas de busca de informação, pode e deve ser aproveitada, e servir como ponto de partida para desenvolver, nestes, maiores capacidades de exploração de recursos *online*, nomeadamente exploração das bases de dados, plataformas de pesquisa, entre outras, mas também para promover a capacidade de olharem a

informação de modo crítico, seleccionando as fontes por critérios de fiabilidade e qualidade. Nesse ponto é onde a biblioteca poderá assumir a responsabilidade de ajudar os seus utilizadores, não no uso das TIC, mas na exploração e utilização de recursos válidos.

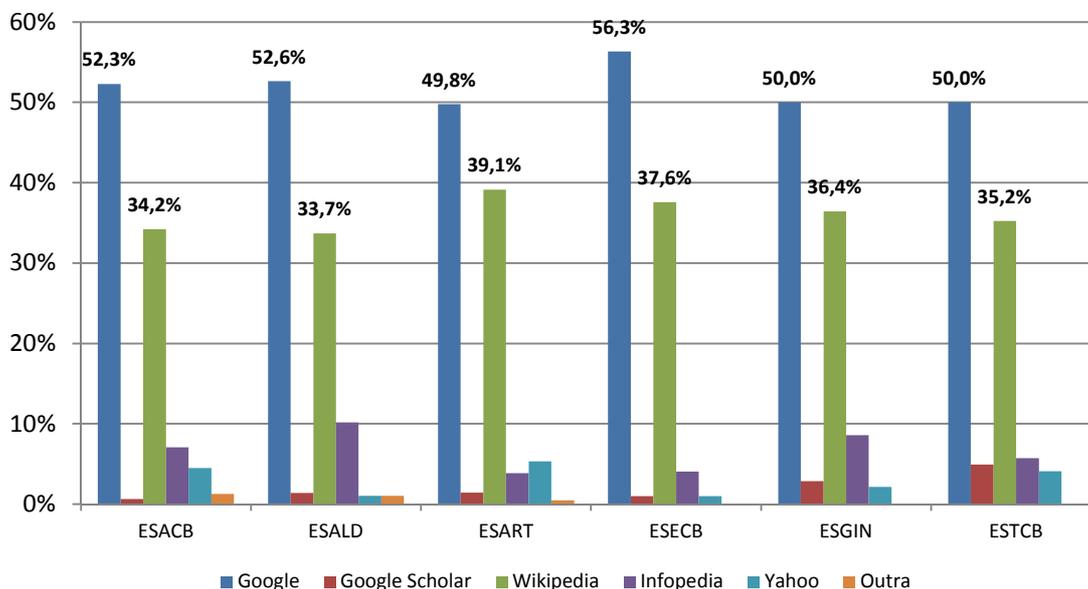


Gráfico 31 – Pesquisa de informação na Internet relativamente à Escola do IPCB em que se inscreveram.

A análise dos dados recolhidos permite assim afirmar que os estudantes que ingressaram no IPCB utilizam a Internet para pesquisar a informação, independentemente da idade e da forma de acesso, no entanto, não permitem conhecer em detalhe a forma como os estudantes a utilizam. Tal mereceria, porventura, um estudo mais detalhado deste parâmetro.

4.4. UTILIZAÇÃO ÉTICA DA INFORMAÇÃO

À questão sobre a inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares, obtiveram-se um total de 577 respostas (n=589). Verificou-se que 71,8% dos respondentes referiram incluir Sempre (48,9%) e Muitas vezes (22,9%) referências bibliográficas nos seus trabalhos escolares. Apenas 6,6% dos respondentes, indicaram incluir referências bibliográficas, Raramente (5,0%) e Nunca (1,6%) (Gráfico 32). A análise destes dados permite constatar que existe uma utilização ética da

informação por parte da maioria dos estudantes que ingressaram no IPCB no ano lectivo 2010/2011.

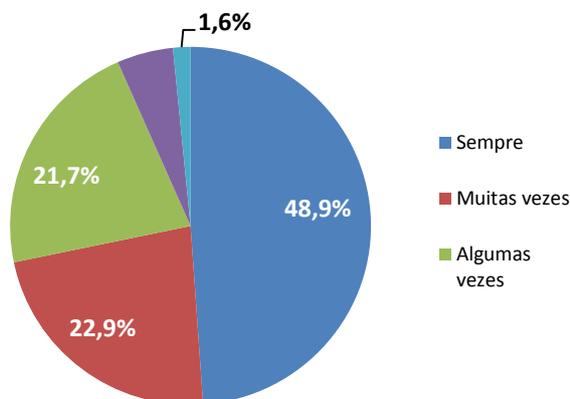


Gráfico 32 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares (n=577).

Relacionando a inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares com a forma de acesso ao ensino superior, verifica-se que, para todas as formas de acesso, predomina o parâmetro Sempre, com valores variando entre os 38,5% nos estudantes oriundos dos concursos especiais, na variante Maiores de 23 anos e os 64,3% em Outra forma de acesso ($P < 0,05$). Nos estudantes portadores de Habilitação Superior não foram registadas respostas nos parâmetros Raramente e Nunca (Gráfico 33) (Anexo III-16).

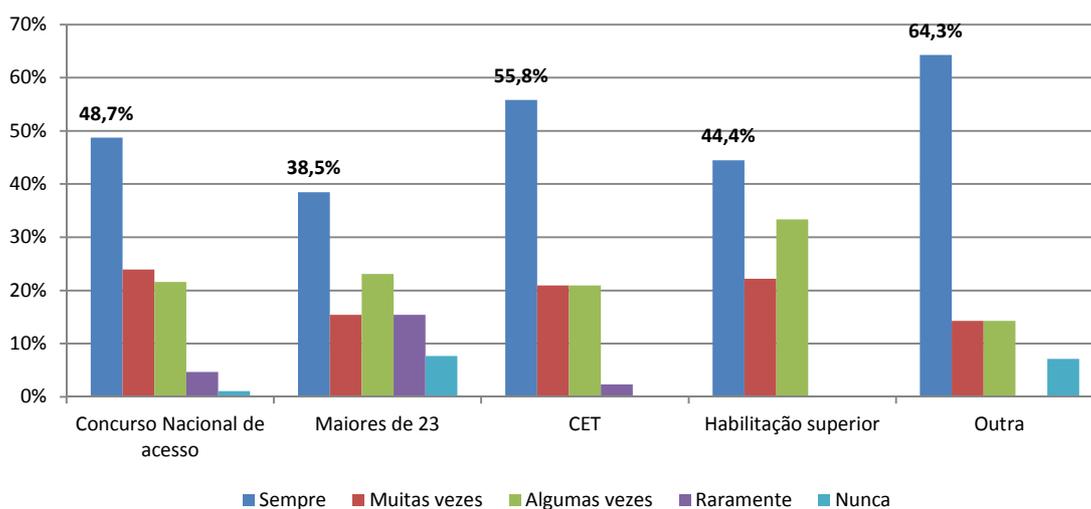


Gráfico 33 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à forma de acesso ao ensino superior (n=577).

Considerando ainda a forma de acesso ao ensino superior, verifica-se que a média de inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares foi, para o somatório dos parâmetros Sempre e Muitas Vezes de 69,7% ($\pm 9,97$) e, para o somatório dos parâmetros Raramente e Nunca de 7,7% ($\pm 9,07$) (Gráfico 34). Verifica-se também que, para o somatório dos parâmetros Sempre e Muitas Vezes, os estudantes oriundos dos concursos especiais, na variante Maiores de 23 anos se encontram claramente abaixo da média, com o valor de 53,8% e, pelo contrário, estes mesmos estudantes se encontram claramente acima da média para o somatório dos parâmetros Raramente e Nunca registando o valor de 23,1%. Este é um dado que, embora possa ser explicado pela proveniência dos estudantes, merece alguma reflexão no sentido do delineamento de estratégias de intervenção que colmatem esta deficiência junto destes estudantes.

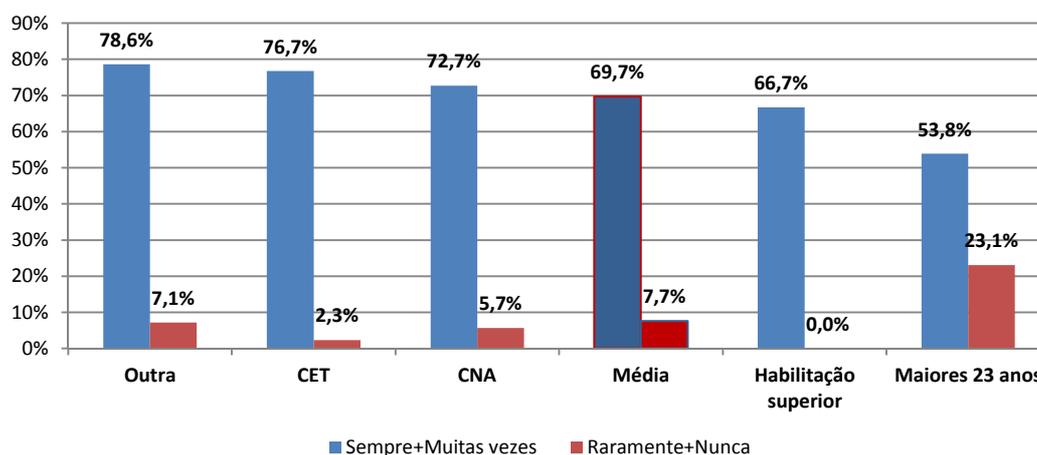


Gráfico 34 – Inclusão referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à forma de acesso ao ensino superior (valores médios).

Numa outra perspectiva foram analisados os mesmos dados mas, desta feita, relativamente à escola do IPCB em que cada respondente se inscreveu. Verificaram-se valores significativamente diferentes ($P < 0,05$) entre as escolas. Para a opção Sempre verificaram-se valores que variaram entre os 40,0% na ESGIN e os 61,3% na ESALD. Na opção Muitas vezes os valores variaram entre 16% na ESALD e 30,4% na ESACB (Gráfico 35) (Anexo III-17). Verifica-se também que na ESECB e na ESTCB os resultados obtidos para o parâmetro Algumas vezes apresentam valores superiores aos obtidos para o parâmetro Muitas vezes. Tal facto merece ser trabalhado, no sentido da inversão da tendência para estas duas escolas.

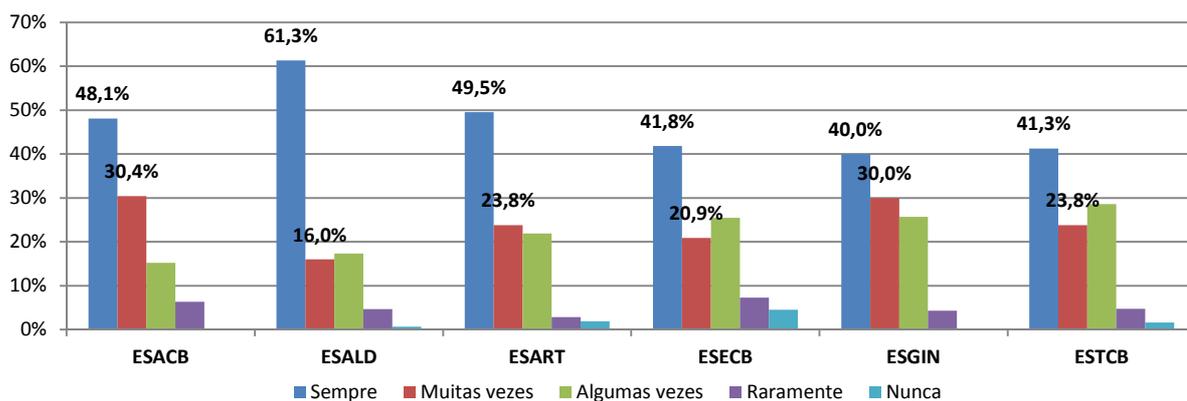


Gráfico 35 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à Escola em que se inscreveram (n=577).

Relativamente à escola em que se inscreveram, a média de inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares foi, para o somatório dos parâmetros Sempre e Muitas Vezes de 71,2% ($\pm 6,42$) e, para o somatório dos parâmetros Raramente e Nunca de 6,5% ($\pm 2,74$) (Gráfico 36). Verifica-se que, relativamente ao somatório dos parâmetros Sempre e Muitas Vezes, a ESACB (78,5%), a ESALD (77,3%) e a ESART (73,3%) estão acima da média. Em relação ao somatório dos parâmetros Raramente e Nunca, apenas a ESECB está acima da média (11,8%). Considerando que o somatório dos parâmetros Sempre e Muitas Vezes é para esta escola o mais baixo de todos (62,7%) ou seja, claramente abaixo da média, tal pode indiciar a necessidade de desenvolver trabalho de sensibilização, juntos dos respectivos estudantes, para a utilização ética da informação.

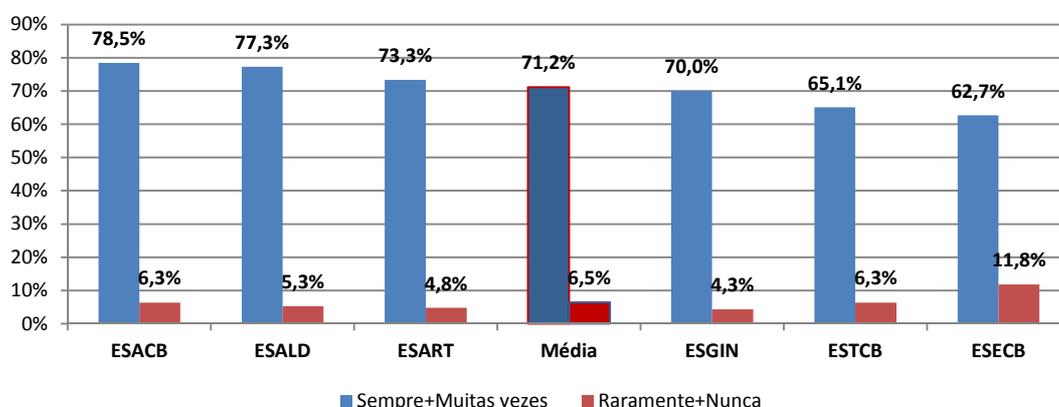


Gráfico 36 – Inclusão de referências bibliográficas nos trabalhos escolares relativamente à Escola do IPCB em que se inscreveram (valores médios).

Dos 556 estudantes que responderam à questão “*Sabe elaborar referências bibliográficas?*”, 407 responderam Sim (73,2%). Destes, 376 (91,7%) responderam utilizar norma de referência bibliográfica *Fornecida pelo professor* (Gráfico 37). Este resultado sugere que, embora os estudantes incluam referências bibliográficas nos seus trabalhos escolares e saibam referenciar os documentos consultados, fazem-no de forma induzida o que pode indicar algum desconhecimento de qual a Norma, enquanto tal, que estão a utilizar.

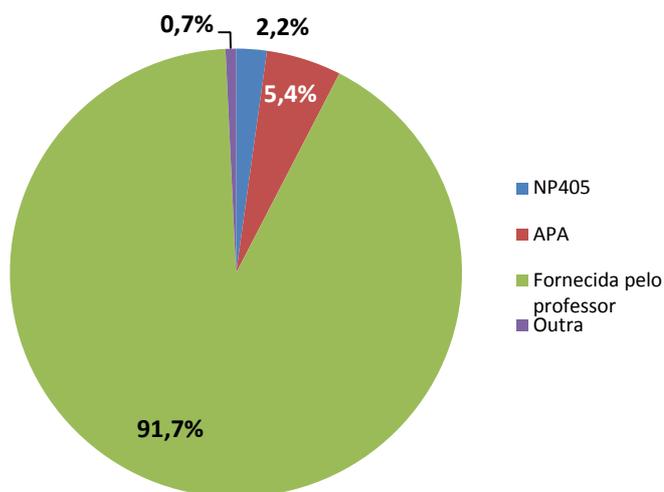


Gráfico 37 – Distribuição da utilização de normas de referência bibliográfica (n=410).

Considerando a percentagem de estudantes que indicaram usar a Norma de referência bibliográfica *Fornecida pelo professor*, procedeu-se a uma análise detalhada deste resultado, tendo em conta a forma de acesso ao ensino superior (Quadro 21) (Anexo III-18). Verifica-se que, para este parâmetro, os estudantes que menos referem esta possibilidade são os que provém dos concursos especiais, na variante de maiores de 23 anos, o que pode ser explicado pelo facto de, alguns destes estudantes poderem não ter frequentado, nos últimos anos, qualquer estabelecimento de ensino. Silva et al. (2009) e Silva e Fernández Marcial (2010) constataram que 58,1% dos estudantes seguem as indicações do professor para a realização de trabalhos, o que provavelmente inclui a parte da referência bibliográfica. No entanto, não possuímos mais detalhes sobre este aspecto.

Quadro 21 - Utilização de norma de referência bibliográfica Fornecida pelo professor, relativamente à forma de acesso ao ensino superior (n=410).

Forma de acesso	N.º total de estudantes	Estudantes que responderam “fornecida pelo professor”	% da amostra
CNA	478	311	65,1
Maiores 23 anos	43	16	37,2
CET	45	32	71,1
Habilitação superior	9	6	66,7
Outra	14	11	78,6
Total	589	376	(P<0,05)

Os resultados obtidos apontam no sentido de que os respondentes desconhecem a Norma Portuguesa 405, enquanto tal, pois esta Norma apenas é registada para 9 estudantes. Não é possível perceber, face à estruturação das questões, qual a norma de referência indicada pelo professor.

A taxa de resposta para os parâmetros Sempre e Muitas Vezes, na questão sobre a utilização de referências bibliográficas (71,2%) nos trabalhos escolares, revela a existência de uma consciência por parte dos estudantes, ainda que possa ser pouco apercebida pelos próprios, sobre a utilização ética da informação. Considerando, no entanto, que quase 30% de estudantes se posicionaram nos outros parâmetros de resposta disponíveis, pode-se afirmar pela necessidade de desenvolver trabalho nesta área, envolvendo as vertentes necessidade de utilizar eticamente a informação, mas também sobre os modelos disponíveis de referência, atendendo às opções institucionais tomadas para este assunto.

4.5. SERVIÇO DE BIBLIOTECA

À questão “No caso de recorrer a uma Biblioteca quais os serviços que procura?” obtiveram-se 999 respostas, já que os estudantes poderiam indicar mais do que uma opção. As respostas encontram-se distribuídas de acordo com o gráfico 38. Verifica-se que o Acesso à Internet foi a opção que recolheu mais registos correspondendo a 30,9% das respostas. Seguiram-se as opções Recolha de bibliografia (20,6%) e Leitura de presença (15,0%). A opção Pesquisa no catálogo correspondeu apenas a 5,2% das respostas. Tal está de acordo com os dados que já haviam sido apurados

relativamente à Pesquisa de informação para estudo, conforme evidenciado no gráfico 29.

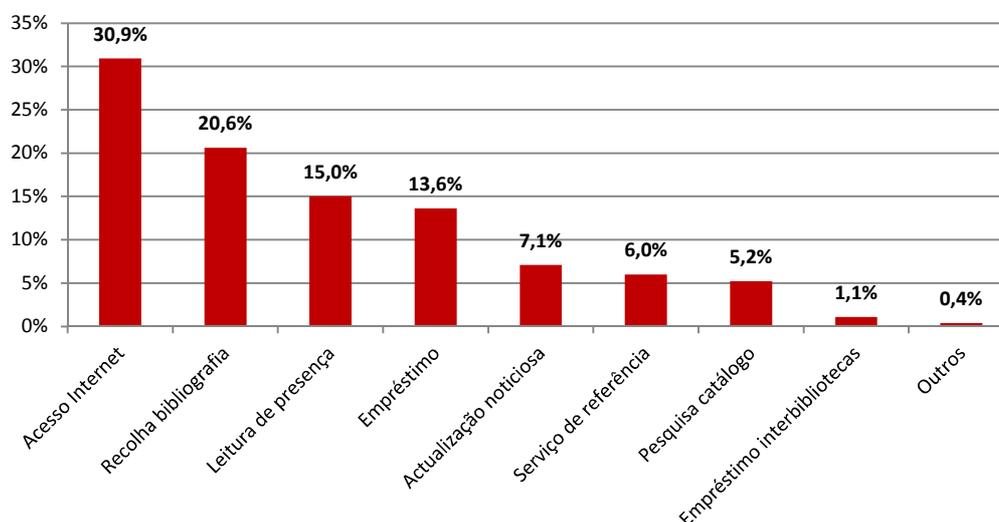


Gráfico 38 – Serviços a que os estudantes recorrem na biblioteca.

Ao avaliar os serviços procurados pelos estudantes considerando a escola em que se inscreveram (Gráfico 39), verifica-se que, em todas as escolas, a opção Acesso à Internet é aquela que mais respostas recolhe, variando entre os 24,8% na ESTCB e os 35,9% na ESECB. Com excepção da ESTCB, as segunda e terceira opções mais referenciadas em todas as outras escolas foram, respectivamente, a Recolha de bibliografia com percentagens de 17,5% na ESACB e 22,3% na ESART e a Leitura de presença, variando entre os 13,5% na ESECB e os 17,6% na ESART. Na ESTCB a segunda opção mais referenciada foi o Empréstimo com 20,5% e a terceira a Recolha de bibliografia com 17,1%. Considerando a existência de rede *wireless* para acesso à Internet em todas as escolas do IPCB esta tendência poderá sofrer algumas alterações. Importa, por isso, acompanhar o percurso destes estudantes nas bibliotecas das respectivas escolas, a fim de verificar a evolução comportamental para este aspecto.

Silva *et al.* (2009) e Silva e Fernández Marcial (2010) encontraram dados ligeiramente diferentes, ou seja a opção mais referenciada depende da biblioteca, sendo para a Biblioteca Escolar a opção Estudar e para a Biblioteca Pública a opção Pesquisar e aceder a informação para estudo.

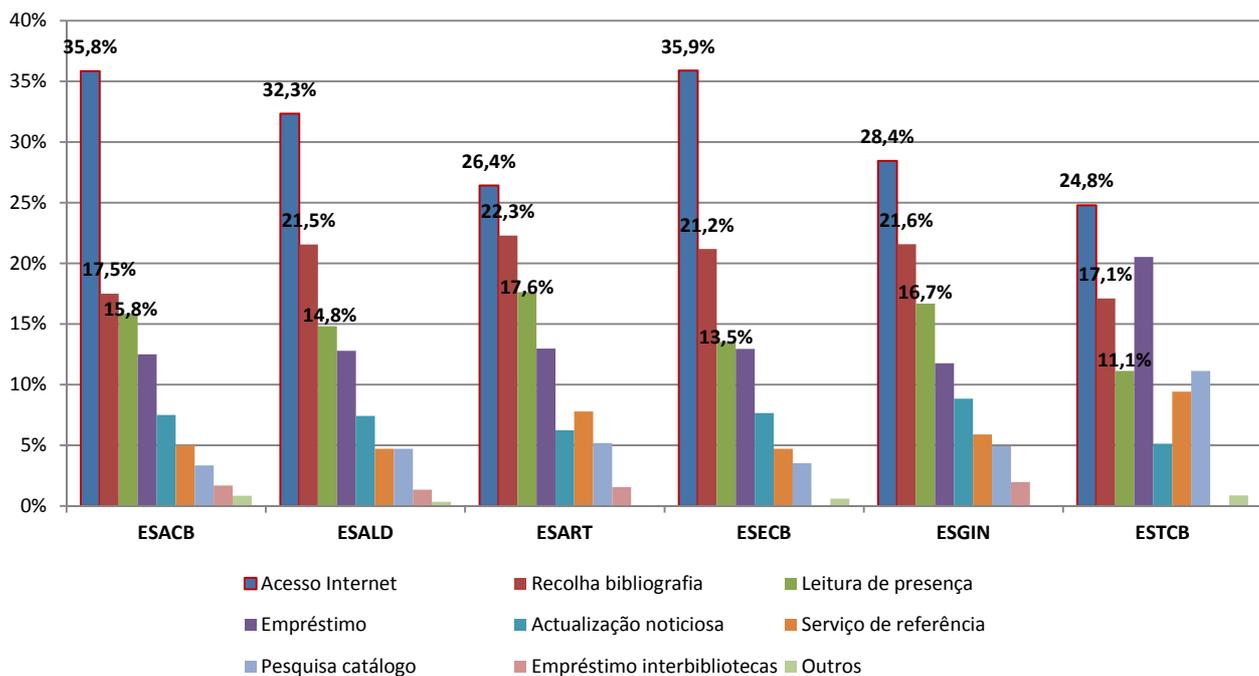


Gráfico 39 – Recurso aos serviços de biblioteca relativamente à escola do IPCB em que se inscreveram.

4.5.1. Apoio/formação de utilizadores

À questão “Gostaria de ter apoio/formação para melhor utilização da Biblioteca (...)”, 50% dos respondentes afirmou que sim.

Inquiridos os estudantes sobre qual a maneira sob a qual gostariam de ter apoio/formação para melhor utilização da biblioteca, obtiveram-se os dados constantes do Gráfico 40. Verifica-se que a maior percentagem de respostas recaiu sobre a opção Sessões de informação a pedido (58,7%), tendo sido a opção Sessões de formação específica aquela que menor percentagem de referências recebeu (14,3%).

Comparando as tipologias de formação para utilização da biblioteca com a forma de acesso ao ensino superior, verifica-se a mesma tendência já evidenciada através do Gráfico 40, para todas as formas de acesso, o que poderá dar indicações sobre a orientação a dar à preparação dos utilizadores para exploração de recursos por parte das bibliotecas do IPCB.

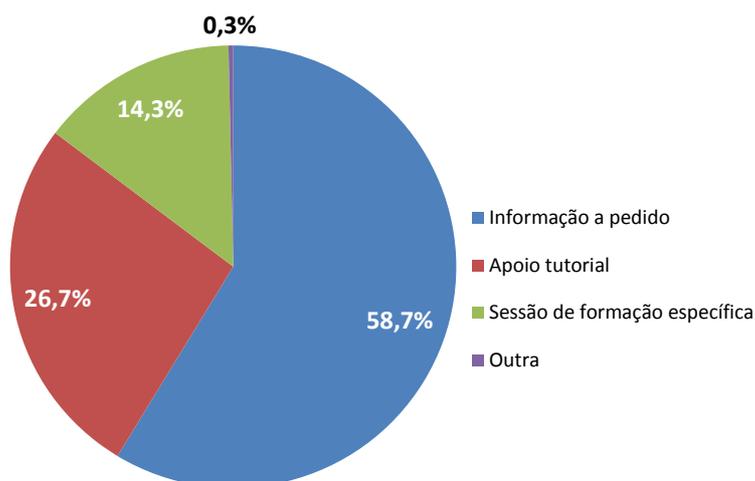


Gráfico 40 – Percentagem de respostas por tipo de formação de utilizadores.

Silva *et al.* (2009) constataram que 94,7% dos estudantes revelam possuir formação em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Considerando o público-alvo do presente estudo, parece ser esta a razão pela qual a maior parte dos estudantes considera ser suficiente a opção de informação a pedido em vez das outras opções disponíveis.

Estes dados são importantes na definição da estratégia de formação de utilizadores das bibliotecas, cujos programas de formação estão implementados em todas as escolas do IPCB. Considerando o tipo de resposta obtida para a forma preferida de formação “Informação a pedido”, importará, provavelmente, realizar algum trabalho complementar de diagnóstico da capacidade de os estudantes se relacionarem e bem utilizarem as bibliotecas e respectivos recursos do IPCB porque, se por um lado as respostas obtidas podem indiciar alguma facilidade na utilização da biblioteca, por outro lado não nos informam sobre o grau de eficiência da mesma.

4.5.2. Preferências dos estudantes sobre serviços de biblioteca

Na última questão colocada no questionário, procurou-se perceber qual a imagem que a biblioteca representa, para os estudantes que ingressaram nos cursos do IPCB no ano lectivo 2010/2011. Obtiveram-se 2590 respostas, de acordo com a distribuição

constante do gráfico 41 que evidencia, claramente, quais os serviços mais valorizados pelos estudantes.

Assim, o Acesso à Internet surge claramente destacado com 14,2% das respostas, seguido da biblioteca enquanto Espaço de leitura com 10,3% de menções. No fim da lista de preferências aparecem, Conteúdos actualizados (5,6%), Informação digital (5,2%), Conteúdos adequados (4,1%) e Catálogo actualizado (3,1%), realçados no gráfico, pois que se referem às características de maior relevância nas bibliotecas do ensino superior.

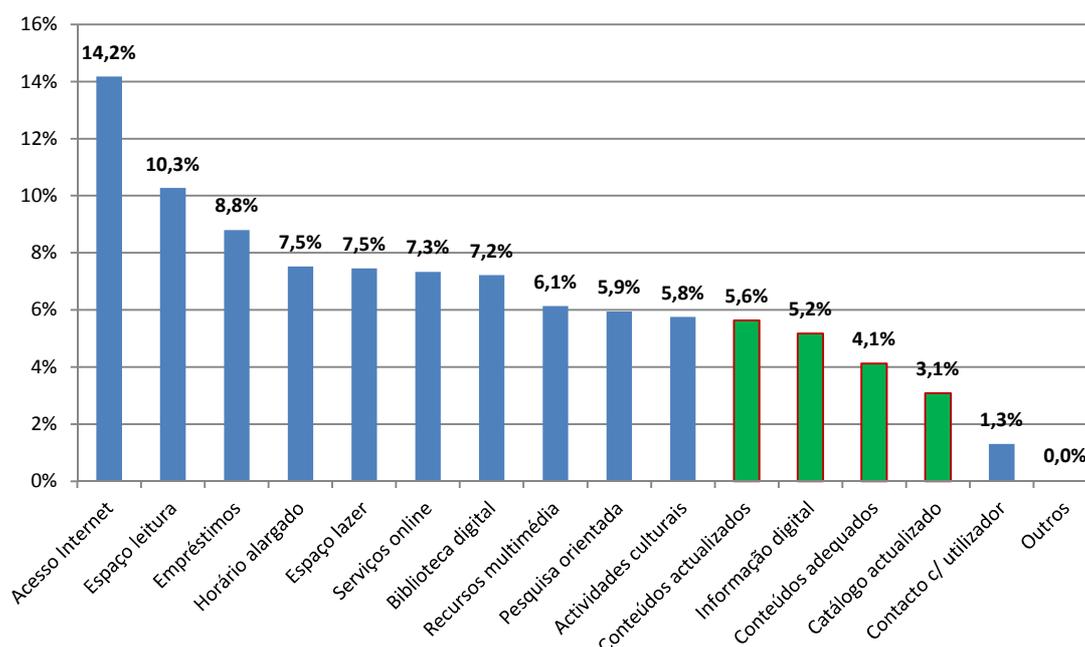


Gráfico 41 – Serviços que os estudantes gostariam de ver prestados pela biblioteca.

Considerando as funções principais de uma biblioteca de estabelecimento de ensino superior, nomeadamente: assegurar o apoio às actividades de ensino, aprendizagem e investigação, parceiro activo no processo de transferência de conhecimento/informação; disponibilizadora de conteúdos, bem como as suas características fundamentais, em termos de adequação e actualização dos conteúdos (Moscoso e Castro, 2006; Sousa, 2009; Amante 2010), parece existir uma discrepância fundamental entre aquilo que a biblioteca do ensino superior é em si própria, e aquilo que os estudantes esperam obter da mesma. Face a esta circunstância, será importante que as bibliotecas do IPCB procurem desenvolver estratégias que, sem deixar de ir ao encontro das expectativas dos estudantes, tornem mais assertiva a utilização da Biblioteca e dos seus serviços pelos mesmos.

4.6. SÚMULA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após a análise dos resultados e efectuado o confronto com estudos de outros autores, concluímos pela validade do produto obtido quer em termos de metodologia de realização do estudo, quer em termos de análise estatística. Estes permitem concluir o seguinte:

- a maior percentagem de estudantes provém do CNA, seguida dos estudantes provenientes dos concursos especiais nas variantes CET e Maiores de 23 anos, dos estudantes portadores de habilitação especial e dos estudantes provenientes de outras formas de acesso;
- os estudantes são, maioritariamente, do sexo feminino, tendência verificada em cinco das seis escolas do IPCB, sendo a excepção a Escola Superior de Tecnologia que ministra formação nas áreas das Engenharias e Tecnologias;
- a maioria dos estudantes situava-se, à data de inscrição no IPCB, na faixa etária dos 19 aos 24 anos de idade;
- os estudantes do IPCB são oriundos, sobretudo, do distrito de Castelo Branco (a maior percentagem) e dos distritos limítrofes da Guarda, Santarém, Portalegre, Leiria e Coimbra;
- relativamente ao total de vagas postas a concurso, a escola que registou mais procura, com a consequente reflexão directa no número de estudantes inscritos foi a Escola Superior de Saúde. O inverso verificou-se na Escola Superior de Tecnologia que registou o menor número de estudantes colocados e, posteriormente, inscritos;
- a biblioteca escolar é a mais mencionada pelos estudantes. Segue-se a biblioteca municipal. A maior parte dos estudantes que refere conhecer a biblioteca escolar e a biblioteca municipal provém do Concurso Nacional de Acesso;
- os estudantes oriundos do CNA são aqueles que mais frequentaram a biblioteca, no entanto, muito poucos referem tê-la frequentado diariamente, sendo a maior percentagem de frequência de 2 a 3 vezes por semana;
- à medida que a idade avança, aumenta o nível de absentismo dos estudantes à biblioteca, independentemente do tipo de biblioteca;

- os estudantes revelam as mesmas preferências na utilização da biblioteca, independentemente da escola em que se inscreveram;
- os estudantes frequentam a biblioteca sobretudo para estudar e realizar trabalhos de grupo;
- relativamente ao conhecimento de línguas predominam, para a língua portuguesa, os níveis de conhecimento (leitura e compreensão) de Bom e Muito Bom. Para outras línguas, nomeadamente o inglês e o espanhol predominam os níveis de Elementar e Intermédio. A segunda língua mais referida por todos os estudantes é a língua inglesa;
- a quase totalidade dos estudantes possui computador portátil;
- a maior parte dos estudantes utiliza o computador diariamente. Este parâmetro é independente da idade e da forma de acesso ao ensino superior;
- os estudantes utilizam, maioritariamente, o computador em casa e na escola. Os estudantes provenientes dos Concursos Especiais na variante Maiores de 23 anos referem utilizar o computador em casa e no local de trabalho;
- a quase totalidade dos estudantes utiliza a Internet diariamente, sendo o local mais referenciado para aceder a casa, seguido da escola, com excepção dos estudantes Maiores de 23 anos que referem como segundo local, o local de trabalho. Inversamente poucos estudantes referem utilizar a biblioteca para aceder à Internet;
- de um modo geral, os estudantes utilizam a Internet para estudar, trocar *e-mails*, ler/ver notícias e para *chat* com os amigos. No entanto os estudantes provenientes do CNA e dos CET são os que mais referem a Internet para estudar, para *chat* com os amigos e para jogar, enquanto os estudantes Maiores de 23 anos e titulares de Habilitação Superior utilizam mais para ler/ver notícias e para trabalhar;
- a maior parte dos estudantes é utilizador de redes sociais, com destaque para as redes Facebook e Hi5;
- a percentagem de utilizadores de redes sociais diminui à medida que a idade aumenta;
- as redes sociais são utilizadas, indiscriminadamente, para todas as actividades propostas;

- a maioria dos estudantes pesquisa informação na biblioteca. Tal facto é independente da forma de acesso ao ensino superior e da idade. No entanto, as raparigas utilizam mais a biblioteca para pesquisar informação do que os rapazes;
- os estudantes revelam desconhecimento das funções do catálogo, quanto ao seu potencial informativo;
- a maioria dos estudantes refere utilizar a Internet para pesquisar informação, independentemente da idade e da forma de acesso ao ensino superior. Referem também recorrer sobretudo ao Google e à Wikipédia;
- a elevada percentagem de estudantes que referiu incluir referências bibliográficas nos trabalhos escolares revela a existência de sentido ético na utilização da informação;
- os estudantes provenientes do CNA e dos CET utilizam, sobretudo, normas de referência bibliográfica fornecidas pelo professor;
- os estudantes revelam desconhecimento da Norma Portuguesa 405;
- os serviços mais procurados na biblioteca pelos estudantes são o acesso à Internet, a recolha de bibliografia e a leitura de presença;
- de um modo geral, os estudantes consideram não necessitar de formação para utilização da biblioteca e respectivos recursos, preferindo o formato Informação a pedido;
- os estudantes consideram como serviços preferenciais a disponibilizar pela biblioteca, o acesso à Internet e a biblioteca como espaço de leitura.

Considerando os resultados obtidos, agora numa perspectiva mais restrita, verificamos que em termos de idade, género, utilização da biblioteca e respectiva frequência, utilização de recursos bibliográficos, utilização de tecnologias da informação, redes sociais, uso ético da informação e até expectativas, o estudante que ingressou no IPCB, no ano lectivo de 2010/2011, possui as mesmas características que a generalidade dos estudantes portugueses (DGES, 2011 ; Cardoso e Espanha e Taborda, 2010 ; Silva, Fernández Marcial e Martins, 2007 ; Silva e Fernández Marcial, 2010 ; Silva et al., 2010 ; Silva et al., 2009, Silva e Fernández Marcial, 2008).

Assim, o estudante é, maioritariamente, do sexo feminino, reconhece a biblioteca, enquanto tal, e utiliza-a, sobretudo, para estudar e fazer trabalhos de grupo, embora não a utilize frequentemente. Detém conhecimento de língua estrangeira, maioritariamente de língua inglesa, embora o nível de conhecimento se situe entre o

elementar e o intermédio. Possui, de um modo geral, computador portátil. Utiliza frequentemente a Internet, sendo que a maioria possui acesso à Internet em casa e é este o local preferencial de acesso, seguido da escola. Recorre à Internet para estudar e comunicar e sabe identificar algumas ferramentas de navegação e pesquisa, nomeadamente o Google e a Wikipédia. Maioritariamente está associado a uma rede social que utiliza, indiscriminadamente, para as mais variadas actividades. Pesquisa informação nas bibliotecas e não conhece muito bem as funções do catálogo, mas reconhece a utilização de referências bibliográficas. Utiliza a biblioteca, sobretudo, para aceder à Internet, recolher bibliografia e ler, sendo estes os três serviços que espera encontrar nas bibliotecas do IPCB.

Este é o perfil do estudante do IPCB de cujo conhecimento é expectável que se venham a estabelecer pontos de contacto com o estudante que melhorem e potenciem a sua relação com a biblioteca da escola do IPCB em que ingressou.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bibliotecas dos estabelecimentos de ensino superior são estruturas fundamentais, no seio da organização. São elas que proporcionam aos seus utilizadores os serviços e os recursos necessários às actividades de ensino/aprendizagem e investigação. Tendem a constituir-se como parceiros activos nos processo formativo e de investigação. As BES procuraram acompanhar os tempos e, actualmente, disponibilizam cada vez mais recursos através das suas páginas, o que permite manter o contacto com os utilizadores, pois este estimula a necessidade de aceder às BES, ainda que virtualmente, para obter a informação ajustada ao seu perfil.

Os estudos de utilizador constituem-se como meio de avaliar as necessidades dos utilizadores da BES, podendo ser realizados com recurso a diversos instrumentos de recolha de dados, em que um dos mais populares é o inquérito por questionário. A tendência destes estudos vai no sentido da sua incidência sobre o utilizador, seus conhecimentos, capacidades e atitudes face ao contexto da Sociedade da Informação e já, não tanto, sobre a utilização que é dada aos recursos disponibilizados pela Biblioteca.

A literacia da informação é um tema que mereceu largo desenvolvimento nos últimos anos. Em muitos estabelecimentos de ensino superior passou mesmo a integrar o programa de algumas unidades curriculares. As BES desempenham também, nesta

área, um importante papel já que, nos últimos anos, vêm realizando cada vez mais estudos sobre as competências em literacia da informação dos seus utilizadores. Assim desenvolveram, muitas vezes em colaboração com os docentes das respectivas disciplinas, actividades de formação tendentes a dotar os seus utilizadores, neste caso os estudantes, de competências em literacia da informação, nomeadamente para estes poderem identificar as suas necessidades de informação, saberem onde localizar a informação e seguidamente conseguirem seleccionar e avaliar criticamente os documentos obtidos.

As bibliotecas do IPCB possuem recursos especificamente adequados às necessidades dos seus utilizadores. Estes variam em função das temáticas dos cursos ministrados. Não existindo registo de qualquer estudo do utilizador destas bibliotecas, realizou-se o presente, aplicado aos estudantes que ingressaram, pela primeira vez, no primeiro ano, nos cursos de formação inicial do IPCB.

O seu objectivo principal foi o estabelecimento do perfil informacional do estudante do Instituto Politécnico de Castelo Branco, à entrada do ensino superior, cujo resumo se apresentou no capítulo anterior e que poderá contribuir para melhorar a capacidade de as bibliotecas adequarem os seus recursos e conteúdos às necessidades dos utilizadores. Os resultados obtidos permitiram perceber, não só o tipo de utilização que os estudantes dão à biblioteca, aquilo que pretendem obter da mesma, como também de que forma e quais os recursos que mais utilizam. Considerando estes dados e, verificando-se que os mesmos estão detalhados até ao nível da Escola, as bibliotecas poderão disponibilizar o acesso a recursos mais adequados e proporcionar aos estudantes instrumentos de apoio consentâneos com o respectivo perfil.

Quando se verifica que a maioria dos estudantes possui computador portátil, então a biblioteca poderá direccionar os seus esforços para outros equipamentos, já que os estudantes, tendencialmente aí utilizarão o seu computador pessoal. O mesmo se aplica quando se considera o domínio das línguas, em que verificando-se que as línguas estrangeiras mais referenciadas são o inglês e o espanhol, e ainda que o estudo para este parâmetro está detalhado até ao nível da escola, tal poderá constituir um contributo fundamental para a selecção dos documentos a disponibilizar. Mas não só, também ao nível da pesquisa documental estes dados poderão ajudar a biblioteca na orientação relativamente ao fundo documental.

Na mesma linha do parágrafo anterior, considerando as contingências orçamentais a que as bibliotecas estão sujeitas, impõe-se aplicar um modelo de gestão de recursos em que a partilha deve constituir, *de per sí*, um suporte da decisão. Assim, tendo em

conta o âmbito e o nível de detalhe do estudo, as bibliotecas poderão efectuar propostas conjuntas de aquisição de documentos, qualquer que seja o suporte, de bases de dados multidisciplinares e poderão também ganhar capacidade negocial, aquando da renovação de assinaturas de publicações periódicas e bases de dados, permitindo obter ganhos, em termos de dimensão, que poderão reflectir-se positivamente na política de aquisições.

A constatação do uso que os estudantes deram às bibliotecas que frequentaram antes de ingressarem no ensino superior, poderá contribuir para o melhoramento dos programas de formação das Bibliotecas. Assim os programas podem incluir o desenvolvimento de competências em termos de exploração e avaliação de recursos, no sentido da busca de conteúdos fiáveis e reconhecidos, do ponto de vista científico. Tal contribuirá, certamente, para uma melhor utilização dos recursos por parte dos estudantes, mas torná-los-á também mais competentes e avisados na altura da selecção. O conhecimento relativo a línguas estrangeiras é, também, um factor importante a considerar, nomeadamente o domínio da língua inglesa, se considerarmos as linguagens documentais e de indexação, cuja expressão linguística em termos de pesquisa científica é, normalmente, veiculada em língua inglesa.

No entanto, a formação de utilizadores não se esgota aqui. A componente social de utilização do espaço biblioteca é também muito importante. Tendo percebido que a utilização dos espaços e recursos é realizada de forma incompleta e/ou inadequada, face às principais funções da biblioteca do ensino superior e, estando a biblioteca de posse dessa informação, poderá promover os ajustamentos necessários e, bem assim, ajudar a desenvolver nos estudantes aptidões comportamentais adequadas à utilização do espaço e também à utilização mais assertiva dos recursos.

Por outro lado, verifica-se que, quase todos os estudantes estão registados em pelo menos, uma rede social. Tal pode constituir-se como uma vantagem, na medida em que as redes sociais podem ser utilizadas como meio de comunicação, quase instantânea, entre a biblioteca e os seus utilizadores. Acresce ainda que, não só as bibliotecas podem relacionar-se socialmente com os seus utilizadores, como também podem criar espaços de partilha de informação e conhecimento, fidelizando-os de alguma forma. A criação de mecanismos de comunicação com os utilizadores, através de meios electrónicos e, nomeadamente, através das redes sociais pode ajudar a motivar os estudantes para a utilização dos conteúdos da bibliotecas, disponíveis *online*, mas também pode contribuir para motivá-los para a frequência da biblioteca enquanto espaço físico. Nesse sentido a biblioteca pode “chamar” os seus utilizadores

mediante convites para actividades culturais e/ou científicas, pode mostrar-lhes as últimas aquisições, incentivando-os à consulta ou ao empréstimo, entre muitas outras actividades.

A percepção de que a grande maioria dos estudantes utiliza o Google e a Wikipédia para procurar informação para estudo deve ser entendida, não como um factor negativo, mas como uma parte do percurso já que a outra parte, poderá consistir na contribuição da biblioteca para a formação dos estudantes em literacia da informação. Ou seja, estão reunidas as condições para que a biblioteca possa apoiar os estudantes na sua busca de informação, ensinando-os a seleccionar os documentos de que necessitam, considerando critérios de qualidade e fiabilidade da informação. Este hábito ajudará a fomentar a capacidade de avaliação da informação por parte do estudante, ou seja, contribuirá para o desenvolvimento do espírito crítico necessário às actividades de estudo/aprendizagem.

Em suma, a par com tudo o que atrás foi dito, pode-se afirmar que o conhecimento obtido relativamente aos utilizadores das bibliotecas do IPCB, poderá ajudar a construir um modelo de relacionamento de proximidade em sentido duplo e em que a biblioteca poderá antecipar a solução para alguns problemas e assim, ir ao encontro das necessidades dos seus utilizadores, de forma mais segura e competente.

5.2. RECOMENDAÇÕES

O estudo foi desenvolvido numa perspectiva espaço-temporal de um ano lectivo, tendo como âmbito o conjunto de estudantes que efectuaram inscrição, no primeiro ano de cada curso do IPCB, no ano lectivo 2010/2011. Não se tendo efectuado qualquer estudo com estas características anteriormente, importava recolher alguns dados que permitissem, de alguma forma, caracterizar estes estudantes. No entanto, apesar da substancial quantidade e qualidade dos dados recolhidos, alguns aspectos mereciam ser analisados com maior detalhe. Assim seria necessário acompanhar o perfil destes estudantes ao longo do seu percurso formativo, o que garantiria um conhecimento precioso relativamente a:

- utilização ética da informação, acrescendo à componente referências bibliográficas a identificação clara dos respectivos referenciais, a tipologia de citações, bem como a identificação de questões relacionadas com o plágio;

- utilização plena da biblioteca nas suas funções informativa, científica e cultural, com particular incidência sobre a exploração dos recursos;
- utilização de recursos de natureza científica, sua identificação e avaliação;
- aquisição ou aperfeiçoamento de competências em literacia da informação.

A recolha desta informação tornaria o estudo mais completo pois permitiria, não só traçar o perfil informacional dos estudantes à chegada ao IPCB, mas também verificar a respectiva evolução ao longo do seu período formativo.

Apesar da quantidade e qualidade dos dados apurados, eles respeitam apenas ao IPCB, pelo que poderia ser interessante verificar se os dados obtidos para o Instituto Politécnico de Castelo Branco, são verificáveis em outras instituições congéneres. Assim o estudo poderia ser replicado noutras instituições, o que permitiria, com toda a certeza, estabelecer um perfil mais aproximado à realidade do estudante que ingressa no ensino superior.

A tendência de aumento do absentismo à Biblioteca com o avançar da idade pode indicar a necessidade de desenvolver estratégias de fomento, junto dos estudantes, da utilização dos recursos e serviços da Biblioteca. Poderá ser colmatada através de formação específica e de introdução (sobre utilização de serviços/recursos) e acompanhamento dos estudantes ao longo do seu percurso formativo.

Numa outra perspectiva, seria interessante verificar se a localização geográfica da instituição superior de acolhimento exerce alguma influência sobre o tipo de perfil. Assim a aplicação do estudo a instituições congéneres do litoral e do interior do país, em simultâneo, permitiria talvez verificar se os resultados se mantêm ou se se alteram consoante a localização geográfica da instituição de ensino superior.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDS (1977) – Manuel du bibliothécaire-documentaliste travaillant dans les pays en développement. Paris : PUF. p. 395-406.

ACRL (2000) – **Information literacy competences in higher education** [Em linha]. Chicago : ALA. [Consult. 12 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/acrl/ilcmstan.html> >.

ACRL (2003) – **Guidelines for instruction programs in academic libraries** [Em linha]. Chicago : ALA. [Consult. 12 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/guidelinesinstruction.cfm>>.

ACRL (2004) – **Standards for libraries in higher education** [Em linha]. [S.I.] : ACRL. [Consult. 21 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standardslibraries.cfm>>.

ACRL (2007) – **Changing roles of academic and research libraries** [Em linha]. Chicago : ACRL. [Consult. Em 23 Nov. 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://ala.org7ala/mgrps/divs/acrl/issues/value/changingroles.cfm>>

ACRL (2010) – **The value of academic librainies : a comprehensive research review**. Chicago : ACRL. 182 p. ISBN 978-0-8389-8568-7.

ALA (1989) – **Report of the Presidential Committee on Information Literacy** [Em linha]. [S.I.] : ALA. [Consult. 21 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1t.html>>.

ALIA (2001) – **A library advocate's guide to building information literate communities** [Em linha]. [S.l.] : ALIA. [Consult. 20 Jun. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>>.

AMANTE, M.J. (2007) – Bibliotecas universitárias: semear hoje para colher amanhã. In: Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 9, Ponta Delgada, 28-30 de Março – Informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: actas [Em linha]. Lisboa : BAD. [Consult. 20 Nov. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <https://hdl.handle.net/10071/346>>.

AMANTE, M.J. ; EXTREMEÑO PLACER, A.I. ; COSTA, A.F. (2009) – As bibliotecas universitárias na sociedade do conhecimento: o imperativo da colaboração. In : Encontro Ibérico EDIBCIC, 4, Coimbra, 18-20 Novembro [Em linha]. Coimbra : [s.n]. [Consult. 01 Jan 2011]. Disponível em WWW:<URL: <http://hdl.handle.net/10071/1561>>.

AMANTE, M.J. (2010) – Bibliotecas universitárias: conhecer para valorizar. In: Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 7-9 Abril – Políticas de informação na sociedade em rede: actas [Em linha]. Lisboa : BAD. [Consult. 23 Set. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://hdl.handle.net/10071/1907>>.

ANDALEEB, S.S. ; SIMMONDS, P.L. (1998) – Explaining user satisfaction with academic libraries: strategic implications. **College and Research Libraries**. 59:2, 156-167.

ANKENY, M.L. (1991) – Evaluating user services: success or satisfaction?. **Journal of Academic Librarianship**. 16:6, 352-357.

APPLEGATE, R. (1993) – Models of user satisfaction: understanding false positives. **RQ**. 32:4, 525-539.

ARIAS COELLO, A. ; SIMÓN MARTIN, J. (2008) – Estudio de los hábitos de uso de los estudiantes en la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. **Revista Española de Documentación Científica**. 31:3, 413-431.

ARL – ASSOCIATION OF RESEARCH LIBRARY (1999) – **The Keystone principles** [Em linha]. [S.l.] : ARL. [Consult. 11 Jan. 2011]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.arl.org/bm~doc/keystone.pdf>>.

BAGANHA, F. (2004) – Novas bibliotecas, novos conceitos. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**. ISSN 1646-0502. 1, 93-97.

- BAFETSKY, S. (2006) – Mis-Information at the heart of the university: why administrators should take libraries more seriously. **Information Outlook (Journal of the Special Libraries Association)**. 10:8, 15-19.
- BAPTISTA, S.G. ; CUNHA, M.B. (2007) – Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**. 12:2, 168-184.
- BARROCO, J.A. (2004) – As bibliotecas escolares e a formação dos leitores. Braga : Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. 247 p. Tese de Mestrado.
- BASILI, C. (2003) – **Verso una patente europea dell'informazione: il projeto EnIL**. Torino : CERIS – CNR. 12, V p. (Working paper ; n.º5).
- BELL, J. (2008) – **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa : Gradiva. 245 p. ISBN 978-972-662-524-7.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. (1994) – **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto : Porto Editora. 336 p. ISBN 972-0-34112-2.
- BOSTON, G. [et al.] (2007) – **Collaboration: meeting the library user's needs in a digital environment** [Em linha]. [S.l. : s.n.]. [Consult. em Jun. 2010]. Disponível em WWW :<URL:http://smartech.gatech.edu/bitstream/1853/13643/1/233-sat-9_10.pdf>.
- BRAGA, A.M. ; QUEIROZ, M. de (2010) – **Organização e funcionalidade do espaço nas bibliotecas**. Lisboa : Universidade Aberta. 142 p. ISBN 978-972-674-657-7.
- BROWN, L. ; MOKGELE, M. (2007) – Information literacy skills training of staff and students in the Unisa Library: challenges and opportunities. In: IFLA General Conference and Council, 73, Durban, August - World Library and Information Congress. [S.l. : s.n.]. 12 f.
- BROWN, C. ; MURPHY, T.J. ; NANNY, M. (2003) – Turning techno-savvy into info-savvy: authentically integrating information literacy into the College Curriculum. **The Journal of Academic Librarianship**. 29:6, 386-398.
- BUCHANAN, L.E. ; LUCK, D.L. ; JONES, T.C. (2002) – Integrating information literacy into the virtual university : a course model. **Library Trends**. 2, 144-166.
- CALDEIRA, P.Z. (2003) – A usabilidade das bibliotecas digitais : a perspectiva dos leitores/utilizadores. **Cadernos BAD**. 2, 18-35.

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. P.39-48. [Consult. 23 Jun. 2010]. Disponível em WWW: <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.pdf>>.

CAMPELLO, B. (2006) – A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**. 2:2. 63-77.

CARDOSO, G. ; ESPANHA, R., coord. ; TABORDA M.J., inv. (2010) - **A utilização da Internet em Portugal 2010** [Em linha]. Lisboa : LINI/UMIC. 52 p. [Consult. 10 Mai. 2011]. Disponível em WWW:<URL: http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf>.

CARR, Reg (2006) – What users want: an academic “hybrid” library perspective [Em linha]. ARIADNE. 46. [Consult. 5 Nov. 2009]. Disponível em WWW: <URL:<http://www.ariadne.ac.uk>>.

CASTELLS, M. (1999) – A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo : Paz e Terra. Vol. 3, p. 411-439.

CAUL (2001) – **Information literacy standards**. Canberra : Council of Australian University Librarians. 21 p. ISBN 0868036951.

CLOUGHERTY, L. [et al.] (1998) – The University of Iowa libraries' undergraduate user needs assessment. **College & Research Libraries**. November, 571-583.

CNBAD (2010) CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 10, Guimarães, 2010 – Políticas de informação na sociedade em rede: actas [CD-ROM]. Lisboa : BAD.

CONCEIÇÃO, P. [et al.] (1998) – **Novas ideias para a universidade**. Lisboa : IST. 230 p. ISBN 972-8469-04-7.

CORRALL, S. (2008) – Information literacy strategy development in higher education : an exploratory study. **International Journal of Information Management**. 28, 26-37.

COSTA, R.B. (1978) – Para um desenho do perfil do utilizador relutante português. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 6, Aveiro – Actas. Aveiro : Universidade. p. 101.102.

CRUZEIRO, M.M. (1973) – Para um guia do utilizador dum serviço de documentação. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 205-211.

CUNHA, M.B. (1999) – Desafios na construção de uma biblioteca digital. **Ci. Inf.** 28:3, 257-268.

CUNHA, M.B. (2000) – Construindo o futuro : a biblioteca universitária brasileira em 2010. **Ci. Inf.** 29:1, 71-89.

D'ANGELO, B.J. ; MAID, B.M. (2004) – Moving beyond definitions : implementing information literacy across the curriculum. **The Journal of Academic Librarianship.** 30:3, 212-217.

DERWIN, B. (2003) – Human studies and user studies : a call for methodology inter-disciplinarity Information Research [Em linha]. 9:1, 30 p. [Consult. 06 Out. 2010]. Disponível em WWW: <URL:<http://informationr.net/ir/paper166.html>>.

DESPACHO n.º 12591/2006. «D.R. II Série». 115 (06-06-16) 8783-8787.

DGES - DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2011) – **Concurso Nacional de Acesso: 2010 em números: resultados 1.ª fase.** Lisboa : Direcção-Geral do Ensino Superior. 101 p. ISBN 978-972-741-097-2.

DOMINGUEZ AROCA, M.I. (2005) – La biblioteca universitária ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos RED. Revista de Educación a Distancia [Em linha]. Número monográfico 2. [Consult. 21 Dez. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.um.es/ead/red/M4>>.

DUARTE, E.N. ; PAIVA, S.B. ; SILVA, A.K.A. (2007) – Gestão do conhecimento científico no contexto das bibliotecas universitárias. **Cadernos BAD.** 2, 69-81.

DUDZIAK, E.A. (2001) – A information literacy e o papel educacional das bibliotecas. São Paulo : Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. 179 p. Tese de Mestrado.

DUDZIAK, E.A. (2002) – **Information literacy education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida.** [S.l. : s.n.]. 12 f.

DUDZIAK, E.A. (2003) – Information literacy : princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação.** 32:1, 17f.

ECO, U. (1991) – **A biblioteca.** 2.ª ed. Lisboa : DIFEL. 46 p.

EISENBERG, M.B. ; BROWN, M.K. (1992) – Current themes regarding library and information skills instruction: research supporting and lacking. **School Library Media Quarterly.** Vol. 20:2 Winter, 10 p.

FARIA, M.I.R. ; FARIA, M.G.P. (1978) – Bibliotecas universitárias: formação do utilizador. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 6, Aveiro – Actas. Aveiro : Universidade. p. 123-137.

FARIAS, C.M. ; VITORINO, E.V. (2009) - Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**. 14:2, 2-16.

FODDY, W. (2002) – **Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. Oeiras : Celta. 228 p.

GARCEZ, E.M.S. ; RADOS, G.J.V. (2002) – Necessidades e expectativas dos usuários na educação a distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. **Ciência da Informação**. 31:1, 15 p.

GENONI, P. ; MERRICK, H. ; WILSON, M.A. (2006) – Scholarly communities, e-research literacy and the academic librarian. The Electronic Library [Em linha]. 24:6. [Consult. Nov. 2009]. Disponível em WWW:<URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&&pid=S1413-99362007000300008>.

GONZÁLEZ TERUEL, A. (1998) – Nuevos usuarios, nuevos profesionales. **Revista d'Historia Medieval**. 9, p. 287-296. ISSN 1131-7612.

GONZÁLEZ TERUEL, A. (2005) – **Los estudios de necesidades y usos de información: fundamentos y perspectivas actuales**. Gijón : TREA. 181 p. ISBN 84-9704-166-6.

GOUVEIA, L. (1995) – Bibliotecas universitárias em contexto de mudança. **Cadernos BAD**. 1, 55-66.

GUILLHAM, P. (2000) – **Developing a questionnaire**. London : Continuum. 93 p. ISBN 0-8264-4795-3.

GUIMARÃES, T.P. (2007) – Perfil de usuários de biblioteca governamental: o caso do Ministério da Saúde. **Perspectivas em Ciência da Informação**. 12:3, 96-115.

GUINCHAT, C. ; MENOUE, M. (1981) – Sciences et techniques de l'information et de la documentation. Paris : PUF. p. 341-350.

HATSCHBACH, M.H.L. ; OLINTO, G. (2008) – Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**. 4:1, 20-34.

HERRERA C., R. ; LOTERO M., L. ; RUA R., I. (1987) - The needs of users: user studies in university libraries. In International reader in the management of library, information and archive. Paris : UNESCO, cap. 3, sec. 3.5, 14 p.

HILL, M.M. ; HILL, A. (2009) – **Investigação por questionário**. 2.^a ed. Lisboa : Sílabo. 377 p. ISBN 978-972-618-273-3.

HILLER, S. (2001) – Assessing user needs, satisfaction and library performance and library performance at the University of Washington libraries. **Library Trends**. 49:4, 605-625.

HILLER, S. ; SELF, J. (2001) - A decade of user surveys. In Northumbria International Conference, Pittsburgh, 4, August 2001 - Performance measures in libraries and information services [Em linha]. [Consult. em Jun. 2010] Disponível em WWW: <URL: www.arl.org/stats/north/powerpoints/self-hiller-NorthumbriaSe5.ppt>.

HUMES, B. (2003) – **Understanding information literacy** [Em linha]. [S.l. : s.n.]. [Consultado 15 Jun. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.libraryinstruction.com/infolit.html>>.

ISAÍAS, P. (1999) – **Bibliotecas digitais**. Lisboa : Universidade Aberta. 176 p. ISBN 972-674-277-3.

IPCB - INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO (2008) – **Relatório de auto-avaliação**. Castelo Branco : IPCB. 30 p.

IPCB – INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO (2010) – **Plano estratégico de médio prazo: plano de acção para o quadriénio do mandato do presidente**. Castelo Branco : IPCB. 27 p.

JAYASUNDARA, C.C. (2008) – User perceptions and expectations on e-information literacy development programmes: a gap analysis. **ORBIS**. 10:4, 81-94.

KELLEY, K.B. ; ORR, G.J. (2003) – Trends in distant student use of electronic resources : a survey. **College & Research Libraries**. 64:3, 179-191.

KRESS, G. (2003) – **Literacy in the new media age**. London ; New York : Routledge Taylor & Francis. 186 p. ISBN 0415-25356-X.

KULTHAU, C.C. (1987) – **Information skills for an information society: a review of research**. New York : ERIC. 37 p.

KULTHAU, C.C. (1989) – Information search process: a summary of research and implications for school library media programs. **School Library Media Quarterly**. 18:1, Fall. 9 p.

- KULTHAU, C.C. (1993) – Implementing a process approach to information skills : a study identifying indicators of success in library media programs. **School Library Media Quarterly**. 22:1, Fall, 10 p.
- LIMA, A.B.A. (1992) – Estudos de usuários de bibliotecas: aproximação crítica. **Ci. Inf.** 21:1, 173-185.
- LIMA, M.L.A. (1974) – Usuários de uma biblioteca universitária: estudo realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. **JSI. Inf.** 3:1, 51-56.
- LIMA, M.P. (1987) – **O inquérito sociológico: problemas de metodologia**. Lisboa : Presença. 117 p.
- LINCOLN, Y.S. (2002) – Insights into library services and users from qualitative research. **Library and Information Science Research**. 24, 3-16.
- LONSDALE, M. (2003) – **Impact of school libraries on student achievement: a review of the research**. Camberwell Victoria : ACER. 36 p. (Report for the Australian School Library Association). ISBN 0-8431-6976.
- LOPES, M.I. ; SILVA, E.L. (2007) – A Internet e a busca da informação em comunidades científicas: um estudo focado nos pesquisadores da UFSC. Perspectivas em Ciência da Informação [Em linha]. 12:3. [Consult. 21 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362007000300003>.
- MACULAN, B.C.M.S. [et al.] (2007) – Levantamento de usos e usuários da biblioteca universitária do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais. In CIFORM: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa da Informação, 7, Salvador – Anais [Em linha]. [Consult. 14 Jun. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ciform.ufba.br/7ciform/soac/papers/1cd52cc53ba2b1aafb29d6ab29c7.pdf>> .
- MANN, T. (2005) – **Survey of library user studies** [Em linha]. [Consult. 05 Nov. 2009] Disponível em WWW: <<http://www.guild2910.org/google.htm>>.
- MARK, A.M. ; BORUFF-JONES, P.D. (2003) – Information literacy and student engagement: what the National Survey of Student Engagement reveal about your campus. **College & Research Libraries**. Nov., 480-493.
- MAROCO, J. (2003) – **Análise estatística com utilização do SPSS**. 2.^a ed. Lisboa : Sílabo. 508 p. ISBN 972-618-331-6.

MEDINA DEL SOL, L. [et a.] (2009) – La biblioteca universitária ante los nuevos retos del siglo XXI. **Revista Electrónica de las Ciências Médicas en Cienfuegos**. ISSN 1727-897X. 7:2, 35-42.

MELO, A.V.C. de ; ARAÚJO, E.A. de (2007) – Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**. 12:2, 185-201.

MENDES, M.V.A. ; CEPEDA, M.I. (1973) – Os utilizadores da divisão de reservados da Biblioteca Nacional de Lisboa no ano de 1972. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 287-299.

MITTERMEYER, D. ; QUIRION D. (2003) – **Information literacy: study of incoming first-year undergraduates in Quebec**. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec. 107 p.

MOHAMADI, M. ; MOGHADDAM, A.I. ; YEGANEH, M.E. (2008) – Students' perception of the impact of user education on the use of reference resources: an Iranian experience. Library Philosophy and Practice [Em linha]. [Consult 23 Jun. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.webpages.udaho.edu/~mbolin/mohammadi-moghaddam-yeganeh.pdf>>. ISSN 15220222.

MOSCOSO CASTRO, P. (2006) – La biblioteca universitaria ante el nuevo marco de las enseñanzas. **Boletín de la ANABAD**. ISSN 0210-4164. 56:1, 9-20.

MOTA, M. (1973) – Utilizadores de bibliotecas técnicas especializadas, arquivos e centros de documentação. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 179-185.

NILSEN, K. (2004) – The library visit study: user experiences at the virtual reference desk. Information Research [Em linha]. 9:2. [Consult. 17 Out. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://InformationR.net/ir/9-2/paper171.html>>

NIYOSENGA, T. ; BIZIMANA, B. (1996) – Measures of library use and user satisfaction with academic library services. **Library & Information Science Research**. 18:3, 225-240.

NORELLI, B. [et al.] (2008) – **Political science research competency guidelines** [Em linha]. [S.I.] : ALA. [Consult. Jun. 2010. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/PoliSciGuide.pdf>>.

NUNES, L.F.A. (1978) – A formação dos utilizadores da informação em Portugal: uma proposta. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 6, Aveiro – Actas. Aveiro : Universidade. p. 139-153.

NUNES, M.B. (2005) – **Comunicação e bibliotecas** [Em linha]. [Consult. 01 Dez. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www2.egi.ua.pt/cursos/files/RI/2%20-%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20bibliotecas%20v2.pdf>>.

OCLC (2011) – **Perspectives of libraries 2010: context and community**. Dublin, Ohio : OCLC. 114 p. ISBN 978-1-55653-395-2.

ORERA-ORERA, L. (2007) – La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo social y educativo. **El Profesional de la Información**. ISSN 1386-6710. 16:4. 16:4. 329-337.

PACHECO, E.L.M. (2007) – **A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária** [Em linha]. Lisboa : BAD. [Consult. 12 Nov. 2010]. Disponível em WWW<URL: <http://www.badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM62.PDF>>.

PASSARELLI, B. (2009) – O bibliotecário 2.0 e a emergência de novos perfis profissionais. DataGramZero: Revista de Ciência da Informação [Em linha]. [Consult. 31 Mai. 2010]. Disponível em WWW:<URL: http://www.dgz.org.br/dez09/Art_01.htm>.

PAULO, Z.F. ; VASCONCELOS, M.L. (1973) – Análise de dois levantamentos de perfis científicos e tecnológicos visando uma informação activa e antecipada. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 193-203.

PEREIRA, J.T. [et al.] (1973) – Tentâmen de perfil do utilizador de bibliotecas de departamentos das Faculdades de Ciências e Tecnologias e de Farmácia da Universidade de Coimbra. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 319-344.

PÉREZ DE TUDELA, R.P. (1998) – Tempo de cambio en la biblioteca tradicional : la biblioteca en la universidad. **Revista d'Historia Medieval**. ISSN 1131-7612. 9, 276-286.

PINHO, B.M. ; CUNHA, M.F.C. ; CASTRO, Z.M.O. (1973) – Síntese dos inquéritos realizados na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian e Biblioteca Pública Municipal do Porto. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 227-246.

PUBLIC LIBRARY USER SURVEY (2007) – **Summary report**. Dublin : The Library Council. 5 f.

QECRL (2001) – **Quadro Europeu de Referência para as Línguas**. Lisboa : ASA : Conselho da Europa. 279 p.

RADER, H.B. (2002) – Information literacy 1973-2002: a selected literature review. **Library Trends**. 51:2, 242-259.

RASAKI, O.E. (2008) – A comparative study of credit learning information literacy skills courses of three african universities. **Library Information and Practice**. Dec., 1-8.

REBELLO, M.A.F.R. (2004) – Avaliação da qualidade dos produtos/serviços de informação: uma experiência da biblioteca do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. 2:1, 80-100.

REY MARTIN, C. (1999) – La aplicación de los estudios de satisfacción de los usuarios en la biblioteca universitária: el caso de las universidades catalanas. Biblioteconomia e documentació [Em linha]. 3. [Consult. 12 Nov. 2009]. Disponível em WWW: <URL:<http://www2.ub.edu/bid/03rey1.htm>>.

REY MARTIN, C. (2000) – La satisfacción del usuario: un concepto en alza. **Anales de Documentación**. 3, 139-153.

ROCHA, N.N. (1973) – Contribuição para a determinação do perfil do leitor da Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 4, Coimbra – Actas. Coimbra : Universidade. p. 275-278.

RODRIGUES, E. (1994) – As bibliotecas universitárias e a formação dos estudantes de engenharia no domínio da documentação/informação. In Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 5, Lisboa – “Multiculturalismo” : comunicações. Lisboa : BAD. p. 419-424.

RODRIGUES, E. ; GUIMARÃES, A.X. (2007) – O utilizador tem sempre razão? Inquirir para melhor servir os utentes das bibliotecas da Universidade do Minho. In Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 9, Ponta Delgada – Bibliotecas e Arquivos : informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: actas [Em linha]. Lisboa : BAD. ISBN 978-72-9067-37-2. [Consult. 08 Nov. 2010]. Disponível em WWW:<URL:<http://badinfo.apbad.t/Congresso9/COM45.pdf>>.

RODRIGUES, M.C. (2007) – História e perspectivas: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. **Biblios**. ISSN 152-473. 28., 14.

- SAMPAIO, M.I.C.S. [et al.] (2006) – **Quality assessment program as a contribution to the SIBI/USP management** [Em linha]. [S.l. : s.n.]. [Consult. em 2001107. Disponível em WWW:<URL: http://www.iatul.org/doclibrary/public/Conf_Proceedings/2006/Caminadaetalpaper.pdf>.
- SANZ CASADO, E. (1993) – La realización de estudios de usuarios : una necesidad urgente. **Revista General de Información y Documentación**. 3:1, 154-166.
- SCHMIDT, A. (2010) – Learn by asking : the user experience. Library Journal. [Em linha]. 1. [Consult. 07 Nov. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.libraryjournal.com/article/CA6719431.html>>.
- SEGURADO, T. (2009) – A informação estatística na tomada de decisão das bibliotecas do ensino superior em Portugal. Évora: Universidade. 235 p. Dissertação de Mestrado.
- SEGURADO, T. ; AMANTE, M.J. (2010) – Avaliar para melhorar : o caso da Biblioteca do ISCTEUIUL. In: Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 7-9 Abril. – Políticas de informação na sociedade em rede : actas [Em linha]. Lisboa : BAD. [Consult. 22 Jun. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://hdl.handle.net/10071/1651>>.
- SHEEJA, N.K. (2010) – Undergraduate student's perceptions of digital library : a case study. **The International Journal of Library Review**. 42, 149-153.
- SHUMAKER, J.W. (2003) – The higher education environment and the role of the academic library [Em linha]. In ACRL National Conference, 11, Charlotte, North Carolina, 10-14 April. [Consult. 01 Dez. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/pdf/humaker.PDF>>.
- SIATRI, R. (1999) – The evolution of user studies. **Libri**. 49, 132-141.
- SILVA, A.M. da ; FERNÁNDEZ MARCIAL, V. (2008) – Alfabetização informacional em Portugal : alguns resultados de um projecto de pesquisa. Brazilian Journal of Information Science. [Em linha]. 2:1, 33-48. [Consult. 07 Nov. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.bjis.unesp.br/>>.
- SILVA, A.M., [et al.] (2009) – A literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior : estudo das competências de informação em Portugal (primeiros resultados globais). In Fórum Ibero-Americano de Literacias, Julho, Braga. [S.l. : s.n.]. 41 p.
- SILVA, A.M., [et al.] (2010) – A study on information skills in Portugal. Information literacy and the European Higher Education Area (some global results). In International Congress of Information, La Habana, 19-23 Abril - Info 2010. 13 f.

SILVA, A.M. ; FERNÁNDEZ MARCIAL, V. (2010) – Novos resultados e elementos para a análise e debate sobre a literacia da informação em Portugal. **Inf.Inf. Londrina.** 15:1, 104-128.

SILVA, A.M. da ; FERNÁNDEZ-MARCIAL, V. ; MARTINS, F. (2007) – **A literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases** [Em linha]. [Consult. 07 Nov. 2009]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.badinfo.APBAD.pt/Congresso9/COM31.pdf>>.

SILVA, A.M. da (2008) – Inclusão digital e literacia informacional em ciência da Informação. **Prisma.Com.** 7, 16-43.

SILVA, A.M. da ; RIBEIRO, F. (2004) – Formação, perfil e competências do profissional da informação. In Congresso Nacional de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas, 8, Estoril. – Bibliotecas e arquivos : nas encruzilhadas da informação e da cultura : (re)inventar a profissão [Em linha]. Lisboa : BAD. [Consult. 09 Nov. 2010]. Disponível em WWW:<URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14056>>.

SILVA, A.M. da ; RIBEIRO, F. (2010) – **Recursos de informação: serviços e utilizadores.** Lisboa : Universidade Aberta. 133 p. ISBN 978-972-674-672-0.

SIMÕES, L. ; GOUVEIA, L.B. (2009) – Geração Net, Web 2.0 e ensino superior. In FREITAS, E. ; TUNA, S. (Org.) – Novos média, novas gerações, novas formas de comunicar. [S.l.] : Universidade Fernando Pessoa. p. 21-32.

SOARES, M.E.A. (1978) – Preparação do utilizador: uma experiência vivida. In Encontro dos Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Portugueses, 6, Aveiro – Actas. Aveiro : Universidade. p. 115-122.

SOUSA, M.M. (2009) – A biblioteca universitária como ambiente de aprendizagem no ensino superior. São Paulo : Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. 90 p. Tese de Mestrado.

TAVARES, P.C. (2005) – **Premissas para um enfoque abrangente e eficiente em estudos de usuários** [Em linha]. [S.l. : s.n.]. [Consult. 22 Jun. 2010]. Disponível em WWW:<URL: http://www.icml9.org/program/track_10/public/documets/Patricia%20Costa%20Tavares-152704.doc>.

TELLA, A. ; MUTULA, S.M. (2008) – Gender differences in computer literacy among undergraduate students at the university of Botswana: implications for library use. **Malaysian Journal of Library & Information Science.** 13:1, 59-76.

TERRA, A.L. ; SÁ, S. (2007) – Uma análise de comportamento organizacional : a utilização dos recursos da biblioteca escolar. **Cadernos BAD**. 2, 82-92.

THOMPSON, J. ; CARR, R. (1990) – **La biblioteca universitaria: introducción a su gestión**. Madrid : Fundación German Sanchez Ruipérez. 340 p.

THOMPSON, S. (2003) – **Information Literacy Meeting of Experts: Conference Report** [Em linha]. Prague : UNESCO. 29 p. [Consult. 27 Dez. 2010]. Disponível em WWW:<URL: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=19634&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

TOMÉ, M.C.D.A.F. (2008) – A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação : um estudo empírico no distrito e Viseu. Lisboa : Universidade Aberta. 225 p. Tese de Mestrado.

WEINER, S. (2009) – The contribution of the library to the reputation of the university. **The Journal of Academic Librarianship**. 35:1, 3-13.

WILSON, T. D. (2003) – Tendencias recientes en los estudios de usuarios: investigación acción y métodos cualitativos. **Información, Cultura Y Sociedad**. 8, 9-38.

WITHMIRE, E. (2001) – A longitudinal study of undergraduates' academic library experiences. **The Journal of Academic Librarianship**. 27:5, 379-385.

WOOLISCROFT, M. (1997) – From library user education to information literacy: some issues arising in this evolutionary process. In COMLA Workshop. Gabarone (Botswana), July. 25 f.

WORLD OF LEARNING (THE) (1992). 43. ed. London : Europa Publications. 2072 p. ISBN 0-946653-79-8.

YU, Fei (2006) – User's emotional and material satisfaction at the micro/macro levels in an academic library. Pittsburgh : University. 152 p. Tese de Doutorado.

ANEXOS

ANEXO I

UO

Cursos

		Vagas 2009	Colocados 1.ª fase 2009	% colocados 1.ª fase 2009	Vagas 2010	Estimativa colocados 1.ª fase 2010
ESACB	Engenharia Biológica e Alimentar	40	20	50,0	30	15
ESACB	Engenharia da Protecção Civil	30	6	20,0	30	6
ESACB	Nutrição Humana e Qualidade Alimentar	45	29	64,4	40	26
ESACB	Enfermagem Veterinária	25	25	100,0	30	30
ESACB	Biologia Aplicada				30	22
ESACB	Paisagismo e Design de Jardins				30	22
ESART	Design de Comunicação e Produção Adiovisual	35	35	100,0	35	35
ESART	Design de Interiores e Equipamentc	35	35	100,0	38	38
ESART	Design de Moda Têxtil	30	30	100,0	38	38
ESART	Música	44	25	56,8	45	26
ESECB	Educação Básica	60	39	65,0	60	39
ESECB	Desporto e Actividade Física	35	36	102,9	40	41
ESECB	Serviço Social	45	45	100,0	45	45
ESECB	Secretariado	25	10	40,0	25	10
ESECB	Animação Cultural	25	13	52,0	25	13
ESGIN	Contabilidade e Gestão Financeira	35	18	51,4	30	15
ESGIN	Gestão Turística				30	22
ESGIN	Gestão de Recursos Humanos	35	14	40,0	30	12
ESGIN	Solicitadoria	48	40	83,3	60	50
ESGIN	Gestão Hoteleira	35	27	77,1	35	27
ESALD	Enfermagem	52	52	100,0	55	55
ESALD	Análises Clínicas e de Saúde Pública	26	26	100,0	27	27
ESALD	Fisioterapia	26	26	100,0	30	30
ESALD	Cardiopneumologia	27	27	100,0	27	27
ESALD	Radiologia	27	27	100,0	27	27
ESTCB	Engenharia Civil	35	7	20,0	35	7
ESTCB	Engenharia Electrotécnica e das Telecomunicações	25	7	28,0	25	7
ESTCB	Engenharia Informática	35	24	68,6	40	27
ESTCB	Tecnologias de Informação e Multimédia	25	13	52,0	25	13
ESTCB	Engenharia Industrial				30	22
Total		905	656	72,5	1047	773
				% média colocados		inquéritos necessários

ANEXO I



37734

Instituto Politécnico
de Castelo BrancoPreencha o questionário de acordo com o
exemplo, utilizando **caneta azul ou preta**

Preencha assim

Não preencha
assim

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM LITERACIA DA INFORMAÇÃO

O presente questionário é anónimo e tem como objectivo a recolha de dados sobre as competências em literacia da informação, para ser utilizada num projecto de investigação de natureza académica. Toda a informação será tratada de forma confidencial.

A resposta ao questionário, na sua totalidade, demora cerca de 6 minutos.

A sua colaboração é fundamental para o sucesso deste projecto pelo que se pede a maior sinceridade nas respostas. Recomenda-se a leitura da totalidade do questionário antes de iniciar o seu preenchimento.

1. DADOS DE NATUREZA PESSOAL

1.1. Sexo

Masculino Feminino

1.2. Idade

Até 18 anos De 19 a 24 anos De 25 a 30 anos 31 anos ou superior

1.3. Proveniência geográfica

Concelho _____ Distrito _____

1.4. Forma de acesso ao ensino superior

Concurso Nacional de Acesso Habilitação Superior

Maiores de 23 Outra. Qual? _____

CET

1.5. Curso em que se inscreve

2. DADOS DE CONTEXTO

2.1. Utilização da Biblioteca

De que tipo é a Biblioteca que frequenta/conhece? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Escolar Centro de Documentação

Municipal Outra. Qual? _____

Nacional

2.2. Com que frequência se dirige à Biblioteca? (Preencha para cada tipo de Biblioteca indicada na questão anterior)

Tipo de Biblioteca/ Frequência	Diária	2 a 3 vezes/ semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca
1. Escolar	<input type="checkbox"/>					
2. Municipal	<input type="checkbox"/>					
3. Nacional	<input type="checkbox"/>					
4. Centro de Documentação	<input type="checkbox"/>					
5. Outra	<input type="checkbox"/>					



37734

2.3. O que é que costuma ir fazer à Biblioteca? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Estudar | <input type="checkbox"/> Consultar Dicionários e Enciclopédias |
| <input type="checkbox"/> Ler Livros | <input type="checkbox"/> Fazer Trabalhos Individuais |
| <input type="checkbox"/> Ler Revistas | <input type="checkbox"/> Fazer Trabalhos de Grupo |
| <input type="checkbox"/> Ler o Jornal | <input type="checkbox"/> Encontrar os Amigos |
| <input type="checkbox"/> Consultar Teses | <input type="checkbox"/> Ver Filmes |
| <input type="checkbox"/> Consultar Relatórios | <input type="checkbox"/> Pesquisar Informação |
| <input type="checkbox"/> Requisitar Livros | <input type="checkbox"/> Ocupar o tempo livre |
| <input type="checkbox"/> Aceder à Internet | <input type="checkbox"/> Outra(s) actividade(s) * |

*Se respondeu outra actividade indique qual ou quais na linha abaixo.

2.4. Que línguas conhece englobando leitura e compreensão. (Preencha o quadro para as várias línguas indicadas)

Língua	Sim	Não
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4.1. Que nível acha que detém nas línguas que assinalou anteriormente? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Língua/ Nível	Elementar	Intermédio	Bom	Muito Bom
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5. Uso do computador

2.5.1. Possui computador pessoal? Sim - Se **Sim** indique o tipo: Portátil
 Não De secretária

2.5.2. Utiliza o computador? Sim Não

Se respondeu **Não**, passe para a questão n.º3. Pesquisa de informação para estudo.
 Se respondeu **Sim** prossiga com o questionário.



37734

2.5.3. Onde é que utiliza o computador? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Casa
- Local de Trabalho
- Escola
- Outro. (Especifique) _____
- Biblioteca

2.5.4. Com que frequência utiliza o computador?

Dáta	2 a 3 vezes/ semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>					

2.6. É utilizador da Internet? Sim Não

Se respondeu **Não**, passe para a questão n.º3. Pesquisa de informação para estudo.
Se respondeu **Sim** prossiga com o questionário.

2.6.1. Onde? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Casa
- Local de Trabalho
- Escola
- Outro. (Especifique) _____
- Biblioteca

2.6.2. Com que frequência utiliza a Internet?

Dáta	2 a 3 vezes/ semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>					

2.6.3. Com que finalidade utiliza a Internet (Pode assinalar mais do que uma opção).

- Ler/ Ver notícias
- Jogar
- Estudar
- Trocar e-mails
- Trabalhar
- Chat com os amigos
- Fazer compras
- Outras actividades
(Especifique até um máximo de três) _____

2.7. É utilizador de redes sociais? Sim Não

Se respondeu **Não**, passe para a questão n.º3. Pesquisa de informação para estudo.
Se respondeu **Sim** prossiga com o questionário.

2.7.1. Com que frequência utiliza as redes sociais?

Dáta	2 a 3 vezes/ semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>					



37734

2.7.2. Quais as redes sociais que utiliza regularmente? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Rede social	Sim	Não
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinkedIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hi5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MySpace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra(s) *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Indique qual ou quais na linha abaixo

2.7.3. Com que finalidade a(s) utiliza? (Pode assinalar em mais do que uma opção)

Rede social/ Finalidade de utilização	Fazer amigos	Contactar com os amigos	Trocar mensagens	Trabalhar	Consultar notícias	Partilhar fotos	Outra *
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LinkedIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hi5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MySpace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Indique qual ou quais na linha abaixo

3. PESQUISA DE INFORMAÇÃO PARA ESTUDO

3.1. Onde é que costuma pesquisar a informação de que necessita?

3.1.1. Na Biblioteca Sim Não

Se respondeu **Sim** indique de que maneira. (Pode assinalar mais do que uma opção).

Catálogo Bibliográfico Todas as anteriores

Estante Outra. Qual? _____

Pede aos Funcionários

3.1.2. Na Internet Sim Não

Se respondeu **Sim** indique de que maneira. (Pode assinalar mais do que uma opção).

Google Yahoo

Google Scholar Outra(s). (Especifique) _____

Wikipedia

Infopedia



37734

4. UTILIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

4.1. Costuma incluir referências bibliográficas nos trabalhos escolares?

- Sempre Muitas vezes Algumas vezes Raramente Nunca

4.2. Sabe elaborar uma referência bibliográfica? Sim Não

Se respondeu **Sim** indique qual a norma:

- NP 405 APA Fornecida pelo Professor Outra. (Especifique) _____

5. SERVIÇO DE BIBLIOTECA

5.1. No caso de recorrer a uma Biblioteca quais os serviços que procura? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Serviço de referência | <input type="checkbox"/> Leitura de presença |
| <input type="checkbox"/> Empréstimo | <input type="checkbox"/> Actualização noticiosa |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa no catálogo | <input type="checkbox"/> Acesso à Internet |
| <input type="checkbox"/> Recolha de bibliografia | <input type="checkbox"/> Outro(s). (Especifique até um máximo de três) |
| <input type="checkbox"/> Empréstimo Interbibliotecas | _____ |

5.2. Gostaria de ter apoio/formação para melhor utilização da Biblioteca da Escola onde se inscreveu?

- Sim Não

Se respondeu **Sim** indique de que maneira:

- Informação a pedido Apoio tutorial
 Sessões de formação específica Outra. (Especifique) _____

5.3. Que serviços gostaria de ver prestados pela Biblioteca da Escola onde se inscreveu? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Espaço de leitura | <input type="checkbox"/> Acesso à Internet |
| <input type="checkbox"/> Espaço de lazer | <input type="checkbox"/> Pesquisa orientada |
| <input type="checkbox"/> Actividades culturais | <input type="checkbox"/> Conteúdos actualizados |
| <input type="checkbox"/> Serviços online | <input type="checkbox"/> Recursos multimédia |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca Digital | <input type="checkbox"/> Informação digital |
| <input type="checkbox"/> Contacto com o utilizador | <input type="checkbox"/> Ter conteúdos adequados |
| <input type="checkbox"/> Empréstimo de livros | <input type="checkbox"/> Catálogo actualizado |
| <input type="checkbox"/> Horário alargado | <input type="checkbox"/> Outro(s). (Especifique até um máximo de três) |
| | _____ |

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III-1

Sexo * LIC Crosstabulation

			LIC					Total	
			ESA	ESALD	ESART	ESE	ESG		EST
Sexo	0	Count	29	29	32	30	19	54	193
		% within Sexo	15.0%	15.0%	16.6%	15.5%	9.8%	28.0%	100.0%
		% within LIC	35.8%	19.2%	29.9%	26.1%	27.1%	83.1%	32.8%
		% of Total	4.9%	4.9%	5.4%	5.1%	3.2%	9.2%	32.8%
1	Count	52	122	75	85	51	11	396	
	% within Sexo	13.1%	30.8%	18.9%	21.5%	12.9%	2.8%	100.0%	
	% within LIC	64.2%	80.8%	70.1%	73.9%	72.9%	16.9%	67.2%	
	% of Total	8.8%	20.7%	12.7%	14.4%	8.7%	1.9%	67.2%	
Total	Count	81	151	107	115	70	65	589	
	% within Sexo	13.8%	25.6%	18.2%	19.5%	11.9%	11.0%	100.0%	
	% within LIC	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	13.8%	25.6%	18.2%	19.5%	11.9%	11.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	91.356 ^a	5	.000
Likelihood Ratio	88.177	5	.000
N of Valid Cases	589		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.30.

ANEXO III-2

Crosstab

			Utilização da biblioteca Escolar	Total
			0	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	375	375
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Escolar	84.5%	84.5%
		% of Total	84.5%	84.5%
	Maiores de 23	Count	16	16
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Escolar	3.6%	3.6%
		% of Total	3.6%	3.6%
	CET	Count	41	41
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Escolar	9.2%	9.2%
		% of Total	9.2%	9.2%
	Habilitação superior	Count	4	4
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Escolar	.9%	.9%
		% of Total	.9%	.9%
	Outra	Count	8	8
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Escolar	1.8%	1.8%
		% of Total	1.8%	1.8%
Total	Count	444	444	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Utilização da biblioteca Escolar	100.0%	100.0%	
	% of Total	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	444

a. No statistics are computed because Utilização da biblioteca Escolar is a constant.

Crosstab

			Utilização da biblioteca Municipal	
			1	Total
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	326	326
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Municipal	83.4%	83.4%
		% of Total	83.4%	83.4%
	Maiores de 23	Count	31	31
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Municipal	7.9%	7.9%
		% of Total	7.9%	7.9%
	CET	Count	20	20
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Municipal	5.1%	5.1%
		% of Total	5.1%	5.1%
	Habilitação superior	Count	6	6
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Municipal	1.5%	1.5%
		% of Total	1.5%	1.5%
	Outra	Count	8	8
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Municipal	2.0%	2.0%
		% of Total	2.0%	2.0%
Total	Count	391	391	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Utilização da biblioteca Municipal	100.0%	100.0%	
	% of Total	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	391

a. No statistics are computed because Utilização da biblioteca Municipal is a constant.

Crosstab

			Utilização da biblioteca Nacional	
			2	Total
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	8	8
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Nacional	72.7%	72.7%
		% of Total	72.7%	72.7%
	CET	Count	2	2
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca Nacional	18.2%	18.2%
		% of Total	18.2%	18.2%
	Outra	Count	1	1
% within Forma acesso		100.0%	100.0%	
% within Utilização da biblioteca Nacional		9.1%	9.1%	
% of Total		9.1%	9.1%	
Total	Count	11	11	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Utilização da biblioteca Nacional	100.0%	100.0%	
	% of Total	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	11

a. No statistics are computed because Utilização da biblioteca Nacional is a constant.

Crosstab

			Utilização da biblioteca CD	
			3	Total
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	3	3
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca CD	50.0%	50.0%
		% of Total	50.0%	50.0%
	Maiores de 23	Count	3	3
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Utilização da biblioteca CD	50.0%	50.0%
		% of Total	50.0%	50.0%
Total	Count		6	6
	% within Forma acesso		100.0%	100.0%
	% within Utilização da biblioteca CD		100.0%	100.0%
	% of Total		100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	6

a. No statistics are computed because Utilização da biblioteca CD is a constant.

ANEXO III-3

Crosstab

			Frequência biblioteca Escolar						Total
			Diária	2-3 vezes/semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	33	144	62	72	110	12	433
		% within Forma acesso	7.6%	33.3%	14.3%	16.6%	25.4%	2.8%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Escolar	78.6%	83.7%	84.9%	83.7%	83.3%	66.7%	82.8%
		% of Total	6.3%	27.5%	11.9%	13.8%	21.0%	2.3%	82.8%
	Maiores de 23	Count	2	7	3	3	8	3	26
		% within Forma acesso	7.7%	26.9%	11.5%	11.5%	30.8%	11.5%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Escolar	4.8%	4.1%	4.1%	3.5%	6.1%	16.7%	5.0%
	CET	Count	4	18	5	7	8	1	43
		% within Forma acesso	9.3%	41.9%	11.6%	16.3%	18.6%	2.3%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Escolar	9.5%	10.5%	6.8%	8.1%	6.1%	5.6%	8.2%
	Habilitação superior	Count	1	2	0	2	1	1	7
		% within Forma acesso	14.3%	28.6%	.0%	28.6%	14.3%	14.3%	100.0%
% within Frequência biblioteca Escolar		2.4%	1.2%	.0%	2.3%	.8%	5.6%	1.3%	
Outra	Count	2	1	3	2	5	1	14	
	% within Forma acesso	14.3%	7.1%	21.4%	14.3%	35.7%	7.1%	100.0%	
	% within Frequência biblioteca Escolar	4.8%	.6%	4.1%	2.3%	3.8%	5.6%	2.7%	
Total	Count	42	172	73	86	132	18	523	
	% within Forma acesso	8.0%	32.9%	14.0%	16.4%	25.2%	3.4%	100.0%	
	% within Frequência biblioteca Escolar	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	8.0%	32.9%	14.0%	16.4%	25.2%	3.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.960 ^a	20	.524
Likelihood Ratio	17.886	20	.595
Linear-by-Linear Association	.183	1	.669
N of Valid Cases	523		

a. 18 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .24.

ANEXO III-4

Crosstab

			Frequência biblioteca Municipal						Total
			Diária	2-3 vezes/semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	2	37	48	91	191	33	402
		% within Forma acesso	.5%	9.2%	11.9%	22.6%	47.5%	8.2%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	66.7%	86.0%	81.4%	84.3%	82.3%	80.5%	82.7%
		% of Total	.4%	7.6%	9.9%	18.7%	39.3%	6.8%	82.7%
	Maiores de 23	Count	1	6	5	4	16	1	33
		% within Forma acesso	3.0%	18.2%	15.2%	12.1%	48.5%	3.0%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	33.3%	14.0%	8.5%	3.7%	6.9%	2.4%	6.8%
		% of Total	.2%	1.2%	1.0%	.8%	3.3%	.2%	6.8%
	CET	Count	0	0	4	8	18	5	35
		% within Forma acesso	.0%	.0%	11.4%	22.9%	51.4%	14.3%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	.0%	.0%	6.8%	7.4%	7.8%	12.2%	7.2%
		% of Total	.0%	.0%	.8%	1.6%	3.7%	1.0%	7.2%
	Habilitação superior	Count	0	0	1	3	2	1	7
		% within Forma acesso	.0%	.0%	14.3%	42.9%	28.6%	14.3%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	.0%	.0%	1.7%	2.8%	.9%	2.4%	1.4%
		% of Total	.0%	.0%	.2%	.6%	.4%	.2%	1.4%
	Outra	Count	0	0	1	2	5	1	9
		% within Forma acesso	.0%	.0%	11.1%	22.2%	55.6%	11.1%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	.0%	.0%	1.7%	1.9%	2.2%	2.4%	1.9%
		% of Total	.0%	.0%	.2%	.4%	1.0%	.2%	1.9%
Total		Count	3	43	59	108	232	41	486
		% within Forma acesso	.6%	8.8%	12.1%	22.2%	47.7%	8.4%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	.6%	8.8%	12.1%	22.2%	47.7%	8.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.253 ^a	20	.571
Likelihood Ratio	20.946	20	.400
Linear-by-Linear Association	1.708	1	.191
N of Valid Cases	486		

a. 21 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

ANEXO III-5

Idade * Frequência biblioteca Escolar Crosstabulation

			Frequência biblioteca Escolar						Total
			Diária	2-3 vezes/semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca	
Idade	Até 18 anos	Count	21	91	31	30	45	2	220
		% within Idade	9.5%	41.4%	14.1%	13.6%	20.5%	.9%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Escolar	50.0%	52.9%	42.5%	34.9%	34.1%	11.1%	42.1%
		% of Total	4.0%	17.4%	5.9%	5.7%	8.6%	.4%	42.1%
	De 19 a 24 anos	Count	18	70	35	49	68	11	251
		% within Idade	7.2%	27.9%	13.9%	19.5%	27.1%	4.4%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Escolar	42.9%	40.7%	47.9%	57.0%	51.5%	61.1%	48.0%
		% of Total	3.4%	13.4%	6.7%	9.4%	13.0%	2.1%	48.0%
	De 25 a 30 anos	Count	3	5	4	3	10	2	27
		% within Idade	11.1%	18.5%	14.8%	11.1%	37.0%	7.4%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Escolar	7.1%	2.9%	5.5%	3.5%	7.6%	11.1%	5.2%
		% of Total	.6%	1.0%	.8%	.6%	1.9%	.4%	5.2%
31 anos ou superior	Count	0	6	3	4	9	3	25	
	% within Idade	.0%	24.0%	12.0%	16.0%	36.0%	12.0%	100.0%	
	% within Frequência biblioteca Escolar	.0%	3.5%	4.1%	4.7%	6.8%	16.7%	4.8%	
	% of Total	.0%	1.1%	.6%	.8%	1.7%	.6%	4.8%	
Total	Count	42	172	73	86	132	18	523	
	% within Idade	8.0%	32.9%	14.0%	16.4%	25.2%	3.4%	100.0%	
	% within Frequência biblioteca Escolar	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	8.0%	32.9%	14.0%	16.4%	25.2%	3.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.524 ^a	15	.007
Likelihood Ratio	32.697	15	.005
Linear-by-Linear Association	21.044	1	.000
N of Valid Cases	523		

ANEXO III-6

Idade * Frequência biblioteca Municipal Crosstabulation

			Frequência biblioteca Municipal						Total
			Diária	2-3 vezes/semana	De 15 em 15 dias	Mensal	Raramente	Nunca	
Idade	Até 18 anos	Count	2	23	29	38	95	16	203
		% within Idade	1.0%	11.3%	14.3%	18.7%	46.8%	7.9%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	66.7%	53.5%	49.2%	35.2%	40.9%	39.0%	41.8%
		% of Total	.4%	4.7%	6.0%	7.8%	19.5%	3.3%	41.8%
	De 19 a 24 anos	Count	0	16	23	64	111	20	234
		% within Idade	.0%	6.8%	9.8%	27.4%	47.4%	8.5%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	.0%	37.2%	39.0%	59.3%	47.8%	48.8%	48.1%
		% of Total	.0%	3.3%	4.7%	13.2%	22.8%	4.1%	48.1%
	De 25 a 30 anos	Count	1	2	3	3	12	4	25
		% within Idade	4.0%	8.0%	12.0%	12.0%	48.0%	16.0%	100.0%
		% within Frequência biblioteca Municipal	33.3%	4.7%	5.1%	2.8%	5.2%	9.8%	5.1%
		% of Total	.2%	.4%	.6%	.6%	2.5%	.8%	5.1%
31 anos ou superior	Count	0	2	4	3	14	1	24	
	% within Idade	.0%	8.3%	16.7%	12.5%	58.3%	4.2%	100.0%	
	% within Frequência biblioteca Municipal	.0%	4.7%	6.8%	2.8%	6.0%	2.4%	4.9%	
	% of Total	.0%	.4%	.8%	.6%	2.9%	.2%	4.9%	
Total	Count	3	43	59	108	232	41	486	
	% within Idade	.6%	8.8%	12.1%	22.2%	47.7%	8.4%	100.0%	
	% within Frequência biblioteca Municipal	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	.6%	8.8%	12.1%	22.2%	47.7%	8.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.372 ^a	15	.158
Likelihood Ratio	19.303	15	.200
Linear-by-Linear Association	1.449	1	.229
N of Valid Cases	486		

ANEXO III-7

Crosstab

Count

		Conhecimento línguas PT	
		Sim	Total
LIC	ESA	81	81
	ESALD	149	149
	ESART	102	102
	ESE	113	113
	ESG	70	70
	EST	64	64
Total		579	579

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	a
N of Valid Cases	579

a. No statistics are computed because Conhecimento línguas PT is a constant.

Crosstab

Count

		Conhecimento línguas SP		Total
		Sim	Não	
LIC	ESA	34	28	62
	ESALD	60	53	113
	ESART	48	23	71
	ESE	45	34	79
	ESG	41	22	63
	EST	38	15	53
Total		266	175	441

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.651 ^a	5	.124
Likelihood Ratio	8.774	5	.118
N of Valid Cases	441		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21.03.

Crosstab

Count

		Conhecimento línguas UK		Total
		Sim	Não	
LIC	ESA	69	9	78
	ESALD	124	16	140
	ESART	86	10	96
	ESE	81	19	100
	ESG	57	11	68
	EST	55	4	59
Total		472	69	541

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.910 ^a	5	.227
Likelihood Ratio	6.844	5	.233
N of Valid Cases	541		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.52.

Crosstab

Count

		Conhecimento línguas FR		Total
		Sim	Não	
LIC	ESA	24	36	60
	ESALD	60	50	110
	ESART	37	36	73
	ESE	52	31	83
	ESG	34	29	63
	EST	15	32	47
Total		222	214	436

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.040 ^a	5	.010
Likelihood Ratio	15.253	5	.009
N of Valid Cases	436		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23.07.

Crosstab

Count

		Conhecimento línguas D		Total
		Sim	Não	
LIC	ESA	0	48	48
	ESALD	0	89	89
	ESART	2	51	53
	ESE	5	57	62
	ESG	0	51	51
	EST	0	42	42
Total		7	338	345

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.937 ^a	5	.005
Likelihood Ratio	16.629	5	.005
N of Valid Cases	345		

a. 6 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .85.

Crosstab

Count

		Conhecimento línguas Outra			Total
			0	1	
LIC	ESA	72	0	9	81
	ESALD	128	0	23	151
	ESART	100	3	4	107
	ESE	102	2	11	115
	ESG	65	0	5	70
	EST	57	0	8	65
Total		524	5	60	589

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.855 ^a	10	.042
Likelihood Ratio	20.851	10	.022
N of Valid Cases	589		

a. 6 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .55.

ANEXO III-8

Forma acesso * Frequência PC Crosstabulation

			Frequência PC				Total
			Diária	2-3 vezes/semana	De 15 em 15 dias	Raramente	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	420	51	3	1	475
		% within Forma acesso	88.4%	10.7%	.6%	.2%	100.0%
		% within Frequência PC	80.3%	87.9%	75.0%	100.0%	81.1%
		% of Total	71.7%	8.7%	.5%	.2%	81.1%
	Maiores de 23	Count	38	4	1	0	43
		% within Forma acesso	88.4%	9.3%	2.3%	.0%	100.0%
		% within Frequência PC	7.3%	6.9%	25.0%	.0%	7.3%
		% of Total	6.5%	.7%	.2%	.0%	7.3%
	CET	Count	44	1	0	0	45
		% within Forma acesso	97.8%	2.2%	.0%	.0%	100.0%
		% within Frequência PC	8.4%	1.7%	.0%	.0%	7.7%
		% of Total	7.5%	.2%	.0%	.0%	7.7%
Habilitação superior	Count	8	1	0	0	9	
	% within Forma acesso	88.9%	11.1%	.0%	.0%	100.0%	
	% within Frequência PC	1.5%	1.7%	.0%	.0%	1.5%	
	% of Total	1.4%	.2%	.0%	.0%	1.5%	
Outra	Count	13	1	0	0	14	
	% within Forma acesso	92.9%	7.1%	.0%	.0%	100.0%	
	% within Frequência PC	2.5%	1.7%	.0%	.0%	2.4%	
	% of Total	2.2%	.2%	.0%	.0%	2.4%	
Total	Count	523	58	4	1	586	
	% within Forma acesso	89.2%	9.9%	.7%	.2%	100.0%	
	% within Frequência PC	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	89.2%	9.9%	.7%	.2%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.997 ^a	12	.916
Likelihood Ratio	7.218	12	.843
Linear-by-Linear Association	1.865	1	.172
N of Valid Cases	586		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .02.

ANEXO III-9

Idade * Frequência PC Crosstabulation

			Frequência PC				Total
			Diária	2-3 vezes/semana	De 15 em 15 dias	Raramente	
Idade	Até 18 anos	Count	214	24	2	1	241
		% within Idade	88.8%	10.0%	.8%	.4%	100.0%
		% within Frequência PC	40.9%	41.4%	50.0%	100.0%	41.1%
		% of Total	36.5%	4.1%	.3%	.2%	41.1%
	De 19 a 24 anos	Count	246	29	1	0	276
		% within Idade	89.1%	10.5%	.4%	.0%	100.0%
		% within Frequência PC	47.0%	50.0%	25.0%	.0%	47.1%
		% of Total	42.0%	4.9%	.2%	.0%	47.1%
	De 25 a 30 anos	Count	27	1	0	0	28
		% within Idade	96.4%	3.6%	.0%	.0%	100.0%
		% within Frequência PC	5.2%	1.7%	.0%	.0%	4.8%
		% of Total	4.6%	.2%	.0%	.0%	4.8%
31 anos ou superior	Count	36	4	1	0	41	
	% within Idade	87.8%	9.8%	2.4%	.0%	100.0%	
	% within Frequência PC	6.9%	6.9%	25.0%	.0%	7.0%	
	% of Total	6.1%	.7%	.2%	.0%	7.0%	
Total	Count	523	58	4	1	586	
	% within Idade	89.2%	9.9%	.7%	.2%	100.0%	
	% within Frequência PC	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	89.2%	9.9%	.7%	.2%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.382 ^a	9	.800
Likelihood Ratio	5.619	9	.777
Linear-by-Linear Association	.199	1	.655
N of Valid Cases	586		

a. 10 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

ANEXO III-10

Uso Net Frequência * Idade Crosstabulation

			Idade				Total
			Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 30 anos	31 anos ou superior	
Uso Net Frequência	Diária	Count	191	237	28	36	492
		% within Uso Net Frequência	38.8%	48.2%	5.7%	7.3%	100.0%
		% within Idade	79.9%	86.2%	100.0%	90.0%	84.5%
		% of Total	32.8%	40.7%	4.8%	6.2%	84.5%
	2-3 vezes/semana	Count	43	36	0	4	83
		% within Uso Net Frequência	51.8%	43.4%	.0%	4.8%	100.0%
		% within Idade	18.0%	13.1%	.0%	10.0%	14.3%
		% of Total	7.4%	6.2%	.0%	.7%	14.3%
	De 15 em 15 dias	Count	4	2	0	0	6
		% within Uso Net Frequência	66.7%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
		% within Idade	1.7%	.7%	.0%	.0%	1.0%
		% of Total	.7%	.3%	.0%	.0%	1.0%
Raramente	Count	1	0	0	0	1	
	% within Uso Net Frequência	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	
	% within Idade	.4%	.0%	.0%	.0%	.2%	
	% of Total	.2%	.0%	.0%	.0%	.2%	
Total	Count	239	275	28	40	582	
	% within Uso Net Frequência	41.1%	47.3%	4.8%	6.9%	100.0%	
	% within Idade	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	41.1%	47.3%	4.8%	6.9%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.063 ^a	9	.210
Likelihood Ratio	16.828	9	.051
Linear-by-Linear Association	8.411	1	.004
N of Valid Cases	582		

a. 9 cells (56.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

ANEXO III-11

Uso Net Frequência * Idade Crosstabulation

			Idade				Total
			Até 18 anos	De 19 a 24 anos	De 25 a 30 anos	31 anos ou superior	
Uso Net Frequência	Diária	Count	191	237	28	36	492
		% within Uso Net Frequência	38.8%	48.2%	5.7%	7.3%	100.0%
		% within Idade	79.9%	86.2%	100.0%	90.0%	84.5%
		% of Total	32.8%	40.7%	4.8%	6.2%	84.5%
	2-3 vezes/semana	Count	43	36	0	4	83
		% within Uso Net Frequência	51.8%	43.4%	.0%	4.8%	100.0%
		% within Idade	18.0%	13.1%	.0%	10.0%	14.3%
		% of Total	7.4%	6.2%	.0%	.7%	14.3%
	De 15 em 15 dias	Count	4	2	0	0	6
		% within Uso Net Frequência	66.7%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
		% within Idade	1.7%	.7%	.0%	.0%	1.0%
		% of Total	.7%	.3%	.0%	.0%	1.0%
	Raramente	Count	1	0	0	0	1
		% within Uso Net Frequência	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% within Idade	.4%	.0%	.0%	.0%	.2%
		% of Total	.2%	.0%	.0%	.0%	.2%
Total	Count	239	275	28	40	582	
	% within Uso Net Frequência	41.1%	47.3%	4.8%	6.9%	100.0%	
	% within Idade	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	41.1%	47.3%	4.8%	6.9%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.063 ^a	9	.210
Likelihood Ratio	16.828	9	.051
Linear-by-Linear Association	8.411	1	.004
N of Valid Cases	582		

a. 9 cells (56.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

ANEXO III-12

Crosstab

			Uso Net Ler/noticias		Total
				0	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	172	306	478
		% within Forma acesso	36.0%	64.0%	100.0%
		% within Uso Net Ler/noticias	84.3%	79.5%	81.2%
		% of Total	29.2%	52.0%	81.2%
	Maiores de 23	Count	13	30	43
		% within Forma acesso	30.2%	69.8%	100.0%
		% within Uso Net Ler/noticias	6.4%	7.8%	7.3%
		% of Total	2.2%	5.1%	7.3%
	CET	Count	14	31	45
		% within Forma acesso	31.1%	68.9%	100.0%
		% within Uso Net Ler/noticias	6.9%	8.1%	7.6%
		% of Total	2.4%	5.3%	7.6%
Habilitação superior	Count	3	6	9	
	% within Forma acesso	33.3%	66.7%	100.0%	
	% within Uso Net Ler/noticias	1.5%	1.6%	1.5%	
	% of Total	.5%	1.0%	1.5%	
Outra	Count	2	12	14	
	% within Forma acesso	14.3%	85.7%	100.0%	
	% within Uso Net Ler/noticias	1.0%	3.1%	2.4%	
	% of Total	.3%	2.0%	2.4%	
Total	Count	204	385	589	
	% within Forma acesso	34.6%	65.4%	100.0%	
	% within Uso Net Ler/noticias	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	34.6%	65.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.566 ^a	4	.468
Likelihood Ratio	3.978	4	.409
N of Valid Cases	589		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.12.

Crosstab

			Uso Net Estudar		Total
				1	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	97	381	478
		% within Forma acesso	20.3%	79.7%	100.0%
		% within Uso Net Estudar	71.9%	83.9%	81.2%
		% of Total	16.5%	64.7%	81.2%
	Maiores de 23	Count	22	21	43
		% within Forma acesso	51.2%	48.8%	100.0%
		% within Uso Net Estudar	16.3%	4.6%	7.3%
		% of Total	3.7%	3.6%	7.3%
	CET	Count	9	36	45
		% within Forma acesso	20.0%	80.0%	100.0%
		% within Uso Net Estudar	6.7%	7.9%	7.6%
		% of Total	1.5%	6.1%	7.6%
Habilitação superior	Count	5	4	9	
	% within Forma acesso	55.6%	44.4%	100.0%	
	% within Uso Net Estudar	3.7%	.9%	1.5%	
	% of Total	.8%	.7%	1.5%	
Outra	Count	2	12	14	
	% within Forma acesso	14.3%	85.7%	100.0%	
	% within Uso Net Estudar	1.5%	2.6%	2.4%	
	% of Total	.3%	2.0%	2.4%	
Total	Count	135	454	589	
	% within Forma acesso	22.9%	77.1%	100.0%	
	% within Uso Net Estudar	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	22.9%	77.1%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27.516 ^a	4	.000
Likelihood Ratio	23.417	4	.000
N of Valid Cases	589		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.06.

Crosstab

			Usos Net Tralhar		Total
			1	2	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	231	247	478
		% within Forma acesso	48.3%	51.7%	100.0%
		% within Usos Net Tralhar	86.2%	76.9%	81.2%
		% of Total	39.2%	41.9%	81.2%
Maiores de 23		Count	10	33	43
		% within Forma acesso	23.3%	76.7%	100.0%
		% within Usos Net Tralhar	3.7%	10.3%	7.3%
		% of Total	1.7%	5.6%	7.3%
GET		Count	20	25	45
		% within Forma acesso	44.4%	55.6%	100.0%
		% within Usos Net Tralhar	7.5%	7.8%	7.6%
		% of Total	3.4%	4.2%	7.6%
Habilitação superior		Count	1	8	9
		% within Forma acesso	11.1%	88.9%	100.0%
		% within Usos Net Tralhar	.4%	2.5%	1.5%
		% of Total	.2%	1.4%	1.5%
Outra		Count	6	8	14
		% within Forma acesso	42.9%	57.1%	100.0%
		% within Usos Net Tralhar	2.2%	2.5%	2.4%
		% of Total	1.0%	1.4%	2.4%
Total		Count	268	321	589
		% within Forma acesso	45.5%	54.5%	100.0%
		% within Usos Net Tralhar	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	45.5%	54.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.472 ^a	4	.006
Likelihood Ratio	15.770	4	.003
N of Valid Cases	589		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.10.

Crosstab

			Usó Net Compras	
			3.00	Total
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	50	50
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Usó Net Compras	67.6%	67.6%
		% of Total	67.6%	67.6%
	Maiores de 23	Count	9	9
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Usó Net Compras	12.2%	12.2%
		% of Total	12.2%	12.2%
	CET	Count	12	12
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Usó Net Compras	16.2%	16.2%
		% of Total	16.2%	16.2%
Outra	Count	3	3	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Usó Net Compras	4.1%	4.1%	
	% of Total	4.1%	4.1%	
Total	Count	74	74	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Usó Net Compras	100.0%	100.0%	
	% of Total	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	.a
N of Valid Cases	74

a. No statistics are computed because Usó Net Compras is a constant.

Crosstab

			Uso Net Jogar	
			4	Total
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	169	169
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Uso Net Jogar	85.4%	85.4%
		% of Total	85.4%	85.4%
	Maiores de 23	Count	6	6
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Uso Net Jogar	3.0%	3.0%
		% of Total	3.0%	3.0%
	CET	Count	17	17
		% within Forma acesso	100.0%	100.0%
		% within Uso Net Jogar	8.6%	8.6%
		% of Total	8.6%	8.6%
Habilitação superior	Count	2	2	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Uso Net Jogar	1.0%	1.0%	
	% of Total	1.0%	1.0%	
Outra	Count	4	4	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Uso Net Jogar	2.0%	2.0%	
	% of Total	2.0%	2.0%	
Total	Count	198	198	
	% within Forma acesso	100.0%	100.0%	
	% within Uso Net Jogar	100.0%	100.0%	
	% of Total	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	198

a. No statistics are computed because Uso Net Jogar is a constant.

Crosstab

			Usó Net email		Total
				5	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	150	328	478
		% within Forma acesso	31.4%	68.6%	100.0%
		% within Usó Net email	80.6%	81.4%	81.2%
		% of Total	25.5%	55.7%	81.2%
	Maiores de 23	Count	16	27	43
		% within Forma acesso	37.2%	62.8%	100.0%
		% within Usó Net email	8.6%	6.7%	7.3%
		% of Total	2.7%	4.6%	7.3%
	CET	Count	14	31	45
		% within Forma acesso	31.1%	68.9%	100.0%
		% within Usó Net email	7.5%	7.7%	7.6%
		% of Total	2.4%	5.3%	7.6%
Habilitação superior	Count	3	6	9	
	% within Forma acesso	33.3%	66.7%	100.0%	
	% within Usó Net email	1.6%	1.5%	1.5%	
	% of Total	.5%	1.0%	1.5%	
Outra	Count	3	11	14	
	% within Forma acesso	21.4%	78.6%	100.0%	
	% within Usó Net email	1.6%	2.7%	2.4%	
	% of Total	.5%	1.9%	2.4%	
Total	Count	186	403	589	
	% within Forma acesso	31.6%	68.4%	100.0%	
	% within Usó Net email	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	31.6%	68.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.325 ^a	4	.857
Likelihood Ratio	1.356	4	.852
N of Valid Cases	589		

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.84.

Crosstab

			Uso Net Chat		Total
				6	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	179	299	478
		% within Forma acesso	37.4%	62.6%	100.0%
		% within Uso Net Chat	72.2%	87.7%	81.2%
		% of Total	30.4%	50.8%	81.2%
	Maiores de 23	Count	34	9	43
		% within Forma acesso	79.1%	20.9%	100.0%
		% within Uso Net Chat	13.7%	2.6%	7.3%
		% of Total	5.8%	1.5%	7.3%
	CET	Count	22	23	45
		% within Forma acesso	48.9%	51.1%	100.0%
		% within Uso Net Chat	8.9%	6.7%	7.6%
		% of Total	3.7%	3.9%	7.6%
Habitação superior	Count	7	2	9	
	% within Forma acesso	77.8%	22.2%	100.0%	
	% within Uso Net Chat	2.8%	.6%	1.5%	
	% of Total	1.2%	.3%	1.5%	
Outra	Count	6	8	14	
	% within Forma acesso	42.9%	57.1%	100.0%	
	% within Uso Net Chat	2.4%	2.3%	2.4%	
	% of Total	1.0%	1.4%	2.4%	
Total	Count	248	341	589	
	% within Forma acesso	42.1%	57.9%	100.0%	
	% within Uso Net Chat	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	42.1%	57.9%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.907 ^a	4	.000
Likelihood Ratio	34.445	4	.000
N of Valid Cases	589		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.79.

Crosstab

			Usos Net Outros		Total
				7	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	460	18	478
		% within Forma acesso	96.2%	3.8%	100.0%
		% within Usos Net Outros	81.0%	85.7%	81.2%
		% of Total	78.1%	3.1%	81.2%
	Maiores de 23	Count	42	1	43
		% within Forma acesso	97.7%	2.3%	100.0%
		% within Usos Net Outros	7.4%	4.8%	7.3%
		% of Total	7.1%	.2%	7.3%
	CET	Count	45	0	45
		% within Forma acesso	100.0%	.0%	100.0%
		% within Usos Net Outros	7.9%	.0%	7.6%
		% of Total	7.6%	.0%	7.6%
Habilitação superior	Count	8	1	9	
	% within Forma acesso	88.9%	11.1%	100.0%	
	% within Usos Net Outros	1.4%	4.8%	1.5%	
	% of Total	1.4%	.2%	1.5%	
Outra	Count	13	1	14	
	% within Forma acesso	92.9%	7.1%	100.0%	
	% within Usos Net Outros	2.3%	4.8%	2.4%	
	% of Total	2.2%	.2%	2.4%	
Total	Count	568	21	589	
	% within Forma acesso	96.4%	3.6%	100.0%	
	% within Usos Net Outros	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	96.4%	3.6%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.923 ^a	4	.416
Likelihood Ratio	4.917	4	.296
N of Valid Cases	589		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .32.

ANEXO III-13

Forma acesso * Pesquisa informação Biblioteca s/n Crosstabulation

			Pesquisa informação Biblioteca s/n			Total
				Sim	Não	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	7	312	159	478
		% within Forma acesso	1.5%	65.3%	33.3%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	87.5%	81.3%	80.7%	81.2%
		% of Total	1.2%	53.0%	27.0%	81.2%
	Maiores de 23	Count	1	24	18	43
		% within Forma acesso	2.3%	55.8%	41.9%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	12.5%	6.3%	9.1%	7.3%
		% of Total	.2%	4.1%	3.1%	7.3%
	CET	Count	0	32	13	45
		% within Forma acesso	.0%	71.1%	28.9%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	8.3%	6.6%	7.6%
		% of Total	.0%	5.4%	2.2%	7.6%
Habilitação superior	Count	0	6	3	9	
	% within Forma acesso	.0%	66.7%	33.3%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	1.6%	1.5%	1.5%	
	% of Total	.0%	1.0%	.5%	1.5%	
Outra	Count	0	10	4	14	
	% within Forma acesso	.0%	71.4%	28.6%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	2.6%	2.0%	2.4%	
	% of Total	.0%	1.7%	.7%	2.4%	
Total	Count	8	384	197	589	
	% within Forma acesso	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.462 ^a	8	.902
Likelihood Ratio	4.304	8	.829
N of Valid Cases	589		

a. 6 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .12.

ANEXO III-14

Idade * Pesquisa informação Biblioteca s/n Crosstabulation

		Pesquisa informação Biblioteca s/n			Total	
			Sim	Não		
Idade	Até 18 anos	Count	2	172	68	242
		% within Idade	.8%	71.1%	28.1%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	25.0%	44.8%	34.5%	41.1%
		% of Total	.3%	29.2%	11.5%	41.1%
De 19 a 24 anos	De 19 a 24 anos	Count	5	171	101	277
		% within Idade	1.8%	61.7%	36.5%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	62.5%	44.5%	51.3%	47.0%
		% of Total	.8%	29.0%	17.1%	47.0%
De 25 a 30 anos	De 25 a 30 anos	Count	0	19	10	29
		% within Idade	.0%	65.5%	34.5%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	4.9%	5.1%	4.9%
		% of Total	.0%	3.2%	1.7%	4.9%
31 anos ou superior	31 anos ou superior	Count	1	22	18	41
		% within Idade	2.4%	53.7%	43.9%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	12.5%	5.7%	9.1%	7.0%
		% of Total	.2%	3.7%	3.1%	7.0%
Total	Total	Count	8	384	197	589
		% within Idade	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.459 ^a	6	.206
Likelihood Ratio	8.833	6	.183
N of Valid Cases	589		

a. 4 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .39.

ANEXO III-15

LIC * Pesquisa informação Biblioteca s/n Crosstabulation

			Pesquisa informação Biblioteca s/n			Total
			Sim	Não		
LIC	ESA	Count	1	54	26	81
		% within LIC	1.2%	66.7%	32.1%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	12.5%	14.1%	13.2%	13.8%
		% of Total	.2%	9.2%	4.4%	13.8%
	ESALD	Count	0	114	37	151
		% within LIC	.0%	75.5%	24.5%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	29.7%	18.8%	25.6%
		% of Total	.0%	19.4%	6.3%	25.6%
	ESART	Count	4	61	42	107
		% within LIC	3.7%	57.0%	39.3%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	50.0%	15.9%	21.3%	18.2%
		% of Total	.7%	10.4%	7.1%	18.2%
ESE	Count	2	76	37	115	
	% within LIC	1.7%	66.1%	32.2%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	25.0%	19.8%	18.8%	19.5%	
	% of Total	.3%	12.9%	6.3%	19.5%	
ESG	Count	1	38	31	70	
	% within LIC	1.4%	54.3%	44.3%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	12.5%	9.9%	15.7%	11.9%	
	% of Total	.2%	6.5%	5.3%	11.9%	
EST	Count	0	41	24	65	
	% within LIC	.0%	63.1%	36.9%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	10.7%	12.2%	11.0%	
	% of Total	.0%	7.0%	4.1%	11.0%	
Total	Count	8	384	197	589	
	% within LIC	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.935 ^a	10	.030
Likelihood Ratio	21.489	10	.018
N of Valid Cases	589		

LIC * Pesquisa informação Biblioteca s/n Crosstabulation

			Pesquisa informação Biblioteca s/n			Total
			Sim	Não		
LIC	ESA	Count	1	54	26	81
		% within LIC	1.2%	66.7%	32.1%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	12.5%	14.1%	13.2%	13.8%
		% of Total	.2%	9.2%	4.4%	13.8%
	ESALD	Count	0	114	37	151
		% within LIC	.0%	75.5%	24.5%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	29.7%	18.8%	25.6%
		% of Total	.0%	19.4%	6.3%	25.6%
	ESART	Count	4	61	42	107
		% within LIC	3.7%	57.0%	39.3%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	50.0%	15.9%	21.3%	18.2%
		% of Total	.7%	10.4%	7.1%	18.2%
	ESE	Count	2	76	37	115
		% within LIC	1.7%	66.1%	32.2%	100.0%
		% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	25.0%	19.8%	18.8%	19.5%
		% of Total	.3%	12.9%	6.3%	19.5%
ESG	Count	1	38	31	70	
	% within LIC	1.4%	54.3%	44.3%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	12.5%	9.9%	15.7%	11.9%	
	% of Total	.2%	6.5%	5.3%	11.9%	
EST	Count	0	41	24	65	
	% within LIC	.0%	63.1%	36.9%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	.0%	10.7%	12.2%	11.0%	
	% of Total	.0%	7.0%	4.1%	11.0%	
Total	Count	8	384	197	589	
	% within LIC	1.4%	65.2%	33.4%	100.0%	
	% within Pesquisa informação Biblioteca s/n	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

a. 6 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .88.

ANEXO III-16

Forma acesso * Utilização informação Incluir RefBib Crosstabulation

			Utilização informação Incluir RefBib					Total
			Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	230	113	102	22	5	472
		% within Forma acesso	48.7%	23.9%	21.6%	4.7%	1.1%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	81.6%	85.6%	81.6%	75.9%	55.6%	81.8%
		% of Total	39.9%	19.6%	17.7%	3.8%	.9%	81.8%
	Maiores de 23	Count	15	6	9	6	3	39
		% within Forma acesso	38.5%	15.4%	23.1%	15.4%	7.7%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	5.3%	4.5%	7.2%	20.7%	33.3%	6.8%
		% of Total	2.6%	1.0%	1.6%	1.0%	.5%	6.8%
	CET	Count	24	9	9	1	0	43
		% within Forma acesso	55.8%	20.9%	20.9%	2.3%	.0%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	8.5%	6.8%	7.2%	3.4%	.0%	7.5%
		% of Total	4.2%	1.6%	1.6%	.2%	.0%	7.5%
	Habilitação superior	Count	4	2	3	0	0	9
		% within Forma acesso	44.4%	22.2%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	1.4%	1.5%	2.4%	.0%	.0%	1.6%
		% of Total	.7%	.3%	.5%	.0%	.0%	1.6%
	Outra	Count	9	2	2	0	1	14
		% within Forma acesso	64.3%	14.3%	14.3%	.0%	7.1%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	3.2%	1.5%	1.6%	.0%	11.1%	2.4%
		% of Total	1.6%	.3%	.3%	.0%	.2%	2.4%
Total	Count	282	132	125	29	9	577	
	% within Forma acesso	48.9%	22.9%	21.7%	5.0%	1.6%	100.0%	
	% within Utilização informação Incluir RefBib	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	48.9%	22.9%	21.7%	5.0%	1.6%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.688 ^a	16	.026
Likelihood Ratio	22.153	16	.138
Linear-by-Linear Association	.036	1	.850
N of Valid Cases	577		

a. 13 cells (52.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

ANEXO III-17

LIC * Utilização informação Incluir RefBib Crosstabulation

			Utilização informação Incluir RefBib					
			Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Total
LIC	ESA	Count	38	24	12	5	0	79
		% within LIC	48.1%	30.4%	15.2%	6.3%	.0%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	13.5%	18.2%	9.6%	17.2%	.0%	13.7%
		% of Total	6.6%	4.2%	2.1%	.9%	.0%	13.7%
	ESALD	Count	92	24	26	7	1	150
		% within LIC	61.3%	16.0%	17.3%	4.7%	.7%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	32.6%	18.2%	20.8%	24.1%	11.1%	26.0%
		% of Total	15.9%	4.2%	4.5%	1.2%	.2%	26.0%
	ESART	Count	52	25	23	3	2	105
		% within LIC	49.5%	23.8%	21.9%	2.9%	1.9%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	18.4%	18.9%	18.4%	10.3%	22.2%	18.2%
		% of Total	9.0%	4.3%	4.0%	.5%	.3%	18.2%
	ESE	Count	46	23	28	8	5	110
		% within LIC	41.8%	20.9%	25.5%	7.3%	4.5%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	16.3%	17.4%	22.4%	27.6%	55.6%	19.1%
		% of Total	8.0%	4.0%	4.9%	1.4%	.9%	19.1%
	ESG	Count	28	21	18	3	0	70
		% within LIC	40.0%	30.0%	25.7%	4.3%	.0%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	9.9%	15.9%	14.4%	10.3%	.0%	12.1%
		% of Total	4.9%	3.6%	3.1%	.5%	.0%	12.1%
	EST	Count	26	15	18	3	1	63
		% within LIC	41.3%	23.8%	28.6%	4.8%	1.6%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	9.2%	11.4%	14.4%	10.3%	11.1%	10.9%
		% of Total	4.5%	2.6%	3.1%	.5%	.2%	10.9%
Total		Count	282	132	125	29	9	577
		% within LIC	48.9%	22.9%	21.7%	5.0%	1.6%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	48.9%	22.9%	21.7%	5.0%	1.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.037 ^a	20	.043
Likelihood Ratio	32.386	20	.039
N of Valid Cases	577		

LIC * Utilização informação Incluir RefBib Crosstabulation

			Utilização informação Incluir RefBib					Total
			Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	
LIC	ESA	Count	38	24	12	5	0	79
		% within LIC	48.1%	30.4%	15.2%	6.3%	.0%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	13.5%	18.2%	9.6%	17.2%	.0%	13.7%
		% of Total	6.6%	4.2%	2.1%	.9%	.0%	13.7%
	ESALD	Count	92	24	26	7	1	150
		% within LIC	61.3%	16.0%	17.3%	4.7%	.7%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	32.6%	18.2%	20.8%	24.1%	11.1%	26.0%
		% of Total	15.9%	4.2%	4.5%	1.2%	.2%	26.0%
	ESART	Count	52	25	23	3	2	105
		% within LIC	49.5%	23.8%	21.9%	2.9%	1.9%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	18.4%	18.9%	18.4%	10.3%	22.2%	18.2%
		% of Total	9.0%	4.3%	4.0%	.5%	.3%	18.2%
	ESE	Count	46	23	28	8	5	110
		% within LIC	41.8%	20.9%	25.5%	7.3%	4.5%	100.0%
		% within Utilização informação Incluir RefBib	16.3%	17.4%	22.4%	27.6%	55.6%	19.1%
		% of Total	8.0%	4.0%	4.9%	1.4%	.9%	19.1%
ESG	Count	28	21	18	3	0	70	
	% within LIC	40.0%	30.0%	25.7%	4.3%	.0%	100.0%	
	% within Utilização informação Incluir RefBib	9.9%	15.9%	14.4%	10.3%	.0%	12.1%	
	% of Total	4.9%	3.6%	3.1%	.5%	.0%	12.1%	
EST	Count	26	15	18	3	1	63	
	% within LIC	41.3%	23.8%	28.6%	4.8%	1.6%	100.0%	
	% within Utilização informação Incluir RefBib	9.2%	11.4%	14.4%	10.3%	11.1%	10.9%	
	% of Total	4.5%	2.6%	3.1%	.5%	.2%	10.9%	
Total	Count	282	132	125	29	9	577	
	% within LIC	48.9%	22.9%	21.7%	5.0%	1.6%	100.0%	
	% within Utilização informação Incluir RefBib	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

a. 9 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .98.

ANEXO III-18

Forma acesso * Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor Crosstabulation

			Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor		Total
			2		
Forma acesso	Concurso Nacional de acesso	Count	167	311	478
		% within Forma acesso	34.9%	65.1%	100.0%
		% within Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor	78.4%	82.7%	81.2%
		% of Total	28.4%	52.8%	81.2%
	Maiores de 23	Count	27	16	43
		% within Forma acesso	62.8%	37.2%	100.0%
		% within Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor	12.7%	4.3%	7.3%
		% of Total	4.6%	2.7%	7.3%
	CET	Count	13	32	45
		% within Forma acesso	28.9%	71.1%	100.0%
		% within Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor	6.1%	8.5%	7.6%
		% of Total	2.2%	5.4%	7.6%
Habilitação superior	Count	3	6	9	
	% within Forma acesso	33.3%	66.7%	100.0%	
	% within Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor	1.4%	1.6%	1.5%	
	% of Total	.5%	1.0%	1.5%	
Outra	Count	3	11	14	
	% within Forma acesso	21.4%	78.6%	100.0%	
	% within Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor	1.4%	2.9%	2.4%	
	% of Total	.5%	1.9%	2.4%	
Total	Count	213	376	589	
	% within Forma acesso	36.2%	63.8%	100.0%	
	% within Ref. Bib. Conhecida Fornecida Professor	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	36.2%	63.8%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.897 ^a	4	.003
Likelihood Ratio	15.363	4	.004
N of Valid Cases	589		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.25.

Anexo III – 19

LIC * Sev. Bib. Pesquisa

Crosstab				
Count				
		Sev. Bib. Pesquisa		
			2	Total
LIC	ESA	77	4	81
	ESALD	137	14	151
	ESART	97	10	107
	ESE	109	6	115
	ESG	65	5	70
	EST	52	13	65
	Total	537	52	589

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,784 ^a	5	,017
Likelihood Ratio	11,944	5	,036
N of Valid Cases	589		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,74.			

LIC * Sev. Bib. Internet

Crosstab				
Count				
		Sev. Bib. Internet		
			7	Total
LIC	ESA	38	43	81
	ESALD	55	96	151
	ESART	56	51	107
	ESE	54	61	115
	ESG	41	29	70
	EST	36	29	65
Total		280	309	589

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,517 ^a	5	,019
Likelihood Ratio	13,637	5	,018
N of Valid Cases	589		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,90.

ANEXO IV

ESCOLA	CURSO	N.º INQUÉRITOS
	FORMAÇÃO INICIAL	
ESACB	Engenharia Biológica Alimentar	10
	Biologia Aplicada	12
	Engenharia de Protecção Civil	18
	Enfermagem Veterinária	23
	Nutrição Humana e Qualidade Alimentar	17
ESART	Música	11
	Design de Moda e Têxtil	30
	Design de Interiores e Equipamento	36
	Design de Comunicação e Produção Audiovisual	30
ESALD	Cardiopneumologia	24
	Análises Clínicas	24
	Radiologia	24
	Fisioterapia	29
	Enfermagem	49
ESECB	Serviço Social	37
	Educação Básica	35
	Secretariado	9
	Desporto e Actividade Física	28
	Animação Cultural	6
ESG	Contabilidade e Gestão Financeira	2
	Gestão Turística	10
	Solicitadoria	34
	Gestão de Recursos Humanos	8
	Gestão Hoteleira	16
ESTCB	Engenharia Industrial	13
	Engenharia Electrotécnica	7
	Tecnologias da Informação e Multimédia	12
	Engenharia Civil	7
	Engenharia Informática	25
	Total	586