

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARTA DA CONCEIÇÃO JOÃO MAPUTERE

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE:
experiências, ações e visões sobre as práticas na perspectiva de bibliotecários e docentes

Belo Horizonte

2023

MARTA DA CONCEIÇÃO JOÃO MAPUTERE

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: experiências, ações e visões
sobre as práticas na perspectiva de bibliotecários e docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Usuários, gestão do conhecimento e práticas informacionais.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula.

Coorientador: Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves.

Belo Horizonte

2023

M297e

Maputere, Marta da Conceição João.

Educação para o desenvolvimento da competência em informação nas instituições de ensino superior em Moçambique [recurso eletrônico] : experiências, ações e visões sobre as práticas na perspectiva de bibliotecários e docentes / Marta da Conceição João Maputere. - 2023.

1 recurso eletrônico (257 f. : il., color.) : pdf.

Orientador: Cláudio Paixão Anastácio de Paula.

Coorientadora: Ana Paula Meneses Alves.

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

Referências: f. 214-233.

Apêndice: f. 234-257.

Exigência do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Ciência da informação – Teses. 2. Competência em informação – Teses. 3. Bibliotecas universitárias – Moçambique – Teses. 4. Bibliotecários – Teses. I. Paula, Claudio Paixão Anastácio de. II. Alves, Ana Paula Meneses. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. IV. Título.

CDU: 02:37.09

Ficha catalográfica: Elaine Diamantino Oliveira - CRB: MG/2742

Biblioteca Profª Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Às 14:00 horas do dia 30 de março de 2023, ECI/UFMG - sala 4000 e PPGCI - <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/ppgci>, realizou-se a sessão pública para a defesa da tese de MARTA DA CONCEIÇÃO JOÃO MAPUTERE, número de registro 2018663865. A presidência da sessão coube ao Prof. Claudio Paixão Anastácio de Paula - Orientador. Inicialmente, o presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: Profa. Marta Leandro da Mata (UFES), Profa. Camila Araújo dos Santos (FEBAB), Dra. Eni Alves Rodrigues (SE-MG), Dra. Jéssica Patrícia Silva de Sá (UFMG), Dr. Gesner Francisco Xavier Junior (UFMG), Profa. Lorena Tavares de Paula (ECI/UFMG), Profa. Ana Paula Meneses Alves (ECI/UFMG), e Prof. Claudio Paixão Anastácio de Paula - Orientador (ECI/UFMG). Em seguida, a candidata fez a apresentação do trabalho que constitui sua tese de doutorado, intitulada: "*Educação para o desenvolvimento da competência em informação nas instituições de ensino superior em Moçambique: experiências, ações e visões sobre as práticas na perspectiva de docentes e bibliotecários*". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e, logo após, a Comissão reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, e decidiu considerar aprovada a tese de doutorado. O resultado final foi comunicado publicamente a candidata pelo presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata que, depois de lida, se aprovada, será assinada pela Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 30 de março de 2023.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Paixão Anastacio de Paula, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eni Alves Rodrigues, Usuária Externa**, em 03/04/2023, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Meneses Alves, Professora do Magistério Superior**, em 03/04/2023, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gesner Francisco Xavier Junior, Bibliotecário-Documentalista**, em 03/04/2023, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Araújo dos Santos, Usuária Externa**, em 03/04/2023, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica Patrícia Silva de Sá, Bibliotecária-Documentalista**, em 03/04/2023, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Moreno Marques, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 20/04/2023, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Tavares de Paula, Professora do Magistério Superior**, em 24/04/2023, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2178174** e o código CRC **6E07FAD3**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, que sempre esteve comigo, dando a proteção, saúde, força e coragem para abraçar todos os desafios que me são proporcionados e superar todos os obstáculos no meu cotidiano, de modo a alcançar as metas profissionais e pessoais.

Meu profundo agradecimento é estendido aos meus orientadores, o **Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula** e a **Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves**, pela inestimável orientação, pelos ensinamentos, conselhos, sugestões, pelos comentários às vezes desafiadores e animadores, pela confiança depositada em mim, pela franqueza, encorajamento e, acima de tudo, pela paciência, e por, em algum momento, terem desempenhado o papel de pai, mãe e psicólogos, principalmente nos últimos tempos. Ao Professor Cláudio, mais uma vez obrigada por ter me acolhido após o desaparecimento físico da eterna querida orientadora Adriana Bogliolo Sirihal Duarte.

Expresso a minha gratidão ao **corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, da Escola Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI/UFMG), pelos ensinamentos e compartilhamentos dos seus conhecimentos que contribuíram para o sucesso da formação.

À minha família, **meu Pai Joao Maputere**, pelo apoio incondicional, que cuidou da minha filha Melannie no momento que mais precisei. Aos meus irmãos Eugenio, Paulo e Avelino, pela força de encorajamento, apoio moral e crítico e por terem cuidado da minha filha Melannie no momento que precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI/UFMG), pela oportunidade que me foi concedida para fazer parte do grupo do PPGCI 2018-2022, e dar continuidade aos meus estudos. Estendo os meus agradecimentos ao pessoal da secretaria, especialmente à **Carolina** (a quem carinhosamente chamo de Carol), pelo carinho e disposição para atender sempre que foi preciso.

Aos meus **colegas** do PPGCI, muito obrigada pelo acolhimento caloroso, carinho e respeito, em especial a Kelly, Andreza, Hugo (meu maninho) e Fabiana, pela troca de experiência, pelo convívio, por tudo que vocês fizeram por mim, me senti em casa mesmo estando fora de Moçambique. Maitabhassa (Obrigada).

Ao **CNPQ**, agradeço pelo apoio financeiro que permitiu a minha formação Acadêmica.

Agradeço, ainda, à direção das instituições de ensino superior envolvidas na pesquisa.

Esta pesquisa não teria sido possível sem a participação ativa dos docentes e bibliotecários do Instituto Superior Politécnico de Manica, Instituto Superior Politécnico de Gaza e a Universidade Pùngué. Endereço a minha gratidão pelo apoio e colaboração na coleta de dados para a efetivação do trabalho.

RESUMO

A competência em informação (CoInfo) é considerada, universalmente, como uma aprendizagem fundamental que requer, de quem se dispõe a ensiná-la, uma abordagem criativa para desenvolver nos estudantes competências que permitam a eles assumirem uma postura reflexiva, crítica, criativa em torno da busca e do uso responsável da informação. Os bibliotecários são parte integrante deste processo educativo e as parcerias com outros profissionais são necessárias para que a educação em informação e o desenvolvimento da CoInfo seja mais integrativa. A pesquisa teve como objetivo explorar a compreensão e a incorporação das práticas da CoInfo em instituições de ensino superior (IES) em Moçambique. Foi desenvolvida na perspectiva do corpo docente, no contexto das disciplinas, e dos bibliotecários, no contexto das ações e iniciativas oferecidas pelas bibliotecas. Intencionou-se identificar contribuições para o desenvolvimento da CoInfo e um possível trabalho colaborativo entre estes atores com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, conduzida por meio de estudo de caso desenvolvido a partir de uma amostra de três IES da cidade de Chimoio, capital da província moçambicana de Manica. Teve como participantes docentes e os bibliotecários dessas instituições. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário *on-line* elaborado na plataforma *Google Forms*, aplicado a uma amostra por conveniência composta por setenta e um (71) docentes e uma amostra intencional formada por quatro (4) bibliotecários universitários. O desenho deste estudo foi mais abrangente quanto à abordagem, integrando métodos mistos QUAN (+ qual) na coleta e análise de dados. A análise de dados foi realizada por meio de estatística descritiva, e eles são apresentados por meio de tabelas, gráficos, frequências e porcentagens. Os resultados obtidos demonstraram que 32 (45,1%) docentes estavam familiarizados com o termo CoInfo e 27 (38,0%) desconheciam o termo, ainda assim, 53 (74,6%) entenderam o significado do termo CoInfo e incorporaram os conteúdos da CoInfo em sua prática de ensino. Tanto os docentes quanto os bibliotecários, na sua maioria, não estavam familiarizados com os instrumentos da CoInfo da *Association of College and Research Libraries* (ACRL) (Padrões de 2000 e *Framework* de 2015). Verificou-se também que os docentes atribuíram tarefas ou atividades de informação aos seus estudantes com o objetivo de familiarizá-los com pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento da CoInfo, sendo que o trabalho em grupo foi o mais indicado como a preferência destes docentes. Contudo, embora o corpo docente tenha incorporado os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas, a maioria indicou que as competências informacionais dos estudantes permaneciam num nível de conhecimento

básico em todas as categorias e que as práticas da CoInfo não são aplicadas com frequência na feitura dos trabalhos acadêmicos. Quanto às práticas atuais ou ações voltadas à CoInfo nas bibliotecas pesquisadas, todas afirmaram que praticam atividades voltadas para a CoInfo, entretanto, os bibliotecários também não estavam familiarizados com instrumentos da CoInfo da ACRL (Padrões de 2000 e *Framework* de 2015), que, internacionalmente, são tidos como ferramenta de trabalho do bibliotecário. A natureza das práticas da CoInfo oferecidas pelos bibliotecários são básicas e desenvolvidas por meio de iniciativas de orientação sobre os serviços da biblioteca e educação dos usuários na modalidade presencial, sendo a primeira a preferido entre os bibliotecários. Verificou-se a ausência de programas sistemáticos voltados à CoInfo e ausência de trabalho colaborativo entre bibliotecários e docentes no âmbito da CoInfo. No entanto, verificou-se que docentes e bibliotecários cooperam nas áreas de desenvolvimento de coleções e orientação da biblioteca, atividades que ocorrem quando solicitadas pelo corpo docente. Este estudo permitiu mapear o estágio atual das práticas da CoInfo nas instituições pesquisadas e os resultados fornecem informações que, potencialmente, podem ajudar as instituições pesquisadas – mais particularmente aos docentes destas e outras instituições – na reformulação de suas práticas de ensino e na conscientização sobre a importância da CoInfo e os benefícios que ela pode trazer aos estudantes e docentes. Os resultados poderão, ainda, ajudar os bibliotecários a repensarem suas práticas atuais e a forma como elas estão instituídas, sugerindo-lhes que expandam mais suas ações colocando-as num contexto mais holístico. No entanto, para que isso ocorra, é preciso investir na formação continuada dos bibliotecários na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação e conhecer as teorias de aprendizagem de forma que, com uma base integrada nesses dois campos, eles possam escolher o método de ensino que melhor se enquadre ao seu contexto. Acredita-se que este estudo possa vir a contribuir positivamente para a conscientização e promoção de desenvolvimento da CoInfo no contexto moçambicano.

Palavras-chave: Competência em Informação; Colaboração, Bibliotecários Universitários; Bibliotecas Universitárias; Moçambique.

ABSTRACT

Information literacy (IL) is universally considered as a fundamental learning process that requires a creative approach from those willing to teach it, aimed at developing, in students, skills that allow them to assume a reflective, critical, creative approach around the search and responsible use of information. Librarians are an important part of this educational process, and partnerships with other professionals are necessary for information education and the development of IL to be more integrative. The research aimed to explore the understanding and incorporation of IL practices in higher education institutions (HEIs) in Mozambique. It is developed from the perspective of the faculty, in the context of disciplines, and of librarians, in the context of actions and initiatives offered by libraries. It is developed to identify contributions for the development of IL and for a possible collaborative work between these actors - with a view to enhancing student learning. From the methodological point of view, the research is characterized as exploratory and descriptive, conducted through a case study developed from a limited sample of three higher education institutions Chimoio city. It had as participating subjects the faculty and librarians of these institutions. An online questionnaire prepared on the *Google Forms* platform was used as data collection instruments, applied to a convenience sample composed of seventy-one (71) lecturers, distributed by three researched institutions, and an intentional sample formed by four (4) librarians College students. The design of this study was more comprehensive in terms of approach, integrating mixed methods QUAN (+ qual) in data collection and analysis. Data analysis was performed using descriptive statistics, presented through tables, graphs, frequencies and percentages. The results showed that 32 (45.1%) were familiar with the term information literacy and 27 (38.0%) were unaware of the term, yet more than half 53 (74.6%) understood the meaning of the term information literacy and incorporated IL contents into their teaching practice. Both lectures and librarians, most of them were not familiar with ACRL's IL instruments (2000 Standards and 2015 Framework). It was also verified that the lectures determine the execution of tasks or information activities to their students with the objective of familiarizing them with academic research and the development of IL, and group work was the most indicated as the preference of these lectures. However, although the lecturers have incorporated IL content into their disciplines, most of them indicated that students' information skills remained at a basic knowledge level in all categories and that IL practices are not frequently applied in the making of assignments. academics. As for current practices or actions aimed at IL in the researched libraries, all stated that they practice activities aimed at IL, however, librarians were also not

familiar with ACRL IL instruments (Standards of 2000 and Framework of 2015), which, internationally, are seen as a working tool for the librarian. The nature of the IL practices offered by librarians are basic and developed through orientation initiatives on library services and user education in the face-to-face modality, the former being preferred among librarians. There was an absence of systematic programs aimed at information literacy, and an absence of collaborative work between librarians and lecturers within the scope of IL. However, it was found that lecturers and librarians cooperate in the areas of collection development and library guidance, activities that occur when requested by the faculty. This study allowed mapping the current stage of IL practices in the researched institutions and the results provide information that, potentially, can help the researched institutions – more particularly the lecturers of these and other institutions – in the reformulation of their teaching practices and in raising awareness about the importance of IL and the benefits it can bring to students and teachers. The results may also help librarians to rethink their current practices and the way they are instituted, suggesting that they further expand their actions by placing them in a more holistic context. However, for this to happen, it is necessary to invest in the continuing education of librarians in the area and in-depth training around learning theories so that, with an integrated base in these two fields, they can choose the teaching method that best suits them and fit its context. It is believed that this study may contribute positively to raising awareness and promoting the development of IL in the Mozambican context.

Keywords: Information Literacy; collaboration; Academic Librarians; Academic Libraries; Mozambique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Localização geográfica da área do estudo.....	78
Figura 2 – Instituto Superior Politécnico de Gaza.....	79
Figura 3 – Instituto Superior Politécnico de Manica.....	80
Figura 4 – Universidade Púnguè	82
Gráfico 1 – Composição da amostra por instituição de ensino.	95
Gráfico 2 – Familiaridade com o termo competência em informação.	101
Gráfico 3 – Compreensão do conceito Information Literacy/Competência em Informação	105
Gráfico 4 – Incorporação dos conteúdos do CoInfo nas disciplinas	111
Gráfico 5: – Incentivos dos professores aos estudantes no uso da biblioteca para a elaboração dos trabalhos acadêmicos	134
Gráfico 6 – Grau da importância dos recursos de informações utilizados nos trabalhos acadêmicos dos estudantes	136
Gráfico 7 – Recursos informacionais mais utilizados pelos estudantes a partir da percepção dos professores.....	137
Gráfico 8 – Comportamento do estudante quando não encontra o que precisa para realização dos trabalhos.....	139
Gráfico 9 – Classificação da CoInfo dos estudantes quanto à necessidade de informação para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.....	145
Gráfico 10 – Classificação da CoInfo dos estudantes quanto à avaliação das fontes para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.....	146
Gráfico 11 – Comunicação entre professor e bibliotecário na perspectiva dos professores.	177
Gráfico 12 – Comunicação entre professor e bibliotecário na perspectiva dos bibliotecários.	178
Gráfico 13 – Encaminhamento dos estudantes a um bibliotecário.....	180
Gráfico 14 – Razões para não encaminhar os estudantes a um bibliotecário.....	184
Gráfico 15 – Solicitação de apoio à equipe da biblioteca na perspectiva dos docentes.....	185

Gráfico 16 – Responsabilidade pelo ensino da CoInfo na perspectiva dos docentes.....	188
Gráfico 17 – Responsabilidade pelo ensino da CoInfo na perspectiva do bibliotecário.	188
Gráfico 18 – Formação dos professores em recursos informacionais.	192
Gráfico 19 – Preferências do bibliotecário em relação aos formatos da educação dos conteúdos da CoInfo.	200
Gráfico 20 – Percepção dos docentes sobre a imagem dos bibliotecários.	203
Quadro 1 – Síntese dos principais conceitos de CoInfo na perspectiva dos autores internacionais e brasileiros.....	35
Quadro 2 - Modelos e padrões de desenvolvimento de Competência em Informação	39
Quadro 3 – Comparação dos conceitos fundamentados nos Padrões e na nova Estrutura de Competência em Informação para o Ensino Superior.	45
Quadro 4 – Comparação das dimensões da CoInfo com base nas autoras Vitorino e Piantola (2011) e os dos termos deste estudo.	107
Quadro 5 – Experiências dos docentes com relação a assistência dada pelos bibliotecários.	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características gerais das instituições de ensino superior pesquisadas	80
Tabela 2 – População e amostra	83
Tabela 3 – Distribuição percentual dos docentes por gênero e habilitações acadêmicas.....	92
Tabela 4 – Distribuição percentual dos docentes por áreas de formação	93
Tabela: 5 – Tempo de serviço na carreira docente	94
Tabela 6 – Distribuição dos docentes por Faculdades/Divisão	95
Tabela 7 – Distribuição de frequências por cursos oferecidos	96
Tabela 8 – Distribuição dos docentes por disciplinas acadêmicas	98
Tabela 9 – Níveis ou anos acadêmicos que os docentes lecionam	98
Tabela 10 – Familiaridade com o termo competência em informação por instituição.....	102
Tabela 11 – Conhecimento dos Padrões da ACRL de 2000 e Framework	104
Tabela 12 – Relação entre experiência na carreira docente e incorporação dos conceitos ...	112
Tabela 13 – Relação entre experiência na carreira e incorporação dos conceitos (por instituição de ensino).....	114
Tabela 14 – Disciplinas por área de conhecimento	116
Tabela 15 – Conteúdos de competência em informação incorporados nas disciplinas.....	118
Tabela 16 – Conteúdos da CoInfo abordados nas disciplinas por área de conhecimento.	121
Tabela 17 – Razões para não incorporar os conteúdos de competência em informação.....	126
Tabela 18: Tipos de trabalhos acadêmicos que os docentes solicitam aos estudantes.	131
Tabela 19 – Finalidade dos trabalhos	133
Tabela 20 – Classificação da CoInfo dos estudantes quanto à comunicação das evidências	148
Tabela 21 – Grau de aplicabilidade das práticas da CoInfo.	152
Tabela 22 – Características gerais dos respondentes.....	158
Tabela 23 – Distribuição dos respondentes por instituição	159

Tabela 24 – Familiaridade com o termo competência em informação, Padrões da <i>ACRL</i> de 2000 e <i>Framework de 2015</i>	161
Tabela 25 – Práticas institucionais da CoInfo nas bibliotecas universitárias pesquisadas....	163
Tabela 26 – Métodos de entrega de treinamento ou orientação em CoInfo nas bibliotecas selecionadas.	166
Tabela 27 – Razões para não incorporar programas sistemáticos de competência em informação	169
Tabela 28 – Percepções de bibliotecário sobre o tipo de apoio solicitado pelos docentes....	185
Tabela 29 – Experiências colaborativas, expectativas e barreias a colaboração, na perspectiva do professor.	194
Tabela 30 – Experiências colaborativas, expectativas e barreias a colaboração, na perspectiva do bibliotecário.	195
Tabela 31 – Preferências do docente em relação aos formatos da educação dos conteúdos da CoInfo.	199

LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Library Association
BCI	Biblioteconomia e Ciência da Informação
IES	Instituição de Ensino Superior
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISPM	Instituto Superior Politécnico de Manica
ISPG	Instituto Superior Politécnico de Gaza
MCTESTP	Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UP	Universidade Púngué
WEB	World Wide Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Justificativa	23
1.2 Objetivo geral	26
1.2.1 <i>Objetivos específicos:</i>	26
1.3 Estruturas da Tese	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	28
2.1 Competência em informação: enquadramento do tema.....	28
2.1.1 <i>A problemática do conceito de competência em informação.....</i>	<i>30</i>
2.2 Modelos e Padrões: iniciativas em nível Internacional para o desenvolvimento de Competência em Informação	38
2.3 Competência em informação: o lugar do bibliotecário no exercício da função educativa	48
2.4 Estratégias de ensino de competência em informação.....	53
2.4.1 <i>Serviços de referência (enquanto lugar de exercício de função educativa)</i>	<i>54</i>
2.4.2 <i>Instrução baseada em sessões únicas.....</i>	<i>55</i>
2.4.3 <i>Curso de CoInfo em formato de crédito acadêmico.....</i>	<i>57</i>
2.4.4 <i>Instrução baseada em Website da biblioteca</i>	<i>58</i>
2.4.5 <i>Bibliotecário incorporado</i>	<i>58</i>
2.5 O trabalho colaboração entre bibliotecários e docentes no âmbito de desenvolvimento da CoInfo	61
2.5.1 <i>Contexto para a colaboração: uma necessidade</i>	<i>63</i>
2.5.2 <i>Estudos anteriores: exemplos de iniciativas colaborativas e seus benefícios</i>	<i>67</i>
2.5.3 <i>Fatores que influenciam a colaboração bibliotecários-docentes</i>	<i>70</i>

3 DESENHO METODOLÓGICO	76
3.1 Universo da pesquisa	78
3.1.1 <i>Características das instituições participantes da pesquisa</i>	78
3.1.2 <i>Critérios para a delimitação da amostra</i>	77
3.2 Breve descrição do cenário da pesquisa	78
3.2 Amostra da pesquisa	82
3.3 Instrumentos de coleta de dados	84
3.3.1 <i>Pré-teste dos instrumentos de coleta de dados</i>	87
3.4 Procedimentos de coleta de dados	88
3.5 Procedimentos de análise dos dados	90
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
4.1 Análise e discussão dos resultados a partir da perspectiva dos docentes	91
4.1.1 <i>Caracterização dos participantes</i>	91
4.1.2 <i>Familiaridade com o termo competência em informação</i>	100
4.1.3 <i>Conhecimento dos Padrões da ACRL de 2000 e Framework</i>	103
4.1.4 <i>A prática de ensino da CoInfo na perspectiva dos professores</i>	110
4.1.5 <i>Educação para o desenvolvimento de Competência em Informação por áreas de conhecimento das disciplinas</i>	116
4.1.6 <i>Incorporação dos conteúdos da CoInfo na prática de ensino de docente</i>	117
4.1.7 <i>Razões para não incorporar o ensino de Competência em Informação nas disciplinas</i>	126
4.1.8 <i>Estratégias para o desenvolvimento da competência em informação</i>	130
4.1.9 <i>Finalidade das atividades</i>	133
4.1.10 <i>Estímulo no uso da biblioteca</i>	134

4.1.11 <i>Percepção de docente sobre as práticas de competência em informação dos estudantes e sua aplicabilidade</i>	144
4.2 Apresentação dos resultados na perspectiva dos bibliotecários.....	157
4.2.1 <i>Caracterização dos respondentes</i>	157
4.2.2 <i>Familiaridade com o termo competência em informação</i>	160
4.2.3 <i>Práticas de competência em informação nas bibliotecas pesquisadas</i>	162
4.2.4 <i>Métodos de ensino utilizados para fornecer os conteúdos voltados à CoInfo</i>	166
4.2.5 <i>Razões para não incorporar programas de competência em informação</i>	168
4.2.6 <i>Síntese geral sobre as práticas da CoInfo instituídas nas bibliotecas pesquisadas</i>	174
4.3 Relações do trabalho colaborativo	176
4.3.1 <i>A comunicação entre bibliotecários e o corpo docente</i>	176
4.3.2 <i>Responsabilidade pelo ensino da CoInfo</i>	187
4.3.3 <i>Formação dos professores em recursos e sistemas de informação</i>	191
4.3.4 <i>Colaboração: experiências, barreiras e expectativas</i>	193
4.4 Preferências do corpo docente em relação ao formato de cursos da CoInfo	198
4.5 Percepções dos professores sobre os bibliotecários e seu trabalho	202
4.6 Síntese geral da seção	205
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - DOCENTES	234
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - BIBLIOTECÁRIOS	249

1 INTRODUÇÃO

A informação se constituiu, especialmente a partir da última década do século XX, como um elemento crucial que, a despeito de todos os problemas decorrentes da proliferação de vozes que passaram a concorrer umas com as outras disputando a atenção dos sujeitos, contribui significativamente para o desenvolvimento da sociedade nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Com a proliferação da informação, consequência da revolução digital, a dependência da informação abriu espaço para a configuração de uma nova estruturação para a sociedade, que passou a ser baseada e fundamentada na informação, as tais “Sociedade da informação” sobejamente discutida e, em um momento posterior, a “Sociedade do Conhecimento”.

De acordo com Takahashi (2000, p. 5), “a Sociedade da Informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico”. Trata-se de um fenômeno global por afetar diretamente as atividades sociais e econômicas, uma vez que suas estruturas e dinâmicas são, indiscutivelmente, afetadas pela infraestrutura das informações disponíveis.

Além de possuir uma dimensão político-econômica, a Sociedade da Informação também apresenta, com bastante proeminência, uma dimensão social. Trata-se, portanto, do impacto da informação na promoção da integração, na redução das distâncias geográficas e no aumento no nível de informação das pessoas (Takahashi, 2000). Ademais, com a evolução da Sociedade da Informação, cada vez mais o valor da informação vem recebendo um considerável reconhecimento como uma mercadoria estratégica para a economia global (Johnston; Webber, 2003).

Por sua vez, Todd (2001, p. 1) destaca que “o ambiente de informação que se verifica no séc. XXI é complexo e fluido, conectivo e interativo, diversificado, ambíguo e imprevisível e não existem restrições quanto a coleções físicas, tempo, lugar e fronteiras nacionais”. O autor destaca que a Sociedade da Informação é caracterizada pela interação entre os sujeitos e a matéria-prima do seu trabalho – a informação. Afirma que o excesso da informação não cria por si só um cidadão mais informado, isto é, não significa estar dotado de conhecimento e ter capacidade de assimilar o seu conteúdo. Para tal, é preciso ter um conjunto complementar de habilidades essenciais para usar efetivamente a informação e uma postura reflexiva e crítica para assimilar e transformar ativamente a informação em conhecimento – tarefa complexa que desafia os docentes e bibliotecários para enfrentá-la.

Todavia, este universo de conteúdo diversificado e o aumento do volume das informações em diferentes formatos (principalmente as disponíveis na Internet) podem criar barreiras ao uso efetivo da informação e gerar complexidade, desorientação e frustração para os usuários da informação – sobretudo para a comunidade estudantil –, visto que recuperar a informação desejada e adotar uma postura reflexiva e crítica pode ser uma atividade difícil e complexa.

Como observa Campello (2003, p. 33), a Sociedade da Informação consiste em um ambiente “tão diferente e mutante que exige novas habilidades para nele se sobreviver”. É preciso ser capaz de filtrá-la de forma eficaz e adotar uma postura crítica sobre ela para sobreviver em um mundo tão complexo de vários ambientes de informação.

É nessa perspectiva que entram os estudos voltados à “*Information Literacy*”, ou Competência em Informação¹ (CoInfo), que, segundo Melo e Araújo (2007), visam propor uma vertente de pensamento reflexivo para lidar com a contemporaneidade, onde suas reflexões e propostas assentam-se no aprender a aprender e no aprendizado ao longo da vida. De Lucca e Vitorino (2020, p.32) afirmam que “é possível reconhecer que a gênese da competência em informação está ancorada no paradigma cognitivo da Ciência da Informação, que atribui à informação a característica de possuir capacidade de modificar um estado de conhecimento”.

Desde o seu surgimento, a temática tem despertado o interesse dos pesquisadores e bibliotecários e vem conquistando cada vez mais espaço para discussão no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (BCI) (Campello, 2003; D’angelo; Maid, 2004; Kimani; Onyancha, 2015). Uma das tendências desses estudos é a de traçar o escopo a respeito do papel das bibliotecas e dos bibliotecários em suas contribuições para os objetivos educacionais, bem como delinear estratégias específicas e executáveis para a efetivação das práticas da CoInfo, principalmente nos contextos escolares e acadêmicos.

Ainda para Melo e Araújo (2007, p. 187), os estudos voltados à CoInfo centram-se no reconhecimento da qualidade do aprendizado do quanto se é capaz de “aprender através de informações diversificadas e contextualizadas e de se aplicar o conhecimento resultante do acesso/uso de tais informações de forma flexível e adaptativa, nos cenários da Sociedade da Informação”.

No contexto de Ensino Superior, autores como Webber e Johnston (2003) e Mudave (2016) reconhecem e defendem que as ações voltadas à educação para o desenvolvimento da

¹Para este estudo, será adotado o termo Competência em Informação, cuja justificativa pela escolha será apresentada na seção 2.

CoInfo são necessárias para preparar os estudantes a se tornarem aprendizes independentes e cidadãos ativos – este último ponto, entendido como requisito fundamental para a participação efetiva na sociedade contemporânea. Assim, o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao uso da informação por parte dos estudantes constitui um dos maiores desafios do ensino superior, visto que, “muitos entram e saem de um curso superior com pouco ou nenhum conhecimento sobre competência no uso eficaz da informação para o desenvolvimento profissional” (Cavalcante, 2006, p. 52).

À luz do ambiente digital contemporâneo, as instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental a desempenhar na criação de currículos que englobem ações educacionais voltadas para o desenvolvimento da CoInfo e que se ajustem às necessidades do contexto atual (do ambiente informacional) e à situação real (do contexto institucional). Ademais, é necessário que forneçam formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de competências necessárias que possam atender às necessidades acadêmicas e profissionais, bem como desenvolver estudantes críticos em informação. Nos países desenvolvidos, o elevado número de pesquisas sobre a temática fez com que a CoInfo se tornasse uma questão de grande proeminência, sendo que o destaque de grande parte das iniciativas desenvolvidas vai para os Estados Unidos.

Idiodi (2005) observa que os padrões da *American Library Association* (ALA) têm sido instrumentos de apoio no desenvolvimento de programas da CoInfo no Ensino Superior em todo o mundo, incluindo alguns países da África, e passaram a ser adotados por muitas universidades para serem incorporados ao currículo de formação universitária, principalmente em países desenvolvidos.

Embora alguns países tenham adotado os padrões da CoInfo para o Ensino Superior (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*) para figurarem nos seus currículos, sua inserção ainda é lenta em Moçambique. O trabalho de Manhique e Casarin (2019) sobre “Dimensões teóricas e epistemológicas de competência em informação em na África Subsaariana” busca identificar os artigos que abordam a CoInfo, publicados entre os anos 2002 e 2018, nos periódicos africanos indexados na *African Journals Online* (AJOL). A pesquisa constatou que, dos 34 artigos recuperados na base de dados, um número considerável dos autores das publicações analisadas provém das instituições acadêmicas da Nigéria, com mais de 60% de pesquisadores que publicam sobre a temática. Os demais países são representados por: África do Sul, Gana, Uganda, Botsuana, Tanzânia e Quênia (Manhique; Casarin, 2019).

Não obstante, fica evidente nessa pesquisa que nenhum artigo de pesquisadores ou bibliotecários de origem moçambicana encontra-se indexado na base de dados AJOL, até a data em que essa pesquisa decorreu. Isso mostra a invisibilidade da produção de estudos sobre a CoInfo em Moçambique.

No ambiente acadêmico, Cox e Corral (2013) destacam o papel fundamental das bibliotecas universitárias e do bibliotecário na promoção e desenvolvimento das práticas de CoInfo entre os estudantes universitários, principalmente os iniciantes. Todavia, os autores mostram uma preocupação quanto à pedagogia de ensino da CoInfo, isto é, os métodos pelos quais o ensino é oferecido, muitas vezes incorporado aos cursos, seja ao conteúdo específico dos cursos ou sob a forma de “sessões únicas” (pequenas palestras ou formações que ocorrem em sala de aula ou seminários de curta duração).

Esse método de ensino (sessões em curto tempo, ou um *tour* pela biblioteca) pode ser insuficiente quanto às estratégias pedagógicas, pois podem não surtir resultados positivos para o aprendizado do estudante. Além disso, justamente pela brevidade das lições – que não oferecem o tempo e a prática necessários para uma introjeção dos conteúdos –, pode ser difícil que os estudantes consigam colocar em prática os ensinamentos que se pretendia ministrar com essa abordagem. Nesse sentido, Raju (2017) destaca que conhecimentos e habilidades psicopedagógicas são necessárias para que o bibliotecário acadêmico possa exercer com excelência a função educativa.

Por outro lado, os bibliotecários precisam adotar uma postura proativa, bem como mudar a forma de interagir com docentes – se integrando mais nos cursos/departamentos acadêmicos e trabalhando de forma colaborativa com docentes. Além disso, precisam articular com docentes melhores formas de fornecer ou fortalecer ações voltadas à educação para o desenvolvimento da CoInfo que possam contribuir significativamente para o aprendizado dos estudantes (Zanin-Yost, 2018).

Para tanto, é necessário que haja uma mudança de atitude das partes interessadas e envolvidas no processo de ensino e aprendizagem – professores, bibliotecários e estudantes. Os envolvidos precisam, por um lado, entender e aceitar a importância das práticas de competência informação e, por outro lado, reconhecer a necessidade de capacitação dos estudantes (Arua *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, fica evidente que a função educativa é, sem dúvida, de grande importância e uma ferramenta fundamental para a promoção e desenvolvimento da CoInfo. Além disso, os bibliotecários universitários têm evidenciado esforços e abraçado a função educativa para traçar programas educacionais voltados à educação para o desenvolvimento da

CoInfo, programas estes que visam desenvolver nos estudantes a CoInfo como uma aprendizagem fundamental que possibilita torná-los cidadãos críticos e aprendizes ao longo da vida. Para isso, os bibliotecários devem ser devidamente preparados com conhecimentos, habilidades e experiências que possibilitem melhor condução de tais programas/ações educacionais de maneiras mais ativas e criativas, com excelência e qualidade. Esse desafio é atribuído às bibliotecas universitárias e aos bibliotecários, mas a responsabilidade deve ser compartilhada com o corpo docente, ou seja, os bibliotecários precisam do apoio dos docentes para que, juntos, possam traçar ações que contribuam para as experiências e para a aprendizagem significativa dos estudantes.

À luz desta situação, a presente pesquisa foi projetada para obter as concepções dos professores e bibliotecários universitários de três instituições de Ensino Superior na cidade de Chimoio, em Moçambique. Para isso, se propôs a explorar as maneiras pelas quais as práticas são incorporadas em suas disciplinas, focando especificamente nas formas como essas práticas são promovidas. A pesquisa se propôs a identificar também quais são as ações/iniciativas ou serviços educacionais oferecidos pelas bibliotecas universitárias pesquisadas que contribuem para o desenvolvimento de CoInfo dos estudantes, tendo em vista o atual cenário da informação. Além disso, buscou averiguar a existência do trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores e quais são as atitudes dos docentes em relação à possível colaboração com os bibliotecários no que diz respeito a projetos educacionais voltados à competência em informação no contexto de ensino e para o alcance dos resultados de aprendizagem significativas dos estudantes.

Esta pesquisa, no entanto, constitui um marco exploratório e uma tentativa de contribuir para o conhecimento limitado sobre as práticas da CoInfo na perspectiva dos docentes e bibliotecários de uma instituição de Ensino Superior em Moçambique. Em outras palavras, esta pesquisa oferece uma visão clara sobre o estágio atual das práticas da CoInfo nas instituições pesquisadas. Ademais, descreve e analisa as diferentes formas de práticas de competência em informação, identificando as lacunas quanto ao ensino e/ou áreas cobertas a serem aprimoradas, de modo a sugerir ações ou desenhos de intervenções que sejam adequados ao contexto moçambicano.

1.1 Justificativa

Tomo a liberdade de adotar a escrita em primeira pessoa para redigir esta justificativa.

A motivação pelo tema de pesquisa surge como resultado de minha experiência profissional, enquanto bibliotecária de uma instituição de Ensino Superior. Ao longo de minha trajetória profissional, notei as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, não apenas no manejo do computador, como também aos aspectos relacionados à busca e uso da informação, principalmente no que dizia respeito às fontes de informação na internet para a realização dos trabalhos acadêmicos. Nos anos de trabalho como bibliotecária, observei também o comportamento dos estudantes dentro da biblioteca e percebi que os estudantes dependem das fontes da internet, principalmente do motor de busca Google, para a realização de suas pesquisas acadêmicas e distanciam-se das bases de dados da biblioteca.

A esse respeito, Anafo e Filson (2014) observam que os estudantes confiam bastante nos mecanismos de busca Google² para encontrar informações, ignorando muitas vezes os recursos de qualidade disponíveis nas bibliotecas. Nisso, surge o interesse em compreender melhor as práticas de pesquisa e uso da informação no âmbito da realização dos trabalhos acadêmicos por eles desenvolvidos, com o intuito de mapear as práticas da CoInfo nas instituições pesquisadas.

Outra motivação está relacionada à constante reclamação dos docentes sobre a precariedade dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos por estudantes, principalmente os estudantes iniciantes (calouros), que, na sua maioria, transitam para o ensino superior sem nenhum preparo para usar as ferramentas tecnológicas para fazer pesquisas acadêmicas – de onde e como buscar, avaliar e usar a informação da internet com responsabilidade.

Cabe salientar que, apesar da crescente conscientização sobre a CoInfo e a atenção que a temática vem recebendo em todo o mundo, sua inserção e desenvolvimento nas escolas e instituições de ensino superior em Moçambique ainda são bastante lentos, longe do alcance de outras realidades internacionais em países como Brasil, Austrália, Canadá, Reino Unido, Portugal, Espanha e principalmente nos Estados Unidos, onde a CoInfo e a função educacional das bibliotecas são uma realidade. O mesmo não se pode afirmar para o contexto moçambicano, pois pouco se sabe sobre a existência das práticas educativas voltadas à competência em informação.

Nessa perspectiva, para que as instituições possam projetar e/ou oferecer e aprimorar ações ou programas educacionais significativos e eficazes, torna-se necessário, primeiro,

² Vale ressaltar que a crítica não é ao mecanismo de busca do Google propriamente dito, mas ao automatismo com que os estudantes procuram esse recurso, limitando-se somente a ele, não explorando outras ferramentas. E que, inclusive a busca no Google, deve ser ensinada aos estudantes, para que utilizem corretamente os recursos ofertados e construam boas estratégias de busca.

estudar as duas vozes acadêmicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: professores e bibliotecários.

Explorar as práticas da CoInfo na perspectiva dos docentes e bibliotecários em Moçambique constitui uma etapa fundamental para que os docentes possam, através dos resultados desta pesquisa, projetar ou reestruturar suas atividades de ensino, bem como aprimorar as tarefas que orientam as pesquisas dos estudantes. Da mesma forma, os resultados podem trazer subsídios capazes de ajudar os bibliotecários a ajustarem suas atividades e/ou projetarem e melhorarem os programas educacionais de desenvolvimento de competência em informação para melhor atender as necessidades dos estudantes, ou seja, voltados para as necessidades especiais do ambiente acadêmico.

Os resultados deste estudo também poderão ajudar as instituições de Ensino Superior a desenvolverem uma conscientização social e profissional, indicando os benefícios do desenvolvimento de serviços educacionais ou programas de desenvolvimento de Competência da Informação que sejam integrados, para que os estudantes de graduação possam se conscientizar da necessidade de desenvolver habilidades críticas e reflexivas para lidar com atual ambiente de informação e se tornarem aprendizes ativos ao longo da vida. A pesquisa fornece também indicações que podem enternecer as autoridades acadêmicas para a problemática da CoInfo, com potencial para a definição de um plano estratégico institucional e nacional de integração da mesma, de modo que se adeque ao contexto moçambicano e que possa contribuir ativamente para os processos de aprendizagem dos estudantes.

Diante do cenário exposto acima, os seguintes questionamentos foram direcionadores para o desenvolvimento deste processo de pesquisa:

- a) Quais conteúdos são incorporados nas disciplinas e quais são as formas/estratégias utilizadas pelos docentes para promover as práticas da CoInfo e apoiar os estudantes a se familiarizarem com pesquisas acadêmicas? Quais as percepções dos docentes sobre as competências em informação dos estudantes?
- b) Existem, na biblioteca, ações ou iniciativas de treinamentos/programas da CoInfo centrados nos estudantes ou programa de orientação à biblioteca?
- c) Existe colaboração entre docentes/departamentos e bibliotecários no ensino da CoInfo em torno programas voltados para o desenvolvimento de Competência em Informação que contribuiriam para atividades de pesquisa mais significativas, e experiências mais positivas para os estudantes?

1.2 Objetivo geral

Explorar a compreensão e a incorporação das práticas da CoInfo em instituições de Ensino Superior a partir da perspectiva do corpo docente, no contexto das disciplinas, bem como dos bibliotecários, em ações e iniciativas oferecidas pelas bibliotecas, de modo a identificar contribuições para o desenvolvimento da CoInfo. Ademais, busca-se investigar a existência de um possível trabalho colaborativo entre estes atores para o alcance da aprendizagem dos estudantes.

1.2.1 Objetivos específicos:

- a) OE1 – Explorar como os docentes visualizam e, eventualmente, promovem a integração da CoInfo em suas atividades de ensino, bem como os métodos (caso existam) utilizados para incorporar os conteúdos ou conceitos da CoInfo – como forma de apoiar os estudantes a se familiarizarem com pesquisas e redação dos trabalhos acadêmicos;
- b) OE2 – Mapear as ações e/ou iniciativas relacionadas ao desenvolvimento da CoInfo desenvolvidas/oferecidas pelas bibliotecas das instituições pesquisadas, buscando semelhanças e diferenças entre elas e de que forma os bibliotecários realizam estas ações.
- c) OE3 – Descrever as relações e a comunicação entre bibliotecários e docentes buscando avaliar se há a integração de bibliotecários e docentes em um trabalho colaborativo para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

1.3 Estruturas da Tese

Esta tese está estruturada da seguinte forma:

Seção 1: Introdução.

A primeira seção cobre a introdução do tema da pesquisa, a qual busca contextualizar a temática com uma apresentação que partiu do geral para o mais específico, ou seja, contextualizou-se a temática no contexto global da África para melhor entendimento do contexto moçambicano. Nesta seção, também é abordado o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, objetivos, a justificativa e a relevância do estudo, bem como as questões e os objetivos que nortearão a pesquisa. É também justificada a escolha dos métodos a serem adotados e sua pertinência para desenvolver a pesquisa.

Seção 2: Referencial Teórico:

A segunda seção apresenta o enquadramento teórico e começa com uma contextualização histórica de CoInfo, questões terminológicas e o seu significado, alguns modelos e padrões desenvolvidos por órgãos internacionais e pesquisadores da área de Ciência da Informação. Além disso, são discutidos outros assuntos com os seguintes enfoques: o papel das bibliotecas universitárias no desenvolvimento de CoInfo, buscando evidenciar por meio da revisão da literatura o lugar dos bibliotecários na promoção do ensino da CoInfo; a importância do trabalho colaborativo entre bibliotecários e docentes no ensino da CoInfo e seus obstáculos à colaboração.

Seção 3: Desenho Metodológico

A terceira seção enfoca como a pesquisa foi conduzida, isto é, trata do desenho metodológico e cobre a natureza da pesquisa, método de pesquisa, população-alvo, instrumentos de coleta de dados a serem aplicados, técnicas e procedimentos de coleta de dados e análise de dados.

Seção 4: Resultados

Na quarta seção, são apresentados os achados da pesquisa e os dados obtidos através do questionário são analisados e discutidos e contrastados com a literatura acadêmica e estudos anteriores.

Seção 5: Considerações finais

Por fim, as considerações finais desta pesquisa são apresentadas, bem como recomendações e sugestões para futuros trabalhos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Nesta seção, a literatura acadêmica que aborda a temática é revisada e, a partir desta revisão, contextualiza-se a origem, os aspectos históricos e os aspectos conceituais da CoInfo. Além disso, são discutidas as controvérsias e problemáticas em torno da terminologia e o papel dos bibliotecários na educação para o desenvolvimento da CoInfo dos estudantes, bem como as diversas abordagens por eles adotadas para atingir esse propósito. Por fim, aborda-se o trabalho colaborativo entre bibliotecário e professor, visto como uma estratégia fundamental para a incorporação da CoInfo nos currículos acadêmicos e a sua promoção.

2.1 Competência em informação: enquadramento do tema

A expressão *Information Literacy* foi mencionada pela primeira vez em 1974 pelo estadunidense Paul Zurkowski, para designar técnicas e habilidades necessárias para a utilização das ferramentas de acesso à informação, isto é, as bases de dados eletrônicas comercializadas naquele país desde a década de 1960 (Campello, 2006). O objetivo consistia em preparar as pessoas para que se tornassem competentes em informação para que pudessem sobreviver e competir em uma sociedade da informação emergente.

Nesse primeiro momento, a ênfase estava no uso de informações no setor privado para a resolução de problemas. No entanto, foi na década de 1980 que o termo ganhou importância significativa no contexto das bibliotecas, marcado pela inserção das tecnologias e pela utilização do computador como uma ferramenta potencial naquele período.

Nessa época, os bibliotecários norte-americanos reconheceram a importância do seu papel educativo e associaram o conceito da CoInfo aos programas de instruções bibliográficas, que gradualmente foram substituídos por programas que objetivavam o desenvolvimento da CoInfo (Pinto; Cordón; Gómez Díaz, 2010).

Os acontecimentos da década de 1980 proporcionaram condições para o desenvolvimento do conceito da CoInfo. Como observado por Pinto, Cordón e Gómez Díaz (2010), com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na década de 1980, a CoInfo expandiu-se além dos recursos da biblioteca para incluir competência tecnológica. Essa época foi caracterizada por mudanças, onde o foco deixou de ser a orientação bibliográfica e passou a ser a utilização das ferramentas, sobretudo as TIC (Pinto; Cordón; Gómez Díaz, 2010), limitando a noção CoInfo a uma ênfase instrumental (Dudziak, 2003).

Na década de 1990, a definição de CoInfo proposta pela ALA, em 1989, tornou-se popular e aceita por grande parte da comunidade de bibliotecários e pesquisadores da área,

consolidando-se, desse modo, seu conceito e a sua aplicação. Também nos anos 1990, novos contributos foram feitos ao conceito de CoInfo, ampliando-o a outras dimensões, tais como as noções de aprender a aprender, de aprendizagem ao longo da vida, da utilização das tecnologias da informação e utilização da informação, independentemente do suporte (Dudziak, 2001).

Nesse mesmo período, de acordo com Dudziak (2003), começaram a surgir estudos voltados à CoInfo na literatura acadêmica, provenientes dos programas educacionais oferecidos pelas bibliotecas universitárias, sobretudo dos Estados Unidos e Austrália. Ainda nessa época, os bibliotecários já mostravam preocupações com as reformas educacionais e reconheciam a importância de adotar o conceito em suas práticas educacionais, com o objetivo de transformar os usuários da biblioteca em usuários da informação e aprendizes independentes (Dudziak, 2010).

O aumento dos recursos de informação - decorrente dos avanços tecnológicos - direcionou a CoInfo para outra dimensão, em que o conhecimento no uso do computador para acessar a informação passou a ser insuficiente para a recuperação da informação e para operar em ambientes de informação digital. Nesse sentido, novos elementos de competências, como pensamento crítico e habilidades de avaliação, passaram a ser destacados nos escritos que abordam a CoInfo (Spiranec; Zorica, 2010).

Entretanto, apesar da popularidade de inúmeras pesquisas documentais na literatura acadêmica sobre a CoInfo, discussões em torno da tradução de *information literacy* permanecem até hoje. A origem da expressão provém do inglês, no entanto, em países como a Espanha, a expressão foi traduzida para *alfabetización informacional*, mas também é usada a expressão competência informacional. Em Portugal, sua tradução passou para literacia da informação ou, ainda, literacia informacional (Dudziak, 2010).

De acordo com Dudziak (2003) e Gasque (2012), a expressão *information literacy* foi traduzida para o português de diversas formas, tais como: “alfabetização informacional”, “letramento informacional”, “habilidade informacional”, “competência informacional”, “competência em informação”, “literacia”, “fluência informacional”. A expressão pode ser considerada como inclusiva, capaz de englobar uma vasta gama de *literacy* que surgiram na última década (Dudziak, 2003).

Gasque (2010, p. 84) chama atenção para o uso das terminologias e observa que, “embora esses conceitos estejam relacionados entre si, não devem ser empregados como sinônimos, na medida em que representam ações, eventos e ideias distintos”. Por sua vez, Dudziak (2003, p. 24) explica que “alfabetização” e “letramento” são partes do termo mais amplo, a Competência em Informação, que engloba um conjunto de letramentos necessários

(cultural, tecnológico, acadêmico, comunicacional, entre outros). O uso de outros termos levaria, desse modo, a uma simplificação da importância da Competência em Informação e da necessidade do seu desenvolvimento pleno (Vitorino; Piantola, 2013).

No Brasil, ainda não há um consenso acerca de uma tradução única do termo *Information Literacy* para o português, o que faz com que grupos de pesquisa e pesquisadores da área de Ciência da Informação e Biblioteconomia adotem terminologias como Letramento Informacional (Gasque, 2012), Competência Informacional (Campello, 2002, Belluzzo, 2005; Vitorino; Piantola, 2009; Dudziak, 2010) e Competência em Informação.

Apesar do termo “competência informacional” ter sido reconhecido na primeira mesa-redonda do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU), em 2004 (Hatsbach; Olinto, 2008, p. 24), as terminologias “Competência em Informação” e “Competência Informacional” são as mais utilizadas em variados trabalhos, principalmente em contexto acadêmico, sendo utilizadas também como sinônimos.

Para fins desta pesquisa, será adotado o termo Competência em Informação, e seu acrônimo CoInfo³, recomendados em 2014, durante o III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências, realizado em Marília (SP).

Entende-se que, por se concentrar em ambientes acadêmicos, a CoInfo vai além dos letramentos básicos de leitura e escrita. Além disso, pode ser enquadrada no contexto das práticas de pesquisas acadêmicas dos estudantes universitários em que estes são desafiados a desenvolver uma compreensão mais profunda sobre fontes da informação e adotar uma postura crítica e reflexiva da informação, bem como demonstrar responsabilidades no uso da informação. Na próxima seção, será discutida a problemática do termo competência em informação.

2.1.1 A problemática do conceito de competência em informação

Em razão da natureza de sua complexidade, a adoção de uma definição consensual para CoInfo tem suscitado inúmeras discussões na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação e, conseqüentemente, tem produzido várias tentativas de definição, cujas interpretações muitas vezes resultam em controvérsias em relação aos termos do seu significado. De acordo com Belluzzo (2013), descrever os elementos relacionados à CoInfo implica descartar sua natureza interdisciplinar e a falta de consenso quanto à sua concepção.

³ Vide: CARTA DE MARÍLIA SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO. Marília, 2014. Disponível em https://ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=546. Acesso em: 02 dez. 2021.

Kapitzke (2003) e Elmborg (2006) observam que a temática se encontra presente nas agendas de diversas conferências e apresenta um número considerável de trabalhos acadêmicos, além de se destacar em cursos que tendem a promover os programas de desenvolvimento de Competência em Informação nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Ainda assim, para Herring (2006), a infinidade de definições da CoInfo deixa clara a falta de consenso acerca de seu significado e que ele nunca foi fixo.

Para Badke (2010) e Belluzzo (2006), o termo Competência em Informação muitas vezes foi definido ligado às temáticas de comportamento de busca de informação; aquisição de conhecimento; capacidade de entender como a informação está organizada e como funciona na sociedade; utilização da informação de forma racional; compreensão de como proceder ao processo de comunicação do conhecimento gerado.

Diversas organizações e estudiosos têm avançado nas definições acerca da CoInfo. Entretanto, apesar da variedade de abordagens, uma das definições mais divulgadas e aceitas é a encontrada nas declarações da *American Library Association* (ALA) e nos Padrões do Ensino Superior, propostos pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL), publicados em 2000.

De acordo com Badke (2010) e Dawes (2017), as definições da ALA e da ACRL são declaradas em termos de um conjunto de habilidades e competências isoladas, muitas vezes explicadas em contexto de instrução da biblioteca e uso dos recursos tecnológicos. Assim, a ALA em 1989, no relatório final do *Presidential Committee on Information Literacy*, considerava que “para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. [...] Pessoas competentes informacionais são aquelas que aprenderam a aprender” (ALA, 1989 *apud* Vitorino e Piantola, 2009).

A declaração da ALA enfatiza a importância das habilidades nos estudantes, trabalhadores e cidadãos, reforçando o papel da informação na resolução de problemas e tomada de decisão, ou seja, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de habilidades dos indivíduos para o novo ambiente tecnológico emergente.

Vários modelos e programas educacionais para o desenvolvimento da CoInfo foram propostos a partir da década de 1990, principalmente no contexto das bibliotecas universitárias. Nessa época, Doyle (1994 *apud* Duziak, 2003) projetou as diretrizes de Competência em Informação em habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca, ao acesso, à organização, ao uso e à apresentação da informação na resolução de problemas.

Cabe destacar que as primeiras propostas de definições de CoInfo foram projetadas para determinar um conjunto de habilidades e atributos, interpretações que vêm gradualmente se afastando cada vez mais da competência tecnológica nos últimos anos.

Em sua tentativa de fornecer uma definição amplamente aceita, a *Association of College and Research Libraries* (ACRL), uma divisão da *American Librarian Association* (ALA), publicou, em 2000, Padrões da CoInfo para Ensino Superior, estruturados em cinco (5) normas e vinte e dois (22) indicadores de desempenho que podem ser aplicados para avaliar os estudantes.

Nessa proposta, a CoInfo é definida como “um conjunto de habilidades que capacitam o indivíduo a reconhecer quando a informação é necessária e ter habilidades de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação” (ACRL, 2000, p. 2).

Essa definição é acompanhada por um conjunto de padrões que descrevem as habilidades de Competência em Informação a serem atingidas para que o indivíduo se torne competente em informação. Assim, uma pessoa competente em informação deve ser capaz de:

- a) determinar a extensão da sua necessidade de informação;
- b) acessar a informação necessária de forma eficaz e eficiente;
- c) avaliar as informações e suas fontes criticamente e incorporar informações selecionadas em sua própria base de conhecimento;
- d) utilizar informações de forma eficaz para realizar um propósito específico;
- e) compreender as questões econômicas, legais e sociais que cercam o uso da informação, assim como o acesso e uso da informação de forma ética e legal (ACRL, 2000, p.2, tradução nossa).

Assim, fica evidenciado nessa definição que a CoInfo fornece aos indivíduos uma estrutura necessária para que os estudantes reconheçam quando e porque a informação é necessária, onde encontrá-la, como avaliar, gerenciar, usar e comunicá-la de forma ética e legalmente com responsabilidade, um requisito prévio para se enquadrar e participar plenamente na atual sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que, a maioria das bibliotecas identifica a educação de Competência em Informação como um dos seus pilares principais, suportado pelos padrões internacionais, incluindo os Padrões da CoInfo para o Ensino Superior do ACRL publicado em 2000, para sustentar os programas voltados para a CoInfo nos estudantes (Idiodi, 2005).

Como observa Ranaweera (2010), a definição apresentada pela ACRL explica claramente o que constitui a CoInfo. Além disso, a maioria dos bibliotecários e especialistas que trabalham com a Competência em Informação tem adotado os Padrões da ACRL como a base para apoiar os programas educacionais oferecidos pela biblioteca.

A natureza simplificada e concisa das definições feitas pela ALA e pela ACRL suscitaram mais debates e discussões sobre o que constituía a Competência em Informação. Essa preocupação levou os estudiosos do campo de Biblioteconomia e Ciência da Informação a explorarem cada vez mais o termo, com objetivo de apresentar definições mais elaboradas e ajustadas. As lacunas percebidas por esses estudiosos em relação aos modelos desenvolvidos, fizeram com que a ACRL atualizasse, em 2015, uma nova concepção sobre a Competência em Informação no Ensino Superior.

De acordo com Vitorino e Piantola (2009), para além da capacidade de buscar a informação para o uso efetivo, a CoInfo tem sido associada às habilidades de lidar com as tecnologias da informação, uma visão que é caracterizada mais por convergência do que por divergência. Alguns termos relacionados com essa visão são representados por *digital literacy*, *network literacy*, *hyperliteracy*, *Internet literacy*, *computer literacy* e *medialiteracy* (Bawden, 2001 *apud* Vitorino; Piantola, 2009).

Bawden (2014, p. 14-15) pondera que os conceitos da CoInfo com ênfase nas tecnologias de comunicação e informação são bastante estreitos e propõe que a CoInfo deve atender a “uma compreensão conceitual e capacidade de adaptação às mudanças de ambientes de informação/ecologias/contextos”.

Autores como Jacobs (2008), Mishra e Mishra, (2010) e Saunders (2012) ampliam o conceito de Competência em Informação e a entendem como um processo de transformação que está no cerne do aprendizado ao longo da vida, promove a inclusão social e digital, e pauta pelo desenvolvimento do bem-estar de todos em um contexto global e informacional, que, em última análise, permite o compartilhamento de recursos e do conhecimento de forma mais eficaz com a ajuda da tecnologia.

Mishra e Mishra, (2010) acrescentam que a CoInfo está no cerne da aprendizagem ao longo da vida e capacita o estudante em todas as esferas da vida para encontrar, entender, avaliar e usar informações de várias formas para gerar informações de forma eficaz e atingir objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais ou globais.

Percebe-se que a CoInfo pode ser definida e interpretada em diferentes perspectivas sendo que, na maioria das definições mencionadas aqui, sua ênfase se concentra em um conjunto de habilidades genéricas compreendidas em três esferas – habilidades para encontrar, avaliar e usar a informação efetivamente. Assim, para além das definições apresentadas acima, outras tentativas de conceituar a CoInfo permanecem até hoje.

A seguir, são apresentadas (no Quadro 1) outras diferentes maneiras de conceituar o termo CoInfo no âmbito internacional (incluindo autores africanos) e no Brasil, sendo que

algumas delas tendem a cobrir os mesmos elementos, conjunto de habilidades genéricas e conhecimentos estáticos e se estendem para dimensões mais amplas.

Quadro 1 – Síntese dos principais conceitos de CoInfo na perspectiva dos autores internacionais e brasileiros.

AUTORES	CONCEITO
Doyle (1995 <i>apud</i> DUDZIAK, 2003)	A Competência em Informação é a “habilidade para acessar, avaliar e usar informação de uma variedade de fontes” de forma a utilizá-la de maneira eficiente e efetiva na solução de problemas e tomada de decisão.
Shapiro e Hughes (1996, p. 2)	Competência em Informação é entendida como uma arte neoliberal, que vai desde saber como usar os computadores e acessar a informação até a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico.
Bruce (2008, p. 6 <i>apud</i> BRUCE <i>et al.</i> , 2013)	“Competência em Informação é a capacidade de recorrer às diferentes formas de experimentar o uso da informação para aprender”.
Dudziak (2003, p. 28)	“Competência em Informação como o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida”.
Belluzzo (2005, p. 50)	“Competência em Informação constitui-se em processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida”.
Varela, Barbosa e Farias (2013, p. 177)	“Competência em Informação é um direito humano básico relacionado ao exercício pleno da cidadania, ao aprender a aprender e à aprendizagem ao longo da vida. [...] engloba a consciência da necessidade informacional e a capacidade para identificar, localizar, obter, avaliar criticamente, organizar e utilizar informações de maneira eficaz, a fim de resolver problemas, preencher lacunas de conhecimento ou criar novos conhecimentos, modificando situações e implementando mudanças”.

Herring (2011)	Competência em Informação é uma prática, uma capacidade crítica e reflexiva para explorar o ambiente atual de informação e se adaptar a novos ambientes de informação.
Webber e Johnston (2003, p. 336)	“A adoção de um comportamento informacional apropriado para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade”.
ACRL (2015, p. 4)	“Competência em Informação é definida é o conjunto de capacidades integradas que compreendem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão e valorização de como se produz a informação, o uso da informação na criação de novos conhecimentos e a participação ética nas comunidades de aprendizagem”.
Kaletski (2017, p. 26)	“O conjunto de habilidades relacionadas à descoberta de informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, e o uso da informação para criar novos conhecimentos”.
Kankam, (2023)	“Competência em informação um conjunto de habilidades, atitudes e experiências que permitem às pessoas reconhecer quando precisam de informações para resolver problemas pessoais e gerais”.
Ukachi, (2015).	“A competência em informação é o conhecimento das preocupações e necessidades de informação de uma pessoa e a capacidade de identificar, encontrar, acessar, avaliar e usar informações de forma eficaz para resolver problemas particulares ou para fins de pesquisa”.
Hassani (2015, p.13)	“A competência em informação é a capacidade de identificar, localizar, avaliar e usar informações de forma eficaz. [...] Combina com o pensamento crítico e está no cerne da liberdade de expressão e informação - uma vez que capacita os cidadãos com um conjunto de competências e habilidades que os ajudarão a compreenderem as funções dos meios de comunicação social e de outros fornecedores de informação, a avaliarem criticamente o seu conteúdo e a tomarem decisões enquanto utilizadores e produtores de informação e conteúdos mediáticos e a se tornarem aprendizes independentes ao longo da vida”.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Diante das definições apresentadas acima, percebe-se que o termo Competência em Informação vem evoluindo ao longo do tempo, permitindo que tais definições sejam enquadradas ao contexto e situação do ambiente informacional, ou seja, o conceito evoluiu da noção de instrução na biblioteca ou orientação da biblioteca para a concepção da aquisição de habilidades genéricas para usar computadores e, no contexto atual, a CoInfo está intimamente associada às práticas socioculturais para lidar com o ambiente informacional.

Moore (2002) e Ward (2006) afirmam que o conceito de CoInfo não é estático e limitado, mas um conceito dinâmico que continua a evoluir e procura incorporar, cada vez mais, um conjunto de habilidades essenciais e necessárias aos indivíduos para que eles lidem com a quantidade de informação disponível atualmente.

Por outro lado, o conceito estende-se aos objetivos que ultrapassam o pensamento crítico e que abrangem a aprendizagem ao longo da vida, considerando que os bibliotecários devem trabalhar uns com os outros para “ajudar os estudantes a se transformarem para transformar o mundo” (Ward, 2006, p. 402).

Observa-se ainda que, apesar da abundância de definições sobre a CoInfo, não existe uma definição única e consensual sobre o conceito, mas torna-se cada vez mais evidente que a CoInfo é mais que a aquisição de habilidades funcionais ou um conjunto de procedimentos, pois envolve o contexto em que o processo de aprendizagem ocorre, levando em consideração o ambiente de informação dos estudantes.

Neste estudo, será adotada a definição de Herring (2011), por ela representar uma visão ampla e clara sobre o conceito e que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Para o autor, a CoInfo é uma prática que envolve uma postura crítica e reflexiva em seus ambientes de informação e desafia os estudantes a se adaptarem a novos ambientes de informação onde a aprendizagem ocorre.

Lloyd (2010), subsidiando Herring (2011), defende a CoInfo como “uma prática dispersa que se une como um conjunto de atividades focadas em informações que são constituídas dentro de práticas integrativas maiores” (Lloyd, 2010, p. 249). Nessa visão, a autora argumenta que a prática da CoInfo dos estudantes representa as atividades relacionadas à informação nas quais eles se envolvem de forma reflexiva no contexto da situação em que essas práticas ocorrem (Lloyd, 2010).

Assim, a noção prática da CoInfo na vida dos estudantes, não representa somente o envolvimento em atividades como pesquisa na Web ou avaliação de informações, mas em uma postura reflexiva dos estudantes sobre o uso dessas atividades (escolha de estratégias de

pesquisa, rejeição a estratégias falhas, seleção de informações relevantes) para o seu aprendizado (Lloyd, 2010).

De um modo geral, os entendimentos sobre o que constitui a CoInfo e como desenvolvê-la vêm mudando ao longo do tempo e têm sido acompanhados por características predominantes do ambiente de informação na qual as práticas da CoInfo são concebidas ou pesquisadas. Nesse sentido, a complexidade do conceito possibilitou o desenvolvimento de modelos, padrões e/ou abordagens teóricas de ensino e aprendizagem em ambientes educacionais. A subseção que se segue apresenta alguns modelos e padrões definidos, que contribuíram para o desenvolvimento CoInfo em nível internacional.

2.2 Modelos e Padrões: iniciativas em nível Internacional para o desenvolvimento de Competência em Informação

Os programas de desenvolvimento de CoInfo têm sido um componente fundamental do trabalho dos bibliotecários que atuam em instituições educacionais, com destaque para as instituições de Ensino Superior. Desse modo, tais programas podem ser aperfeiçoados e orientados a partir de referenciais extraídos de modelos ou padrões de Competência em Informação.

Essa competência é considerada como habilidade fundamental para o aprendizado contínuo, o que faz com que possuir as habilidades de CoInfo se constitua como um desafio crucial para a sobrevivência no atual cenário de informação. Dentro dessa urgência, as instituições de Ensino Superior são consideradas lugares adequados onde essas habilidades podem ser absorvidas pelos estudantes (Hanchinal; Hanchinal, 2018).

Nesse sentido, associações formadas por profissionais bibliotecários, organismos internacionais e pesquisadores de países como EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, entre outros, desenvolveram modelos e padrões para atender os objetivos da Competência em Informação e instituir programas voltados ao desenvolvimento em CoInfo nas escolas e universidades.

Tais objetivos visam proporcionar aos estudantes, oportunidades de se tornarem autossuficientes, pensadores críticos-reflexivos da informação, além de possuírem maior controle de sua autoaprendizagem, não apenas durante a trajetória acadêmica, como também, mantendo-a ao longo da vida (Farias; Belluzzo, 2017; Cooper, 2019). Assim, o Quadro 2 apresenta uma síntese de alguns modelos e padrões de relevância desenvolvidos no âmbito internacional para a educação de Competência em Informação no ambiente de Ensino Superior.

Quadro 2 - Modelos e padrões de desenvolvimento de Competência em Informação

MODELOS	DESCRIÇÃO
The Big6 Skills Approach to Information Problem-Solving, de Eisenberg e Berkowitz (1999).	O modelo de resolução de problemas compreende seis etapas que objetivam apoiar os usuários da informação a resolver problemas ou a tomar decisões. Tais fases incluem: definição de tarefas, estratégias de busca de informações, localização e acesso a informações, uso de informações, síntese e avaliação. Este modelo busca mais que o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e propõe uma abordagem que ajuda os estudantes na resolução dos problemas de informação. Considerada como um processo que pode ser transferível para qualquer contexto, seja nas escolas ou no local de trabalho.
Information Search Process (ISP). Kuhlthau (1993).	Baseado em teorias construtivistas, esse modelo propõe um processo de pesquisa da informação, <i>Information Search Process</i> , que compreende seis etapas incluindo: 1) iniciação, 2) seleção do tópico, 3) exploração, 4) formulação, 5) coleta e, 6) apresentação.
The Seven Faces, Bruce (2003).	O modelo apresenta sete categorias pelas quais os indivíduos podem experimentar a competência em informação, denominado “sete faces” da Competência em Informação. Concepção baseada na tecnologia da informação: consiste em habilidades relacionadas ao uso das tecnologias de comunicação e da informação para recuperação de informação; Concepção baseada na fonte de informação: diz respeito às habilidades de informação para localizar e encontrar as fontes informações;

	<p>Concepção baseada no processo da informação: consideram-se as habilidades de informação as estratégias durante o processo de busca de informação;</p> <p>Concepção baseada controle de informação: as habilidades de informação são vistas como controle de informação;</p> <p>Concepção baseada na construção do conhecimento: consideram-se as habilidades críticas para a construção de uma base de conhecimento pessoal em uma nova área de interesse;</p> <p>Concepção baseada na extensão do conhecimento: trata-se de habilidades em trabalhar com o conhecimento e a adoção de uma postura reflexiva de forma que novos insights sejam obtidos;</p> <p>Concepção baseada na sabedoria: trata-se do uso inteligente da informação para o benefício de outras pessoas.</p>
<p>The Seven Pillars of Information Literacy (SCONUL), no Reino Unido.</p>	<p>Trata-se de um modelo de Competência em Informação para o Ensino superior britânico, desenvolvido pela SCONUL em 1999 e, posteriormente revisado em 2011. Foi desenhado para estudantes universitários e descreve as principais competências que um estudante deve desenvolver ao longo da sua formação acadêmica para se tornar competente em informação: conhecimento, habilidades e atitudes e comportamento. Está estruturado em sete pilares conceituais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) reconhecer uma necessidade de informação; 2) identificar formas de preencher lacunas; 3) construir estratégias para localizar informações; 4) localizar e acessar as informações necessárias; 5) comparar e avaliar informações; organizar, 6) aplicar e comunicar a informação de forma eficaz;

	7) sintetizar e criar nova informação e novo conhecimento.
PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DESENVOLVIDOS ESPECIFICAMENTE PARA O ENSINO SUPERIOR	
Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2000, 2015/2016), nos Estados Unidos.	Publicado em 2000, os padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior, foram substituídos pela estrutura (o <i>Framework</i>) de Competência em Informação para o ensino superior (ACRL, 2016). A versão atualizada do <i>Framework</i> fornece uma definição de Competência em Informação como uma prática social. Com base em um conjunto de conceitos centrais interligados, com opções flexíveis de implementação, em vez de um conjunto de padrões ou resultados de aprendizagem, ou qualquer enumeração prescritiva de habilidades.
Information Literacy Standards – Council of Australian University Librarians (CUAL), 2001.	CAUL baseou-se nos padrões da ACRL, modificou-os e desenvolveu seus próprios “Padrões de Competência em Informação” para o ensino superior, aplicáveis em outros níveis educacionais (CAUL, 2001). Os padrões foram revisados em 2003 e renomeados para Padrões de Competência em Informação da Austrália e Nova Zelândia.
Australian and New Zealand Information Literacy Framework (ANZIIL; CAUL, 2004), na Austrália e Nova Zelândia.	Os padrões de Competência em Informação da Austrália e da Nova Zelândia foram desenvolvidos com base nos Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior da <i>Association of College and Research Libraries</i> (ACRL). Os conceitos foram adaptados e atualizados para incorporar entendimentos locais e internacionais da educação de Competência em Informação. A Estrutura fornece princípios, diretrizes e práticas que podem apoiar a educação de Competência em Informação em todos os setores da educação, além disso, incorpora resultados de aprendizagem que

	consistem em características, atributos, processos, conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças e aspirações.
--	---

Fonte: Baseado em Bruce (2003) e Belluzzo (2018).

Os modelos apresentados no quadro acima têm apoiado bibliotecários e professores na implementação e promoção de desenvolvimento de CoInfo. Esses modelos foram desenvolvidos para fins educacionais e podem, de certa forma, influenciar as abordagens de aprendizagem, ou seja, a maneira pela qual a CoInfo é concebida, interpretada e aplicada.

Importante destacar que, as teorias de aprendizagem⁴ podem ajudar a explicar a evolução e a forma como a CoInfo vem sendo interpretada, desde um conjunto de habilidades genéricas até dimensões mais amplas. Nesse prisma, os modelos e padrões apresentados no quadro 2 podem ser categorizados em três perspectivas teóricas: uma perspectiva genérica ou comportamental (atributos e habilidades genéricas); uma perspectiva construtivista ou orientada para o processo; e a perspectiva que posiciona a CoInfo como uma prática social.

Entretanto, não é um dos objetivos desta pesquisa realizar uma ampla e exaustiva discussão acerca dos modelos e padrões de CoInfo, mas apenas destacar os modelos desenvolvidos para o contexto acadêmico, especialmente os já citados Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior, da ACRL. Esses padrões podem ser utilizados como instrumentos de orientação pedagógica e como estratégias ou métodos de aprendizagem nos programas de desenvolvimento da CoInfo.

De acordo com Saunders (2009), os padrões proporcionam aos bibliotecários formas de fazer com que as bibliotecas acadêmicas apoiem diretamente a missão educacional de suas instituições e estejam alinhadas aos objetivos institucionais, reconquistando, assim, um lugar privilegiado no *campus*.

Gordon e Bartoli (2012, p.24) estendem a concepção dos padrões ao afirmarem que as diretrizes universais, “ainda são padrões da biblioteca, pois os documentos foram criados e são, de certa forma propriedade de bibliotecários e da profissão de bibliotecário acadêmico” e, tem apoiado os bibliotecários na orientação dos estudantes em seus trabalhos de pesquisa, bem como no uso dos recursos da biblioteca.

⁴ As teorias de aprendizagem, segundo Mokhtar, Majid e Foo (2008), veem a aprendizagem como um processo e não como um produto e que podem ser amplamente categorizadas em quatro orientações: comportamentalista, cognitiva, humanística e social/situacional

Essa visão é compartilhada por Tuominen, Savolainen e Talja, (2005, p.331) que observam que “as definições da ALA, Eisenberg e Berkowitz, assim como os modelos e padrões contribuíram para reconhecimento e popularização do interesse dos bibliotecários na educação da CoInfo como um continuum”, que se estende para o aprendizado ao longo da vida.

Entretanto, em um nível pragmático, os modelos anteriores desenvolvidos para o Ensino Superior – como os Sete Pilares da CoInfo da SCONUL (1999, 2011) e os Padrões da CoInfo para Ensino Superior da ACRL, de 2000 – foram fundamentados por definições que posicionam a Competência em Informação como um conjunto de habilidades genéricas e descrevem uma série de etapas que se espera de um estudante universitário no âmbito da realização de suas pesquisas acadêmicas (Erdelez; Basic; Levitov, 2011).

Nos Estados Unidos, a abordagem dominante da prática da CoInfo tem sido representada pelos Padrões de Competência para o Ensino Superior, publicado em 2000 pela *Association of College and Research Libraries* (Associação de Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa – ACRL) – uma divisão da *American Library Association* (ALA). Os Padrões fornecem critérios para avaliação, indicadores e resultados acerca do desempenho da CoInfo esperado de um estudante universitário.

Tais padrões foram criticados por reforçar uma tendência mecanicista, ao posicionarem a CoInfo apenas como um conjunto de habilidades descontextualizadas que dificilmente podem ser aplicadas em situações da vida real (Jacobs, 2008). Ademais, apesar de serem reconhecidas como instrumentos para a orientação das práticas educacionais possuem ampla aceitação em bibliotecas universitárias (em sua totalidade ou quando adaptadas ao cenário de cada instituição ou país), a natureza simplista e linear das etapas contidas nos padrões da ACRL podem ser qualificadas como funcionalistas e positivistas, uma vez que se baseiam em uma prática instrumental e em um processo supostamente neutro (Elmborg, 2006; Jacobs, 2008, Kutner; Armstrong, 2012; Edwards, 2018).

Nesse sentido, Martin (2013) afirma que os padrões ignoram questões de interação com a informação, em um cenário de informação cada vez mais fluido e colaborativo, assim como pretere os processos educacionais que aumentam a aprendizagem profunda e que ajudam os estudantes a se tornarem mais críticos, relacionando os conceitos às suas experiências.

Whitworth (2006) completa essa noção ao afirmar que os modelos com estruturas baseadas em habilidades genéricas (como os Padrões da ACRL) baseiam-se na ideia de que existem maneiras certas e erradas de buscar e usar a informação. Ainda para o autor, essa abordagem descreve, de forma implícita, os estudantes como receptores passivos de

informação, separados dos seus contextos e de suas experiências de informações não acadêmicas.

De igual modo, Luke e Kapitzke (1999) ressaltam que, embora tenham componente crítico e um reconhecimento apropriado das questões de “responsabilidade social” e “ética”, o estudante pode ser compreendido, muitas vezes, como um receptor passivo da informação. Além disso, os autores destacam que não é feita nenhuma menção aos estudantes como agentes ativos na produção de conhecimento.

Nas palavras de Hoyer (2011, p. 12), “os padrões preparam mal os estudantes para reconhecerem necessidades de informação não acadêmica e transferirem habilidades de informação apropriadas para qualquer contexto”. Para a autora, essa perspectiva poderia ser considerada um fracasso, pois não ajudava os estudantes a entenderem como as informações são variadas, dinâmicas e situadas em ambientes fluidos e complexos – fundamental para que eles se tornem cidadãos plenos em todos os contextos.

Diante das críticas e das limitações que possuíam, os Padrões da ACRL foram revisados e substituídos em 2015/2016 pelo *Framework for Information Literacy for Higher Education* (Estrutura para Competência em Informação no Ensino Superior) (ACRL, 2015).

O novo *Framework* surge em resposta às rápidas mudanças no ambiente informacional e se afasta das suposições anteriormente apresentadas pelas normas ou padrões. Estes, baseados em competências objetivas e mensuráveis por indicadores de desempenho, mediam se os indivíduos se tornaram (ou não) competentes em informação.

Ademais, o *Framework* destaca a responsabilidade e a colaboração que professores, estudantes e bibliotecários devem ter em um mundo informacional cada vez mais dinâmico e diversificado, além de adotar uma abordagem baseada em conceitos centrais interconectados (ACRL, 2015).

Tais conceitos são adaptáveis ao novo cenário do ambiente informacional digital e conectam os estudantes com diversos formatos e diferentes modos de distribuição de informações, a partir das noções de:

- a) autoridade construída e contextual;
- b) criação de informação como um processo;
- c) informação tendo valor;
- d) pesquisa como investigação;
- e) Academia em conversa;
- f) pesquisa como exploração estratégica.

O Quadro 3 apresenta uma breve comparação dos conceitos fundamentados nos Padrões e na nova Estrutura de Competência em Informação.

Quadro 3 – Comparação dos conceitos fundamentados nos Padrões e na nova Estrutura de Competência em Informação para o Ensino Superior.

Padrões de Competência em Informação da ACRL (2000)	Estrutura de Competência em Informação da ACRL (2015)
Padrão Um: O estudante competente em informação determina a natureza e a extensão das informações necessárias.	Autoridade é construída e contextual: os recursos de informação refletem a experiência e a credibilidade de seus criadores e são avaliados e questionados com base na necessidade de informação e no contexto em que a informação será usada.
Padrão Dois: O estudante competente em informação acessa as informações necessárias de forma eficaz e eficiente.	Criação da informação como um processo: as informações disponíveis em qualquer formato são produzidas para transmitir uma mensagem, e são compartilhadas por meio de um método de disseminação selecionado. A criação da informação é dinâmica e, sua disseminação depende da atenção contínua para compreender entender os processos de criação em evolução.
Padrão Três: O estudante competente em informação avalia criticamente as informações e suas fontes, e incorpora as informações selecionadas em sua base de conhecimento e sistema de valores.	A informação tem valor: a informação possui várias dimensões de valor, incluindo como mercadoria, como meio de educação, como meio de influência e como meio de negociação e compreensão do mundo. Os interesses legais e socioeconômicos influenciam a produção e a disseminação da informação.
Padrão Quatro: O estudante competente em informação, como indivíduo ou como membro de um grupo, usa a informação de	Pesquisa como investigação: o estudante deve compreender que a pesquisa é um processo iterativa e depende de perguntas cada vez mais complexas ou novas, cujas respostas, desenvolvem novas perguntas ou linhas de investigação em qualquer campo.

forma eficaz, ética e legal para atingir um objetivo específico.	
Padrão Cinco: O estudante competente em informação compreende as questões económicas, éticas, legais e sociais que envolvem o uso da informação e, acessa e usa a informação de forma ética e legal.	A academia em conversa: comunidades de acadêmicos, de pesquisadores ou profissionais se engajam em um discurso sustentado com novas percepções e descobertas que ocorrem ao longo do tempo. Ou seja, a academia está constantemente envolvida em cenários de diálogos acadêmicos onde as ideias são formuladas, debatidas resultante de várias perspectivas e interpretações sobre um determinado assunto.
	Pesquisa como exploração estratégica: a busca por informações geralmente não é linear e iterativa, requerendo a avaliação criteriosa de uma variedade de fontes de informação e a flexibilidade mental para buscar caminhos alternativos à medida que novos entendimentos se desenvolvem.

Fonte: Foasberg, (2015); ACRL (2016, *apud* SANTOS, 2020).

De acordo com o Quadro 3, pode-se observar que a nova Estrutura da CoInfo para o Ensino Superior é mais explícita e defende o ensino de competência em informação baseado em conceitos nucleares, por meio de resultados de aprendizagem demonstráveis (fundamentada por uma série de passos a serem seguidos) descritos nos padrões anteriores.

Assim, para superar as suposições anteriores que posicionavam a CoInfo em termos restritos e prescritivos, o *Framework* representou uma mudança filosófica dessas suposições que fundamentavam os padrões. Ele está baseado no modelo de aprendizagem “*threshold concept*” (que pode ser traduzido como conceitos-chave), ampliando a definição da CoInfo e enfatizando a sua natureza dinâmica e flexível (ACRL, 2015).

Watkins (2017) observa que a nova definição CoInfo contrasta nitidamente com a definição fornecida pelos padrões de 2000, que definiam que os indivíduos competentes em informação deveriam reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente essa informação.

O *Framework* incorpora vários conceitos importantes na nova definição, além de ressaltar o papel duplo dos estudantes como consumidores e participantes em comunidades de aprendizagem e como criadores de conhecimento. Os seis conceitos que constituem as ideias nucleares da CoInfo, abrem novas formas de pensar para os estudantes. Além disso, descrevem as práticas de conhecimento a serem adotadas e as ações visíveis que indicam o entendimento dos conceitos nucleares, bem como as disposições que descrevem maneiras de abordar as dimensões afetivas e atitudinais da aprendizagem (ACRL, 2015).

Watkins (2017) afirma que os conceitos do *Framework* são complexos e elevam o padrão de instrução da biblioteca, uma vez que reconhecem que informação e autoridade são construções sociais que dependem do contexto. Para o autor, tais conceitos incentivam os estudantes a assumirem uma postura mais ativa, como participantes no ecossistema da informação, e não somente como consumidores passivos de informação.

O autor acrescenta que o *Framework* não lista habilidades genéricas necessárias, dado que foi projetado especificamente para que bibliotecas e bibliotecários possam utilizar a Estrutura para criar objetivos que se ajustem às necessidades locais e disciplinares. Ademais, o novo *Framework* concentra-se em como os estudantes se comportam em diversos ambientes de informação e procura ajudá-los a se tornarem mais conscientes à medida que reúnem e dão sentido à informação (Watkins, 2017).

Foasberg (2015) e Hofer, Townsend e Brunetti (2015) notam que a nova Estrutura propõe um olhar mais crítico, flexível e amplamente social. O olhar social valoriza a informação com base em seu significado, dentro de um contexto e comunidades específicas, ao passo que os olhares crítico e reflexivo se centram na própria aprendizagem dos estudantes, pois dão voz para que eles critiquem as hierarquias sociais e institucionais que cercam a produção e distribuição da informação e participem do processo de produção de conhecimento.

Foasberg (2015) e Conor (2017) observam que a nova definição da CoInfo destaca a sua perspectiva construtivista e postula a construção social da informação. Além disso, entende que a CoInfo depende de uma compreensão do contexto, ou seja, “a informação como um fenômeno social, no qual o conhecimento é criado, adaptado e dado significado através do contexto social” (Foasberg, 2015, p. 702-703).

De fato, percebe-se que os modelos e padrões desenvolvidos em nível Internacional têm sido instrumentos de trabalho dos bibliotecários universitários para integrar e promover os programas educacionais voltados à Competência em Informação, com destaque para os Padrões da *Association of College and Research Libraries* ACRL/ALA (2000), que se tornaram instrumentos de referência mundial, inclusive para o continente africano.

O modelo, do início do século XXI, inclui uma descrição de etapas específicas que se espera dos estudantes durante a realização de pesquisas acadêmicas. Todavia, a rigidez da abordagem e a ausência de perspectivas teóricas complementares, fazem com que as abordagens nele baseadas possam ser consideradas como instrumentais e neutras, no que diz respeito aos métodos de ensino, uma vez que posicionam o estudante como alguém que recebe e aceita as informações passivamente e não como um ser ativo e criador de informação.

Para fins desta pesquisa, não será adotado nenhum modelo de CoInfo, pois a pesquisa visa mapear o estágio atual da CoInfo nas instituições pesquisadas, buscando evidenciar as iniciativas, tendências e programas de desenvolvimentos da Competência em Informação que descrevam a realidade das instituições de Ensino Superior em Moçambique, com destaque para a cidade de Chimoio.

2.3 Competência em informação: o lugar do bibliotecário no exercício da função educativa

Debates sobre o lugar do bibliotecário em ambientes acadêmicos e sua contribuição para o desenvolvimento de CoInfo são bem documentados na literatura acadêmica de Biblioteconomia e Ciência de Informação (Bean; Thomas, 2010). Apesar da crescente discussão, os bibliotecários universitários encontram-se numa posição única que possibilita fornecer apoio para professores e estudantes, bem como compreender e responder às necessidades de informação dos discentes, garantindo que estes recebam serviços significativos, eficientes e de qualidade (Wu *et al.* 2013).

Vários fatores são apontados como elementos que desafiam o bibliotecário a reconsiderar seus papéis no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Superior. Ducas, Oystryk e Speare (2020) destacam que os avanços tecnológicos e o ritmo crescente da quantidade de informações disponíveis são fatores que têm impactado de forma significativa nos serviços das bibliotecas universitárias, no ambiente acadêmico e, sobretudo, nas responsabilidades dos bibliotecários, abrindo caminhos para que suas funções sejam expandidas no que tange ao fornecimento nos serviços de informação da biblioteca, principalmente na educação da CoInfo.

Fatores relacionados com a promoção da competência digital e informacional, com as novas necessidades e expectativas dos estudantes, além dos novos rumos nas políticas e práticas de ensino e aprendizagem também têm contribuído para a redefinição dos papéis das bibliotecas universitárias e do bibliotecário (Sinclair, 2009; Osborn, 2017; Zanin-Yost, 2018). Estes

passam a atuar menos como provedores da informação e mais como educadores no âmbito de desenvolvimento da Competência em Informação.

A função educativa sempre esteve no cerne das responsabilidades do tradicional bibliotecário de referência, mesmo que fosse para orientar os estudantes a pesquisar e usar os recursos da informação, ferramentas de recuperação de informação e estratégias de busca em banco de dados, de forma regular e individualmente (Yearwood, Foasber; Rosenberg, 2015; Boyd-Byrnes, 2016). Carlozzi (2018, p. 203) observa que as “evidências históricas mostram que os bibliotecários americanos, de certa forma, sempre ensinaram ou, como é frequentemente dito, forneciam instrução bibliográfica”.

No entanto, com os avanços tecnológicos, os bibliotecários têm buscado aprimorar suas habilidades e os métodos de fornecimento de informações, tornando “o ensino de habilidades de pesquisa e Competência em Informação como parte integrante do papel educativo do bibliotecário universitário” (Yearwood; Foasberg; Rosenberg, 2015).

O papel do bibliotecário evoluiu ao longo do tempo, sendo que, nas últimas duas décadas, têm sido recorrentes os debates em torno da função ideal do bibliotecário na promoção da CoInfo. Além disso, o lugar do bibliotecário no *campus* universitário tem sido questionado, levantando discussões consideráveis em torno do papel dos bibliotecários como professores e sua aceitação como educadores – professor, bibliotecário ou uma combinação dos dois termos (Vezzosi, 2006; Bean; Thomas, 2010; Carlozzi, 2018).

Em um estudo sobre as atitudes dos bibliotecários de instrução sobre o ensino e como eles se identificam como professores, Davis, Lundstrom, e Martin, (2011) questionam o lugar do bibliotecário em ambiente de Ensino Superior, colocando a seguinte questão: de que maneira o bibliotecário ajuda ou deveria ajudar como professor? Essa preocupação gira em torno tanto da “identidade profissional do bibliotecário”, quanto em relação à participação nas instituições de ensino em que atuam (McNiff, 2012; McCluskey, 2013).

Para responder o questionamento sobre o lugar do bibliotecário, McCluskey (2013) afirma que eles precisam identificar oportunidades para compartilhar conhecimento e experiências com a comunidade acadêmica e, aprender com os outros membros da comunidade. Por sua vez, Bowles-Terry e Donovan (2016) idealizam o sonhado lugar do bibliotecário. Segundo os autores:

Imagine se os bibliotecários tivessem a oportunidade de definir e construir seu papel no aprendizado do estudante de baixo para cima, sem quaisquer noções preconcebidas ou legado de serviços a serem considerados. Em um cenário ideal, os bibliotecários liderariam com iniciativas educacionais em todo o *campus*, projetados para infundir a competência em informação para experiências de aprendizagem, tanto online quanto

na modalidade presencial. Os bibliotecários seriam colegas que ofereceriam experiência pedagógica, estratégias de avaliação e consultoria educacional que capitalizassem os currículos existentes e alinhassem com os resultados institucionais. Os estudantes aprenderiam a pensar criticamente, fazer perguntas e desafiar suas crenças - tudo por meio de uma interação profunda com fontes, autores e conversas no contexto de seus cursos. A compreensão do estudante sobre o processo de pesquisa seria integrada em ambientes de aprendizagem de todo o *campus* e avaliada com resultados e ferramentas acordados (Bowles-Terry; Donovan, 2016, p. 2, *tradução nossa*).

Ainda para Cowan (2013, p. 27) a CoInfo, como prática educacional, seria “talvez a evidência mais profunda de sucesso da biblioteca universitária moderna”. Trata-se de uma afirmação de relevância das bibliotecas, que ainda possuem tem poderes nessas instituições acadêmicas. Por sua vez, Walter (2008) afirma que, ainda que os bibliotecários universitários sejam desafiados a agir (e pensar em si mesmos) como professores, poucos recebem treinamento em pedagogia como parte de sua formação profissional.

Da mesma forma, Tait, Martzoukou e Reid (2016) afirmam que os bibliotecários devem ter consciência das teorias educacionais para o ensino da CoInfo e que a ausência de conhecimento dessas teorias poderia influenciar negativamente nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Essa preocupação tem suscitado cada vez mais debates e questionamentos em relação à imagem do bibliotecário, o que determinaria o seu lugar na instituição de ensino em que atua e, de como estes podem contribuir positivamente para o ensino e aprendizagem dos estudantes. Para responder a esses questionamentos, os bibliotecários são desafiados a buscar novas estratégias, habilidades e oportunidades para promover função educativa.

Carlozzi (2018) defende a “centralidade do ensino” e o bibliotecário como professor, uma vez que a negação da função educativa do bibliotecário dentro e fora da sua profissão limita o seu desenvolvimento profissional e eficácia dos programas. O autor ressalta ainda da necessidade e importância da formação com um componente pedagógico para o ensino da CoInfo, principalmente em contextos universitários, para aquisição não apenas de habilidades necessárias, mas também poderes que lhes permitam defender cursos da CoInfo com crédito - um movimento crítico para o avanço da pesquisa e da educação em Competência em Informação.

Doskatsch (2003) explorou questões relacionadas à credibilidade e identidade profissional e enfatiza a existência de oportunidades para os bibliotecários assumirem um papel educativo e demonstrar sua contribuição em serviços inovadores no contexto de ensino e aprendizagem, mas a “eficácia neste papel requer a convergência do conhecimento pedagógico, especialização em informação, competência tecnológica, habilidades estratégicas e profissionalismo” (Doskatsch, 2003, p. 113).

Além disso, cabe destacar que os bibliotecários precisam se envolver criticamente com os paradigmas pedagógicos dominantes do Ensino Superior e demonstrar competência na concepção e fornecimento de cursos de CoInfo, levando em consideração algumas estratégias para a eficácia do desenvolvimento da competência em informação: (1) a adoção da prática reflexiva como método de trabalho; (2) a comunicação da experiência de ensino dos bibliotecários; (3) a adoção de pesquisa-ação, como um método que os bibliotecários possam implementar para melhor conhecer seus usuários e para avaliar suas próprias habilidades de ensino (Dorskatsch, 2003).

A preocupação aumenta com os avanços tecnológicos, onde os bibliotecários são chamados para se tornarem competentes no uso de novas tecnologias e buscar evoluir continuamente. Além disso, devem combinar o domínio das competências tecnológicas, os conhecimentos técnicos, as experiências profissionais e as habilidades interpessoais para ocuparem um lugar de destaque como educadores voltados para o ensino de CoInfo. É importante que eles se tornem um pilar para o aprendizado e envolvimento ativo dentro da sua comunidade acadêmica (Sun *et al.*, 2011)

Tait, Martzoukou e Reid (2016) afirmam que tais habilidades exigem que os bibliotecários tenham uma cultura de abertura e compartilhamento – elementos que desafiam o estereótipo do trabalho tradicional da biblioteca de guardião da informação e do conhecimento – com uma abordagem centrada no usuário da informação, que atenda às necessidades de uma comunidade cada vez mais inclusiva. Por sua vez, Cowan (2013) argumenta que, o trabalho do bibliotecário deve focar no envolvimento diário do “fazer” a CoInfo, nesse sentido, a autora explica que:

[...] nós ensinamos. Nós consultamos. Criamos ferramentas online que ensinam e modelam à sua maneira. Aprimoramos e, em seguida, aprimoramos nossas sessões de instrução e nos aliamos constantemente às estratégias pedagógicas mais atuais e comentadas, como a educação centrada no estudante, em que a aprendizagem ocorre por meio do envolvimento ativo entre estudantes e entre estudantes e instrutores [...] estamos completamente envolvidos em todos os sentidos (Cowan, 2014, p.27, *tradução nossa*).

Entretanto, um dos desafios na formação acadêmica do bibliotecário se refere à ausência de fundamentos pedagógicos adequados nas escolas de Biblioteconomia, tanto para os contextos tradicionais (na sala de aula), quanto para os ambientes online (Detmering, McClellan; Willenborg, 2019). Contudo, embora as habilidades da biblioteca tradicional sejam importantes para atender às necessidades dos usuários, o desafio consiste em garantir que os profissionais da informação sejam bem treinados para lidar com tarefas relacionadas à tecnologia e

continuem aprendendo a utilizar novas tecnologias e desenvolver novos serviços pedagógicos (Sun *et al.*, 2011; Shank; Bell, 2011).

Os bibliotecários têm buscado teorias de aprendizagem estabelecidas e se apoiado nos instrumentos, modelos, padrões e no *Framework* para incentivar as abordagens de ensino. A este respeito, Bauder e Rod (2016) observam que o novo *Framework* é baseado em conceitos nucleares, isto é, ideias abstratas fundamentais para uma determinada disciplina, que permitem aos estudantes se envolverem como criadores e críticos do conhecimento. Por outro lado, ele oferece aos bibliotecários a oportunidade de criarem sessões criativas que abordem aspectos específicos da comunicação acadêmica, com objetivo de ultrapassar o limite da sessão de instrução *one-shot*.

No atual cenário da informação, tão complexo e fluido, os bibliotecários buscam ser mais proativos e, de forma independente, procuram desenvolver sua própria pedagogia, escolhendo as abordagens de ensino que acreditam ser mais eficazes nas diferentes situações de ensino (Yearwood, Foasberg; Rosenberg, 2015).

Apesar do considerável debate em torno do papel do bibliotecário, seja como professor, seja executando seu trabalho de forma tradicional ou tendo uma atuação que seja uma combinação dos dois termos – professor e bibliotecário (Bean; Thomas, 2010) –, os bibliotecários têm publicado evidências de suas ações e mostrado os benefícios dos esforços colaborativos. Essas publicações ocorrem não apenas no seio da comunidade bibliotecária, mas também junto ao corpo docente e comunidade acadêmica no geral (Vezzosi, 2006), para legitimar sua profissão como verdadeiros professores aos seus próprios olhos e potencialmente aos olhos de suas instituições (Detmering; Mcclellan; Willenborg, 2019).

Cabe destacar que, uma vez que o papel dos bibliotecários como educadores se configura como uma função aderida à profissão, o modo como essa função tem sido exercida não obedece a um padrão único, principalmente em um ambiente acadêmico (Davis, Lundstrom, Martin, 2011). Diante disso, diferentes termos têm sido utilizados pelos pesquisadores para designar a função educativa do bibliotecário, entre os quais se destacam: professor bibliotecário, bibliotecário de construção, bibliotecário como mediador pedagógico, bibliotecário educador, bibliotecário de instrução, treinador ou facilitador de aprendizagem, bibliotecário como agente transformador (Duskatsch, 2003; Dudziak, 2007; Bewick; Corral, 2010; Bowles-Terry; Donovan, 2016).

Percebe-se, pela diversidade dos termos, que não existe um único termo para designar a função educativa do bibliotecário, pois as designações descritas acima, se referem às responsabilidades do bibliotecário universitário como educador na promoção e no

desenvolvimento da CoInfo e no seu envolvimento ativo nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Cabe ressaltar que o termo “bibliotecário como agente educacional de transformação” parece ser amplo, pois na concepção de Dudziak (2007):

[...] o bibliotecário assume para si, além da função educativa, renovação de sua própria competência em informação, adotando e disseminando práticas transformadoras na comunidade: pratica o aprender a aprender, difunde e populariza a ciência, explica as implicações da tecnologia, discute a realidade social e política, alerta para a responsabilidade social e ambiental. É, antes de tudo, sua atuação como líder e cidadão que se sobressai. Como consequência, o nível de abstração e complexidade de seu trabalho também aumenta (Dudziak, 2007, p. 96).

De um modo geral, percebe-se que os bibliotecários têm adotado várias estratégias para implementar e promover ações relacionadas à CoInfo. Nesse sentido, dada a sua experiência profissional, estes se encontram numa posição privilegiada para justificarem não apenas a sua necessidade nas instituições onde atuam, como também para redefinirem suas atividades, principalmente no que se refere à necessidade de integração entre sua profissão e o exercício de funções mais ativas e participativas, que sejam alinhadas aos objetivos educacionais das universidades. Além disso, precisam garantir e manter sua relevância, bem como atender novas necessidades que moldam o papel do bibliotecário, não apenas como coletor e organizador da informação, mas como professor e colaborador ativo, focado nos resultados de aprendizagem e sucesso acadêmico dos estudantes, bem como na aprendizagem contínua e permanente.

2.4 Estratégias de ensino de competência em informação

Com o constante debate em torno da função educativa do bibliotecário e dos fundamentos pedagógicos para o ensino da CoInfo, os bibliotecários têm canalizado esforços para encontrar os métodos ou estratégias eficazes de ensino da Competência em Informação, principalmente em ambientes de Ensino Superior, treinando os estudantes para se tornarem independentes. Cox e Corral (2013) consideram a função educativa do bibliotecário, como uma atividade complexa, tanto na sua extensão, quanto no contexto das atividades realizadas.

Diferentes métodos têm sido adotados pelos bibliotecários para a educação de Competência em Informação, entre os quais incluem: o formato *ad hoc*, para atender necessidades particulares; por meio de sessão única; de minicursos sobre CoInfo com tempo limitado, que podem ou não ser integrados ao currículo acadêmico e/ou integrados em disciplinas com créditos que ocorrem ao longo do semestre; instrução de sessão única virtual ou online (Bewick; Corral, 2010; Zai, 2015; Hoffman *et al.* 2017).

Tumbleson e Burke (2010) destacam cinco diferentes métodos que os bibliotecários podem adotar para projetar o ensino da CoInfo: (a) serviços de referência (enquanto lugar de exercício de função educativa); (b) instrução baseada em sessões curtas (*one-shot*); (c) curso de CoInfo em formato de crédito acadêmico; (d) instrução baseada em *Website* da biblioteca; (e) bibliotecário incorporado.

O Quadro 2 (p.36) apresenta as diferentes estratégias ou modelos de ensino que os bibliotecários universitários têm adotado para abordar os conteúdos da CoInfo. As estratégias que seguem abaixo, não são as únicas formas de ensino, pois os bibliotecários têm adotado uma variedade de abordagens pedagógicas para aprimorar a educação da CoInfo. A seguir, são descritas as modalidades do ensino da CoInfo, que vão desde o básico (mais genérico) ao amplo (mais incorporado, participativo).

2.4.1 Serviços de referência (enquanto lugar de exercício de função educativa)

Quanto ao serviço de referência, Tumbleson e Burke (2010) e Boyd-Byrnes (2016) afirmam que os bibliotecários sempre atuaram como mediadores, com o objetivo de conectar os usuários às coleções e serviços da biblioteca, onde os usuários aprendiam sobre os recursos de informação, ferramentas de recuperação de informação e estratégias de busca de banco de dados, bem como o uso das fontes e citações em seus trabalhos de pesquisa.

A prestação de serviços de referência em bibliotecas acadêmicas visa estabelecer a interação entre estudantes e bibliotecários, muitas vezes como um componente educacional. Neste modelo, o estudante busca pelos serviços da biblioteca, permitindo que o bibliotecário se concentre na sua necessidade de pesquisa, o que torna a assistência individualizada (Tumbleson; Burke, 2010; Yearwood, Foasberg; Rosenberg, 2015).

Tumbleson e Burke (2010) observam que, no serviço de referência, o bibliotecário não consegue alcançar todos os estudantes ao mesmo tempo, uma vez que a assistência tende a ser individualizada, o que significa que há muita repetição de instruções para que se afete um número considerável de alunos. Por outro lado, os serviços de referência requerem que os estudantes tenham a iniciativa de ir à biblioteca para solicitar assistência ou que mantenham contato com o bibliotecário, para que as informações sejam repassadas.

Cull (2005) relata um estudo conduzido nas bibliotecas do Canadá, com objetivo de avaliar as percepções dos bibliotecários sobre a eficácia de diferentes modelos de ensino de Competência Informacional no país. Os resultados deste estudo mostram que os bibliotecários se classificam como professores reflexivos, além de considerarem a função educativa como

parte integrante do seu trabalho. Quanto ao método de ensino, os bibliotecários consideram os serviços de referência como o método mais eficaz para ensinar os conteúdos da CoInfo para os estudantes, pelo fato de o foco se direcionar nas necessidades individuais do estudante.

2.4.2 Instrução baseada em sessões únicas

O ensino de sessão única (*one-shot*) tem se mostrado como um suporte para muitos programas voltados à CoInfo (principalmente em ambientes acadêmicos) e surgem a partir demanda dos usuários (Bowles-Terry; Donovan, 2016). Mesmo sabendo das limitações e da ineficácia da prática para a transferência significativa de conhecimentos que serão aplicados em outras experiências reais de pesquisa dos estudantes, os bibliotecários canalizam esforços para ensinar as habilidades básicas de pesquisa (Watson *et al.*, 2013).

Tumbleson e Burke (2010), Zai (2015) e Watson *et al.*, (2013) explicam que as sessões únicas, geralmente, são conduzidas por bibliotecários a convite do professor. Elas possuem o objetivo de fornecer uma orientação geral da biblioteca, de realizar uma discussão acerca de tópicos relacionados às habilidades de pesquisa, ou ainda busca dar familiaridade aos estudantes sobre os serviços da biblioteca, para que eles possam ter suas necessidades de pesquisa atendidas. Pela sua natureza, o método de ensino é considerado ineficaz, devido ao tempo limitado e aos conteúdos da CoInfo abordados.

Geralmente, as sessões únicas ocorrem em 50 minutos e cobrem ferramentas focadas em atividades de informação dos estudantes (banco de dados e outros recursos) e habilidades gerais que incluem temas como citação e prevenção de plágio, avaliação de fontes, uso de fontes primárias, técnicas de pesquisa sofisticadas, entre outras temáticas (Tumbleson; Burke, 2010; Zai, 2015).

Hoffman *et al.* (2017) e Tumbleson e Burke (2010) observam que, enquanto ocorrem debates acerca da eficácia de cada método utilizado por bibliotecários para o ensino e aprendizagem, a realização de sessões únicas vem sendo a prática mais comum e o principal método utilizado pelos bibliotecários para ensinarem as habilidades de pesquisa e práticas da CoInfo.

Para Bowles-Terry e Donovan (2016) apesar da prática fornecer ao bibliotecário, oportunidades de se envolver efetivamente no aprendizado do estudante, elas permanecem insustentáveis e limitadas, uma vez que oferecem poucas possibilidades para “o avanço da competência informacional como um movimento educacional influente e de longo alcance” (Bowles-Terry; Donovan, 2016, p.2).

Tendo em conta que a Competência em Informação visa desenvolver nos estudantes uma postura crítica-reflexiva para um aprendizado contínuo, “o ensino de sessão única pode ser uma das práticas pedagogicamente inadequadas para o contexto do ensino superior” (Chesnut; Wesley; Zai, 2010, p. 127), pois muitas vezes são incapazes de incorporar técnicas de aprendizagem ativas que acomodem os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, além de não promoverem um ambiente colaborativo no ensino da CoInfo (Watson *et al.*, 2013).

Além disso, as sessões únicas abraçam um número limitado dos conceitos da CoInfo e concentram-se em aspectos técnicos, não reconhecendo a natureza interativa e contextual da pesquisa e raramente fornecendo tempo suficiente para que os estudantes possam aplicar o que aprendem e avaliem o que foi aprendido, o que torna o modelo insuficiente (Zai, 2015; Hoffman *et al.*, 2017). Esse fator evidencia a necessidade de educação das práticas de Competência em Informação que sejam concentradas em metas de aprendizagem, onde o ensino deve ser implantado progressivamente para promover uma compreensão mais forte dos conceitos.

Além do tempo como um fator limitante, o modelo de sessão única na sala de aula delimita o lugar do bibliotecário e do professor, ou seja, as funções, experiências e contribuições de cada um. Geralmente, o bibliotecário apresenta alguns tópicos e ocupa um papel meramente secundário de apoio às atividades dos professores, o que torna o ensino inconsistente (Badke, 2005; Zai, 2015).

Ao contrário de um cenário em que os bibliotecários sejam considerados líderes e parceiros no ensino e na aprendizagem, o método de sessão única (*one-shot*) situa os bibliotecários como provedores de serviços para professores e estudantes. Além disso, ele “perpetua a competência em informação como uma iniciativa isolada que carece de plena integração no ensino superior como o movimento de reforma que pretendia ser” (Bowles-Terry; Donovan, 2016, p. 2, *tradução nossa*), e coloca os estudantes em desvantagem (Simmons, 2005). Os estudantes precisam entender a pesquisa “não como uma tarefa de coletar informações, mas como uma tarefa de construir significado” (Simmons, 2005, p. 299).

Em suma, percebe-se que o método de sessão única tem sido uma prática recorrente nas bibliotecas universitárias para o ensino da CoInfo. As sessões são desenvolvidas e conduzidas por bibliotecários em formatos de palestras em sala de aula ou orientação da biblioteca a convite do professor, dependendo das necessidades dos docentes e dos estudantes. Apesar de contribuir para o envolvimento dos bibliotecários com os discentes, a prática oferece uma experiência de aprendizagem passiva, pois suas limitações de tempo impedem qualquer tentativa de transmitir uma compreensão aprofundada dos conceitos de Competência Informacional, tornando o ensino inconsistente e insuficiente para uma abordagem mais ativa e significativa. Além disso,

o método serve para perpetuar o papel do professor, na sala de aula, como especialista em conteúdo e do bibliotecário como especialista em informação, mas que está ali apenas para dar um suporte ao professor.

2.4.3 Curso de CoInfo em formato de crédito acadêmico

A criação de um curso de Competência Informacional pode suscitar experiências de aprendizagem significativas para que os estudantes desenvolvam habilidades superiores de Competência Em Informação, com pensamento crítico e reflexivo. Todavia, a efetivação de um curso ou modelo depende das partes envolvidas e interessadas – corpo docente, bibliotecários, estudantes e a comunidade no geral.

Nesse sentido, Badke (2008) defende a inserção dos conteúdos da CoInfo no currículo acadêmico e a Competência Informacional como uma disciplina, com direito a créditos em cursos já existentes. Entretanto, segundo o autor, “[...] a raridade do ensino da CoInfo com créditos no ensino superior é uma vergonha”.

Os bibliotecários também podem desenvolver e oferecer cursos de CoInfo autônomos, com dois ou três créditos, que podem ser ministrados durante um semestre. Há também a possibilidade de oferecimento de cursos integrados à grade curricular, em disciplinas que os estudantes já se encontrem matriculados – geralmente nas disciplinas de redação ou de métodos de pesquisa, ministradas por bibliotecários ou em colaboração com os docentes (Tumbleson; Burke, 2010; Zai, 2015).

As modalidades de oferta dos cursos podem ser opcionais ou obrigatórias e oferecem a oportunidade da criação de relacionamentos mais significativos, tanto entre bibliotecários e professores, quanto entre bibliotecários e estudantes (Tumbleson; Burke, 2010; Davis, Lundstrom; Martin, 2011). Durante o semestre, os estudantes podem aprender muito mais sobre as práticas da CoInfo e os cursos oferecem, aos bibliotecários, a liberdade de cobrir uma variedade de tópicos relacionados aos conceitos de Competência Informacional, com a possibilidade de atuarem como “facilitadores” (Edwards; Kumar; Ochoa, 2010; Tumbleson; Burke, 2010).

Zai (2015) argumenta que os cursos de CoInfo com créditos não se limitam apenas aos fundamentos desta, mas se expandem para examinar as estruturas conceituais da informação, tais como as dimensões sociais, econômicas, educacionais, política e histórica da informação. Além disso, eles podem proporcionar aos estudantes um entendimento ampliado sobre as

práticas de CoInfo, de modo que esses conhecimentos sejam estendidos a outras realidades da vida desses estudantes.

Comparativamente aos métodos anteriores para o ensino de CoInfo, percebe-se que os cursos, com créditos, fornecem aos bibliotecários a oportunidade de ministrarem os conteúdos da CoInfo durante todo o semestre. Ademais, os estudantes teriam a oportunidade de aprender mais sobre a CoInfo, uma vez que as instruções baseadas em sessões únicas, embora tragam benefícios para estudantes, mostram-se inconsistentes devido à limitação de tempo das aulas. Além disso, pode distanciar o bibliotecário universitário das iniciativas educacionais mais sustentáveis e impactantes sobre os estudantes.

2.4.4 Instrução baseada em Website da biblioteca

Os bibliotecários são desafiados, pelas tecnologias, a desenvolverem novos métodos de aprimoramento do ensino da CoInfo, criando *websites*, tutoriais, guias de pesquisa interativa e oferecendo materiais de instrução em *sites* de bibliotecas, com o objetivo de alcançar seus usuários da informação (Tumbleson; Burke, 2010).

Os bibliotecários fornecem, muitas vezes, materiais *on-line* que enfocam as habilidades necessárias para concluir uma tarefa relacionada à disciplina ou curso. Nesse sentido, o uso de tutoriais *on-line* pode fornecer um mecanismo de ensino da CoInfo, padronizado e consistente, além de envolver um ambiente de aprendizagem mais direcionado, que abrange tantos os estudantes da modalidade de ensino a distância, quanto os estudantes do sistema tradicional/convencional (Mery, Newby; Peng, 2014; Zai, 2015).

Nesse caso, o *site* da biblioteca é visto como uma ferramenta instrutiva, a partir do momento que fornece uma plataforma para que os estudantes possam navegar pelos recursos da biblioteca. Além disso, os bibliotecários podem disponibilizar, no *site* da biblioteca, folhetos que expressam os conceitos da CoInfo, incluindo materiais sobre como evitar o plágio (Tumbleson; Burke, 2010).

2.4.5 Bibliotecário incorporado

Nos últimos anos, o conceito bibliotecário incorporado (ou, no original em Inglês, “*embedded librarians*”), vem ganhando considerável atenção pelos pesquisadores contemporâneos da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Trata-se de uma

tendência que busca inovar a prestação dos serviços da informação da biblioteca, principalmente no que diz respeito à educação da CoInfo em ambientes acadêmicos.

De acordo com Kesselman e Watstein (2009), com o rápido desenvolvimento dos recursos e serviços eletrônicos, aliados ao surgimento de uma cultura centrada no usuário, os bibliotecários tentam se incorporar em ambientes de ensino e pesquisa para melhor atender seus usuários, por meio de *design* e fornecimento de serviços de biblioteca mais adequados. Ao fazer isso, os bibliotecários criam novos papéis para si, principalmente no ensino integrado de Competência Informacional.

Considerada como um método contemporâneo (se comparada às outras abordagens anteriores, o conceito de Biblioteconomia Incorporada abandona o modelo tradicional de bibliotecário de serviços de referência e de sessões únicas e promove uma abordagem de ensino da CoInfo mais criativa, inclusiva, colaborativa e integrada aos departamentos e cursos. Além disso, busca responder às necessidades dos professores e estudantes e promove a função educativa do bibliotecário, como professor (Rodwell; Fairbairn, 2008; Tumbleson; Burke, 2010; Mccluskey, 2013; Becnel; Moeller; Pope, 2016; Hoffman *et al.*, 2017).

O corpo docente depende da biblioteca e dos bibliotecários para incorporar os conteúdos de Competência Informacional no currículo acadêmico (Andrews, 2015). Nesse sentido, uma das estratégias que os bibliotecários utilizam para compreender as expectativas e necessidade dos usuários, consiste em integrar ou incorporar suas atividades aos programas acadêmicos, em vez de apenas apoiá-los ou alinhá-los (Tait; Martzoukou; Reid, 2016). Assim, os bibliotecários se tornam parceiros e parte integrante do curso ou departamento, fornecendo o ensino da CoInfo de uma forma mais intensa.

Autores como Shank e Bell (2011), Vassilakaki e Moniarou-Papaconstantinou (2015) afirmam que, ainda que os bibliotecários assumam uma variedade de funções no contexto de ensino e aprendizagem, a função educativa do profissional torna a CoInfo como uma atividade fundamental e abrangente, que deixam claro que “os bibliotecários podem e devem ser parceiros educacionais integrais, bem como um catalisador para o enriquecimento do conhecimento dos estudantes e investigação intelectual” (Shank; Bell, 2011, p. 106).

A Biblioteconomia Incorporada constitui um dos métodos que os bibliotecários se apoiam para divulgar seus serviços e um meio de reafirmar a sua relevância como constituintes essenciais na vida cultural e pedagógica de uma universidade (Drewes; Hoffman, 2010). A incorporação é vista como um método eficaz que permite que o profissional seja mais proativo e engajado (Almeida; Pollack, 2017).

Tumbleson e Burke (2010) e Hoffman *et. al* (2017) defendem a eficácia do método da Biblioteconomia Incorporada para o ensino de competência informacional. Segundo os autores, ele permite que se possa compreender as reais necessidades dos professores e ajuda a desenvolver novos serviços pedagógicos eficazes, além de permitir que os estudantes aprendam as práticas da CoInfo de diferentes formas (simplificada, personalizada, oportuna) para concluírem as atividades de pesquisa relacionadas à disciplina.

Para isso, o ensino da CoInfo pode exigir uma melhor compreensão das práticas contemporâneas de informação dos estudantes (Tait; Martzoukou; Reid, 2016). Os bibliotecários experientes no ensino de Competência Informacional devem redirecionar os esforços no ensino e obter o apoio das partes interessadas – professores, estudantes e os administradores (Tumbleson; Burke, 2010).

Muir e Heller-Ross (2010) defendem a incorporação dos bibliotecários nos cursos, pois tal ação proporcionam, aos estudantes, resultados de aprendizagem significativos e aumenta o contato deles com recursos e serviços da biblioteca. Para os autores, a Biblioteconomia Incorporada só é eficaz, “se resultados de aprendizagem corresponderem aos objetivos do programa ou da educação geral da instituição, a biblioteconomia integrada pode ser uma boa opção” (Muir; Heller-Ross, 2010, p.95).

Da mesma forma, Kvenild (2012) explica que os projetos incorporados ao ensino da CoInfo, devem levar em consideração a missão acadêmica, os objetivos da biblioteca e a necessidade percebida da presença do bibliotecário nos departamentos ou cursos ou salas. Nesse contexto, cabe ao bibliotecário defender a aprendizagem contínua, autodirigida e assumir a liderança na promoção e desenvolvimento da Competência Informacional de seus usuários, bem como adotar uma postura proativa no ensino tanto em ambientes tradicionais quanto *on-line*.

Os cursos em que o Bibliotecário Incorporado desempenha um papel ativo e participativo no ensino da CoInfo, produzem melhores resultados de aprendizagem, pois os estudantes aprendem a usar fontes autorizadas e confiáveis, se afastando dos recursos inadequados da Web. Além disso, aprendem a diferenciar entre fontes primárias, secundárias e terciárias; avaliar as fontes e a analisar criticamente; a usar bancos de dados da biblioteca, estilos de citação e formatação de bibliografias; evitam o plágio e aperfeiçoam os trabalhos de pesquisa (Skinner, 2013).

Hall (2008) descreve sua experiência como Bibliotecário Incorporado em um projeto piloto para apoiar os estudantes a desenvolverem a CoInfo. O bibliotecário colaborou com o docente para fornecer ensino integrado da Competência em Informação, que ocorreu durante um semestre. Ele conduziu duas palestras, sendo uma no início e outra no meio do semestre e

participou de todas as reuniões do curso. Este método de Biblioteconomia Incorporada envolveu algumas sessões de ensino, que foram complementadas pela presença contínua do bibliotecário para as discussões com os estudantes.

O estudo mostrou que os resultados de aprendizagens foram positivos, pois pode ser demonstrada a satisfação dos professores e estudantes com a experiência do Bibliotecário Incorporado. Ademais, o corpo docente notou mudanças nos seus estudantes, pois estes passaram a usar uma variedade maior de fontes confiáveis em seus trabalhos (Hall, 2008).

Kesselman e Watstein (2009) enfatizam que o trabalho colaborativo entre o corpo docente e o bibliotecário pode personalizar os serviços da biblioteca, para que eles atendam às reais necessidades dos estudantes. Por meio da parceria, o ensino de Competência Informacional deixa de ser visto como um complemento e torna-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e, a partir daí, o Bibliotecário Incorporado atua como principal colaborador, fornecendo informações significativas e suporte em cursos (Konieczny, 2010; Almeida; Pollack, 2017).

Cabe destacar que, além das cinco estratégias apresentadas, as evidências da literatura indicam que uma sexta abordagem deve ser considerada: trata-se de metodologias ativas de aprendizagem. No entendimento de Lessa (2019) e Maia e Furnival (2020), as metodologias ativas posicionam o estudante no centro do processo de aprendizado, destacando-o como sujeito protagonista da descoberta. Elas incentivam a interação, o envolvimento e promovem a reflexão sobre a aprendizagem, desafiando desse modo, o modelo tradicional ou “bancário” de educação, no qual posiciona os estudantes como receptores passivos de informações (Freire, 1981).

De um modo geral, esta seção traz as diferentes formas de ensino da CoInfo que os bibliotecários têm adotado para exercer a função educativa. Vale lembrar que esses métodos de ensino variam de bibliotecário para bibliotecário e também de instituição para instituição, dependendo dos recursos disponíveis para que esses treinamentos ocorram.

2.5 O trabalho colaboração entre bibliotecários e docentes no âmbito de desenvolvimento da CoInfo

A colaboração entre bibliotecários e professores é uma temática em desenvolvimento, amplamente discutida na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação e que abrange uma variedade de assuntos (Phelps; Campbell, 2012). No contexto de Competência em Informação, o desenvolvimento de uma estratégia colaborativa pode ser a chave para que bibliotecários e

docentes forneçam, aos estudantes, práticas educacionais significativas, que permitam que eles lidem com os desafios de ambientes informacionais, cada vez mais complexos e dinâmicos.

Não é o objetivo deste trabalho a realização de uma exaustiva revisão de literatura acerca do conceito “colaboração”. Entretanto, para melhor compreensão e alcance dos propósitos da pesquisa, torna-se necessário trazer alguns conceitos básicos que ajudam na compreensão da temática no contexto da Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI). De acordo com Boavida e Ponte (2002, p. 3) “a colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objetivos”. Para autores, o termo colaboração é adequado quando dois ou mais participantes trabalham conjuntamente, não em uma relação hierárquica, mas nas mesmas condições de igualdade, de modo que haja uma troca mútua e que atinjam objetivos que beneficiem a todos.

Conforme Pham e Tanner (2015), a colaboração entre bibliotecários e docentes resulta de uma ação que pode levar a inovações e resultados positivos de aprendizado. Os autores ressaltam que, embora a colaboração seja amplamente aceita e reconhecida como uma estratégia essencial para o ensino e aprendizagem, sua efetivação é complexa, uma vez que, para sua aplicação, é exigido um alto nível de relacionamento humano e o processo é, muitas vezes, acompanhado por barreiras que inibem a sua plena efetivação.

Assim, para além da colaboração voltada para a educação de Competência em Informação, as atividades colaborativas devem cobrir uma variedade de áreas pertencentes tanto à biblioteca, quanto aos docentes. Pode-se citar como exemplos: organização de programas de transição; desenvolvimento de coleções; programas voltados às práticas de Competência em Informação; criação de serviços de biblioteca, ensino e tutoria ou trabalho em projetos de pesquisa; design de cursos; desenvolvimento e revisão do currículo (Pham; Tanner, 2015; Yousef, 2010).

Montiel-Overal (2005) oferece uma definição de colaboração como um processo no qual, duas ou mais pessoas, trabalham conjuntamente como parceiros iguais, onde a ênfase é colocada na contribuição do trabalho colaborativo, para que ele possa proporcionar e/ou desenvolver novas formas de ensino, além de apoiar a aprendizagem dos estudantes. Donham e Green (2004) complementam esta ideia, ao afirmarem que, embora o termo cooperar também signifique trabalhar conjuntamente, existem diferenças na conotação entre colaborar e cooperar, pois a colaboração exige um nível maior de comprometimento.

Nesse sentido, Montiel-Overal (2005) procura diferenciar o conceito de colaboração de outros conceitos aparentemente semelhantes, que podem levar a certa confusão com o termo “colaboração”. Para isso, a autora desenvolveu um modelo composto por quatro níveis: A -

coordenação; B - cooperação; C - instrução integrada e D - currículo integrado. Estes níveis se distinguem pelos graus de relacionamento e comunicação entre os participantes envolvidos, que vão desde o nível relativamente moderado entre os colaboradores, até o mais alto nível de comprometimento.

No **Modelo A**, a coordenação envolve práticas colaborativas moderadas e simples, em que as partes envolvidas trocam informações ou compartilham horários, recursos ou estudantes. Sua ênfase está mais na eficiência do que na aprendizagem (Montiel-Overall, 2005).

No **Modelo B**, a cooperação pressupõe um nível de comprometimento, sustentado por uma filosofia de trabalho em equipe ou parceria, que são guiadas por um propósito comum (Montiel-Overall, 2005).

Já o **Modelo C** (instrução integrada), envolve “pensamento compartilhado, planejamento compartilhado e criação compartilhada de instrução integrada” na implementação de atividades de aprendizagem, que incluem a integração dos conteúdos curriculares e da instrução de habilidades informacionais. Os envolvidos são parceiros que trabalham em pé de igualdade, cuja responsabilidade é compartilhada na criação de uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes (Montiel-Overall, 2005).

Por fim, o **Modelo D** (Currículo Integrado), refere-se à implementação das práticas colaborativas entre docentes e bibliotecários. Neste modelo, as partes envolvidas se encontram regularmente para planejar, ensinar e avaliar uma unidade de trabalho em que o conteúdo da disciplina é integrado à educação da competência em informação. Tal modelo possibilita a aprendizagem independente, com uma abordagem de processo que possui ênfase nas habilidades, conhecimentos e atitudes, onde o docente é visto como facilitador (Montiel-Overall, 2005).

Entretanto, as discussões apresentadas nesta subseção estão voltadas para o trabalho colaborativo entre bibliotecários e docentes, no que tange às práticas voltadas à competência em informação que são percebidas como estratégias pedagógicas fundamentais, para que haja o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

2.5.1 Contexto para a colaboração: uma necessidade

É importante destacar que a educação para o desenvolvimento da Competência em Informação tem sido uma preocupação das bibliotecas durante décadas e esse papel sempre foi atribuído ao bibliotecário (Watstein; Kesselman, 2009). Nos últimos anos, essa preocupação

vem aumentando e ela pode ser, em parte, atribuída ao crescente desenvolvimento de recursos e serviços eletrônicos, associada ao crescimento exponencial da quantidade de informação.

Esses fatores - combinados à cultura centrada no estudante e ao advento de novos recursos *online* -, permitiram que bibliotecas criassem condições para incorporar o bibliotecário em ambientes de ensino e pesquisa, por meio de programas e fornecimento de serviços de biblioteca mais adequados para melhor atender seus usuários.

À medida que a busca da informação se move em direção às fontes *online*, os estudantes tendem a se tornar dependentes da Internet, sendo o Google a ferramenta mais utilizada para efetivar suas pesquisas acadêmicas. Como observa Thompson (2003), as maneiras pelas quais os estudantes buscam e usam a informação vêm mudando ao longo dos anos e os mecanismos de pesquisa do *world wide web* (www) tornaram-se a ferramenta de pesquisa preferida para a maioria dos estudantes.

Nesse sentido, novas habilidades de Competência em Informação são necessárias para que os estudantes possam não só localizar informações de forma eficaz, como também filtrar o que consideram relevante e adotar uma postura crítica sobre as diversas formas de recursos de informação, além de possibilitar com que questionem a autenticidade, validade e confiabilidade das informações. Asher, Duke e Green (2010) e Kissel *et al.* (2016) afirmam que os estudantes demonstram confiança quando fazem pesquisas e extraem informações da Internet. No entanto, estudos revelam que bibliotecários e docentes expressam preocupação sobre as deficiências de habilidades de pesquisa dos estudantes. Isso revela um distanciamento entre as percepções dos estudantes e as dos docentes e bibliotecários, no que diz respeito às habilidades dos estudantes na busca de informações na Internet (Guth *et al.*, 2018).

Ao mesmo tempo, Mahaffy (2008, p. 173) afirma que “ao ingressar em um ambiente universitário, muitos estudantes se vêm despreparados com as habilidades essenciais para realizar pesquisas que lhes são atribuídas por seus docentes”. Ainda assim, os estudantes não recorrem frequentemente à biblioteca de sua instituição acadêmica (Head, 2013) e raramente têm procurado bibliotecários ou outros profissionais da biblioteca para expressar dificuldades encontradas durante o processo de pesquisa (Head; Eisenberg, 2009).

De acordo com Kissel *et al.* (2016) essas descobertas apontam três lacunas nomeadamente:

- a) a diferença entre a autopercepção do estudante sobre suas habilidades versus suas reais habilidades;
- b) a lacuna entre as metas do corpo docente em relação às pesquisas dos estudantes *versus* a falta de instrução do docente para apoiar a pesquisa dos estudantes;

- c) a diferença entre a disponibilidade de conhecimento de pesquisa que os bibliotecários podem oferecer versus a resistência dos estudantes em solicitar assistência aos bibliotecários.

Para que haja a implantação de programas integrados voltados à CoInfo, é necessário que se desenvolvam estratégias criativas e eficazes que possam permitir o desenvolvimento de parcerias colaborativas entre os grupos envolvidos, mostrando ao corpo docente e à instituição as vantagens dos programas e os benefícios na aprendizagem dos estudantes. Entretanto, essa preocupação não deve ser abraçada apenas pela biblioteca e pelos bibliotecários, mas também deve constituir uma preocupação do corpo docente e da instituição no seu todo.

Além disso, a comunidade universitária precisa se conscientizar de que as contribuições vindas dos bibliotecários referentes ao ensino-aprendizagem de práticas de Competência em Informação, visam garantir o desenvolvimento das habilidades dos discentes para que eles se tornem aprendizes eficazes ao longo da vida, sobretudo em um mundo digital complexo e em constante mudança (Wijaysundara, 2008). Por outro lado, essas contribuições devem ser reconhecidas, esperadas e valorizadas tanto pelo docente quanto por todo sistema da universidade (Walter; Eodice, 2007).

Nesse contexto, é necessário que se estabeleça a colaboração como uma ponte que possa fornecer, aos bibliotecários e docentes, oportunidades para juntos trabalharem no ensino de práticas de Competência em Informação (Mounce, 2010). O trabalho colaborativo pode trazer benefícios para ambas as partes, principalmente para os bibliotecários, uma vez que eles se tornarão mais conscientes das necessidades de pesquisa dos estudantes (Creaser; Spezi, 2014).

Nesse sentido, para os bibliotecários, a ação colaborativa significa trabalhar com os docentes para atingir os objetivos comuns e, proporcionar aos estudantes, uma experiência eficaz e produtiva na busca do sucesso acadêmico e para que se tornem aprendizes ao longo da vida (Montegomey; Robertshaw, 2015; Massis, 2012). Ao mesmo tempo, a colaboração abre espaço para melhorar a imagem das bibliotecas e dos seus respectivos serviços (Montegomey; Robertshaw, 2015).

Julien e Genuis (2011) e Montegomey e Robertshaw (2015) afirmam que as preocupações dos bibliotecários em relação ao desenvolvimento das práticas de Competência em Informação, principalmente para os estudantes de graduação, não se limitam apenas em garantir o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também busca manter a relevância da biblioteca e dos bibliotecários, em uma época em que seus conhecimentos e valores profissionais são questionados.

Entretanto, para a sua efetivação, o trabalho colaborativo requer a aceitação dos docentes. As iniciativas para trabalhar a CoInfo com os estudantes vêm sendo, muitas vezes, feitas pelos bibliotecários, como é observado por Kesselman e Watstein (2009), quando mencionam que os bibliotecários têm sido os precursores da cultura de parceria colaborativa.

Da mesma forma, Pan, Ferrer-Vinent e Bruehl (2014) afirmam que, para que as práticas de Competência em Informação sejam significativas e contribuam no sucesso acadêmico do estudante, as ações devem ser abrangentes, uma vez que, o processo de ensino-aprendizagem deve ser cultivado por docentes, bibliotecários e estudantes.

Assim, a colaboração fornece oportunidades para que os bibliotecários possam desenvolver parcerias de ensino com o corpo docente, através de cursos integrados de Competência em Informação. Todavia, os processos que facilitam essas parcerias dependem das relações pessoais que os bibliotecários estabelecem com os membros do corpo docente, bem como da aceitação, por parte dos professores, em relação a essa colaboração (Walter; Eodice, 2007).

No processo de colaboração, os bibliotecários devem levar em consideração a comunicação e a construção de relacionamentos pessoais com os docentes como elementos essenciais para avançar com as propostas de programas voltados à CoInfo. Conforme Wijayasundara (2015), uma colaboração eficaz entre bibliotecários e docentes fornece benefícios aos bibliotecários, docentes e estudantes, e, em última análise, para todo o sistema universitário. Assim, construir “relacionamentos” fortes com docentes e outros profissionais da instituição, constitui a base fundamental para o sucesso dos bibliotecários. Todavia, muitas vezes isso pode ser difícil e as tentativas de aproximação por parte de bibliotecários podem culminar no fracasso.

Junisbai, Lowe e Tagge (2016) observam que a literatura acadêmica tende a documentar com evidências uma relação positiva entre a promoção das práticas de Competência em Informação e a capacidade demonstrada pelos estudantes de expressar e pensar criticamente. Entretanto, os autores expressam uma preocupação com os docentes, que ainda permanecem céticos quanto aos benefícios de incorporar essas práticas em suas disciplinas ou cursos.

Em síntese, a partir da discussão apresentada, fica evidente que a colaboração no processo da educação das práticas de Competência em Informação visa preparar os estudantes para se tornarem aprendizes ao longo da vida e sujeitos ativos, mais críticos. Além disso, como consequência, a colaboração melhora os serviços da biblioteca e a própria imagem da biblioteca, a partir do momento que os bibliotecários passam a dividir as responsabilidades de ensino-aprendizagem, em que cada um coloca no centro da colaboração, suas experiências,

especializações e objetivos comuns compartilhados. Na próxima subseção, são apresentadas algumas evidências, experiências e iniciativas de projetos colaborativos no contexto da CoInfo.

2.5.2 Estudos anteriores: exemplos de iniciativas colaborativas e seus benefícios

A literatura acadêmica tem registrado numerosos exemplos de colaboração entre bibliotecários e docentes, tanto por meio da abordagem comum, no formato de uma sessão de instrução única, quanto a propostas mais complexas, como as atividades incorporadas. Seja qual for o formato utilizado, os bibliotecários têm desempenhado um papel fundamental nessas iniciativas que visam promover e aprimorar as competências informacionais e habilidades de pesquisa dos estudantes.

Esse cenário reforça a constatação de que a colaboração pode propiciar ações que possibilitem o desenvolvimento da Competência em Informação dos estudantes para o alcance de aprendizagem ao longo da vida; ajudem a melhorar a qualidade de pesquisas dos estudantes; os apoiem nas metas de aprendizagem e nas atividades específicas dos cursos. (Junisbaia; Lowe; Tagge, 2016). Finalmente, a colaboração possibilita a integração da Competência em Informação ao currículo acadêmico, pois subentende-se que seja a melhor maneira para alcançar todos os estudantes. (Perez-Stable *et al.*, 2020).

A seguir, listamos alguns exemplos de iniciativas colaborativas que ilustram a discussão descrita até este momento.

Oakleaf, Millet e Kraus (2011) desenvolveram iniciativas de Competência em Informação voltadas para os professores, funcionários e administradores do *campus* universitário, com base na colaboração entre professor e bibliotecário. Por meio de sessões de *workshops*, docentes e bibliotecários colaboraram para redesenhar cursos já existentes, criar novos cursos e desenvolver tarefas específicas que permitissem avaliar as habilidades de pesquisas e práticas de Competência em Informação evidenciadas nos trabalhos e projetos de pesquisa dos estudantes. Após as sessões de *workshops*, foi solicitado a todos os participantes que compartilhassem suas experiências sobre a colaboração, no âmbito de desenvolvimento de tarefas, bem como relatassem quais barreiras impediram a adoção das tarefas.

Os resultados da pesquisa revelaram que todos os participantes concordaram que as tarefas, evidenciadas nos trabalhos por eles desenvolvidos, poderiam ser utilizadas para medir com precisão as práticas da CoInfo dos estudantes. A pesquisa destaca também que há a necessidade de comprometimento de todas as partes envolvidas no processo, além da assistência na adaptação de ferramentas de avaliação da CoInfo, para que atendam às

necessidades específicas e, por fim, dê tempo para que haja envolvimento no processo de avaliação. Algumas barreiras à colaboração também foram apontadas, como: a falta de tempo; a falta de estruturas coordenadas para avaliação (como por exemplo, uma pessoa ou comitê de referência); a não familiaridade com as tarefas e com o termo Competência em Informação; e a avaliação. Esses elementos, segundo a pesquisa, podem impedir os esforços colaborativos.

Cook e Walsh (2012) buscaram, por meio de trabalho colaborativo entre bibliotecário e um professor de área de Ciência Política, incorporar, no curso, as práticas da CoInfo. Utilizando a abordagem de Aprendizagem Baseada em Problemas, *Problem Based Learning*⁵ (PBL) eles buscaram envolver os estudantes de Ciência Política em debates relacionados a processos políticos, lançando mão dos Padrões da ACRL (indicador 1, 3 e 4). A abordagem de Aprendizagem Baseada em Problemas permitiu que os autores integrassem os padrões ao projeto desde o início até a avaliação. 68 estudantes participaram deste estudo de caso e foram projetadas duas sessões: uma se concentrou na busca e identificação de fontes apropriadas, enquanto a outra focou na avaliação de fontes, principalmente em termos de credibilidade e viés. Ambas as sessões foram estruturadas para dar aos estudantes a oportunidade de encontrar e avaliar as informações de que precisam para concluir sua pesquisa acadêmica.

Neste estudo, os benefícios da ação colaborativa foram evidenciados. Os bibliotecários se beneficiaram da colaboração, estendendo seu alcance para além das paredes da biblioteca. Os resultados indicaram que, ao obterem uma compreensão mais aprofundada do curso, das tarefas e atribuições dos estudantes, bem como dos objetivos do corpo docente, os bibliotecários foram capazes de atender melhor às necessidades de discentes e docentes. Segundo o relato, como resultado dessa colaboração, o docente se familiarizou com o conceito Competência em Informação e melhorou suas habilidades das competências informacionais, tendo a oportunidade de também lecionar sessões na classe, estas selecionadas junto aos bibliotecários. Além disso, os autores constataram que os estudantes se beneficiaram com a troca entre o docente e o bibliotecário, que debateu questões políticas, bem como a credibilidade e o viés das fontes ativamente na aula, o que atraiu o interesse dos discentes para aprender mais sobre o assunto, bem como melhorou suas competências informacionais. Outro benefício da colaboração registrado, se relacionou ao aumento das relações pessoais entre as partes. Em

⁵ Uma das metodologias de ensino de aprendizagem ativa que, no entendimento de Ribeiro (2008, p.24), “fundamenta-se em princípios educacionais e em resultados da pesquisa em ciência cognitiva, os quais mostram que a aprendizagem não é um processo de recepção passiva e acumulação de informações, mas de construção de conhecimentos”.

suma, a abordagem PBL forneceu uma estrutura para uma colaboração integrativa entre estudantes, bibliotecário e professores, na qual todos se beneficiaram.

Em sua pesquisa, Wu *et al.* (2013) buscaram utilizar um modelo colaborativo que integrasse os trabalhos de pesquisa e redação com os recursos da biblioteca ao curso pesquisado. Segundo os autores, ao obterem uma compreensão mais profunda das necessidades do curso, das atividades/tarefas dos estudantes e dos objetivos do professor, os bibliotecários foram capazes de atender às necessidades dos estudantes e do corpo docente. Nesse projeto colaborativo, os bibliotecários forneceram uma perspectiva única das necessidades específicas dos estudantes quanto ao uso da literatura apropriada, pesquisa e habilidades de escrita e que o professor se concentrou mais no ensino do conteúdo da disciplina.

Os resultados indicaram que o trabalho colaborativo foi benéfico para todos envolvidos no processo educacional (estudantes, professores, bibliotecários e biblioteca). Registrou-se, ainda, que os professores demonstraram satisfação com relação aos resultados da aprendizagem obtidos pelos estudantes a partir da aplicação das práticas da CoInfo nos trabalhos acadêmicos, bem como demonstraram que a assistência do bibliotecário foi importante, na medida em que eles respondiam às necessidades pontuais dos estudantes. Para os estudantes, a presença do bibliotecário e dos serviços da biblioteca foram mais eficazes e valiosos quando fornecidos para atender as necessidades pontuais, no momento em que eles desenvolviam seus trabalhos acadêmicos, o que fortaleceu sua Competência em Informação durante a prática da atividade. O estudo concluiu que, ao trabalhar com os estudantes e professores, os bibliotecários foram capazes de desenvolver uma melhor compreensão acerca das necessidades dos estudantes no desenvolvimento dos seus trabalhos acadêmicos. Além disso, durante essa atividade, o bibliotecário passou a ser visto como parceiro e pode fornecer ao corpo docente apoio significativo no ensino do conteúdo relacionado ao curso. Desse modo, o valor e a relevância da biblioteca para o *campus* foram fortalecidos e trouxeram visibilidade aos serviços prestados por ela.

Harkness, Rusk e Rubio (2019) desenvolveram um estudo no qual o bibliotecário foi incorporado em um curso de métodos de pesquisa em Ciência Política. Os autores utilizaram um método experimental e uma abordagem *Just in Time*, em duas sessões do curso. A sessão incorporada foi colaborativa e conduzida por bibliotecários em postos-chave durante o semestre. O bibliotecário foi considerado parceiro de colaboração do professor na concepção das palestras e atividades práticas em sala de aula e as atividades colaborativas incluíam instruções sobre como pesquisar, localizar, identificar e compreender a literatura; identificar a teoria apropriada que orientaria suas pesquisas; aprender a sintetizar o trabalho publicado e

comunicar as descobertas de outros estudos; ajudar a discernir qual literatura era significativa para o trabalho proposto; e, finalmente, desenvolver questões de pesquisa apropriadas para serem incluídas em uma proposta de pesquisa.

Os resultados desse estudo indicaram que a colaboração entre bibliotecário e professor impactou positivamente nos resultados de aprendizagem dos estudantes, pois estes tiveram uma compreensão mais profunda sobre o uso adequado da informação e perceberam que a pesquisa é um processo que leva tempo. Os estudantes relataram que o contato individual com o bibliotecário para obter assistência foi benéfico. Segundo os autores, os resultados fornecem evidências de que a iniciativa incorporada deve continuar e que estudos futuros podem demonstrar mais resultados positivos e significativos da aprendizagem do estudante.

Conforme evidenciado pelas pesquisas apresentadas, a atividade colaborativa possibilita ao corpo docente a oportunidade de aperfeiçoar ou traçar estratégias eficazes de ensino e aprendizagem no contexto da disciplina. Além disso, oferece aos bibliotecários oportunidades de desempenharem um papel mais ativo e dinâmico, criando, juntamente com o corpo docente, estratégias de aprendizagem ativas. Os exemplos acima indicam que as iniciativas de bibliotecário incorporado são baseadas na crença de que as habilidades de CoInfo são mais bem ensinadas quando são totalmente integradas ao curso, onde professores e bibliotecários trabalham como parceiros e em equivalência de importância. Assim, cabe ao bibliotecário abraçar as oportunidades que lhe são oferecidas para exercer a função educacional de forma efetiva e colaborativa, de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes e, em última análise, dos docentes. Entretanto, nem sempre essa tarefa é bem recebida pelos professores como nos projetos descritos acima, e vários são os elementos que influenciam na colaboração entre bibliotecários e docentes. Esses elementos serão tratados na subseção a seguir.

2.5.3 Fatores que influenciam a colaboração bibliotecários-docentes

Como mencionado anteriormente, a colaboração entre o corpo docente e os bibliotecários pode produzir impactos significativos na aprendizagem dos estudantes, mas muitas vezes são difíceis de iniciar ou implementar, por vários motivos criados pelos dois lados. Tais motivos, muitas vezes, impedem ou dificultam o estabelecimento do trabalho colaborativo. Este, é o objeto a ser abordado nesta subseção.

2.5.3.1 Cultura do corpo docente

Do ponto de vista do corpo docente, estudos apontam a cultura dos professores como um dos fatores que dificulta o empreendimento colaborativo com o bibliotecário, especificamente no contexto dos programas de desenvolvimento da CoInfo. Para Kuh e Whitt (1998 *apud* Saunders, 2013, p. 138) o termo cultura é percebido como “padrões, normas, valores, práticas, crenças e suposições que guiam o comportamento dos sujeitos e grupos em uma instituição de ensino superior e fornece quadro de referência para interpretar o significado de eventos e ações dentro e fora do *campus*”.

Nessa perspectiva, Christiansen, Stompler e Thaxton, (2004) salientam que a biblioteca, por sua natureza, incentiva uma cultura com foco em processos colaborativos, compartilhamento, trabalho em equipe, que possuem o intuito de apoiar docentes e estudantes em suas atividades acadêmicas. Em contrapartida, a cultura do corpo docente é, muitas vezes, isolada e individual. Badke (2005) acrescenta que, as crenças e a percepção das práticas de trabalho podem influenciar o engajamento dos docentes em iniciativas colaborativas com os bibliotecários, principalmente no que diz respeito às suas atividades de ensino.

A cultura do corpo docente é caracterizada, geralmente, pela autonomia e liberdade acadêmica, pela falta de tempo e resistência à mudança (Hardesty, 1995). A conjugação desses fatores, muitas vezes, afeta a predisposição do corpo docente em trabalhar com bibliotecários, trazendo problemas na relação entre os dois, uma vez que tal cultura não encoraja o corpo docente a procurar os bibliotecários (Badke, 2005; Anthony, 2010), impedindo a criação de parcerias colaborativas para a educação da CoInfo.

Com relação à resistência à mudança, Campello (2009, p. 58) salienta que, “há também o fator competitivo quando o professor, trabalhando em projetos que envolvam a biblioteca, quer total autonomia, o que dificulta a colaboração”. Nesse sentido, McGuinness (2006) afirma que os bibliotecários precisam entender a natureza e a proveniência da “cultura do corpo docente”, para que possam descobrir os objetivos, práticas e percepções comuns que ajudam a definir estratégias que possibilitem o estabelecimento de parcerias bem-sucedidas. Donham e Green (2004) e Saunders (2013) sugerem a criação de uma cultura colaborativa, que seja pautada pelo estabelecimento de igualdade entre as partes envolvidas neste processo. Para que isso ocorra, docentes e bibliotecários não podem se revestir de superioridades e nem do espírito exclusivo de quem ensina, uma vez que todos estão engajados num objetivo comum: colaborar para facilitar a aprendizagem.

2.5.3.2 *Status* sociais

As “desconexões assimétricas” entre bibliotecários e docentes constituem um obstáculo às iniciativas colaborativas. Tais “desconexões assimétricas” estão relacionadas às percepções tradicionais sobre o papel do bibliotecário ou natureza do trabalho (desprivilegiando a participação de bibliotecário na educação do estudante). Tais percepções podem impedir a eficácia do trabalho colaborativo, pois o corpo docente tende a olhar para os bibliotecários como provedores de informação, dando-lhes um *status* “inferior ao do corpo docente” (Anthony, 2010).

Os bibliotecários, muitas vezes, são vistos como “servidores especializados”, ou servidores orientados à prestação de serviços e as bibliotecas são percebidas como uma instituição criada para apoiar os docentes em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, uma visão que coloca os bibliotecários como um simples “servidor/fazedor/técnico” (Christiansen; Stompler; Thaxton, 2004; Anthony, 2010; Pham; Tanner, 2015). Infelizmente, essa imagem negativa, muitas vezes reduz, confunde e mascara o trabalho que o profissional desempenha, pois tanto os docentes como os estudantes não possuem compreensão clara do que um bibliotecário acadêmico (ou qualquer outro bibliotecário), realmente faz. Essa tendência, ou visão de enxergar os bibliotecários como meros “servidores”, implica a atribuição a eles de uma condição de subordinação. Além disso, “o serviço pode ser confundido com servidão a partir do momento em que os docentes consideram os bibliotecários sem experiências e sem as credenciais adequadas para serem vistos como parceiros iguais nos domínios do ensino ou da pesquisa” (Christiansen; Stompler; Thaxton, p.116). A falta de compreensão, por parte dos docentes, sobre os papéis que os bibliotecários podem exercer no auxílio dos objetivos educacionais do curso, faz com que a educação para o desenvolvimento da CoInfo não seja valorizada. Em algumas instituições de Ensino Superior, isso implica na falta de adesão do corpo docente em projetos educacionais colaborativos (Ward; Kim, 2017).

Christiansen, Stompler e Thaxto (2004) destacam o fator ligado ao gênero e sexualidade na profissão de bibliotecário, como um elemento do *status* social que dificulta a colaboração entre bibliotecários e docentes. Os autores explicam que, historicamente, a Biblioteconomia tem sido comparada com o trabalho ou profissão predominantemente “feminina”, ou seja, um “trabalho das mulheres”, o que eleva a estigmatização por parte dos docentes e a atribuição de menor importância ao trabalho da biblioteca. Trata-se de uma percepção estereotipada, que reforça a ideia de desigualdade social, atribuindo aos bibliotecários várias percepções, principalmente as de gênero, raça e sexualidade.

Por outro lado, a ausência de experiência no ensino formal e de formação pedagógica, também são apontadas como um fator que dificulta o estabelecimento de parcerias colaborativas entre bibliotecário e docente (McGuinness, 2006). Para isso, os dois lados devem ser previamente preparados, para que possam trazer as abordagens de Competência em Informação na mesa colaborativa, de modo a justificar seu papel profissional, no sentido de mudar a visão que os docentes têm.

2.5.3.3 A Linguagem

A linguagem é apontada como uma das barreiras que podem impedir o processo da colaboração, na medida em que os diferentes significados atribuídos ao conceito de competência, em diferentes contextos, podem contribuir para o fracasso da educação para a CoInfo (Anthony, 2010). Pesquisas apontam também que os docentes consideram o conceito muito vago e confuso (Gullikson, 2006).

Norgaard e Sinkinson (2016) explicam que a falta de uma linguagem comum, colabora para que não haja uma conexão entre as visões, do corpo docente sobre as habilidades do bibliotecário, bem como sobre o reconhecimento da importância dos papéis, de ambos, no ensino em sala de aula. Além disso, os programas da CoInfo são, muitas vezes, reduzidos às instruções bibliográficas centradas em ferramentas, limitadas aos aspectos de acesso e recuperação, ou simplesmente confundidas com competência tecnológica e neutra (Anthony, 2010; Saunders, 2012). Esse desalinhamento entre os tipos de práticas que os docentes desejam que seus estudantes adquiram e as habilidades oferecidas por bibliotecários por meio de cursos ou palestras, só podem ser ultrapassadas através de entendimentos compartilhados. Nesse sentido, quanto maior for o entendimento dos docentes sobre a CoInfo, maior será a probabilidade de reduzir essas lacunas.

2.5.3.4 A Comunicação

A falta de comunicação, entre bibliotecários e docentes, para promover o entendimento mútuo sobre as práticas de CoInfo, também é apontada como uma das barreiras à colaboração. Sacchanand (2012) acredita que o trabalho colaborativo, entre bibliotecários e docentes, deve levar em consideração todas as vias possíveis de comunicação, desde o método formal ao informal. Para McGowan, Gonzalez e Stanny (2016), a comunicação com o corpo docente permite aos bibliotecários um vislumbre das nuances da CoInfo no contexto das disciplinas. A

ausência de conversas, formais ou informais, faz com que os bibliotecários percam a oportunidade de conhecer as reais necessidades dos docentes e estudantes.

De um modo geral, os bibliotecários se encontram numa posição única e imprescindível na efetivação dos programas educacionais. É necessário que eles promovam iniciativas de Competência em Informação, bem como fomentem diálogos com os grupos envolvidos, para que possam desenvolver parcerias efetivas com docentes e, assim, garantam e criem programas eficazes de desenvolvimento de Competência em Informação, que sejam adequados à situação e ao contexto em que estão inseridos.

2.5.3.5 Responsabilidade no ensino

A literatura evidencia que questões sobre a responsabilidade (ou seja, quem deve ensinar), no que concerne ao ensino de Competência em Informação, constitui um dos fatores que dificultam a colaboração entre os pares. Assim, a falta de entendimento entre os pares envolvidos pode indicar a possibilidade de falta de comunicação entre esses grupos, acarretando a permanência das lacunas percebidas, mesmo com os programas de ensino.

Nesse sentido, Meulemans e Carr (2013) enfatizam que há a crença de que, a responsabilidade na educação de Competência em Informação, não é do docente, mas somente do bibliotecário, que deve usar as solicitações restritivas do docente como oportunidades para abrir discussões que possam levar a parcerias mais construtivas.

De acordo com Saunders (2012), historicamente, o ensino de CoInfo tende a ser atribuído ao bibliotecário. Apesar disso, discussões sobre as responsabilidades permanecem sem nenhum consenso entre os docentes, mas o desejo de incorporar a Competência em Informação no currículo ainda permanece. Os bibliotecários precisam se envolver e se comunicar efetivamente com os docentes para que se obtenha sucesso na incorporação das práticas de Competência em Informação no currículo.

Mackey e Jacobson (2004), Campelo (2003) e Gasque (2012) afirmam que a Competência em Informação é vista como uma preocupação da biblioteca, na qual os bibliotecários são responsabilizados pelo desenvolvimento de programas e ensino. Os autores criticam esse pressuposto, ressaltando que há uma mudança desse paradigma, visando integrar os papéis de docentes como parceiros integrais, em um esforço colaborativo, uma vez que eles também trabalham com a informação.

No entendimento de Leckie e Fullerton (1999), a confusão existente acerca da responsabilidade na educação de práticas de Competência em Informação, acaba por duplicar

os esforços, além de acarretar a má orientação dos estudantes sobre as práticas de CoInfo. A educação da Competência em Informação “requer conexão com o ensino e a aprendizagem nas salas de aula” (Donham; Green, 2004, p. 314).

Assim, a responsabilidade pelo ensino de Competência em Informação deve ser compartilhada por todas as partes envolvidas, e não limitada à biblioteca. Essa experiência poderá mostrar ao corpo docente o que os bibliotecários têm a oferecer e como o seu interesse em dar apoio no processo de aprendizagem dos estudantes, visa enriquecer suas pesquisas.

Percebe-se ainda que a essência da colaboração entre bibliotecários e docentes é a melhora dos aspectos da pedagogia, buscando apoiar, da melhor forma, as necessidades dos estudantes. Assim, o docente poderá identificar as áreas de necessidade dos estudantes e comunicá-las aos bibliotecários, para que estes possam traçar estratégias educativas de Competência em Informação, com intuito de melhorar o sucesso dos estudantes. Além disso, pode-se destacar que, a colaboração, também visa melhorar a imagem da biblioteca em relação ao ensino.

Por fim, fica evidente que o trabalho colaborativo constitui uma ação necessária de apoio aos estudantes, para que eles se tornem consumidores críticos de informações e pesquisadores competentes. Para que essas práticas tenham êxito, é necessário que bibliotecários e docentes abracem a promoção da educação de Competência em Informação para os estudantes universitários.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Esta seção visa detalhar explicitamente o caminho, os métodos e as técnicas utilizadas para o alcance de um determinado propósito. Gil (2008, p. 8), entende que “[...] o método é como um caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento.” Assim, para o alcance das questões e dos objetivos preconizados da pesquisa, neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho, desde a caracterização da pesquisa, seu local de realização, o universo, passando pelos instrumentos adotados e indo até a sua aplicação, tratamento e a interpretação de dados obtidos.

Dada a interdisciplinaridade da Ciência da Informação, para a efetivação deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico de âmbito nacional brasileiro e estrangeiro da área de Ciência da Informação e Biblioteconomia e áreas afins. A pesquisa começou com um levantamento nas bases de dados a fim de identificar e selecionar artigos científicos publicados que abordassem a temática e atendessem os objetivos da pesquisa: o papel das bibliotecas e do bibliotecário no contexto de ações voltadas à educação para o desenvolvimento da CoInfo; e as ações colaborativas entre estes dois atores envolvidos no processo educacional (bibliotecário e docente).

Nesse sentido, quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, pois possibilitou a interação com textos, bem como a análise interpretativa dos artigos, que, por sua vez, permitiu o estabelecimento do escopo da pesquisa, a validação do problema da pesquisa, a formulação das hipóteses e desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados (questionário). Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referencial teórico já estudado, e, nesse sentido, permitiu que esta pesquisadora pudesse conhecer o que já se estudou sobre o tópico no qual a pesquisa está inserida e situar o seu objeto de estudo.

Quanto aos objetivos propostos, este estudo enquadra-se na tipologia de pesquisa exploratória, uma vez que visa explorar um problema ainda pouco analisado no contexto de Moçambique. De acordo com Triviños (1987), os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aprofundar seu conhecimento e experiência em relação ao problema em estudo. Nesse sentido, fez-se o levantamento dos escritos nas principais bases de dados no âmbito nacional brasileiro e internacional, com destaque para as produções do continente africano, com o propósito de compreender e mapear o que existe sobre a temática em estudo. É também uma pesquisa descritiva, pois visa aprofundar e conhecer o perfil da comunidade acadêmica das instituições de ensino selecionadas, suas características e crenças, atitudes e opiniões em relação

às práticas de competência em informação. É também uma pesquisa descritiva, uma vez que ajuda a descrever as características de um determinado grupo de pesquisa em estudo. Conforme afirma Gil (2008 p. 42), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever as características de uma população e estabelecer relações com as variáveis, além de permitir descrever as características de determinada população.

Quanto ao delineamento, adotou-se o estudo de caso como método para orientar a escolha das instituições que são tomadas como objeto de estudo. Esse método de coleta de dados tende a ser descritivo por natureza e geralmente está mais focado em obter insights dos sujeitos participantes. Essa opção foi tomada por se considerar que esse é o método mais adequado para coletar os dados necessários de modo a responder às questões propostas para a pesquisa. Isso se justifica, de acordo com Yin (2009), pelo fato de os estudos de caso serem capazes de descrever de uma maneira ampla as diferentes características de um fenômeno em seu contexto.

O desenho deste estudo foi mais abrangente quanto à abordagem, integrando métodos mistos QUAN (+ qual) na coleta e análise de dados. Isso significa que os dados quantitativos e qualitativos foram coletados ao mesmo tempo (de forma concorrente), mas que foram apresentadas mais questões quantitativas – e, conseqüentemente, coletados mais dados quantitativos – do que questões (e dados) qualitativas. As questões abertas (qualitativas) serviram como uma explicação adicional, ou seja, incentivaram respostas detalhadas em adição aos dados quantitativos. A opção por uma abordagem quali-quantitativa se apoia em Creswell e Plano Clark (2013) e Creswell (2007) que afirmam que o uso dos métodos mistos no procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quali-quantitativa ocorre em uma única pesquisa com intuito de fortalecê-la, atuando dessa forma, como uma complementaridade.

Nessa perspectiva, a combinação de metodologias qualitativas e quantitativas forneceu uma melhor compreensão do problema de pesquisa, buscando dois olhares diferentes, através do pensamento indutivo e dedutivo, possibilitando uma visão ampla do estudo quando comparada a uma única abordagem. A abordagem qualitativa visou ampliar a interpretação dos dados e permitiu captar percepções, visões na perspectiva dos docentes e bibliotecários com o apoio das técnicas quantitativas (questionário). Considerou-se esta abordagem de pesquisa quali-quantitativa adequada para conhecer o estágio atual das práticas de competência em informação.

Cabe salientar que não constituiu o foco desta pesquisa procurar respostas “certas” ou “erradas” quanto à busca e uso da informação, mas, antes disso, esta pesquisa se propôs a trazer, na perspectiva dos professores e bibliotecários, entendimentos, opiniões, atitudes e experiências

que expliquem os elementos que constituem as práticas de competência em informação nas instituições pesquisadas.

3.1 Universo da pesquisa

Seguindo a sugestão de Gil (2008, p. 89), segundo a qual “[...] as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade” e de que, por esse motivo, “nas pesquisas sociais é muito importante trabalhar com uma amostra”, estabeleceu-se a definição dos sujeitos do presente estudo com base na noção de que, se a população de um estudo é compreendida pelo conjunto de elementos que formam um universo possuidor de determinadas características, a amostra a ser estudada deve constituir-se de uma parte representativa destes elementos.

Nesse sentido, a população desta pesquisa foi composta por dois grupos: (1) membros do corpo docente (professores, diretores das faculdades e/ou dos cursos), e (2) bibliotecários universitários que trabalham na(s) biblioteca(s) central(is) e afiliadas (diretor e/ou chefe da biblioteca) de três instituições de ensino superior: o Instituto Superior Politécnico de Gaza, Instituto Superior Politécnico de Manica e a Universidade Púngué – uma instituição sediada em Chókwè, província de Gaza (ISPG) e duas sediadas em Chimoio (ISPM e a UNIPUNGUE).

3.1.1 Características das instituições participantes da pesquisa

Inicialmente, a pesquisa foi projetada para trabalhar com três instituições de Ensino Superior da cidade de Chimoio, província de Manica (Moçambique). Para tanto, foi efetuado um levantamento das IES existentes e em funcionamento por meio de sites das instituições e do Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. Após o levantamento, foram identificadas seis instituições em funcionamento. Entretanto, dada a insuficiência dos dados recolhidos pelos sites que permitissem a caracterização aprofundada de todas as instituições e a consequente qualificação destas para a sua inclusão na pesquisa, realizaram-se visitas nas instalações próprias de quatro das instituições (as que apresentavam informações que permitissem que elas se tornassem candidatas elegíveis à pesquisa), a saber: A Universidade Púngué – UNIPÚNGUÈ, Universidade Católica de Moçambique – UCM, a Universidade Zambeze – UNIZAMBEZE e o Instituto Superior Politécnico de Manica – ISPM. Essas visitas tinham como objetivo extrair informações que pudessem ajudar a pesquisadora a desenhar o retrato dessas instituições. Após uma avaliação das informações recolhidas e

consultas em sites, estabeleceu-se o recorte da pesquisa e decidiu-se contatar três instituições, sendo que duas dessas instituições são convencionais, a universidade Católica (privada), a UNIPÚNGUÈ (pública) e uma instituição de caráter técnico-profissional também pública, o Instituto Superior Politécnico de Manica – ISPM.

A escolha das instituições obedeceu a uma amostra limitada a três instituições (conforme ilustra a tabela 1) selecionadas intencionalmente. Vale ressaltar que, inicialmente, a UCM havia sido contemplada na pesquisa, entretanto foi enviada uma carta que solicitava a autorização para a sua realização e, devido à burocracia, não foi recebida uma resposta da instituição até o momento de coleta de dados. Por esse motivo, foi contemplada outra instituição da região sul de Moçambique, sediada no distrito de Chókwè, província de Gaza. Desse modo, tais instituições foram selecionadas intencionalmente e por acessibilidade. A Tabela 1 ilustra as três instituições pesquisadas e suas características distintas no quadro abaixo.

Tabela 1 – Características gerais das instituições de ensino superior pesquisadas

BREVE RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MANICA, CIDADE DE CHIMOIO.												
Instituição	Sigla	Natureza	Campus	Diploma legal de criação	Estudantes matriculados		Número total de docentes			Biblioteca estruturada	Bibliotecários formados e em formação	
					Masculino	Feminino	Tempo inteiro	Tempo parcial	Total de cursos oferecidos			
Instituto Superior Politécnico de Manica	ISPM	Pública	Vanduzi – Matsinho	Decreto 31/2005 de 23 de agosto	588	519	71	17	6	Sim	Não	
Instituto Superior Politécnico de Gaza	ISPG	Pública	Chókwè	Decreto 31/2005 de 23 de agosto	1187	1502	80	16		Sim	Sim	
Universidade Púngué	UNIPÚNGU É	Pública	Chimoio	Decreto n.4/2019 de 04 de março	3116	2348	106	47	9	Sim	Não	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

3.1.2 Critérios para a delimitação da amostra

A escolha das instituições obedeceu a uma amostra limitada a três instituições (conforme ilustra a tabela 1) selecionadas intencionalmente. Cabe lembrar que, de acordo com Yin (2016), a amostragem intencional geralmente refere-se às escolhas de uma maneira deliberada, cujo objetivo é selecionar as unidades de estudo específicas para gerar dados relevantes que irão contribuir para a pesquisa. Nesse contexto, o uso da amostragem intencional implica em selecionar as instituições de ensino que, de certa forma, poderão fornecer informações que retratem o seu perfil, como forma de mapear a situação atual das mesmas em relação à Competência Informacional.

Assim, as instituições foram selecionadas obedecendo alguns critérios ou atributos tais como: **(a)** serem instituições de ensino superior (IES); **(b)** possuírem infraestruturas ou instalações próprias; **(c)** apresentarem bibliotecas estruturadas e apetrechadas com acervo bibliográfico e devidamente equipadas (com, por exemplo, computadores e acesso à Internet), e **(d)** possuírem pelo menos um funcionário formado e/ou em formação na área de Biblioteconomia ou Ciência da Informação. Para além dos critérios acima referenciados, foram definidos outros levando em consideração os seguintes aspectos: a) instituições públicas; b) que essas instituições fossem reconhecidas pelo Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior – CNAQ; c) que essas instituições estivessem em atuação há mais de dez anos.

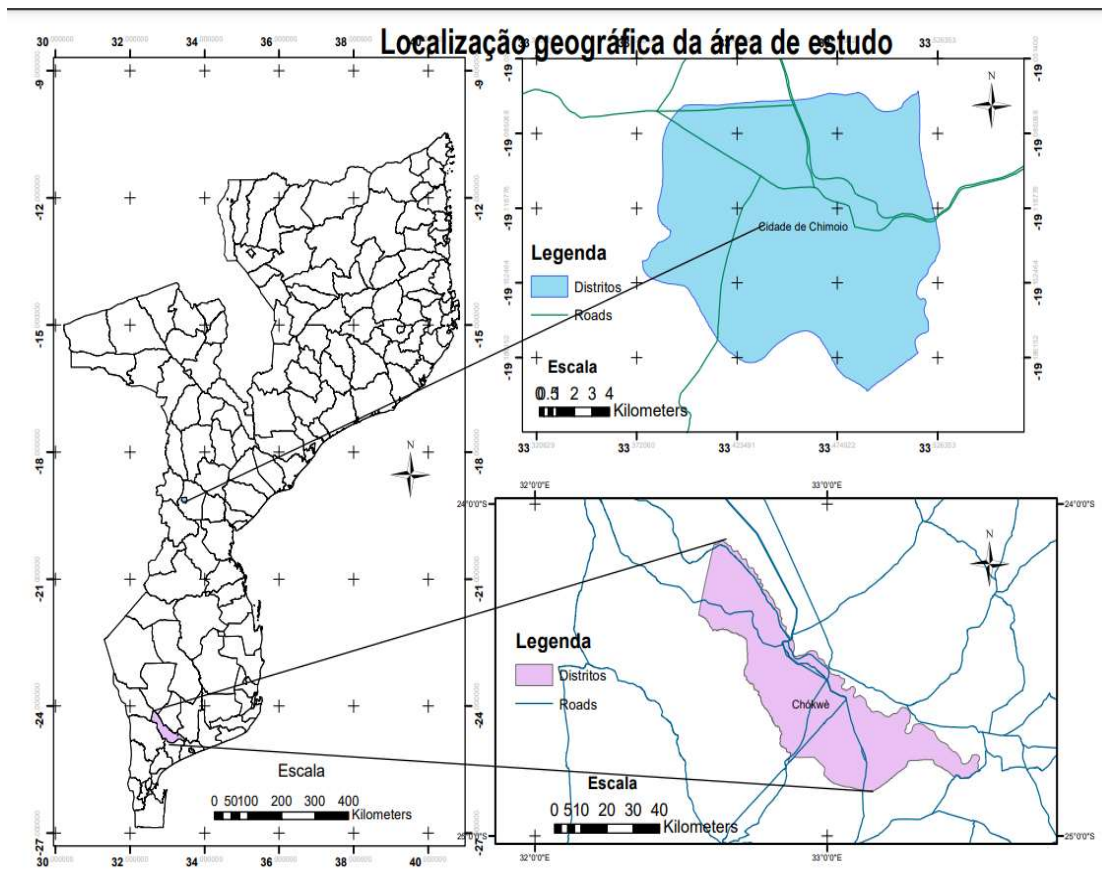
Apesar da limitação da amostra quanto ao número de instituições selecionadas, e das imposições do distanciamento social que a pandemia de Covid-19 desencadeou, considera-se que o estudo constituiu um marco exploratório sobre a temática e fornece o panorama atual sobre o ensino e aprendizagem das práticas de competência em informação na ótica dos sujeitos informacionais: um estudo com a possibilidade de contribuir para novos *insights* sobre a temática ao contexto Moçambique.

Embora as três instituições sejam designadas instituições de Ensino Superior, elas diferem no tamanho, foco educacional (graduação/pós-graduação), cursos e modalidade de ensino (uma mistura de ensino presencial e à distância). Enquanto o ISPM e o ISPG oferecem somente ensino presencial baseado em competências, a Universidade Púngué é convencional e com extensão na província de Tete.

3.2 Breve descrição do cenário da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido no contexto moçambicano e teve como campo de estudo três instituições de IES, sendo duas da região centro, sediadas na cidade de Chimoio, província de Manica (ISPM e UNIPUNGUÊ), e uma a da região Sul de Moçambique, sediada no distrito de Chókwè, província de Gaza (ISPG).

Figura 1 – Mapa de Localização geográfica da área do estudo



Fonte: Elaborado pelo geógrafo Porfírio Guimarães especialmente para a pesquisa (2023)⁶.

O Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG) é uma instituição pública de âmbito nacional, situa-se no sul de Moçambique, no distrito de Chókwè, província de Gaza. A princípio, o ISPG foi criado para responder às necessidades locais. É uma instituição de ensino superior de carácter politécnico, criado ao abrigo do Decreto n.º 30, de 23 de agosto de 2005, do Conselho de Ministros, e que teve o seu Estatuto Orgânico aprovado pela Resolução n.º 25, de

⁶ Porfírio Guimarães é geógrafo moçambicano. Atua como planificador físico, na área de ordenamento territorial. Contato: pguimaraes538@gmail.com

7 de outubro de 2010. A instituição possui três divisões, nomeadamente: divisão de Agricultura; divisão de Economia, Gestão e Turismo e divisão de Comunicação e Informação. Entretanto, atualmente estão em funcionamento apenas as divisões de Agricultura e Economia, Gestão e Turismo.

A instituição oferta cursos de graduação e possui dez cursos de licenciaturas distribuídos nas áreas de Engenharia Agrícola, Engenharia Hidráulica, Agrícola e Água Rural, Engenharia de Aquacultura, Engenharia Zootécnica, Engenharia de Processamento de Alimentos, Engenharia Florestal, Economia Agrária, Contabilidade e Auditoria, Gestão de Recursos Humanos e Administração Pública. Ela possui instalações próprias e estruturadas com prédios administrativos, salas de aulas, biblioteca, sala de informática, e laboratórios.

Figura 2 – Instituto Superior Politécnico de Gaza



Fonte: Mobilidade ALUP (202-?); Facebook Instituto Politécnico de Gaza (2016).

No que diz respeito à cidade de Chimoio, capital da Província de Manica, ela está localizada na região Centro de Moçambique. De acordo com os dados do último censo populacional realizado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017), a cidade de Chimoio possui uma população total de 372.821 habitantes, dos quais 187.705 mulheres e 185.116 homens, estruturada em 33 bairros e com uma densidade populacional de 1.403 habitantes/km².

À semelhança do ISPG, o Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM) também é uma instituição pública de âmbito nacional, a princípio criada para responder as necessidades locais. É uma instituição de ensino superior de caráter politécnico, criada ao abrigo do decreto

nº 30, de 23 de agosto de 2005, do Conselho de Ministros e que teve a aprovação do seu Estatuto Orgânico através da Resolução n.º 23, de 13 de outubro de 2010.

A instituição possui três divisões nomeadamente: divisão de Agricultura; divisão de Economia, Gestão e Turismo e divisão de Comunicação e Informação. Entretanto, até a data de coleta de dados, apenas as divisões de Agricultura e Economia, Gestão e Turismo estavam em funcionamento e contavam com sete cursos de licenciaturas distribuídos em: Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal, Engenharia Zootécnica, Tecnologia e Processamento de Alimentos, Contabilidade e Auditoria, Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia.

Vale ressaltar que os primeiros cursos ministrados no âmbito da criação dessas duas instituições foram os cursos de Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal e Zootécnica. Ao longo dos anos, e de acordo com as demandas locais, essas instituições foram criando outros cursos, estendendo-se para outras áreas de conhecimento. O ISPM possui infraestruturas próprias (Figura 2) e edifícios que cobrem a parte administrativa, sala dos docentes, sala de aulas, bibliotecas e laboratórios.

Figura 3 – Instituto Superior Politécnico de Manica



Fonte: Facebook Estudantes do Instituto Superior Politécnico de Manica - ISPM (2016).

Tanto o ISPG como o ISPM foram criados pelo mesmo decreto ministerial com o propósito de formar os estudantes através do Ensino Técnico Profissional, orientados para um

sistema de ensino baseado em competências profissionais e ensino centrado no estudante, e com atuação nas áreas definidas em função das necessidades de desenvolvimento local e nacional.

Por fim, a Universidade Púnguè é uma instituição pública convencional criada em 2019 pelo Decreto nº 4, de 4 de março de 2019, sediada na cidade de Chimoio, no bairro Heróis Moçambicanos, província de Manica. Vale ressaltar que a UNIPÚNGUÉ é resultado da reestruturação da antiga Universidade Pedagógica (UP). Diferente do ISPM e do ISPG, a UNIPÚNGUÉ possui cursos de graduação na modalidade presencial e ensino à distância.

Sua origem remonta ao ano de 1985, quando foi criado o Instituto Superior Pedagógico vinculado ao Ministério da Educação com foco para a formação de professores e, mais tarde, em 1995 esse Instituto foi transformado em uma Universidade Pedagógica (UP). Finalmente, em 2019, a UP-delegação (campi) de Manica foi fundida pelo governo moçambicano a então UP-Tete para criar a UNIPÚNGUÉ.

Até a data da coleta de dados, a Universidade Púnguè ofertava nove cursos distribuídos nas áreas de ensino de Português, ensino de Inglês, ensino de Geografia, ensino de Matemática, ensino de Química, ensino de Física, ensino de Biologia, Direito e Gestão de Recursos Humanos. O *campus* da UNIPÚNGUÉ possui instalações próprias com prédios administrativos, salas de aulas, biblioteca, sala de informática e laboratórios. Vale realçar que as instituições pesquisadas estão vinculadas ao Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior, Técnico Profissional e gozam de autonomia estatutária e regulamentar, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial.

Figura 4 – Universidade Púnguè



Fonte: Acervo pessoal (2023).

3.2 Amostra da pesquisa

Tendo sido definido que a população da pesquisa abrangeria duas vozes acadêmicas (docentes e bibliotecários), e dada à extensão do universo, foi projetado o plano de amostragem que, no entendimento de Yin (2016), pauta pela definição e reconhecimento da amostra como as unidades de coleta de dados que irão compor o delineamento da pesquisa – o que implicou selecionar os participantes da pesquisa, bem como o número de sujeitos a serem incluídos em um estudo.

Cabe ressaltar que esta pesquisa tinha como objetivo mapear as práticas atuais de competência em informação nas instituições de Ensino Superior. Para isso, desenhou-se, a princípio, uma metodologia que pudesse captar as experiências, ações na perspectiva dos docentes, bibliotecários e estudantes. Havia o propósito de que a parte empírica da pesquisa fosse aplicada em 2020, entretanto, devido à pandemia do Covid 19, que se fez sentir a partir de dezembro de 2019 na China, rompendo geograficamente as fronteiras e se espalhando de forma progressiva para o mundo, incluindo Moçambique, houve a necessidade de reformular o projeto para atender as condições (o, irônica e eufemisticamente, chamado “novo normal”),

buscando estratégias que pudessem viabilizar a pesquisa. Esse prejuízo se deveu ao fato de as técnicas principais para a coleta de dados na proposta original serem a observação direta e as entrevistas presenciais típicas do método da etnografia aplicada – estratégias que envolvem contato com os sujeitos da pesquisa.

O novo desenho abrangeu desde a população do estudo (sujeitos informacionais limitando ao corpo docente e bibliotecário), a abordagem da pesquisa, até os métodos a serem adotados no processo de coleta de dados, excluindo deste modo o grupo alvo que seria composto por estudantes. Essas modificações visavam possibilitar a condução da pesquisa atendendo à situação atual da pandemia e, simultaneamente, não fugir dos propósitos traçados em seu desenho inicial.

Assim, conforme pode ser visto na Tabela 2, a composição da amostra foi composta por 71 participantes distribuídos pelas três instituições pesquisadas. A seleção dos sujeitos participantes para a composição da amostra obedeceu ao método não probabilístico. Nesse contexto, os professores foram identificados e selecionados mediante o critério de amostragem por conveniência, com base na disponibilidade e acessibilidade dos participantes, e a coleta dos dados ocorreu durante o mês de fevereiro de 2022.

Tabela 2 – População e amostra

Instituição	Corpo docente			Composição da amostra por instituição
	H	M	HM	HM
Instituto Superior Politécnico de Gaza	80	16	96	12
Instituto Superior Politécnico de Manica	51	24	75	27
Universidade Pùngué	186	43	229	32
Total				71

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

A amostragem por conveniência foi considerada adequada e adotada, segundo Yin (2016), justamente pelo fato dela poder ser selecionada a partir de unidades de amostra que estivessem acessíveis e prontamente disponíveis.

Nesse caso em particular, os critérios de elegibilidade incluíram: **(1)** docentes de diferentes áreas de conhecimento, cujas disciplinas ofereçam atividades que requeiram que os estudantes conduzam pesquisas que culminem com a redação dos trabalhos acadêmicos (ensaios ou artigos, etc.) como forma de envolver os estudantes em pesquisas ou práticas acadêmicas; e **(2)** docentes em tempo integral (incluindo professores em licença de estudo). Os critérios estabelecidos visaram assegurar a variedade de cursos e garantir a representatividade das disciplinas. Essa estratégia objetivou também garantir a reunião de dados de diferentes áreas de conhecimento, o que possibilitou contrastar olhares ou formas de pensamento distintas no que tange à concepção e ensino e práticas de competência em informação.

Em contraste, os bibliotecários universitários foram selecionados mediante critério intencional – como se verá adiante. Para tanto, definiu-se como critério ser bibliotecário que lide com treinamento de usuários ou que fosse responsável pela formação deles. Estabeleceu-se ainda que, caso a instituição não tivesse tal bibliotecário, seria convidado à participação o chefe da biblioteca/diretor da unidade orgânica. Assim, de modo análogo à escolha dos docentes, a seleção de sujeitos obedeceu a uma amostra intencional.

Confirmando o entender de Yin (2016), a escolha dos sujeitos para compor essa modalidade de amostra foi feita de uma maneira deliberada e dependente do julgamento da pesquisadora quanto à abordagem de pesquisa que melhor se adequa ao tipo de problema e ao tipo de objeto do seu estudo.

Assim, os bibliotecários foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: **(1)** os funcionários da biblioteca com formação mínima do nível superior (licenciatura) ou com experiência de pelo menos cinco anos atuando em uma biblioteca universitária; **(2)** diretores, gestores e/ou chefes da biblioteca ou de serviços de Informação ou documentação; **(3)** bibliotecários que lidam com os programas voltados à competência em informação ou outras áreas de formação, uma vez que, quando as instituições pesquisadas não possuíam tal bibliotecário, optou-se por trabalhar com os chefes das bibliotecas/diretores das unidades orgânicas.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Uma vez que a pesquisa objetivou aprofundar entendimentos sobre a prática dos docentes e dos bibliotecários no ensino e promoção da CoInfo, optou-se, como estratégia de coleta de dados para os fins desta pesquisa, por um questionário elaborado na plataforma Google Forms e que teve sua construção estabelecida para atender os objetivos da pesquisa. A

opção pelo questionário deveu-se à pretensão de inquirir o maior número possível de sujeitos, com o intuito de verificar, quantitativamente e do ponto de vista dos docentes e bibliotecários, suas percepções a respeito das diferentes práticas da CoInfo em uso nas instituições pesquisadas. Para tanto, os questionários foram desenvolvidos para coletar dados quantitativos e qualitativos simultaneamente, mas com maior concentração para as questões quantitativas (com questões fechadas).

A opção por questões abertas e fechadas deve-se ao fato de uma fechar a lacuna de outra, pois questões com perguntas fechadas deixam as escolhas do respondente limitadas às opções pré-estabelecidas, enquanto as perguntas abertas possibilitam ao participante responder com mais liberdade, permitindo uma explicação adicional na qual as informações coletadas nas questões fechadas possam ser ampliadas, ajudando o pesquisador a aprofundar mais o assunto abordado.

De acordo com Bell (2004, p. 99), o objetivo do questionário é capturar “o leque de respostas mais representativo possível que lhe permita cumprir os objetivos do estudo e lhe proporcione respostas a questões-chave”. Nesse sentido, considera-se o questionário como uma ferramenta apropriada e eficiente para obter informações não apenas relacionadas ao perfil do respondente, como também relacionadas ao conhecimento, entendimentos e experiências desses grupos com as práticas de competência em informação.

O questionário on-line foi aplicado aos docentes e funcionários da biblioteca, e a escolha dessa técnica deve-se ao fato de:

- a) Os respondentes permanecerem em anonimato e preencherem o questionário em seu próprio tempo;
- b) Um questionário semiestruturado combinar perguntas fechadas e abertas, permitir a reunião de diferentes opiniões e, simultaneamente, incentivar o respondente a descrever suas crenças e comportamentos em relação às práticas de competência em informação;
- c) Gerar respostas baseadas nas percepções dos docentes e bibliotecários.

No geral, do ponto de vista dos bibliotecários, o questionário suscitou informações sobre dados pessoais. Visou-se também descrever o retrato das bibliotecas pesquisadas no que se refere às práticas da CoInfo, buscando verificar: a existência das iniciativas na promoção da CoInfo, a existência de eventual colaboração com o corpo docente e o tipo de atividades praticadas pela biblioteca. Do ponto de vista dos docentes, procurou-se perceber o nível de desenvolvimento das competências em informação dos estudantes e o nível de colaboração entre a biblioteca e os docentes, assim como os contextos em que a mesma ocorre.

As questões dos questionários foram elaboradas com base na revisão da literatura acadêmica disponível sobre a temática e pensadas para responder os problemas e atender aos propósitos da pesquisa. Questões específicas para esta pesquisa foram adaptadas do trabalho de Nilsen (2012), Baro e Zuokemefa (2012) e Onyeneke e Obichere (2018), bem como de outro instrumento de coleta de dados no contexto acadêmico – o questionário *The Information Literacy–Humanities and Social Sciences (IL-HUMASS)*, de Pinto e Pascual-Fernandez (2016). No que diz respeito especificamente às contribuições do questionário IL-HUMASS, as questões oriundas dele foram ligeiramente modificadas para desenvolver uma versão que se ajustasse ao contexto da pesquisa desenvolvida em Moçambique.

Assim, o questionário aplicado aos docentes (disponível no apêndice A) foi estruturado em sete seções, contendo perguntas abertas e fechadas. As questões foram elaboradas para permitir comentários adicionais e individuais para o aprofundamento do assunto. Foi feita uma introdução, explicando qual o objetivo do questionário, o seu carácter anônimo e voluntário, o tempo de preenchimento e o âmbito em que o mesmo está a ser desenvolvido. Assim, o questionário ficou dividido da seguinte maneira:

Seção I – incluiu perguntas relacionadas ao perfil do respondente, tais como gênero, nível acadêmico, área de formação acadêmica, anos de experiência, vínculo institucional, departamento vinculado, disciplina(s) lecionada(s) e curso(s) em que o professor está integrado.

Seção II – compõe-se de um conjunto de questões relacionadas à familiaridade com o termo *Information Literacy* e o conhecimento dos padrões de competência em informação para o ensino superior.

Seção III – um conjunto de questões relacionadas com a incorporação dos conteúdos de competência em informação no contexto de ensino e aprendizagem, e de que maneira são ensinadas. Inclui também questões relacionadas com trabalho de pesquisa, ou seja, tipos de atividades de pesquisa que os professores fornecem aos seus estudantes de modo que estes se engajem em pesquisas e redação do trabalho acadêmico.

Seção IV – conjunto de questões relacionadas com a percepção docente sobre as práticas de competência em informação dos estudantes. Nessa seção, as questões incluem os aspectos relacionados ao uso dos recursos informacionais aos quais os estudantes recorrem em suas pesquisas acadêmicas e ao grau de importância que atribuem aos recursos de informação utilizados pelos estudantes. Buscou-se também compreender a percepção do corpo docente em relação ao grau de desenvolvimento de competência em informação dos estudantes e a aplicação desses conhecimentos no âmbito da realização dos trabalhos acadêmicos por eles desenvolvidos. Desse modo, com objetivo de mapear o grau de desenvolvimento de

competência em informação entre os estudantes, especificamente nesta seção, solicitou-se aos docentes que avaliassem as habilidades dos estudantes.

Seção V – contém informações sobre colaboração entre docente e bibliotecário no desenvolvimento de programas de competência em informação. As questões dessa seção foram projetadas para buscar opiniões do corpo docente sobre o bibliotecário, parcerias colaborativas no âmbito de programas educacionais voltados para o treinamento, orientação e/ou educação dos usuários em matéria de competência em informação, e a maneira que se dá essa colaboração.

Relativamente ao questionário aplicado aos funcionários da biblioteca (apêndice B), ele também foi composto de questões abertas e fechadas, dividido em 5 (cinco) seções de perguntas, conforme a seguinte estrutura:

Seção I – caracteriza o perfil do respondente e busca recolher dados relacionados à faixa etária, gênero, nível acadêmico, área de formação acadêmica, anos de experiência como bibliotecário atuando na atual instituição vinculada.

Seção II – busca informações relacionadas à familiaridade com o termo *Information Literacy* e o conhecimento dos padrões de Competência Informacional para o ensino superior.

Seção III – inclui questões relacionadas com as iniciativas ou ações e/ou treinamentos, programas de desenvolvimento de competência em informação oferecidos pela biblioteca (caso existam) e de que maneira essas iniciativas acontecem.

Seção IV – um conjunto de questões relacionadas aos esforços colaborativos entre professores e bibliotecários no âmbito da educação para o desenvolvimento da competência em informação e a maneira que se dá essa colaboração.

Seção V – as questões abertas dessa seção do questionário retratam a autoavaliação dos bibliotecários e suas expectativas no âmbito de ensino e aprendizagem das práticas de competência em informação.

Na tentativa de contrastar as respostas dos questionários e de modo a verificar a convergência ou divergência entre os grupos na análise dos dados, os questionários destinados aos professores e bibliotecários apresentam uma ligeira semelhança em alguns pontos para permitir a comparabilidade entre os grupos.

3.3.1 Pré-teste dos instrumentos de coleta de dados

Como forma de reduzir possíveis falhas, antes do envio dos questionários aos destinatários, foi realizado em fase preliminar o pré-teste do questionário ao longo de uma

semana no mês de janeiro de 2022. A consistência dos dois instrumentos foi determinada pela aplicação do pré-teste a sete docentes universitários (todos do gênero masculino) de duas IES e três bibliotecários universitários (sendo uma do gênero feminino e dois do gênero masculino) de uma instituição de ensino superior.

Essa estratégia buscou averiguar uma melhor estimativa do tempo necessário de conclusão de preenchimento do questionário on-line, como também avaliou a compreensão das perguntas. Esse procedimento está de acordo com Gil (2008), segundo o qual o pré-teste visa verificar possíveis problemas de compreensão das questões como a: complexidade das questões, imprecisão na redação e a relação entre a extensão do questionário e a possível exaustão dos respondentes (entre outros elementos) para o seu aperfeiçoamento.

Vale lembrar que os participantes da pesquisa piloto eram de instituições de ensino superior que não faziam parte da composição da amostra desta pesquisa, mas que possuíam características semelhantes. Após o retorno do grupo piloto, as respostas e sugestões foram analisadas e houve a necessidade de ajustar alguns aspectos, buscando aperfeiçoá-los e validá-los como instrumentos. A versão final do questionário foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, junto ao projeto no processo número de 53583121.7.0000.5149, tendo sido ambos aprovados.

Cabe ressaltar que, devido à pandemia da COVID-19, os instrumentos de coleta de dados foram projetados para se adaptarem a situação da pandemia do Coronavírus (COVID-19) e esse fator limitou o contato físico com os respondentes.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados compreende a fase em que o pesquisador recolhe dados necessários por meio de ferramentas específicas para validar o problema da pesquisa e esse processo incluiu, em primeiro lugar, informar o grupo alvo sobre o objetivo do estudo. De acordo com Richardson (2008), a coleta de dados é uma etapa fundamental no processo de pesquisa, pois faz a ligação entre o enquadramento teórico e os resultados que se pretende alcançar, contribuindo para a produção científica.

Assim, após a identificação das instituições que ofereciam condições tendo em consideração aos critérios pré-estabelecidos (conforme exposto anteriormente), foram enviadas três cartas às direções gerais da UCM e ISPM e à reitoria da UNIPÚNGUÈ, nas quais foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitada a autorização para a realização de pesquisa nessas três IES da cidade de Chimoio, província de Manica. Das três cartas enviadas, apenas

duas instituições responderam positivamente, por escrito (a UNIPUNGUE e o ISPM), e, na oportunidade, se prontificaram a colaborar com as autorizações necessárias. Dada a demora da resposta por parte da UCM, decidiu-se excluir essa instituição no cenário da pesquisa, e optou-se por incluir uma nova – Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG), uma instituição da região sul de Moçambique, sediada em Chókwè. Após autorização das instituições pesquisadas, antes do envio do *link* do questionário, a pesquisadora entrou em contato por correio eletrônico e *Whatsapp* com os diretores das divisões/ou faculdades, diretores e/ou chefes das bibliotecas, bem como com os docentes das instituições acadêmicas selecionadas para a pesquisa, de modo a estabelecer o primeiro contato, efetuar uma breve apresentação da pesquisadora, explicar-lhes o objetivo da pesquisa e saber da sua disponibilidade para participação.

Após o primeiro contato, foi enviado um e-mail convidando os diretores das faculdades, diretores dos cursos e professores para participarem da pesquisa. Neste e-mail, estava disponível um link que os direcionava ao questionário on-line, bem como orientações para o seu devido preenchimento. Vale ressaltar que, para garantir e assegurar o maior número de participação dos respondentes, a pesquisadora contou com a colaboração dos diretores das divisões/faculdades para o preenchimento do questionário, pois estes foram responsáveis pelo compartilhamento do link do questionário on-line em suas respectivas instituições e utilizaram reuniões dos professores e grupos de *Whatsapp* para incentivar os professores a participarem da pesquisa.

Foi adicionada ao questionário uma carta explicativa e informações adicionais contendo uma breve descrição do projeto, esclarecimentos sobre sua finalidade e a importância da colaboração para o andamento da pesquisa. Foram apresentadas, também no link do questionário, instruções do preenchimento do mesmo, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), onde se assegurava aos eventuais respondentes que sua participação na pesquisa era voluntária e cuja anuência seria dada no momento em que concordassem em participar da pesquisa, após a leitura de breve apresentação dos objetivos da pesquisa, finalidade, informações adicionais e os termos de participação.

No caso específico de bibliotecários, os convites foram personalizados e enviados por e-mail aos diretores ou chefes das bibliotecas, uma vez que, até a data da pesquisa, não existia, nessas instituições, um profissional que lidava especificamente com treinamentos ou programas de desenvolvimento de competência em informação. Nesse caso específico, não houve a necessidade de solicitar o compartilhamento entre os bibliotecários, uma vez que os e-mails foram direcionados aos respectivos sujeitos participantes.

Todos os participantes preencheram o questionário devidamente e a conclusão se deu por envio das respostas, encaminhadas diretamente para o e-mail da pesquisadora – o envio das respostas, conforme explicado a eles, significava que o respondente concordava com as informações do termo de consentimento.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento dos dados correspondeu à fase de análise e compreensão dos dados coletados por meio de questionários e envolveu a organização, leitura cuidadosa das respostas, codificação, tematização, interpretação dos dados e confrontações com pesquisas anteriores. Nesse sentido, após o recebimento das respostas dos questionários devolvidos até a data limite, os dados da pesquisa foram exportados para a planilha do Excel e todas as respostas foram validadas, lidas cuidadosamente, organizadas e codificadas.

Em seguida, por meio das ferramentas do próprio Excel, os dados foram analisados utilizando estatística descritiva para analisar as questões fechadas, o que permitiu identificar a contagem das frequências e porcentagens das respostas dos participantes, as quais foram apresentadas em tabelas e gráficos.

As questões abertas foram tratadas qualitativamente, por meio de interpretação das respostas obtidas nas perspectivas dos docentes e bibliotecários. Dada a semelhanças das respostas ou recorrências de informações fornecidas (em alguns casos), houve a necessidade de incorporar análise quantitativa, para obter a frequência da recorrência das informações. Também foi necessário destacar possíveis categorias e identificar os principais temas permitindo uma melhor visualização dos resultados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados da pesquisa são apresentados, interpretados e discutidos separadamente, à luz da revisão teórica da pesquisa, em especial dos estudos já realizados sobre competência em informação, bem como segundo a experiência da autora como bibliotecária. Dada as semelhanças de informações fornecidas pelos respondentes, tanto professores quanto bibliotecários-chefes sobre as questões em análise, a pesquisadora harmonizou as descobertas e os resultados não foram comparados entre as instituições – inclusive como uma forma de preservar a identidade dos bibliotecários participantes que, devido ao menor número, poderiam ser identificados mais facilmente caso fossem destacados.

4.1 Análise e discussão dos resultados a partir da perspectiva dos docentes

A primeira parte do questionário era formada por perguntas através das quais se procurou mapear o perfil dos docentes das instituições pesquisadas. Para tanto, buscou-se coletar informações básicas sobre gênero, habilitações acadêmicas, área de formação, anos de experiência na carreira docente, vínculo institucional, divisão ou faculdade a que os docentes pertenciam, cursos, disciplinas e os níveis acadêmicos em que eles estavam lecionando. Essas respostas estão apresentadas na subseção 4.1.1. Na segunda parte do questionário, foram coletadas informações referentes ao conhecimento e familiaridade dos docentes em relação aos termos *information literacy*, competência em informação ou literacia da informação. As análises referentes a este trecho estão expressas na parte 4.1.2. A terceira parte do questionário foi formada por questões relacionadas às práticas da CoInfo no contexto da prática de ensino dos professores. As análises podem ser acompanhadas na subseção 4.1.3. Na quarta parte do questionário, foram reunidas informações recolhidas sobre a percepção do corpo docente em relação à competência em informação dos estudantes, bem como grau de aplicação desses conhecimentos no âmbito da realização dos trabalhos acadêmicos por eles desenvolvidos. As análises estão expostas na subseção 4.1.4.

4.1.1 Caracterização dos participantes

Em relação à distribuição percentual do gênero, as informações coletadas indicam que, dos 71 docentes vinculados às respectivas instituições pesquisadas, a maioria deles, 56 (78.9%), eram do gênero masculino, e 15 (21,1%) do gênero feminino. As evidências revelaram um significativo desequilíbrio quanto ao gênero, o que não é surpreendente, uma vez que, nessas instituições, nota-se a predominância dos docentes do sexo masculino, conforme demonstra a

Tabela 2, que ilustra o universo da pesquisa. Tal desequilíbrio reproduz, do ponto de vista estatístico, a distribuição de homens e mulheres do quadro docente de instituições de ensino superior da cidade de Chimoio, em que o número total de docentes do gênero feminino se situava, em 2020, em 79, contra 268 docentes do gênero masculino – segundo os dados do Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP, 2020).

Quanto a habilitações acadêmicas, conforme mostra a Tabela 3, mais de metade tinha o nível de mestrado 54 (76,1%), na sequência, 11 (15,5%) tinham o nível de doutorado. Observou-se ainda que apenas 3 (4,2%) desses participantes tinha o nível de licenciatura e 3 (4,2%) tinham doutorado em andamento. No geral, a maioria dos participantes era composta por professores com nível de mestrado já concluído.

Tabela 3 – Distribuição percentual dos docentes por gênero e habilitações acadêmicas

Gênero	Frequência	%
Feminino	15	21,1%
Masculino	56	78,9%
Total	71	100%
Habilitações acadêmicas		
Licenciatura	3	4,2%
Mestrado	54	76,1%
Doutorado	11	15,5%
Doutorando	3	4,2%
Total	71	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Ampliando as características dos respondentes, os participantes foram solicitados a informar suas áreas de formação e, em seguida, essas áreas foram agrupadas de acordo com a tabela de áreas do conhecimento do CNPq. A Tabela 4 indica as áreas de formação dos participantes e sua distribuição por meio de frequência absoluta e porcentagens. Verificou-se que a maioria dos participantes, 19 (26,8%), eram das Ciências Agrárias, em seguida, 13

(18,3%) eram das de Ciências Sociais e Aplicadas, 10 (14,1%) eram docentes das áreas de Linguística e Letras e 8 (11,3%) das Ciências Humanas. Áreas de Ciências Exatas, Educação e Ciências Biológicas tiveram 7 (9,9%), 6 (8,5) e 5 (7,0%), respectivamente, e a participação mais baixa por área de formação, 3 (4,2%), eram docentes da área de Engenharia.

Tabela 4 – Distribuição percentual dos docentes por áreas de formação

Áreas de formação	Frequência	%
Ciências Agrárias	19	26,8%
Ciências Biológicas	5	7,0%
Ciências Exatas	7	9,9%
Ciências Humanas	8	11,3%
Ciências Sociais Aplicadas	13	18,3%
Educação	6	8,5%
Engenharia	3	4,2%
Linguística e Letras	10	14,1%
Total	71	100,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Em relação ao tempo de serviço na carreira docente, as evidências indicam que há uma concentração maior nas faixas entre 8-10 e 11-15 anos de experiência, ambas as faixas com 18 (25,4%) pessoas. Na sequência, 13 (18,3%) indicaram que tinham experiência entre 5-7 anos, 11 (15,5%) relataram que atuam há 16 anos ou mais, e 8 (11,3%) entre 2-4 anos de experiência. Entretanto, observou-se ainda a menor porcentagem, com apenas 3 (4,2%) docentes, que lecionam entre 1-2 anos. Vale ressaltar que, embora haja uma ligeira distribuição de forma equilibrada entre as faixas dos anos de experiência, os resultados indicam que a maioria dos participantes leciona há mais de 8 anos e uma porcentagem pequena na faixa entre 1-2 anos, representados por docentes novatos, conforme indica a Tabela 5.

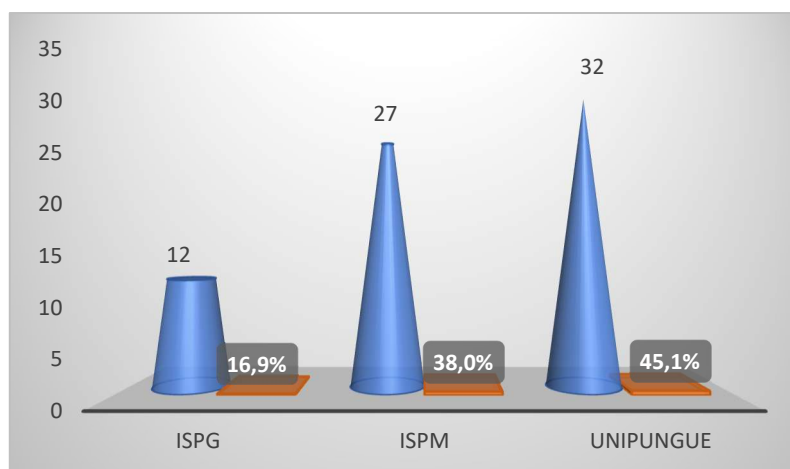
Tabela: 5 – Tempo de serviço na carreira docente

Anos de ensino	Frequência	%
Menos de um ano	-	-
1-2 anos	3	4,2
2-4 anos	8	11,3
5-7 anos	13	18,3
8-10 anos	18	25,4
11-15 anos	18	25,4
16 anos ou mais	11	15,5
Total	71	100

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Quanto à distribuição dos docentes entre as instituições pesquisadas, verificou-se que a maior concentração dos docentes, 22 (45,1%), era da Universidade Púnguè, 27 (38,0%) eram docentes do Instituto Superior Politécnico de Manica. Em contrapartida, verificou-se uma baixa participação na pesquisa dos docentes do Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG), com 12 (16,9%). Vale dizer que a baixa taxa de adesão à pesquisa dos participantes do ISPG pode dever-se ao fato de a mesma ter sido incorporada à pesquisa duas semanas depois ter iniciado a aplicação do questionário junto aos docentes do ISPM e da UNIPÚNGUÉ.

Gráfico 1 – Composição da amostra por instituição de ensino.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

No que diz respeito ao vínculo institucional, os docentes foram solicitados a indicar suas faculdades/divisões. Conforme a Tabela 6, dos 71 inquiridos, observou-se que 23 (32,4%) eram da Divisão de Agricultura, 16 (22,5%) eram docentes da Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades; 12 (16,9%) da Divisão de Economia, Gestão e Turismo; 8 (11,3%) da Faculdade de Educação; e 5 (7,0%) da Divisão de Economia e Gestão. Os resultados indicaram também taxas baixas para a Faculdade de Ciências Biológicas, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, com 3 (4,2%) e 3 (4,2%), respectivamente. Entretanto, a menor taxa de resposta, 1 (1,4%), foi da Faculdade de Geociências e Ambiente.

Tabela 6 – Distribuição dos docentes por Faculdades/Divisão

Faculdade/Divisão	Frequência	%
Divisão de Agricultura	23	32,4%
Divisão de Economia e Gestão	5	7,0%
Divisão de Economia, Gestão e Turismo	12	16,9%
Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas	3	4,2%
Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas	3	4,2%
Faculdade de Educação	8	11,3%

Faculdade/Divisão	Frequência	%
Faculdade de Geociências e Ambiente	1	1,4%
Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades	16	22,5%
Total	71	100,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Os docentes foram solicitados a indicar os cursos vinculados a sua disciplina. Esses cursos foram categorizados em vinte áreas com base nos cursos oferecidos em cada instituição. Assim, a tabela indica que a maior parte dos docentes estavam inseridos nos cursos de Engenharia Agrícola, 12 (16,9%), 8 (11,3%) eram curso de Contabilidade e Auditoria, 6 (8,5%) do de Português, e 5 (7,0%) dos de Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia.

Tabela 7 – Distribuição de frequências por cursos oferecidos

Cursos	Frequência	%
Administração da Educação	1	1,4%
Biologia	3	1,4%
Biotecnologia	1	1,4%
Ciências da Educação	4	5,6%
Contabilidade e Auditoria	8	11,3%
Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia	5	7,0%
Engenharia Agrícola	12	16,9%
Engenharia Florestal	3	4,2%
Engenharia Hidráulica	2	2,8%
Francês	1	1,4%
Geografia.	2	2,8%
Gestão de Recursos humanos	4	5,6%

Cursos	Frequência	%
História	4	5,6%
Inglês	3	4,2%
Matemática	3	4,2%
Português	6	8,5%
Psicologia Educacional	2	2,8%
Química	1	1,4%
Tecnologia e Processamento de Alimentos	2	2,8%
Zootecnia	4	5,6%
Total	71	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Conforme os dados apresentados na Tabela 7, nota-se maior participação dos docentes do curso de Engenharia Agrícola e uma participação ligeiramente equilibrada quanto à distribuição dos docentes por cursos, conforme ilustra a Tabela 7.

Para identificar quais conteúdos são incorporados no âmbito da educação para o desenvolvimento da CoInfo, os docentes foram solicitados a informar suas disciplinas. Entretanto, seria difícil trabalhar com uma série de disciplinas, pois a maioria dos docentes leciona mais de uma disciplina. Nesse sentido, foi necessário agrupá-las por áreas de conhecimento para facilitar a análise estatística. Desse modo, as respostas foram categorizadas em sete áreas de conhecimento para obter contagens de frequências e porcentagens, conforme mostra a Tabela 8.

Assim, os achados indicam que, as disciplinas das Ciências Agrárias tiveram a maior porcentagem de participantes, 21 (29,6%), seguido por Ciências Sociais Aplicadas com 15 (21,1%), Ciências Humanas com 13 (18,3%), Linguística e Letras com 10 (14,1%), Ciências Exatas com 8 (11,3%). Entre as áreas menos representadas e com menor porcentagem, encontram-se as áreas de Ciências Biológicas, com 3 (4,2%), e Ciência da Computação, com 1 (1,4%). Portanto, nota-se a dominância da taxa de respostas dos participantes que lecionam as disciplinas de Ciências Agrárias. Uma provável explicação a este achado deve-se ao fato de

que, entre as três instituições pesquisadas, as duas instituições politécnicas (ISPM e ISPG) são as únicas instituições que possuem cursos das áreas de Ciências Agrárias.

Tabela 8 – Distribuição dos docentes por disciplinas acadêmicas

Disciplinas por área de conhecimento	N	%
Ciência da Computação	1	1,4%
Ciências Agrárias	21	29,6%
Ciências Biológicas	3	4,2%
Ciências Exatas	8	11,3%
Ciências humanas	13	18,3%
Ciências Sociais Aplicadas	15	21,1%
Linguística, Letras	10	14,1%
Total	71	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Por fim, os docentes foram questionados para quais anos de ensino eles lecionam, e os resultados, apresentados na Tabela 9, indicaram que a maioria do corpo docente passa por todos os níveis acadêmicos, isto é, 29 (40,8%) dos docentes informaram lecionar do 1º ano acadêmico ao 4º ano. As demais respostas estão organizadas na Tabela 9.

Tabela 9 – Níveis ou anos acadêmicos que os docentes lecionam

Níveis acadêmicos	Frequência	%
1º ano	3	4,2%
1º ano, 2º ano	1	1,4%
1º ano, 2º ano, 3º ano	6	8,5%
1º ano, 2º ano, 4º ano	4	5,6%

Níveis acadêmicos	Frequência	%
1° ano, 3° ano	2	2,8%
1° ano, 3° ano, 4° ano	3	4,2%
1° ano, 4° ano	7	9,9%
2° ano	1	1,4%
2° ano, 3° ano	1	1,4%
2° ano, 3° ano, 4° ano	6	8,5%
2° ano, 4° ano	2	2,8%
3° ano	1	1,4%
3° ano, 4° ano	4	5,6%
4° ano	1	1,4%
Todos os níveis acadêmicos	29	40,8%
Total	71	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

De modo geral, as questões referentes a esta seção buscaram mapear o perfil demográfico dos participantes das instituições pesquisadas. As informações foram categorizadas de acordo com gênero, formação acadêmica, área de formação, instituição vinculada, anos de serviço, disciplina e faculdade/divisão na qual se enquadra.

No total, 71 docentes responderam ao questionário, sendo 56 homens (78,9%) e 15 mulheres (21,1%), o que evidencia maior representação de homens que de mulheres. Os docentes foram questionados sobre quantos anos de experiência de ensino eles tinham na carreira docente e os achados revelaram que a maioria dos docentes têm mais de 8 anos de experiência na carreira docente. Mais da metade 54 (76,1%) dos respondentes eram mestres.

Os cursos das faculdades ou divisões foram categorizados com base nos programas de cada instituição e os achados revelaram que a maioria dos respondentes eram dos cursos de Engenharia Agrícola, com 12 (16,9%), seguido por Contabilidade, 8 (11,3%), curso de Português obteve 6 (8,5%), curso de Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia, com 5 (7%). As áreas de formação dos participantes foram agrupadas de acordo com a área do conhecimento

do CNPq, sendo que o maior número de respostas veio da área de Ciências Agrárias, 19 (26,8%); 13 de Ciências Sociais e Aplicadas (18,3%); e a menor taxa de respostas era de Engenharia (enquadram os cursos de Ciências de Minerais e engenharia Hidráulica), com apenas 3 (4,2%).

Para ampliar o perfil dos respondentes, as divisões ou faculdades foram agrupadas de acordo com o sistema educacional de cada instituição, sendo que a maioria dos participantes era da divisão de agricultura, isso porque as duas instituições politécnicas (ISPM e ISPG) possuem o mesmo currículo baseado em competência, ou seja, o modelo curricular do Instituto Politécnico é baseado em Competências profissionais. Vale ressaltar que cursos similares, como por exemplo, os cursos de engenharia agrícola, florestal, zootecnia e ecoturismo e gestão de fauna bravia, são oferecidos nessas duas instituições.

Uma vez que os participantes informaram as disciplinas com as quais trabalham e entendendo que seria difícil trabalhar com uma variedade de disciplinas, foi necessário categorizá-las por área de conhecimento e, para tal, utilizou-se a tabela de área do conhecimento proposto por CNPq para dividi-las, para fins de análise, em oito categorias: Ciência da Computação, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística e Letras. Assim, pode-se perceber, pelos achados, que a maioria das respostas foi fornecida por docentes das áreas de Ciências Agrárias.

4.1.2 Familiaridade com o termo competência em informação

Um dos principais objetivos desta pesquisa consistiu em explorar a incorporação dos conteúdos ou conceitos da CoInfo na prática de ensino do corpo docente e os métodos utilizados para promover a CoInfo bem como apoiar os estudantes a se familiarizarem com pesquisas e redação dos trabalhos acadêmicos. Mas, antes disso, os docentes responderam perguntas sobre a familiaridade com o termo “*information literacy*” ou “Competência em Informação” ou ainda “literacia da informação”, bem como se tinham conhecimento sobre os Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior e a nova Estrutura de Competência em Informação para o Ensino Superior.

Assim, foi solicitado ao corpo docente responder a uma série de perguntas que visavam obter evidências de seu conhecimento e entendimento em relação à competência em informação. Entretanto, para evitar qualquer confusão ou dúvida, considerou-se as definições da CoInfo da ACRL de 2000 e 2015, apresentadas no próprio questionário. A definição padronizada e a mais conhecida de CoInfo é definida como “um conjunto de habilidades que

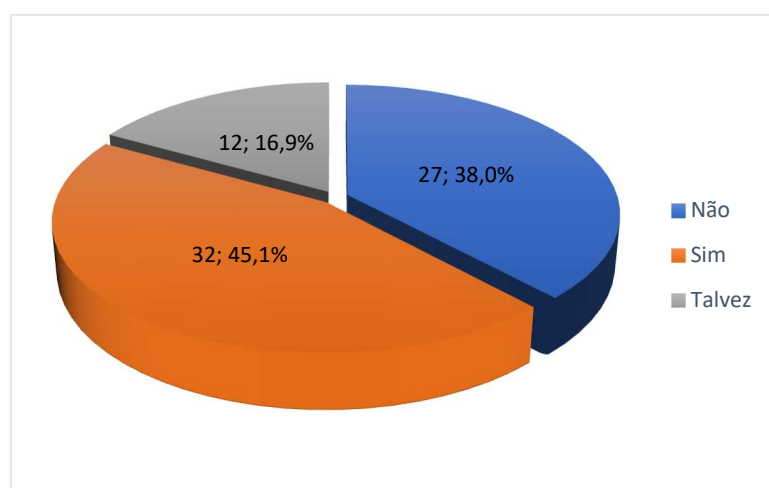
capacitam o indivíduo a reconhecer quando a informação é necessária e possuir habilidades de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação” (ACRL, 2000, p. 2).

Em 2015, a definição foi atualizada para:

[...] um conjunto de habilidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, o entendimento de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação para a criação de novos conhecimentos e participar eticamente em comunidades de aprendizagem (ACRL, 2015, p. 3).

Os dados gerais revelam que, dos 71 docentes que participaram nesta pesquisa, 32 (45,1%) estavam familiarizados com o conceito competência em informação, enquanto 27 (38,0%) desconheciam o termo e 12 (16,9%) não tinham certeza. Esses dados podem ser observados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Familiaridade com o termo competência em informação.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Esses achados se assemelham com os obtidos por Korobili *et al.* (2011), Saunders (2012) e Smith (2013), onde docentes também foram questionados com o intuito de saber se estavam familiarizados com o termo *information literacy*, onde se revelou que a maioria dos docentes não era familiarizada com o termo “competência em informação”. Korobili *et al.* (2011) observam ainda que a competência em informação era um conceito relativamente novo entre os docentes. Mesmo assim, o corpo docente tentava ensinar as práticas de competência em informação, mas de forma inadequada. Ainda que tenha passado uma década entre a pesquisa citada e esta pesquisa, é possível notar que essa temática ainda é desconhecida por parte dos docentes, o que significa que há um grande trabalho a se fazer por parte dos

bibliotecários universitários no que diz respeito à promoção e à conscientização quanto à importância da CoInfo no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os achados denotam claramente que, passada essa década, não houve avanços significativos em relação à aproximação entre os docentes e bibliotecários, o que, novamente, denota muito trabalho a ser feito.

Entretanto, uma provável razão para a falta de familiaridade com o termo competência em informação pode estar associada ao fato de que grande parte da literatura que aborda a educação para o desenvolvimento da CoInfo e seu desenvolvimento para a aprendizagem ao longo da vida foi escrita por bibliotecários e tem sido publicada nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, ou seja, escritas por bibliotecários e para bibliotecários (Julien, 2016). Além disso, a literatura que aborda o ensino da CoInfo tem focado o ensino na perspectiva dos estudantes em detrimento do corpo docente (Whitver, 2017).

Para ampliar ainda mais a questão sobre a familiaridade com o conceito competência em informação e sem querer comparar as unidades de pesquisa devido ao número reduzido de total de participantes por instituição, as respostas foram divididas por instituição de ensino. A tabela ilustra que o ISPG foi a única instituição onde mais da metade dos respondentes, 8 (66,7%), estavam familiarizados com o conceito de competência em informação. Na Unipùngué, 16 (50,0%) dos inquiridos conheciam o termo Competência em Informação, enquanto 14 (43,8%) pessoas declararam não estar familiarizadas com o termo. Já o ISPM foi a instituição que mostrou um equilíbrio nas respostas, 8 (29,6%) conheciam o termo, 10 (37,0%) não estavam familiarizados com o termo e 9 (33,3%) não tinham a certeza, conforme ilustra a Tabela 10.

Tabela 10 – Familiaridade com o termo competência em informação por instituição

Instituição de ensino		Frequência	%
ISPG	Sim	8	66,7%
	Não	3	25,0%
	Talvez	1	8,3%
	Total	12	100%

Instituição de ensino		Frequência	%
ISPM	Sim	8	29,6%
	Não	10	37,0%
	Talvez	9	33,3%
	Total	27	100%
UNIPUNGUE	Sim	16	50,0%
	Não	14	43,8%
	Talvez	2	6,3%
	Total	32	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

4.1.3 Conhecimento dos Padrões da ACRL de 2000 e Framework

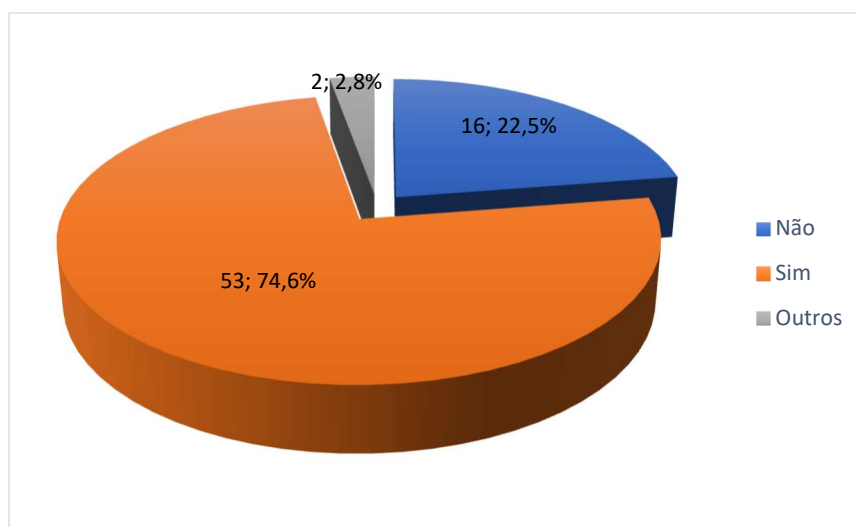
Com relação aos padrões de competência em informação da ACRL publicados em 2000, foram questionados aos docentes se conheciam esses instrumentos. De acordo com a Tabela 11, a maioria dos docentes, 33 (46,5%), relatou que não conhecia; 21 (29,6%) dos inquiridos responderam que conheciam os padrões da ACRL e 17 (23,9%) não tinham certeza. Buscou-se também questionar aos docentes se conheciam o *Framework for Information Literacy for Higher Education* de 2015/2016. Nessa questão, mais da metade, 52 (73,2%), afirmaram que não conheciam; 17 (23,9%) responderam que conheciam os padrões e apenas 2 (2,8%) já ouviram falar. De um modo geral, esses revelam que os docentes têm pouca familiaridade com esses instrumentos (Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior de 2000 e o *Framework for Information Literacy in Higher Education*).

Tabela 11 – Conhecimento dos Padrões da ACRL de 2000 e Framework

Padrões de Competência em Informação Para Ensino Superior (2000)	Frequência	%
Já ouvi falar	17	23,9%
Não	33	46,5%
Sim	21	29,6%
Total	71	100%
<i>Framework for Information Literacy for Higher Education</i>	Frequência	%
Já ouvi falar	2	2,8%
Não	52	73,2%
Sim	17	23,9%
Total	71	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Ao serem questionados se haviam entendido completamente as definições da competência em informação da ACRL (2000, 2015) expostas no questionário, as informações do gráfico 3 revelaram que, das respostas obtidas, 53 (74,6%) dos inquiridos afirmaram ter compreendido a definição, 16 (22,5%) não entenderam e, na opção “Outros”, 2 (2,8%) responderam que entenderam “Um pouco”, pois no entendimento desses participantes, “faltou mais explicação”.

Gráfico 3 – Compreensão do conceito *Information Literacy*/Competência em Informação

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Quanto à familiaridade com os Padrões e *Framework* da ACRL, os achados revelaram um equilíbrio nas respostas positivas e os docentes relataram que estavam mais familiarizados com os Padrões e menos familiarizados com o novo *Framework for Information Literacy in Higher Education*. Esses achados podem ser analisados em comparação aos achados de McGowan *et al.* (2020), que conduziram uma pesquisa que tinha por finalidade entender como o corpo docente de Enfermagem integrava o ensino da CoInfo em suas disciplinas e sua familiaridade com a Estrutura ou Padrões de competência em informação da ACRL. Quando questionados se os professores tinham conhecimento dos padrões da ACRL e do novo *framework* de Competência em Informação para o Ensino Superior, 15 (22%) dos 68 que responderam estar mais familiarizados com os Padrões da ACRL, 42 (62%) não eram familiarizados e 11 (16%) não tinham certeza. Em relação ao novo *Framework*, 54 (79%) desconheciam o *Framework*, 6 (9%) conheciam e 8 (12%) não tinham certeza.

Quanto à compreensão das definições da competência em informação da ACRL, os achados desta questão indicaram que a maioria, 53 (74,6%), respondeu que havia entendido completamente. Todavia, confrontando esses resultados com os achados obtidos num estudo conduzido por Shannon, Reilly e Bates (2019), ao investigarem as percepções de 426 professores sobre a CoInfo, constatou-se que, quando questionados se haviam entendido completamente o termo Competência em Informação, apenas 10,0% dos entrevistados responderam que haviam entendido, 45,0% responderam que não haviam entendido e 44,4% responderam que haviam entendido um pouco.

Os docentes que estavam familiarizados com o termo Competência em Informação foram direcionados a uma questão relacionada, em que eram solicitados a citar outros termos para designar Competência em Informação ou habilidades de pesquisas. A questão era aberta e, de um total de 53 participantes que deveriam responder à pergunta, apenas 24 docentes responderam.

Quando solicitados a fornecer suas próprias opiniões ou descrições sobre o significado de Competência em Informação, os participantes forneceram respostas que refletem as inconsistências que os estudos anteriores demonstraram. No geral, os participantes descreveram seu entendimento associado às **habilidades/saber fazer** (como “capacidade de pesquisar e buscar de informação”, o uso das tecnologias, “saber usar as tecnologias de informação”); **competências acadêmicas** (“habilidades de comunicação técnica e acadêmica”), (“competência acadêmica”; “competências de escrita acadêmica”; “leitura dos artigos que abordam temas semelhantes”); **aspectos éticos** (“saber usar a informação com responsabilidade; “integridade acadêmica”; “integridade intelectual”); **aspectos crítico-reflexivo** (“visão crítica”; “reflexão crítica”). Houve docente que associou o termo Competência em Informação com “pedagogia de competências”, “competências de aprendizagem ativa”, “processamento de dados e informação”, “saber desenvolver a competência, habilidade e atitudes na pesquisa”; “competências cognitivas”, “domínio conceitual da área de interesse”, “uso de conteúdos relevantes”; “saber usar palavras-chave”; “competências”; “saber fazer”; “habilidades”; e “criatividade e sensibilidade social”.

No geral, os docentes apresentaram diferentes visões sobre o que constituía o termo “Competência em Informação”, entretanto, é possível notar equívocos em relação ao termo. Ainda assim, percebe-se que os docentes tinham uma visão mais linear da CoInfo, mais técnica, que muitas vezes não compreende a complexidade e completude da CoInfo, mas muitos destacaram além do “saber fazer”, como os aspectos críticos e éticos, o que nos leva a dizer que é uma boa compreensão do conceito. O termo “Competência em Informação” foi associado à competência tecnológica, ou seja, competência para o uso da tecnologia da informação, principalmente, para a localização da informação, mas também é possível notar que alguns docentes demonstraram entendimentos sólidos sobre o termo, pois o conectaram à capacidade de buscar a informação, a competência crítica e reflexiva. O Quadro 4 apresenta alguns termos para a análise e comparação com as dimensões da CoInfo descritas no trabalho de Vitorino e Piantola (2011).

Quadro 4 – Comparação das dimensões da CoInfo com base nas autoras Vitorino e Piantola (2011) e os dos termos deste estudo.

Dimensões da CoInfo com base na Vitorino e Piantola (2011)	Termos da CoInfo que emergiram deste estudo
Dimensão técnica	Competência associada a Habilidades
Trata-se da dimensão ligada ao “Saber-fazer”. Domínio das tecnologias (o indivíduo é capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias). Envolve habilidades para encontrar, avaliar e usar a informação.	Saber fazer Uso da tecnologia da informação Fontes de informação
Dimensão estética	Competência associada à Criatividade
Envolvem a reflexão crítica e o uso da criatividade.	Reflexão crítica Uso da criatividade Sensibilidade social.
Dimensão ética	Competência associada aos Aspectos éticos
Envolve o uso responsável da informação. Atitude crítica	Uso responsável da informação “Integridade acadêmica” “Integridade Intelectual” “Atitude na pesquisa” “Reflexão crítica” “Visão crítica”
Dimensão política	Aspectos à visão crítica
Envolve o exercício da cidadania.	“Visão crítica”

Capacidade de ver além da superfície do discurso.	
---	--

Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, a “dimensão técnica” da CoInfo, conforme Vitorino e Piantola (2011), está relacionada à aquisição de habilidade para a realização de determinada ação, ou seja, aos aspectos técnicos que envolvem o uso das tecnologias de informação, o saber-fazer, e fontes de informação, ao processo de busca por informação e uso da informação, “a ideia de técnica refere-se, portanto, a uma atividade eminentemente prática, de caráter objetivo, que se revela na própria ação cotidiana” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p.102).

A ênfase sobre a técnica explica-se pelo fato de ela constituir a dimensão mais evidente da competência em informação, na medida em que é o meio de ação do indivíduo no contexto da informação. Uma análise mais detalhada, contudo, revela que essas ações não devem existir por si mesmas, mas sim derivar de 48 determinadas motivações e contextos particulares, gerando uma série de consequências éticas e sociopolíticas (Vitorino; Piantola, 2011, p.102).

Na presente pesquisa, emergiram termos que se apoiam na dimensão técnica de Vitorino e Piantola (2011), os quais se associam à concepção tecnológica (como “saber usar as tecnologias de informação”) e à fonte de informação (“capacidade de pesquisar e buscar de informação”).

Quanto à “dimensão estética”, conforme Vitorino e Piantola (2011, p. 103), “a estética liga-se diretamente com a ética na busca da harmonia e da boa convivência em sociedade e no contexto coletivo”. Trata-se da dimensão que envolve a reflexão crítica no contexto de uso da informação, o uso da criatividade, sensibilidade. Para Orelo e Vitorino (2012, p. 51), “se o homem é um ser social, que vive em comunidade e todas as experiências vividas se dão no contato com o outro. [...] A estética está relacionada, também, à sensibilidade social, ou seja, se reflete na cidadania, na solidariedade, na generosidade e no bem-estar do indivíduo e do coletivo”. Na presente pesquisa, emergiram concepções que envolvem a “reflexão crítica”, uso da criatividade, sensibilidade social.

A Competência em Informação baseada na “dimensão ética”, proposta por Vitorino e Piantola (2011) “refere-se ao componente ético relativo à apropriação e ao uso da informação, o que inclui questões atuais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo”. Ainda para as autoras, é competente em informação o indivíduo que sabe se posicionar e adota uma postura crítica no uso da informação com o intuito

de realizar o bem comum. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, não foi mencionada a palavra ética, mas os docentes utilizaram em suas descrições, expressões como “saber usar a informação com responsabilidade”, “integridade acadêmica” “Integridade Intelectual” e “atitude na pesquisa”, “visão crítica”, “postura reflexiva”.

Em relação à dimensão ética, Alves (2016) considera um indivíduo competente em informação demonstra a capacidade de usar uma variedade dos recursos informacionais e adota uma postura crítica, criativa, consciente e comprometida em satisfazer suas reais necessidades da informação. Ainda para a autora, “O comportamento ético em face à informação, ou seja, à dimensão ética, presume o uso responsável, cidadão e legal da informação, com a perspectiva do bem comum e da responsabilidade social.” (Alves, 2016, p. 61).

Quanto à “dimensão política”, e, de acordo com Vitorino (2016, p. 394), “diz respeito ao compromisso político, ou seja, à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres”. Envolve o comportamento do indivíduo perante a informação, a visão crítica, a participação dos indivíduos nas ações e nas transformações sociais com o intuito de alcançar meta coletiva.

De um modo geral, as respostas abertas permitiram mapear o conhecimento, a familiaridade e entendimento do corpo docente em relação ao termo competência em informação. Assim, os achados indicaram que 32 professores (45%) eram familiarizados com o termo e mais da metade, 53 (74,6%), afirmaram que entenderam completamente as definições da CoInfo da ACRL. Em relação ao significado da Competência em Informação, deve-se notar de fato que os docentes não apresentaram uma definição completa, pois não era a intenção da pergunta, simplesmente foram solicitados a atribuir termos que, no seu entendimento, descreveriam ou substituiriam melhor o termo Competência em Informação.

Desta forma, a partir das respostas obtidas, foi possível observar que, para além dos termos desta pesquisa se associarem às dimensões da CoInfo de Vitorino e Piantola (2011), as descrições fornecidas pelos docentes também se aproximam dos termos incorporados nas definições existentes da CoInfo, principalmente nos Padrões de 2000 da ACRL, pois é possível notar nesse instrumento elementos voltados ao uso das tecnologias, busca de informações, componente crítico, processamento de informação, questões éticas no uso da informação. Da mesma forma, os achados se aproximam do modelo das 7 (sete) faces da competência em informação de Bruce (2003) na concepção tecnologia, na concepção fontes de informação, na concepção sabedoria.

Os achados desta pesquisa também se parecem com os obtidos nos estudos realizados por Dubicki (2013) ao descobrir que o corpo docente enquadrava o termo competência em

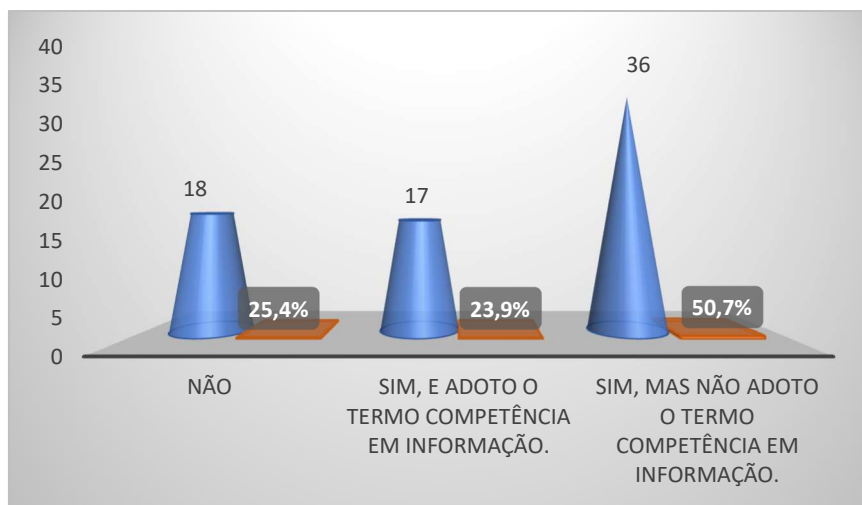
informação às habilidades tecnológicas, pensamento crítico, revisão de literatura, pesquisa em biblioteca e instrução bibliográfica. Da mesma forma, um estudo semelhante a este foi desenvolvido por Saunders (2012), onde a autora investigou as concepções e perspectivas do corpo docente em relação à competência em informação. Neste estudo, também se constatou que os docentes tinham uma percepção limitada sobre o termo e associaram à competência tecnológica ou de informática, bem como ao uso de fontes de bibliotecas ou às habilidades básicas de pesquisa (como localização, acesso, avaliação e aplicação da informação).

Muitas descrições enquadravam-se na dimensão técnica da CoInfo, nisso, percebe-se que ainda existem desafios, no que se refere à promoção de desenvolvimento das práticas da CoInfo nas instituições acadêmicas, principalmente nas instituições pesquisadas. Entretanto, isso só seria possível por meio de bibliotecário incorporado, para se conseguir avanços significativos e alcançar o tão esperado sonho – integração da CoInfo nos currículos acadêmicos e, a efetivação de relações de trabalho colaborativos.

4.1.4 A prática de ensino da CoInfo na perspectiva dos professores

A primeira questão dessa seção procurou saber se o corpo docente ensina os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas. Conforme o gráfico 4, a maioria dos docentes, 36 (50,7%) abordaram os conceitos de CoInfo em seus cursos/disciplinas, mas não adotaram o termo Competência em Informação. Observou-se um equilíbrio quanto à distribuição de frequências nas respostas para os docentes que responderam que “Não” abordaram, 18 (25,4%), e docentes que haviam incorporado os conteúdos e adotaram o termo Competência em Informação, com 17 (23,9%).

Gráfico 4 – Incorporação dos conteúdos do CoInfo nas disciplinas



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Os achados evidenciaram que a maioria do corpo docente incorpora os conteúdos da CoInfo. No que concerne aos números precisos, em estudos sobre percepções de corpo docente em relação à educação para o desenvolvimento da CoInfo em instituições educacionais, McGowan *et al.* (2020) descobriram que a maioria dos docentes, 54 (79,0%), abordaram os conteúdos da CoInfo em seus cursos como resultado de aprendizagem, enquanto 8 (12%) do corpo docente não incorporam os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas.

No contexto de Ensino Superior, Saunders (2012) constatou que quase 80% dos professores haviam abordado conceitos da CoInfo em sua prática de ensino. Da mesma forma, DaCosta (2010) constatou que pouco mais da metade dos docentes, 60%, havia ensinado explicitamente os conceitos de Competência em Informação. Bury (2011) pesquisou sobre a percepção dos docentes em relação à CoInfo e constatou que mais da metade dos entrevistados, 52,9%, haviam incorporado os conteúdos da CoInfo. Da mesma forma, Dubicki (2013) constatou que os docentes concebem a CoInfo como parte integrante de seus cursos e incorporam os conceitos da CoInfo como resultados de aprendizagem.

Contudo, apesar dos achados aqui apresentados confirmarem os escritos anteriores, observou-se um ponto em comum quando comparado com este estudo, que, independentemente de os docentes possuírem conhecimento e entendimento do conceito ou não da CoInfo, eles vinham incorporando, explícita ou implicitamente, os conteúdos da CoInfo em suas aulas como parte integrante das suas disciplinas e resultado de aprendizagem. Entretanto, essas práticas podem ser melhoradas em um trabalho colaborativo com os bibliotecários.

A relação entre a incorporação dos conteúdos da CoInfo e os anos de experiência também foi examinada, sendo que, a maioria, 12 (16,9%), que abordaram os conteúdos, mas não adotaram o termo tinha mais de 10 anos de experiência na carreira docente, seguido de 8 (11,3%) com cerca de 15 anos de experiência. Observa-se também, na Tabela 12, maior porcentagem, 8 (11,3%), dos docentes que abordaram os conteúdos e adotaram o termo tinham experiências de 15 anos, seguido de 5 (7,0%) de 16 anos ou mais de experiência. Entre os docentes que não abordam os conteúdos de CoInfo, 6 (8,5%) tinham mais de 10 anos de experiência. Em relação ao corpo docente com menos experiência, verificou-se um equilíbrio nas faixas de 1-2 e 2-4 anos dos docentes que abordaram a Competência em Informação e adotaram o termo, com apenas 3 (4,2%) e 4 (5,6%), respectivamente.

Tabela 12 – Relação entre experiência na carreira docente e incorporação dos conceitos

Você aborda os conceitos de competência em informação em sua(s) disciplina(s)?				
	Não	Sim, e adoto o termo competência em informação.	Sim, mas não adoto o termo competência em informação.	Total
1-2 anos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (4,2%)	3 (4,2%)
2-4 anos	2 (2,8%)	2 (2,8%)	4(5,6%)	8 (11,3%)
5-7 anos	4 (5,6%)	2 (8,3%)	7 (9,9%)	13 (18,3%)
8-10 anos	6 (8,5%)	0 (0,0%)	12 (16,9%)	18 (25,4%)
11-15 anos	2 (2,8%)	8 (11,3%)	8 (11,3%)	18 (25,4%)
16 anos ou mais	4 (5,6%)	5 (7,0%)	2 (2,8%)	11(15,5%)
Total	18 (25,4%)	17 (23,9%)	36 (50,7%)	71 (100%)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

De modo geral, sobre a relação entre os anos de experiência e incorporação dos conteúdos da CoInfo, foi possível notar que, dos 36 docentes que incorporaram os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas, mas não adotaram o termo competência em informação, a

maioria deles tinham entre 8 a 10 anos na carreira docente, enquanto os 17 docentes que incorporaram os conteúdos da CoInfo e adotaram o termo tinham entre 11 a 15 anos de serviço. Por fim, foi possível verificar uma variação quanto à distribuição das frequências e porcentagens dos docentes que não abordaram os conteúdos da CoInfo, sendo que a maioria tinha entre 8 a 10 anos de serviço na carreira docente.

Para ampliar ainda mais a análise e sem querer fazer um estudo comparativo, fez-se uma análise da relação entre a categoria “anos de experiência” e a categoria “incorporação dos conteúdos da CoInfo por instituições” para analisar as frequências e porcentagem, como também perceber se o tempo de experiência tem algum efeito significativo sobre os docentes que incorporam as práticas da CoInfo. Conforme a Tabela 13, é possível notar um equilíbrio, em termos da distribuição das frequências, para o ISPM, sendo as maiores porcentagens 5 (18,5%) se concentra nas faixas de 8-10 anos, na sequência, 4 (14,8%) e 4 (14,8%) se concentram nas taxas de 11-15 anos e 16 anos ou mais de experiência, respectivamente, para docentes que abordaram os conteúdos de CoInfo e adotaram o termo Competência em Informação. Entretanto, observou-se também 3 (11,1%) docentes com 16 ou mais anos de experiência que não incorporam os conteúdos.

Na Unipùngué, observou-se maior concentração dos docentes que incorporaram os conteúdos da CoInfo, mas não adotaram o termo Competência em Informação, sendo que a maior porcentagem se concentra nas faixas de 5-7 anos de anos de ensino e 11-15 anos de experiência, com 4 (12,5%) e 4 (12,5%), respectivamente. Docentes que abordaram os conteúdos, mas não adotaram o termo Competência em Informação foram 3 (9,4%), docentes que não abordaram 4 (12,5%). Entretanto, observou-se também 1 (3,7%) docente com menos tempo de experiência que abordou os conteúdos de Competência em Informação, embora não tenha adotado o termo. No Instituto Superior Politécnico de Gaza, verificou-se também maior concentração dos docentes que abordaram os conteúdos, mas não adotaram o termo Competência em Informação, sendo a maior porcentagem nas faixas de 8-10 anos de experiência, 4 (33,3%), e a faixa 5-7 anos de experiência na carreira docente com 2 (16,7%).

Tabela 13 – Relação entre experiência na carreira e incorporação dos conceitos (por instituição de ensino)

Você aborda os conceitos de competência em informação em sua(s) disciplina(s)?				
ISPM	Não	Sim, e adoto o	Sim, mas não adoto	Total
		termo competência em informação	o termo competência em informação	
1-2 anos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
2-4 anos	0 (0,0%)	1 (3,7%)	1 (3,7%)	2 (7,4%)
5-7 anos	2 (7,4%)	0 (0,0%)	1 (3,7%)	3(11,1%)
8-10 anos	2 (7,4%)	0 (0,0%)	5 (18,5%)	7 (25,9%)
11-15 anos	0 (0,0%)	4 (14,8%)	3(11,1%)	7 (25,9%)
16 anos ou mais	3(11,1%)	4 (14,8%)	1 (3,7%)	8 (29,6%)
Total	7 (25,9%)	9 (33,3%)	11 (40,7%)	27(100,0%)

Você aborda os conceitos de competência em informação em sua(s) disciplina(s)?				
UNIPUNGUÉ	Não	Sim, e adoto o	Sim, mas não adoto	Total
		termo competência em informação	o termo competência em informação	
1-2 anos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (9,4%)	3 (9,4%)
2-4 anos	2 (6,3%)	1 (3,1%)	2 (6,3%)	5(15,6%)
5-7 anos	1 (3,1%)	1 (3,1%)	4 (12,5%)	6 (18,8%)
8-10 anos	4 (12,5%)	0 (0,0%)	3 (9,4%)	7 (21,9%)
11-15 anos	2 (6,3%)	3 (9,4%)	4 (12,5%)	9 (28,1%)

16 anos ou mais	1 (3,1%)	0 (0,0%)	1 (3,1%)	2 (6,3%)
Total	10 (31,3%)	5 (15,6%)	17 (53,1%)	32(100,0%)

Você aborda os conceitos de competência em informação em sua(s) disciplina(s)?

UNIPUNGUÉ	Não	Sim, e adoto o termo	Sim, mas não adoto o termo	Total
		competência em informação	competência em informação	
1-2 anos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
2-4 anos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1(8,3%)	1(8,3%)
5-7 anos	1(8,3%)	1(8,3%)	2 (16,7%)	4 (33,3%)
8-10 anos	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (33,3%)	4 (33,3%)
11-15 anos	0 (0,0%)	1(8,3%)	1(8,3%)	2 (16,7%)
16 anos ou mais	0 (0,0%)	1(8,3%)	0 (0,0%)	1(8,3%)
Total	1(8,3%)	3 (25,0%)	8 (66,7%)	12 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Uma análise mais aprofundada foi feita para averiguar se os docentes que tinham mais anos de experiência eram mais propensos a incorporar os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas. Para tanto, foi feita uma análise estatística por meio do teste qui-quadrado para relacionar os “anos de experiência” e a “incorporação dos conteúdos da CoInfo”. Após o cruzamento dos dados, o teste qui-quadrado mostrou que, estatisticamente, não existe uma associação entre as variáveis combinadas (p -valor = 0.042), o que fornece evidências suficientes para afirmar que a variável “experiência” não foi considerada uma influência significativa. Contudo, é possível notar que os docentes que tinham entre 8-10 anos de experiência para baixo eram mais propensos em incorporar os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas.

4.1.5 Educação para o desenvolvimento de Competência em Informação por áreas de conhecimento das disciplinas

Para verificar se a educação para o desenvolvimento da CoInfo depende da área do conhecimento a que a disciplina está vinculada, as respostas foram tabuladas por área de conhecimento e os achados são apresentados por frequências e porcentagens por meio de dois indicadores: total geral das áreas que incorporam os conteúdos (as áreas que incorporam e adotam o termo Competência em Informação e áreas que incorporaram, mas não adotam o termo) e as áreas que não incorporaram os conteúdos da CoInfo. Com base nas respostas obtidas, verificou-se que há uma concentração percentual nas áreas de Linguística, Letras 6 (33,3%), Ciências Agrárias 4 (22,2%), Ciências Biológicas 3 (16,7%), Ciências Sociais Aplicadas 2 (11,1%). Enquanto as áreas de Ciência da Computação, Ciências Exatas e Ciências Humanas tiveram menor porcentagem, cada uma delas com apenas 1 (5,6%).

Em relação às áreas que incorporaram os conteúdos da CoInfo, verificou-se a predominância das taxas de respostas de docentes de disciplinas das áreas de Ciências Agrárias com 17 (32,1,4%), seguido de Ciências Sociais Aplicadas 13 (24,5%), Ciências humanas 12 (22,5%), e Ciências Exatas com 7 (13,2%). Entretanto, é possível notar um número menor de taxas de respostas para as áreas de Linguística e Letras 4 (7,5%), conforme ilustra a Tabela 14.

Tabela 14 – Disciplinas por área de conhecimento

Disciplinas que não incorporam o termo	N	%
Ciência da Computação	1	5,6%
Ciências Agrárias	4	22,2%
Ciências Biológicas	3	16,7%
Ciências Exatas	1	5,6%
Ciências humanas	1	5,6%
Ciências Sociais Aplicadas	2	11,1%
Linguística, Letras	6	33,3%

Subtotal	18	100%
Áreas que incorporam		
Ciências Agrárias	17	32,1%
Ciências Exatas	7	13,2%
Ciências humanas	12	22,6%
Ciências Sociais Aplicadas	13	24,5%
Linguística, Letras	4	7,5%
Subtotal	53	100%
Total geral	71	

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Os resultados apresentados na tabela, indicam a porcentagem das áreas que incorporaram os conteúdos da CoInfo foi maior nas ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Ao passo que a porcentagem das áreas que não incorporaram a CoInfo foi maior nas áreas de Linguística e Letras e Ciências Agrárias. Vale ressaltar que, as únicas áreas que definitivamente não ensinaram os conceitos da CoInfo eram das Ciências Biológicas e Ciências da Computação, conforme mostra a tabela, no entanto, devido ao pequeno número de respondentes, esse achado não pode ser generalizado.

4.1.6 Incorporação dos conteúdos da CoInfo na prática de ensino de docente

Na tentativa de verificar se os docentes já dedicaram parte de suas aulas aos conteúdos da CoInfo, os docentes foram solicitados a indicar todas as práticas da CoInfo presentes em sua prática de ensino e procurou-se comparar a distribuição das respostas por áreas de conhecimento. Para fins de análise, e a fim de encontrar as frequências e porcentagens, as afirmações foram tratadas como variáveis dicotômicas e, para cada afirmação, as respostas foram codificadas utilizando a palavra “SIM” para as práticas escolhidas e “NÃO” para aqueles que não escolheram, conforme mostra a tabela.

Analisando as afirmações propostas e relativamente à primeira prática de CoInfo, “Ensino como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa

acadêmica e estudo” obteve o maior número de respostas, 29 (54,7%). A segunda prática da CoInfo que teve porcentagem alta foi “Ensino como fazer a citação correta das fontes utilizadas em seus trabalhos e a referenciá-las”, com 27 respostas (50,9%). As opções “Ensino a sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e construir argumentos sólidos” e “Ensino a não plagiar trabalhos de outro autor” tiveram as mesmas porcentagens, com 25 respostas (47,2%) cada. A opção “Ensino a utilizar uma variedade de fontes e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva em relação às fontes com as quais trabalham” recebeu 24 marcações (45,3%); “Ensino a reconhecer as ideias dos autores dos textos utilizados em seus trabalhos” teve 22 (41,5%); e apenas 2 docentes (3,8%) afirmaram ensinar como usar práticas (terminologia, procedimentos, estilo de redação, etc.) de uma área de estudo ou área específica.

A partir das respostas, verificou-se que houve equilíbrio entre as respostas com maior porcentagem. Notavelmente, percebe-se que o corpo docente está mais preocupado em ensinar aos estudantes sobre como pesquisar e onde buscar as fontes específicas para a realização dos trabalhos, assim como com questões relacionadas à integridade intelectual das fontes. Em contrapartida, questões relacionadas com o envolvimento do estudante em uma abordagem crítica e reflexiva sobre as fontes parecem ter pouca relevância para os docentes, pois mais da metade, 29 (54,7%), não respondeu essa questão.

Tabela 15 – Conteúdos de competência em informação incorporados nas disciplinas⁷

Práticas de Competência em Informação	N=53		
	F (%)	Respostas Obtidas	Não responderam
Ensino como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo.	Freq.	29	24
	%	54,7%	45,3%
Ensino a definir e identificar informações necessárias para atender à necessidade de pesquisas acadêmicas ou estudo	Freq.	19	34
	%	35,8%	64,2%

⁷ Era permitido, aos respondentes, que assinalassem mais de uma resposta à esta questão. Por conta disso, a soma das porcentagens ultrapassa 100%.

Ensino como selecionar as informações e suas fontes usando os critérios de relevância, veracidade, autoridade, precisão e propósito da pesquisa ou estudo.	Freq.	21	32
	%	39,6%	60,4%
Ensino a reconhecer as ideias dos autores dos textos utilizados em seus trabalhos;	Freq.	22	31
	%	41,5%	58,5%
Ensino a utilizar uma variedade de fontes e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva em relação às fontes com as quais trabalham;	Freq.	24	29
	%	45,3%	54,7%
Ensino a analisar a veracidade e relevância das fontes de informações;	F	19	34
	%	35,8%	64,2%
Ensino a sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e construir argumentos sólidos	F	25	28
	%	47,2%	52,8%
Ensino a contextualizar as fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos;	F	18	35
	%	34,0%	66,0%
Ensino como fazer a citação correta das fontes utilizadas em seus trabalhos e a referenciá-las;	F	27	26
	%	50,9%	49,1%
Ensino a não plagiar trabalhos de outro autor;	F	25	28
	%	47,2%	52,8%
Ensino como usar práticas (terminologia, procedimentos, estilo de redação, etc.) de uma de uma área de estudo ou área específica;	F	7	52
	%	13,2%	96,2%
Ensino como produzir um artigo ou um trabalho de revisão da literatura e depois compartilhá-lo;	F	20	33
	%	37,7%	62,3%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Para verificar se a incorporação dos conteúdos da Competência em Informação depende das áreas das disciplinas, as respostas a esta pergunta foram ampliadas de forma a comparar por

áreas a incorporação dos conteúdos. Verificou-se que “como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo” foi a mais indicada nas áreas de Ciências Agrárias 15 (28,3%), Ciências Sociais Aplicadas 11 (20,8%); “não plagiar trabalhos de outro autor” foi a segunda mais indicada com 14 (26,4%) nas áreas de Ciências Agrárias, 9 (17,0%) nas Ciências Humanas, 8 (15,1%) nas Ciências Sociais Aplicadas; “como fazer a citação correta das fontes utilizadas em seus trabalhos e a referenciá-las” recebeu 13 (24,5%) nas áreas de Ciências Agrárias, 10 (18,9%) nas Ciências Humanas e 9 (17,1%) nas Ciências Sociais Aplicadas; “utilizar uma variedade de fontes e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva em relação às fontes com as quais trabalham” recebeu 12 (22,6%) nas Ciências Agrárias, 10 (18,9%) nas Ciências Sociais Aplicadas, 5 (9,4%) nas Ciências Humanas; “sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e construir argumentos sólidos” recebeu 12 (22,6%) nas Ciências Agrárias, 8 (15,1%) nas Ciências Sociais Aplicadas e 7 (13,2%) nas Ciências Humanas; “contextualizar as fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos” teve maior porcentagem apenas nas áreas de Ciências Agrárias 10 (18,9%) e Ciências Sociais Aplicadas com 8 (15,1%); “como produzir um artigo ou um trabalho de revisão da literatura e depois compartilhá-lo” recebeu 10 (18,9%) nas áreas de Ciências Agrárias e 6 (11,3%) para as Ciências Sociais Aplicadas; “reconhecer as ideias dos autores dos textos utilizados” teve 8 (15,1%), 7 (13,2%) e 6 (11,3%) nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, respectivamente.

Curiosamente, observa-se que os docentes não estão preocupados com outras práticas que também são importantes para o conhecimento dos estudantes como conhecer e usar as terminologias, procedimentos e estilo de redação de uma de uma área de estudo ou área específica. Nessa afirmação, todas as áreas tiveram porcentagem baixa, sendo 3 (5,7%) para as Ciências Agrárias, 2 (3,8%) para as Ciências Sociais Aplicadas, 1 (1,9%) para as Ciências Exatas e 1 (1,9%) nas Ciências Humanas.

Tabela 16 – Conteúdos da CoInfo abordados nas disciplinas por área de conhecimento.⁸

Conteúdos incorporados	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências da Computação	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística e Letras
Ensino como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo.	15 (28,3%)	-	5 (9,4%)	6 (11,3%)	-	11 (20,8%)	3 (5,7%)
Ensino a definir e identificar informações necessárias para atender à necessidade de pesquisa acadêmica ou estudo	9 (17,0%)	-	3 (5,7%)	5 (9,4%)	-	6 (11,3%)	2 (3,8%)
Ensino como selecionar as informações e suas fontes usando os critérios de relevância, veracidade,	11 (20,8%)	-	1 (1,9%)	7 (13,2%)	-	9 (17,0%)	1 (1,9%)

⁸ Era permitido, aos respondentes, que assinalassem mais de uma resposta à esta questão. Por conta disso, a soma das porcentagens ultrapassa 100%.

Conteúdos incorporados	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências da Computação	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística e Letras
autoridade, precisão e propósito da pesquisa ou estudo.							
Ensino a reconhecer as ideias dos autores dos textos utilizados em seus trabalhos;	8 (15,1%)	-	2 (3,8%)	7 (13,2%)	-	6 (11,3%)	1 (1,9%)
Ensino a utilizar uma variedade de fontes e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva em relação às fontes com as quais trabalham;	12 (22,6%)	-	3 (5,7%)	5 (9,4%)	-	10 (18,9%)	2 (3,8%)

Conteúdos incorporados	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências da Computação	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística e Letras
Ensino a avaliar a veracidade e relevância das fontes de informações;	9 (17,0%)	-	2 (3,8%)	3 (5,7%)	-	7 (13,2%)	2 (3,8%)
Ensino a sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e construir argumentos sólidos	12 (22,6%)	-	2 (3,8%)	7 (13,2%)	-	8 (15,1%)	1 (1,9%)
Ensino a contextualizar as fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos;	10 (18,9%)	-	1 (1,9%)	3 (5,7%)	-	8 (15,1%)	2 (3,8%)
Ensino como fazer a citação correta das fontes	13 (24,5%)	-	2 (3,8%)	10 (18,9%)	-	9 (17,0%)	2 (3,8%)

Conteúdos incorporados	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências da Computação	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística e Letras
utilizadas em seus trabalhos e a referenciá-las;							
Ensino a não plagiar trabalhos de outro autor;	14 (26,4%)	-	4 (7,5%)	9 (17,0%)	-	8 (15,1%)	1 (1,9%)
Ensino como usar práticas (terminologia, procedimentos, estilo de redação, etc.) de uma de uma área de estudo ou área específica;	3 (5,7%)	-	1 (1,9%)	1 (1,9%)	-	2 (3,8%)	0
Ensino como produzir um artigo ou um trabalho de revisão da literatura e depois compartilhá-lo;	10 (18,9%)	-	2 (3,8%)	5 (9,4%)	-	6 (11,3%)	1 (1,9%)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Com relação aos conteúdos abordados (Tabela 15), os achados indicaram que a categoria “Ensino como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo” teve maior porcentagem, com 29 (54,7%), sendo que 24 (45,3%) não responderam a esta pergunta. Para além de como pesquisar e onde encontrar fontes específicas, os achados indicam, ainda, que o corpo docente está preocupado com questões relacionadas às citações e plágio, e esses aspectos são discutidos em quase todas as áreas, com destaque para as áreas de Ciências Agrárias. Entretanto, observa-se menos preocupação com aspectos relacionados ao pensamento crítico e reflexivo sobre a informação que os estudantes utilizam nos trabalhos por eles desenvolvidos. Para esta análise, considerou-se os resultados da pesquisa conduzida por Dubick (2013), ao constatar que o corpo docente incorpora os conteúdos equivalentes aos conceitos visados nos Padrões da ACRL, com destaque para a avaliação das fontes, pensamento crítico e o uso eficaz da informação. A autora ressalta que, ainda assim, o corpo docente parece estar menos preocupado com o tipo de informação que os estudantes buscam e onde acessam tais informações para a realização dos trabalhos acadêmicos. Este estudo destaca as habilidades cognitivas de ordem superior e este último achado, quando comparado aos achados apresentados acima, parece indicar um contraste.

Ao explorarem as concepções do corpo docente sobre o termo Competência em Informação, Cope e Sanabria (2014) notaram que o corpo docente concebe a Competência em Informação como habilidades cognitivas que envolvem o pensamento crítico, a reflexão, a criatividade e a síntese. Ainda para os autores, essas componentes são incorporadas como partes dos conteúdos das disciplinas por meio de três temas nomeadamente: um tema contextual, que ensina os estudantes a selecionarem informações relevantes; um tema textual no qual o corpo docente incentiva os estudantes a questionar o texto para criar seu próprio significado e interpretações, ou seja, envolve a leitura profunda e a síntese de informações relevantes para aplicação em suas atividades de pesquisa de maneira que demonstrem verdadeira compreensão e reflexão crítica; e um tema empírico que se concentra na análise e interpretação dos dados empíricos. Embora essas constatações tenham ocorrido com mais frequência nas áreas das Humanidades, essas habilidades também foram reconhecidas como a base dos programas da área de Educação.

Dawes (2019) também investigou as percepções do corpo docente sobre as práticas da Competência em Informação por meio de abordagem fenomenográfica. Nesse estudo, foi constatado que o corpo docente tem dedicado parte de suas aulas para ensinar aspectos relacionados à CoInfo, tais como a avaliação das fontes, pensamento crítico e o uso das informações relevantes. Por outro lado, foi verificado neste estudo que o corpo docente não

dedicou parte de suas aulas para abordar conteúdos aos estudantes como pesquisar, encontrar e acessar informação. Ainda assim, concordam que essas habilidades são necessárias, mas acreditam que os estudantes possam encontrar informação de forma independente, sem aulas.

De modo geral, com base nos achados aqui apresentados e comparados aos estudos anteriores, pode-se inferir a existência das práticas da Competência em Informação e uma tendência de o corpo docente incorporar seus conteúdos no contexto das disciplinas como resultado da aprendizagem. Nesta perspectiva, observa-se que a ação dos mesmos não envolve um pensar em CoInfo de maneira ampla, mas uma aplicação sem saber exatamente do que se trata e, portanto, como uma opção fragmentada da própria CoInfo.

4.1.7 Razões para não incorporar o ensino de Competência em Informação nas disciplinas

Uma parte dos docentes (18) respondeu que não incorporaram os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas. Quando questionados sobre o motivo de não o terem feito, os resultados indicaram uma equiparação quanto à distribuição das frequências e porcentagens por áreas. Nesse sentido, conforme a Tabela 17, 6 (33,3%) indicaram que não eram familiarizados com o termo Competência em Informação, 5 (27,8%) não avaliam essas habilidades em suas disciplinas. No entanto, a “falta de política institucional voltada para a educação da CoInfo”, o “desconhecimento da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores)”, os “conceitos de competência em informação são ensinados em outros cursos e/disciplinas”, tiveram a mesma quantidade de respostas, 4 (22,2%); e “essas habilidades não são relevantes para os cursos e/ou as disciplinas” tiveram 3 (16,7%). Houve docente que não tinha certeza de como incorporá-lo ao ensino.

Tabela 17 – Razões para não incorporar os conteúdos de competência em informação⁹

Afirmações	N= 18		
	F	Respostas	Não
	(%)	obtidas	responderam
Tenho dificuldade para traçar estratégias de ensino-aprendizagem de competência em informação.	Freq	1	17
	.		

⁹ Era permitido, aos respondentes, que assinalassem mais de uma resposta à esta questão. Por conta disso, a soma das porcentagens ultrapassa 100%.

Afirmações	N= 18		
	F	Respostas	Não
	(%)	obtidas	responderam
Essas habilidades não são relevantes para os cursos e/ou as disciplinas que leciono.	Freq 3	15	.
	% 16,7%	83,3%	
Embora relevante, o conteúdo da disciplina que leciono já está completo.	Freq 1	17	.
	% 5,6%	94,4%	
Os estudantes já possuem essas habilidades.	Freq 2	16	.
	% 11,1%	88,9%	
Os estudantes podem aprender sozinhos essas habilidades no decorrer da sua formação acadêmica;	Freq 2	16	.
	% 11,1%	88,9%	
Não é minha responsabilidade ensinar essas habilidades.	Freq 2	16	.
	% 11,1%	88,9%	
Os conceitos de competência em informação são ensinados em outros cursos e/disciplinas.	Freq 4	14	.
	% 22,2%	77,8%	
Os conceitos de competência em informação são da responsabilidade da Biblioteca.	Freq 1	17	.
	% 5,6%	94,4%	

Afirmações	N= 18		
	F (%)	Respostas obtidas	Não responderam
Essas habilidades não são avaliadas em minha (s) disciplina (s).	Freq .	5	13
	%	27,8%	72,2%
Eu nunca ouvi falar em competência em informação.	Freq .	6	12
	%	33,3%	66,7%
Não considero este conteúdo importante.	Freq .	1	17
	%	5,6%	94,4%
Falta de colaboração entre bibliotecários e docentes.	Freq .	2	16
	%	11,1%	88,9%
Falta de política institucional voltada para o ensino de competência em informação.	Freq .	4	14
	%	22,2%	77,8%
Desconhecimento da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores).	Freq .	4	14
	%	22,2%	77,8%
Desinteresse da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores).	Freq .	1	17
	%	5,6%	94,4%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Os achados desta questão revelaram que um pequeno grupo de professores não incorporou os conteúdos da CoInfo porque desconhecia o termo e não consideravam essas habilidades pertinentes a serem avaliadas em suas disciplinas. Por essa razão, acreditam que os estudantes já possuem ou podem adquirir as competências necessárias por conta própria. Além disso, alguns docentes ainda acham que os conteúdos da CoInfo não são relevantes para o curso em que lecionam.

Em suma, esta seção procurou analisar os conteúdos de ensino da CoInfo entre as diferentes disciplinas com o intuito de encontrar semelhanças e diferenças entre as habilidades de Competência em Informação enfatizadas. De um total de 71 respondentes, 38% não desconheciam o termo Competência em Informação, mesmo assim, apenas 18% não abordaram os conteúdos de CoInfo. Com isso, os achados evidenciam que a maioria dos docentes incorporam em suas aulas alguns tópicos relacionados à Competência em Informação, embora seja possível notar que o grau de importância dos tópicos abordados (percebida pela frequência) depende das áreas das disciplinas. Uma possível explicação para a preferência dos tópicos abordados é que as práticas dos docentes no tocante a educação da Competência em Informação tende a ser influenciada pelas concepções de aprendizagem do CoInfo.

Por outro lado, outra inclusão desses conteúdos nas disciplinas pode estar associada ao fato de os docentes acreditarem que essas competências são necessidades básicas que seus estudantes precisam para a elaboração dos trabalhos acadêmicos. Os achados revelaram também que o corpo docente dedicou-se mais a ensinar como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo, com destaque para as áreas de Ciências Agrárias. No entanto, pouca atenção foi dada a conteúdos que poderiam ajudar os estudantes a desenvolver habilidades cognitivas, especialmente o envolvimento crítico e a capacidade de avaliar e contextualizar as fontes de informação, ou seja, foram menos ensinados se analisarmos pelas distribuições das porcentagens obtidas para esses tópicos, uma vez que 29 (54,7%) não ensinam os estudantes a utilizar uma variedade de fontes e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva em relação às fontes com as quais trabalham, 28 (52,8%) não abordam a técnica de sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e construir argumentos sólidos e 35 (66,0%) não ensinam os estudantes a contextualizar as fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos. Esses conteúdos, quando explorados em sala de aulas, ajudam os estudantes a se tornarem pensadores críticos, independentes e engajados.

Verificou-se que há maiores porcentagens nas áreas de Ciências Agrárias em todos os componentes listados e um equilíbrio nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências

Humanas. Identificou-se também que os poucos docentes que não abordam os conteúdos de Competência em Informação não o fazem por desconhecer o termo, por achar que o tema não seja relevante para sua disciplina, até mesmo por considerar que os estudantes já possuem essas habilidades ou que podem aprender sozinhos ao longo da sua formação acadêmica. Essas suposições não contribuem para o aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes nas áreas em que demonstram ter dificuldades, apontadas pelos docentes. Essas informações proporcionaram uma compreensão das tendências dos conteúdos ensinados e os mais valorizados.

4.1.8 Estratégias para o desenvolvimento da competência em informação

Desenvolver pesquisas acadêmicas pode ser uma tarefa difícil, mas também é uma atividade que ajuda o estudante a entender o que se pretende buscar numa pesquisa e permite que estes se envolvam em um aprendizado mais profundo com relação ao assunto pesquisado. Esta subseção apresenta os achados sobre as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes para apoiar os estudantes a se familiarizarem com pesquisas acadêmicas e promoverem desenvolvimento da CoInfo. Nesse sentido, buscou-se identificar os tipos de atividades de pesquisa que os docentes atribuem aos estudantes. Essa questão era obrigatória e foi apresentada uma lista de atividades para que os respondentes pudessem selecionar ou indicar aquelas atividades/tarefas que faziam parte da sua rotina no contexto das disciplinas.

Para obter *insights* sobre os tipos de atividades atribuídos aos estudantes, quando solicitados a indicar as atividades de informação que se aplicavam na sua prática de ensino, as apresentadas na Tabela 18 indicam que, dos 71 respondentes que integraram a amostra, mais da metade, 55 (77,5%), informaram que solicitaram trabalhos em grupos; seguido da redação de artigos científicos com 51 (71,8%), desenvolvimento de projetos de pesquisa obtiveram 45 (63,4%), fichas de leituras 34 (47,9%) e resumos com as mesmas porcentagens 34 (47,9%), relatórios de laboratório ou de estágio com 32 (45,1%), trabalhos longos de revisão de literatura (individual) 27 (38%), Pôster 20 (28,2%). Entretanto, com baixo nível de indicações feitas pelos docentes, a variável Resenha, obteve menor porcentagem, 8 (11,3%).

Tabela 18: Tipos de trabalhos acadêmicos que os docentes solicitam aos estudantes¹⁰.

Tipo de trabalho	Frequência	%
Redação de artigos científicos	51	71,8%
Desenvolvimento de Projetos de pesquisa	45	63,4%
Resenhas	8	11,3%
Fichas de leitura	34	47,9%
Resumos	34	47,9%
Trabalhos longos de revisão de literatura (individual)	27	38,0%
Trabalhos em grupos	55	77,5%
Relatórios de laboratório ou de estágio	32	45,1%
Pôster	20	28,2%
Não se aplica.	0	0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Conforme os dados apresentados na tabela, os trabalhos em grupos são os tipos de trabalhos acadêmicos preferidos pela maioria dos docentes. Uma provável explicação a este fato, se deve às vantagens que esse tipo de atividade pode proporcionar aos estudantes, principalmente no que tange ao incentivo de trabalho em equipe e à cooperação. Além disso, oferece aos discentes a oportunidade de se engajar com a informação de forma mais ativa no processo da aprendizagem.

Outros estudos mostram resultados semelhantes, embora não no mesmo grau dos achados da presente pesquisa. Lwoga (2013), por exemplo, estudou as percepções e práticas da educação da Competência em Informação na perspectiva do corpo docente, entretanto, quando questionados sobre os tipos de tarefas que exigiam dos estudantes para realizarem pesquisas em bibliotecas, a maioria dos docentes afirmou sua preferência em projetos de pesquisa/ou trabalhos longos de revisão e ensaios, com 42 respostas (62,7%), além da confecção de artigos curtos (25 respostas ou 37%) e relatórios de laboratório (com 22 respostas ou 32,8%). Da

¹⁰ Era permitido, aos respondentes, que assinalassem mais de uma resposta à esta questão. Por conta disso, a soma das porcentagens ultrapassa 100%.

mesma forma, Moran (2019) constatou que, a maioria (92%) dos docentes atribuía aos seus estudantes trabalhos de pesquisa, tais como: artigos científicos/ensaios, apresentações orais. Dente esses, a opção por artigos científicos/ensaios se mostrou como a mais comum, entre as atividades da disciplina, com 92% das respostas. Em seguida, as apresentações orais foram indicadas como segunda atividade mais assinalada (73%) e, por fim, as bibliografias anotadas (31%). Na categoria “outras” foram incluídas opções como resenhas, trabalhos em grupo, entre outros.

Com relação às atividades de pesquisa, Chu, Tse e Chow (2011) destacam o papel fundamental que os docentes desempenham na integração da CoInfo por meio dos trabalhos que envolvem pesquisas. Ao fazerem isso, os professores se tornam tutores ou facilitadores na orientação dos estudantes para a investigação e a aprendizagem autogerida. Por sua vez, Foster (2020) ressalta o papel que os bibliotecários podem desempenhar nessas atribuições. Para o autor, os bibliotecários podem atuar como especialistas em informação e educadores, apoiando o corpo docente para o desenvolvimento de melhores estratégias de práticas da CoInfo, bem como fornecendo informações que devem ser levadas em consideração na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos discentes.

McKinney e Sem (2012), Pencek, Nelson e Brians, (2009) discorrem ao respeito da importância dos trabalhos acadêmicos no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à Competência em Informação. Segundo os autores, os trabalhos acadêmicos podem oferecer oportunidade única para compreender o nível da CoInfo dos estudantes, principalmente no que diz respeito a quais aspectos foram desenvolvidos. Essas atividades de informação são tidas como instrumentos ou métodos precisos de ensino, que permitem avaliar as habilidades que os estudantes dominam e onde precisam de ajuda.

No mesmo direcionamento, Oakleaf *et al.* (2012) afirmam que o ensino integrado propicia, aos bibliotecários, oportunidade de se envolverem significativamente com o corpo docente no desenho da educação da CoInfo e nas atribuições dos trabalhos acadêmicos. Além disso, os bibliotecários podem discutir o desempenho do estudante com os docentes em parceria, para analisar os pontos fortes e as dificuldades que os estudantes demonstram em seu trabalho para, em seguida, reprojeter o ensino e a natureza dos trabalhos atribuídos.

De um modo geral, a partir das respostas obtidas e da literatura discutida, é possível notar que, os docentes do presente estudo, buscaram passar trabalhos acadêmicos que permitissem, aos estudantes, trabalharem com a informação. Essas práticas são tidas como uma das ferramentas que proporciona, aos discentes, oportunidades de se familiarizar com pesquisas

acadêmicas, bem como promovem o desenvolvimento da CoInfo, ou seja, a autonomia para interagir com a informação e os recursos informacionais.

4.1.9 Finalidade das atividades

Questionados sobre a finalidade das atribuições, conforme mostra a Tabela 19, a grande maioria afirmou que estimula o pensamento crítico e reflexivo (69,0%). Na sequência, a alternativa “cultiva nos estudantes habilidades para compreender, analisar e avaliar informações científicas/” obteve 9 respostas (12,7%); um pouco à frente da que dizia que os estudantes aprendem mais sobre um tópico, que foi assinalada por 8 pessoas (11,3%); os estudantes descobrem algo novo sobre o tópico abordado em seu trabalho e expandem o conhecimento científico foi assinalada por 4 pessoas (5,6%); e a opção “outros” teve um respondente que afirmou “todas as opções arroladas acima” (1,4%).

Tabela 19 – Finalidade dos trabalhos

Afirmações	N	%
Cultiva nos estudantes habilidades para compreender, analisar e avaliar informações científicas.	9	12,7%
Estimula o pensamento crítico e reflexivo	49	69,0%
Os estudantes aprendem mais sobre um tópico	8	11,3%
Os estudantes descobrem algo novo sobre o tópico abordado em seu trabalho e expandem o conhecimento científico	4	5,6%
Outros	1	1,4%
Total	71	100,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Conforme a tabela demonstra, mais da metade dos professores respondeu que os trabalhos acadêmicos proporcionam aos estudantes a oportunidade de exercitar o pensamento crítico e reflexivo. Tal fato é corroborado por autores como Pencek, Nelson e Brians, (2009), que afirmam que, as práticas de pesquisas acadêmicas, incentivam aos estudantes a se tornarem independentes, os ajudam a pensar criticamente sobre os tópicos pesquisados e suas

necessidades de informação, além de permitirem que os estudantes reflitam sobre suas experiências, por meio de questionamento em torno da pesquisa. Os autores ainda acrescentam que os trabalhos também ajudam a conceber várias dimensões conceituais e parâmetros das questões pesquisadas; permitindo que os estudantes descubram e se tornem proficientes em uma ou mais metodologias de pesquisa; e permitem que os estudantes realizem pesquisas de uma determinada disciplina ou área de pesquisa.

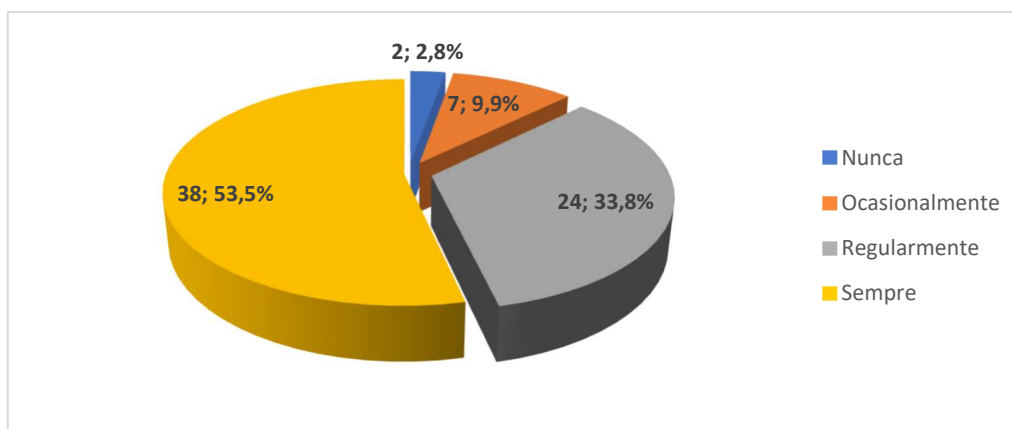
Em resumo, os docentes adotaram, como estratégias complementares de ensino e aprendizagem, os trabalhos acadêmicos, que exigem que os estudantes se envolvam ativamente com as informações em atividades de pesquisa. Os trabalhos de pesquisa são, de fato, um instrumento com o qual os discentes aprendem a realizar pesquisas e, geralmente, ocorrem ao longo do semestre. Eles também oferecem, aos estudantes, a oportunidade de utilizar, intensamente, uma variedade de recursos informacionais da biblioteca, ao mesmo tempo que os discentes podem utilizar as tecnologias de informação para encontrar informações, na internet, as informações que necessitam.

Tais atividades podem promover o desenvolvimento de práticas de Competência em Informação, ou seja, podem propiciar aos estudantes, habilidades, conhecimentos e atitudes para entender o que buscam, bem como analisar, avaliar e interagir com as informações para apoiar seus argumentos em seus trabalhos acadêmicos, tornando a experiência e aprendizagem mais significativa. Por outro lado, os docentes – assim como bibliotecários – podem usar os trabalhos dos estudantes para promover ações colaborativas, com o intuito de melhorar ou modificar o formato das tarefas, a fim de tornar tais práticas mais significativas.

4.1.10 Estímulo no uso da biblioteca

Com relação ao uso da biblioteca, os docentes foram questionados se estimulam seus estudantes a usarem a biblioteca para garantir que estes aprendam a usar os recursos informacionais disponíveis no espaço. Nesta questão, conforme ilustra o gráfico 5, mais da metade (53,5%) respondeu que sempre incentiva o uso da biblioteca; em seguida a opção regularmente foi assinalada por 24 respondentes (33,8%); ocasionalmente obteve 9 respostas (9,9%); e uma porcentagem menor, de 2,8%, assinalou a opção nunca. Os achados revelam que a maioria dos docentes estimula os estudantes a consultarem as bibliotecas, como uma maneira de apoiar os estudantes a familiarizar-se com seus recursos.

Gráfico 5: – Incentivos dos professores aos estudantes no uso da biblioteca para a elaboração dos trabalhos acadêmicos

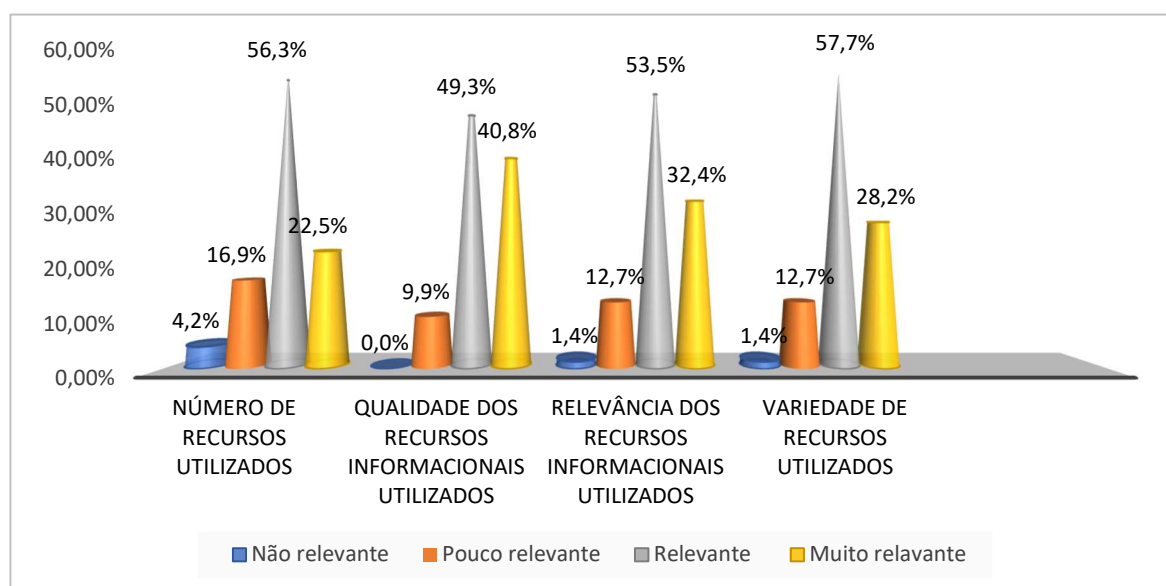


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Os achados dessa questão são semelhantes às observações feitas por Lwehabura (2007) que, em sua pesquisa, também demonstrou que a maioria dos docentes incentivava os estudantes a visitarem a biblioteca por conta própria, bem como, os orientava para que consultassem a bibliotecária como forma de fazer, que os discentes, fossem expostos ao uso da biblioteca e outras fontes de informação.

Um dos componentes avaliados nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, diz respeito às fontes de informação utilizadas. Assim, foi solicitado que os docentes avaliassem o grau da importância que atribuíam aos recursos de informação utilizados pelos estudantes para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. Como indica o resultado do gráfico abaixo, verificou-se que mais da metade dos docentes (57,7%) avaliou que os recursos de informação eram relevante para o uso de variedade dos recursos informacionais; na sequência, 40 respondentes (56,3%) afirmaram que também era relevante o número de recurso utilizados; 38 pessoas (53,5%) disseram que era importante a relevância dos recursos informacionais utilizados; e, curiosamente, a qualidade dos recursos utilizados teve menos da metade dos respondentes (49,3%).

Gráfico 6 – Grau da importância dos recursos de informações utilizados nos trabalhos acadêmicos dos estudantes



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

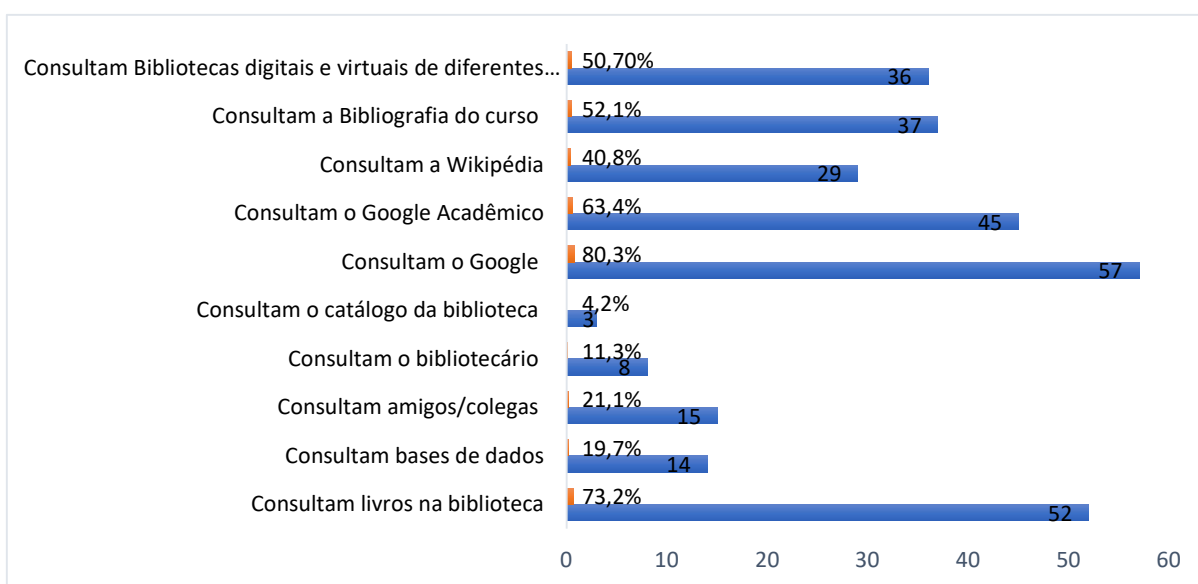
Com base nas respostas, observou-se que, quanto à avaliação dos recursos, os docentes levam em consideração a variedade dos recursos utilizados pelos estudantes para a realização dos trabalhos acadêmicos. Estudos anteriores, no entanto, revelam resultados contraditórios, onde o corpo docente, na sua maioria classifica os trabalhos dos estudantes tendo em conta também a qualidade das fontes utilizadas (Saunders, 2012). Da mesma forma, os resultados da pesquisa desenvolvida por Jackson, MacMillan e Sinotte (2014) indicam que o corpo docente avalia o trabalho dos estudantes com base na qualidade e relevância das fontes de pesquisa.

Oakleaf *et al.* (2012) explicam que, os bibliotecários, precisam se envolver ativamente no processo de avaliação dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos estudantes, para que ajudem o corpo docente a desenvolver métodos de avaliação que melhor se alinhem ao seu foco. Essas avaliações integradas, podem ser usadas estrategicamente por ambas as partes – bibliotecários e professores – para focar nos componentes considerados mais importantes.

Quanto às fontes mais utilizadas pelos estudantes para buscar informações para trabalhos acadêmicos, 57 participantes (80,3%) relataram que eles utilizaram o canal Google; na sequência, 52 pessoas (73,2%), afirmam que consultaram a biblioteca; 45 (63,4%) disseram que utilizaram o Google acadêmico; 36 (50,7%) utilizaram bibliotecas digitais e virtuais de outras instituições; 37 (52,1%) pessoas disseram que era bibliografia do curso; 29 (40,8%) recorreram a Wikipédia; 15 respondentes (21,1%) questionaram seus amigos/colegas; 14

(19,7%) consultaram base de dados. As respostas revelam, ainda, que os estudantes consultaram menos o catálogo da biblioteca (4,2%) e os bibliotecários (11,3%), conforme destaca o gráfico 7. É importante destacar que, os participantes, puderam selecionar múltiplas respostas, assim como foi fornecido a opção “outro” (que não foi assinalada por nenhum participante).

Gráfico 7 – Recursos informacionais mais utilizados pelos estudantes a partir da percepção dos professores



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Em relação aos recursos considerados mais utilizados pelos estudantes para a realização dos trabalhos acadêmicos, a descoberta indica a predominância do Google, seguido do acervo da biblioteca, Google acadêmico e bibliografia do curso. Esses achados se assemelham ao que foi revelado por Ozor e Toner (2022), sobre as práticas de Competência em Informação, onde os autores buscaram investigar os níveis de Competência de Informação dos estudantes de Graduação em Gana e o grau de aplicabilidade dessas competências nos trabalhos acadêmicos. A pesquisa demonstrou que 34,7% dos estudantes consultam o Google para buscar informações para a realização dos trabalhos acadêmicos; 20,9% relataram que utilizaram a Biblioteca Universitária; 17,9% consultaram seus amigos ou colegas; 13,8% utilizaram a Wikipédia; e apenas 1,8% utilizaram o Google Acadêmico.

Da mesma forma, em um estudo sobre comportamento de busca de informação de estudantes de pós-graduação da Universidade de Estudos Profissionais, Accra (UPSA), Gyesi (2020) revelou que 72,2% dos estudantes utilizaram, principalmente, o Google e o Google

Acadêmico para encontrar informações acadêmicas; 55,7% consultaram livros na biblioteca; 40% buscaram em bases de dados eletrônicas; 28,7% consultaram colegas; 27,8% utilizaram bancos de dados eletrônicos; 28,7% utilizaram Catálogo de Acesso Aberto (OPAC), 27,8% consultaram de professores; 27,8% consultaram ao bibliotecário de referência; e 22,6% fizeram leitura obrigatória do livro didático.

Outros estudos revelaram resultados semelhantes, como o de Dubick (2010), que estudou sobre padrões de comportamento de pesquisa dos estudantes de graduação e pós-graduação em administração da Universidade de Monmouth. Nesse estudo, os estudantes foram questionados onde eles começam a buscar informações para a realização dos trabalhos acadêmicos. Os resultados revelam que, quase a metade dos estudantes (46,6%), considerou o Google como o mecanismo de busca mais utilizados. Entretanto, surpreendentemente, a Bibliografia do curso foi a menos mencionada entre os estudantes, com 14% das respostas, assim como a Wikipédia, com 6%. Em contrapartida, Kufuor, Tedam e Poreku (2016) descobriram que ,66,1% dos estudantes universitários, têm a preferência no uso de catálogo da biblioteca, enquanto 15,2% utilizaram bibliografias do curso.

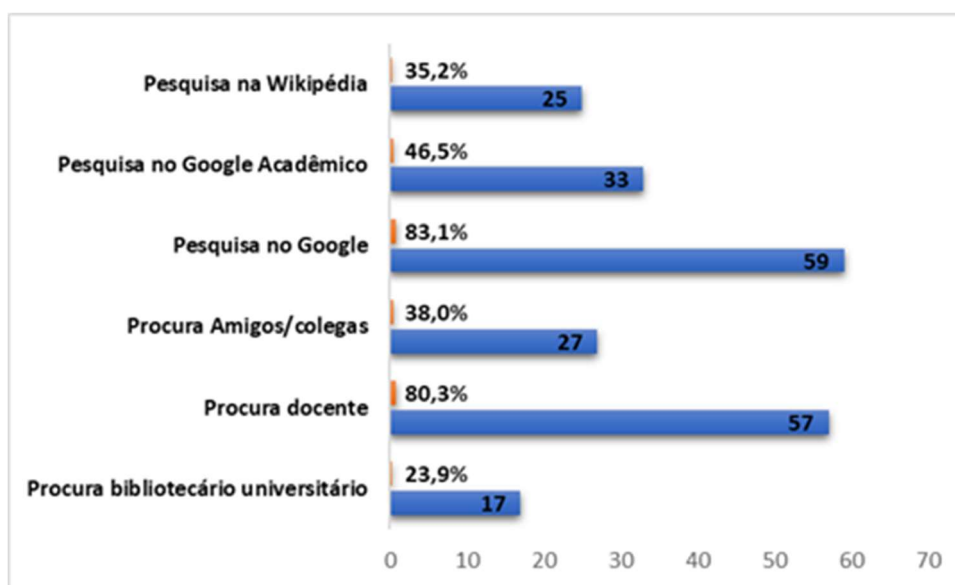
Com base nos achados aqui apresentados e, apoiando-se dos estudos anteriores por Ozor e Toner (2022), Gyesei (2020) e Dubick (2010) realizados em África, pode-se inferir que essas informações, proporcionaram uma maior compreensão sobre a preferência dos estudantes em relação aos recursos informacionais. Logo, é possível notar a dependência deles no uso da internet, principalmente no mecanismo de busca Google, que foi citado como um dos principais canais para buscar informações para a realização de pesquisas acadêmicas. Uma explicação para essa dependência pode estar associada ao fato de as fontes da internet serem acessíveis e mais fáceis ou rápidas de se obter.

Svensson, Wilk e Åman (2022) ressaltam que, apesar da facilidade de acesso às informações da Internet, os estudantes precisam de treinamentos voltados ao desenvolvimento de Competência em Informação para enfrentarem o atual cenário informacional, cada vez mais complexo e fluido. Cabe destacar, a importância das ações educacionais voltados à CoInfo para a formação dos estudantes, pois é por meio dessas ações que as experiências deles podem se tornar positivas e mais significativas. Nesse sentido, torna-se indispensável que os bibliotecários universitários ofereçam programas e/ou ações que apoiem e preparem os estudantes, não apenas no desenvolvimento das habilidades necessárias que os ajudarão a identificar, recuperar informações e avaliar as informações com autonomia (principalmente com relação às informações da Internet para a realização dos trabalhos acadêmicos), mas que também os preparem para que se tornem cidadãos críticos e aprendizes ao longo da vida.

A questão seguinte teve, como objetivo, compreender a existência de uma relação docente-estudante-bibliotecário. Para tanto, os docentes foram questionados a respeito de quem eles acreditavam que os estudantes procuravam para obter assistência, quando não encontravam o que precisavam para completar suas atividades de informação. A questão era: “quando o estudante não consegue encontrar o que precisa para a realização dos trabalhos acadêmicos, o que você observa que esse estudante faz?”.

Nessa questão, foi solicitado que os docentes indicassem as opções que se aplicavam. Conforme evidenciado no gráfico 8, a maioria dos docentes (83,1%) afirmou que os estudantes consultaram o Google; na sequência, 80,3% responderam que procuram os docentes; 46,5% dos docentes indicaram o Google acadêmico; 38% disseram que consultaram os amigos/colegas; e 35,2% relataram que os estudantes utilizaram Wikipédia. Entretanto, verificou-se que os estudantes procuram menos os bibliotecários, pois essa opção obteve a menor porcentagem (23,9%). É importante ressaltar que os participantes puderam selecionar múltiplas respostas.

Gráfico 8 – Comportamento do estudante quando não encontra o que precisa para realização dos trabalhos.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Outros estudos anteriores, no entanto, contrastam os achados desta questão. Ward e Kim (2017) desenvolveram estudo acerca da percepção do corpo docente sobre o ensino da CoInfo em faculdades comunitárias. As descobertas dos autores mostraram que, a maioria dos

estudantes, mencionou ter consultado os bibliotecários, seguidos pelos colegas e depois pelos professores. Os estudantes não só consultam os bibliotecários por meio de encaminhamento por parte dos docentes ou colegas/amigos, mas também os procuram por iniciativas próprias. Em contrapartida, em seu estudo sobre a avaliação de Competência em Informação dos estudantes em Cingapura, Majid, Foo e Chang (2020) constataram que, a maioria dos estudantes, preferia pedir ajuda aos seus colegas/amigos e, em seguida, aos docentes.

Quanto à preferência, as descobertas do presente estudo se assemelham com os obtidos por Murugan, Saravanakumar e Thirumagal (2019), ao investigarem o nível de conscientização da Competência em Informação entre os estudantes de graduação e Pós-graduação de Artes e Ciências. A maioria dos estudantes de graduação (30,0%) dependia de assistência de amigos/colegas e docentes para pesquisar recursos de informação necessários, ao passo que uma porcentagem menor (15,0%) buscou a assistência dos bibliotecários para encontrar informações necessárias para a realização da pesquisa acadêmica.

Um provável motivo para os estudantes optarem em solicitar assistência ao corpo docente, pode estar associado ao fato de que os professores são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, além de lidarem diretamente com os estudantes em salas de aulas. Isso faz com que, os estudantes, se sintam mais confiantes e confortáveis pela relação já criada com seus docentes, o que reflete na expectativa que possuem em obter uma melhor explicação acerca do que estão pesquisando.

No entanto, pode-se observar um fato curioso e surpreendente, apresentado no gráfico acima: dentre várias opções listadas, a ajuda solicitada ao bibliotecário foi a que teve menor porcentagem, mesmo quando comparada com categorias amigos/colegas. Tal fato indica que os estudantes preferem procurar ajuda dos seus colegas/amigos, do que do bibliotecário. Uma razão provável para explicar esse fenômeno pode estar associada ao tipo de relação existente entre bibliotecário e estudante, bem como à maneira como esses dois grupos interagem. A falta de relação entre estudantes e bibliotecário pode ocorrer também pelo desconhecimento dos serviços que o bibliotecário pode oferecer (como por exemplo, a assistência na resolução dos problemas relacionados às atividades de informação), bem como do papel que o bibliotecário pode desempenhar no desenvolvimento das habilidades de pesquisa e Competência em Informação dos estudantes.

Além disso, a falta da relação pode ocorrer também por falta de uma cultura construída em todo dessa aproximação, pela maneira pela qual os bibliotecários se conectam com os estudantes para que haja um relacionamento positivo entre bibliotecário-estudante. Assim, os

achados desta questão proporcionaram uma compreensão clara sobre a relação entre estudantes, bibliotecários e estudantes e docentes.

Para encerrar essa subseção, os docentes foram questionados sobre a existência dos aspectos específicos relacionados ao uso de recursos informacionais que eles consideravam inadequados entre os estudantes. Por se tratar de uma questão aberta, apenas 35 docentes responderam a essa pergunta, dos quais nove responderam que não nada ocorreu. As outras respostas foram categorizadas por temas relacionados às dificuldades que os estudantes enfrentam, bem como de práticas inadequadas no âmbito da realização dos trabalhos acadêmicos.

No que se refere aos aspectos inadequados relacionados aos recursos informacionais, o corpo docente expressou preocupação sobre o uso legal e ético de informação, principalmente no que diz respeito ao plágio (fato que foi mencionado por oito docentes). Além de tecerem comentários sobre algumas práticas inadequadas, usaram expressões que denotavam negatividade, com alguns utilizando o termo “trabalho” para denotar o material ou objeto apropriado pelo plagiador (como “recorrem aos colegas em níveis avançados para plagiar os trabalhos”); “tendência de busca de trabalhos completos na Internet”; “algumas falsas citações ao colocarem ideias dos autores”.

Outro aspecto bastante citado, foi o uso de motores de busca para encontrar informações (como o Google e a Wikipédia). Nesse sentido, nove docentes expressaram preocupação com relação à dependência dos estudantes a essas ferramentas de busca para encontrar informações e responder às necessidades de informação de suas pesquisas acadêmicas. Os comentários questionavam, por exemplo, o uso de fontes não revisadas por pares:

“os estudantes pesquisam na Wikipédia, nem todas informações lá colocadas tem ou passou por uma aprovação de um grupo ou instituição científica”;
“o uso de informações extraídas no Google, quando estas não têm qualquer suporte ou validação científica”.

Outro aspecto inadequado diz respeito à falta de espírito investigativo por parte do estudante, pois se limitam em “tirar fotos dos slides do docente”, sendo esse último ponto mencionado por um docente.

Em relação às dificuldades, dois docentes sentiram a ausência de algumas práticas de Competência em Informação, como visto na resposta abaixo:

“não saber citar fontes informacionais, principalmente digitais”

Um docente mencionou dificuldades quanto ao uso de tecnologias:

“a falta de domínio das tecnologias de informação por parte dos estudantes” (P51).

Dois docentes mencionaram o uso pobre e pouca variedade de fontes

“fraca busca de informações e limitação na revisão de literatura sobre determinado assunto” (Participante 24).

“a falta de diversificação de fontes de informação na busca” (P52.)

Um docente mencionou a dificuldade dos estudantes no uso de palavras-chave

“não sabem procurar a informação por palavras-chave” (P32)

Um docente mencionou a falta de envolvimento com as fontes

“os estudantes colocam informações em seu trabalho sem desenvolver uma abordagem profunda”, “os estudantes não dominam o que escrevem” (P11).

Dois comentários chamaram a atenção: um que se referia à confusão dos estudantes em relação aos recursos *“os estudantes confundem os recursos, por exemplo confundem um PDF com artigos porque pensam que todo PDF seja artigo”*; e outro que relacionava o uso das redes sociais *“os estudantes perdem muito tempo nas redes sociais compartilhando informações sem utilidade acadêmica”*. Houve ainda um comentário em que o docente atribui os aspectos inadequados aos recursos de informação às questões socioculturais:

“Não necessariamente inadequados, mas sim relativos ao contexto sócio econômico dos estudantes e as condições existentes na instituição como acesso à internet, acesso a base de dados científicos e acadêmicos. Muito dos estudantes são expostos pela primeira vez a tecnologias e a literacia informacional quando ingressam no ensino superior. O docente deve ser capaz de introduzir os estudantes e explicar em que consiste. Aliado ao fato de que para muitos estudantes o acesso a um computador ou internet é limitado ao período em que está na instituição” (P18).

A este respeito, uma provável explicação para este cenário deve-se ao fato de que a maioria dos estudantes. é proveniente dos distritos em desenvolvimento e têm menos facilidades de acesso à tecnologia, ou seja, instalações informáticas nas escolas. Isso faz com que muitos desses estudantes, aprendam a utilizar no computador e a navegar pela internet, após a entrada à universidade.

Em relação às dificuldades enfrentadas por estudantes no âmbito das práticas de pesquisas acadêmicas, as preocupações apontadas pelo corpo docente refletem as mesmas descobertas apresentadas em um estudo de percepções de professores acerca da aprendizagem de Competência em Informação dos estudantes, conduzido por Baird e Soares (2020). Os autores constataram que, mais da metade do corpo docente, apontou como umas das

dificuldades, a falta de envolvimento com as fontes utilizadas em seus trabalhos acadêmicos, o que leva os estudantes a não estabelecerem ligação com as abordagens dos seus trabalhos e apresentarem, muitas vezes, argumentos contrastantes em relação ao tópico abordado.

Da mesma forma, Thomas e Crosetto (2009) e Bury (2016) afirmam que os estudantes, não apenas não têm conhecimento dos recursos que podem ajudá-los a realizar suas pesquisas, mas também não desenvolvem uma abordagem profunda em relação às fontes utilizadas por forma a criar entendimentos próprios. No mesmo direcionamento, Cope e Sanabria, (2014) destacam a incapacidade de os estudantes conceituarem adequadamente o contexto em que sua pesquisa ocorre e também consideram estes desafios que os estudantes enfrentam, no âmbito da realização dos trabalhos acadêmicos.

As preocupações apresentadas por docentes foram constatadas também no estudo de Bury (2016). Nesse estudo, embora a maioria de docente tenha concordado que os estudantes eram habilidosos em pesquisar na Internet, eles também expressaram preocupações relacionadas à capacidade deles de identificarem um tópico de pesquisa viável; além de uma elevada dependência do Google e da Wikipedia; pouco conhecimento de fontes impressas; incapacidade de buscar com sucesso informações acadêmicas; falta de pensamento crítico, pouca habilidade em documentar e sintetizar fontes; bem como os aspectos éticos e legais que envolvem a informação (plágio).

Correll (2019) explorou a Competência em Informação na perspectiva dos estudantes, e constatou que eles possuem dificuldades em desenvolver estratégias de pesquisa e identificar palavras-chave. A autora ressalta que os bibliotecários podem focar nesses problemas para melhorar as habilidades dos estudantes, não apenas no uso de bancos de dados de bibliotecas, mas também no uso de mecanismos de pesquisa, como o Google, para encontrar qualidade nas fontes. Acrescenta ainda que, “os estudantes precisam de orientação para entender que o Google é uma empresa e não uma plataforma neutra que serve a verdade” (Correll, 2019, p. 31).

Em resumo, os docentes apontaram questões inadequadas relacionadas à dependência dos mecanismos de busca (como Google e iniciativas como a Wikipedia) por parte dos estudantes para busca informações, o que indica que os discentes possuem habilidades para realizar pesquisas na internet. Entretanto, muitas vezes as fontes selecionadas carecem de uma avaliação. Em contrapartida, foi mencionada a incapacidade para o uso das tecnologias da informação, principalmente para a localização da informação, o que demonstra haver contradição entre a dependência do Google e o uso das tecnologias. É possível que tal percepção esteja associada aos estudantes ingressantes, uma vez que a maioria desses só tem acesso a informática, em especial, ao uso de um computador, na entrada na universidade.

Questões relacionadas ao plágio foram bastante mencionadas entre os docentes. Foi feito um filtro para verificar em quais níveis/anos acadêmicos esses docentes lecionavam e, surpreendentemente, docentes que lecionam todos os níveis, principalmente 2º, 3º, e 4º anos, sinalizaram o mesmo problema, o que significa que até os estudantes em anos mais avançados, possuem dificuldade com questões que podem ser assumidas como o plágio acadêmico (*“recorrer trabalhos da internet/recorrer aos estudantes que se encontram em níveis mais avançados”*). Outros problemas ou dificuldades apontadas estão relacionados com o engajamento dos estudantes com as fontes, a falta de domínio do assunto pesquisado e limitação das fontes utilizadas, o que não permite um embasamento teórico do assunto abordado. Nenhum docente abordou problemas relacionados ao processo de pesquisa como tal, mas um docente referiu questões ligadas à palavra-chave, ou seja, na definição da palavra-chave da pesquisa, assim como não sabem o que são recursos informacionais.

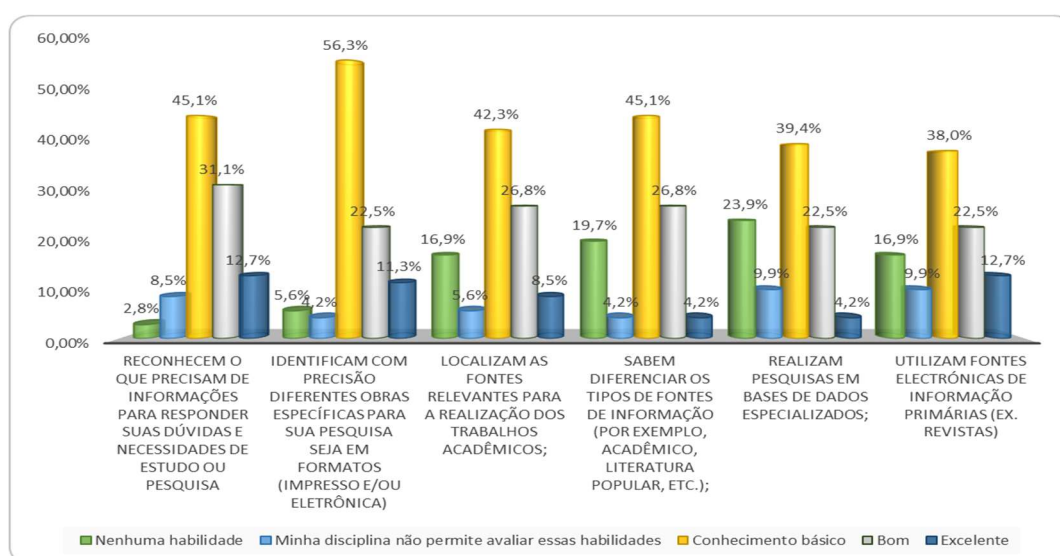
4.1.11 Percepção de docente sobre as práticas de competência em informação dos estudantes e sua aplicabilidade

A próxima questão visou demonstrar o nível de desenvolvimento da Competência em Informação dos estudantes, além do grau de aplicabilidade das práticas de CoInfo nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos por eles. Para tal, foi solicitado que os docentes avaliassem as diversas habilidades dos estudantes de acordo com três categorias: necessidades de informação, avaliação da informação e comunicação de evidências. Para que eles pudessem realizar a avaliação, foi utilizada uma escala de cinco pontos, variando de “minha disciplina não permite avaliar” a “excelente”.

No geral, o gráfico 9 mostra as percepções dos respondentes sobre as práticas da CoInfo dos estudantes. Em todas as afirmações listadas, os estudantes foram enquadrados na categoria “Conhecimento básico” pela maioria dos inquiridos, principalmente na competência “capacidade de identificar com precisão diferentes obras específicas para sua pesquisa seja em formatos (impresso e/ou eletrônica)”, com maior porcentagem (56,3%). Vale ressaltar que, o número de respostas nas categorias “bom” e “excelente” não foi significativamente maior, pois 22 (31,1%) dos respondentes classificaram “Bom” para a competência “capacidade de reconhecer o que precisam de informações para responder suas dúvidas e necessidades de estudo ou pesquisa”. No entanto, a categoria “excelente” obteve menor porcentagem em todas as habilidades listadas, sendo a maior porcentagem (12,7%) para a categoria que avaliava a capacidade de reconhecer o que precisam de informações para responder suas dúvidas e

necessidades de estudo ou pesquisa, bem como na competência “capacidade de utilizar fontes eletrônicas de informação primária”. As competências “sabem diferenciar os tipos de fontes de informação (por exemplo, acadêmico, literatura popular, etc.) e “Realizam pesquisas em bases de dados especializados”, obtiveram as menores taxas de respostas: 4,2% dos respondentes as assinalaram.

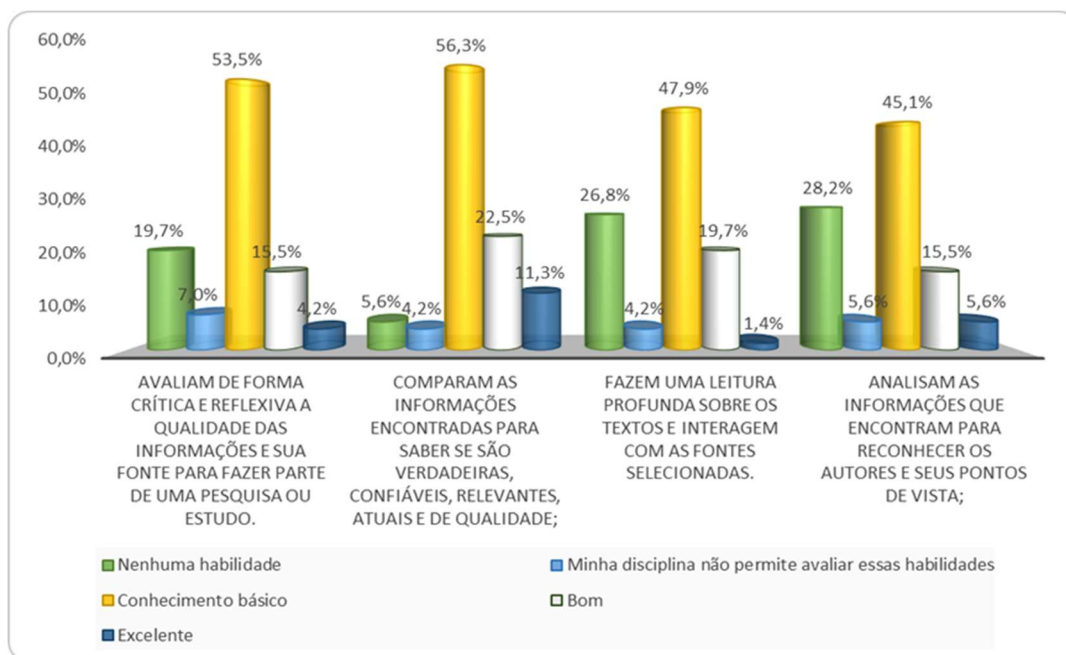
Gráfico 9 – Classificação da CoInfo dos estudantes quanto à necessidade de informação para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Quanto a avaliação das fontes, os achados da pesquisa revelaram que não houve nenhuma evolução em termos de classificação das habilidades, pois conforme ilustra o gráfico 10, em todas as habilidades listadas, o corpo docente classificou-as em termos gerais, ou seja, em relação às práticas de Competência em Informação, os estudantes possuem “conhecimento básico”, sendo que a maior porcentagem centra-se na competência “capacidade de comparar as informações encontradas para saber se são verdadeiras, confiáveis, relevantes, atuais e de qualidade”, com 56,3%. É possível notar na categoria “nenhuma habilidade” maior porcentagens nas competências “capacidade de analisar as informações encontradas para reconhecer os autores e seus pontos de vista”; “fazem uma leitura profunda sobre os textos e interagem com as fontes selecionadas”, com 28,2% e 26,8%, respectivamente. Entretanto, as “maiores porcentagens nas categorias “Boas” e Excelentes” centram-se nas competências “capacidade de comparar as informações encontradas para saber se são verdadeiras, confiáveis, relevantes, atuais e de qualidade, com 22,5% e 8 (11,3%), respectivamente.

Gráfico 10 – Classificação da CoInfo dos estudantes quanto à avaliação das fontes para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Conforme ilustrado na tabela 20, quanto à comunicação das evidências, os achados da pesquisa revelaram que, a maioria dos docentes (52,2%) classificou os estudantes com “conhecimento básico”, na competência “capacidade de utilizar uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação)”. Entretanto, é possível perceber que houve uma evolução em relação a distribuição das frequências e respectivas porcentagens, principalmente na categoria “nenhuma habilidade”. Nessa categoria, a competência “aplicação de políticas de plágios da universidade nos trabalhos acadêmicos”; teve maior de resposta dos docentes, com 35,4%. Em seguida, 32,4% assinalaram a competência “compartilhar os resultados de pesquisa nas redes sociais e internet ou seminários”. Foi possível observar que, houve também uma evolução, em termos percentuais, no número de respostas na categoria “bom”, sendo o maior percentual nas competências “capacidade de sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver trabalhos e constroem argumentos sólidos”, “organizar o trabalho e as referências de acordo com as normas da universidade” e, “capacidade de reconhecer as ideias do autor de textos usados em seus trabalhos”, todas com 28,6%.

Verificou-se também um equilíbrio na distribuição das porcentagens, quando comparada com os achados ilustrado nos gráficos anteriores. Ademais, foi possível verificar

que a categoria “Excelente” continua com taxas relativamente baixas em todas as práticas de Competência em Informação, sendo a taxa mais alta, com 14,1%, nas práticas relacionadas à organização do trabalho e suas respectivas referências, de acordo com as normas da universidade.

Tabela 20 – Classificação da CoInfo dos estudantes quanto à comunicação das evidências

Comunicação das evidências		Nenhuma habilidade	Minha não avaliar habilidades	disciplina permite essas habilidades	Conhecimento básico	Bom	Excelente
Utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação).	Freq.	14	3		37	11	6
	%	19,7%	4,2%		52,1%	15,5%	8,5%
Sintetizam diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e constroem argumentos sólidos.	Freq.	10	5		33	19	4
	%	14,1%	7,0%		46,5%	26,8%	5,6%
Contextualizam as diferentes fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos.	Freq.	15	4		32	13	7
	%	21,1%	5,6%		45,1%	18,3%	9,9%
Citam corretamente as fontes ao longo do texto de acordo com a norma ou padrão da universidade	Freq.	13	3		31	18	6
	%	18,3%	4,2%		43,7%	25,4%	8,5%

		Nenhuma habilidade	Minha disciplina não avalia essas habilidades	Conhecimento básico	Bom	Excelente
Comunicação das evidências						
Organizam o trabalho e as referências de acordo com as normas da universidade.	Freq.	6	3	33	19	10
	%	8,5%	4,2%	46,5%	26,8%	14,1%
Sabem escrever artigos acadêmicos, trabalhos de revisão de literatura, relatórios de estágio.	Freq.	19	9	27	14	2
	%	26,8%	12,7%	38,0%	19,7%	2,8%
Reconhecem as ideias do autor de textos usados em seus trabalhos.	Freq.	14	3	29	19	6
	%	19,7%	4,2%	40,8%	26,8%	8,5%
Aplicam a política de plágio da universidade em seus trabalhos acadêmicos.	Freq.	25	5	20	16	5
	%	35,2%	7,0%	28,2%	22,5%	7,0%
Compartilham os resultados de pesquisa nas redes sociais e internet ou seminários.	Freq.	23	7	22	13	6
	%	32,4%	9,9%	31,0%	18,3%	8,5%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Embora a avaliação das habilidades, conhecimentos e atitudes dos estudantes tenha sido feita de modo mais geral e não por níveis (anos acadêmicos), os resultados proporcionaram uma visão da Competência em Informação dos estudantes. Curiosamente, por unanimidade, os docentes avaliaram as habilidades dos estudantes com maior frequência na categoria “conhecimento básico, com um ligeiro equilíbrio entre as categorias “Bom” e “Nenhuma habilidade”.

Tal fato foi também constatado em um estudo similar, conduzido por Dubick (2013), que indicou que, no geral, o corpo docente avaliou as práticas de Competência em Informação dos estudantes com maior frequência nas categorias “nenhuma habilidade” ou “bom”. Entretanto, a classificação “bom” foi mais assinalada em relação à capacidade de identificar as necessidades informação (41%) e, apenas 27% dos estudantes foram classificados como excelentes na capacidade de acessar informações eficazmente. Por sua vez, no estudo de Lwoga (2013), os docentes constataram três áreas fracas entre os estudantes: formulação de estratégia de busca e estabelecimento de palavras-chave; a citação correta das fontes de informação utilizadas; a avaliação crítica das informações encontradas na web gratuita e sintetização das diferentes fontes de informações.

Na pesquisa de Nilsen (2012) o corpo docente foi solicitado que os professores classificassem as habilidades de Competência em Informação dos estudantes, levando em consideração três níveis diferentes: 1º e 2º ano de graduação; estudantes de 3º e 4º anos de graduação; e nível de pós-graduação. Os resultados revelam que os estudantes desenvolvem suas habilidades gradualmente, ou seja, os dados da pesquisa demonstraram que, a maioria dos docentes (40,6%) classificou as habilidades dos estudantes de 1º e 2º ano de graduação como “Básico” e classificou como “nenhuma habilidade” (32,1%). Essas habilidades tendem a melhorar gradualmente, quando os estudantes alcançam os anos 3º e 4º, em que 30,2% dos entrevistados classificaram as habilidades de Competência em Informação como “Bom” e 24,5% como “Básico”. Entretanto, apenas 19,8% classificaram as habilidades de Competência em Informação dos estudantes de pós-graduação como “Bom” e, na sequência, 14,2% como “Básico”.

Em relação ao grau de aplicabilidade das práticas de Competência em Informação no âmbito da realização dos trabalhos acadêmicos, os resultados revelaram que, apesar de os docentes abordarem os conteúdos de Competência em Informação em suas disciplinas, nem sempre os estudantes aplicam essas práticas quando realizam atividades que envolvem a informação. A partir das respostas obtidas, é possível notar um equilíbrio nas categorias “Poucas vezes” aplicam e “algumas vezes” sendo que, dos 71 respondentes, cerca de 29

(40,8%) disseram que os estudantes “poucas vezes” “avaliam de forma crítica a qualidade da fonte para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa”; 29 (40,8%) afirmaram que os estudantes “Poucas vezes” “sintetizam diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e reescrevem em suas próprias palavras”. Ainda nessa categoria, 28 (39,4%), responderam que os estudantes “poucas vezes” “fazem uma leitura profunda dos textos e demonstram um envolvimento com as fontes selecionadas para a realização dos trabalhos acadêmico-científicos”, e, 32 (45.1%) responderam que “Algumas vezes” os estudantes citam corretamente as fontes ao longo do texto seguindo um estilo padrão da universidade. A mesma porcentagem de docentes disse que “algumas vezes” os estudantes “utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação)”, assim como 32 (45.1%) responderam que, os estudantes “algumas vezes” “contextualizam as fontes de informação que utiliza em seus trabalhos acadêmicos”. No entanto, na categoria “sempre”, o número de respostas foi relativamente baixo, uma vez que 16 (22,5%) responderam que os estudantes “Organizam seus trabalhos e as referências de acordo com as normas da universidade”, com maior taxa de respostas, comparativamente às outras afirmações para esta categoria.

Tabela 21 – Grau de aplicabilidade das práticas da CoInfo.

Afirmações	N	Nunca	Não permite	Poucas	Algumas	Sempre
	(%)	Aplicam	avaliar	vezes	vezes	
Reconhecem que existe uma necessidade ou um problema que requer informações precisas e definem efetivamente o escopo da questão de pesquisa.	N	6	6	26	25	8
	%	8,5%	8,5%	36,6%	35,2%	11,3%
Selecionam diferentes tipos de informação e analisam usando os critérios de relevância, veracidade, autoridade, precisão e propósito da pesquisa	N	7	4	23	31	6
	%	9,9%	5,6%	32,4%	43,7%	8,5%
Utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação).	N	5	4	26	32	4
	%	7,0%	5,6%	36,6%	45,1%	5,6%
Avaliam de forma reflexiva e crítica a qualidade da fonte para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa.	N	5	6	29	23	8
	%	7,0%	8,5%	40,8%	32,4%	11,3%
Fazem uma leitura profunda dos textos e demonstram um envolvimento com as fontes selecionadas.	N	6	5	28	23	9
	%	8,5%	7,0%	39,4%	32,4%	12,7%
	N	8	3	29	23	8

Afirmações	N	Nunca	Não permite	Poucas	Algumas	Sempre
	(%)	Aplicam	avaliar	vezes	vezes	
Sintetizam diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e reescrevem em suas próprias palavras	%	11,3%	4,2%	40,8%	32,4%	11,3%
Contextualizam as fontes de informação que utiliza em seus trabalhos acadêmicos.	N	8	4	22	32	5
	%	11,3%	5,6%	31,0%	45,1%	7,0%
Citam corretamente as fontes ao longo do texto seguindo um estilo padrão da universidade.	N	6	3	23	28	11
	%	8,5%	4,2%	32,4%	39,4%	15,5%
Organizam seus trabalhos e as referências de acordo com as normas da universidade.	N	5	4	23	23	16
	%	7,0%	5,6%	32,4%	32,4%	22,5%
Reconhecem as ideias do autor de textos usados em seus trabalhos.	N	5	3	26	26	11
	%	7,0%	4,2%	36,6%	36,6%	15,5%
Aplicam a política de plágio da universidade em seus trabalhos acadêmicos.	N	14	5	22	20	10
	%	19,7%	7,0%	31,0%	28,2%	14,1%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Com relação ao grau de aplicabilidade, é possível notar, a partir das respostas, uma concentração de frequências altas e respectivas porcentagens entre as categorias “poucas vezes” e “algumas vezes”. Na categoria “poucas vezes”, as maiores porcentagens estão nas opções “Avaliam de forma reflexiva e crítica a qualidade da fonte para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa”, “Síntetizam diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e reescrevem em suas próprias palavras” e “Fazem uma leitura profunda dos textos e demonstram um envolvimento com as fontes selecionadas”, ao passo que, na categoria “algumas vezes” a maioria dos participantes indicou que os estudantes algumas vezes “Selecionam diferentes tipos de informação e analisam usando os critérios de relevância, veracidade, autoridade, precisão e propósito da pesquisa, “Utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação)” e “Contextualizam as fontes de informação que utiliza em seus trabalhos acadêmicos”.

Esses achados podem indicar que, a maneira como os conteúdos da Competência em Informação é abordada e o grau da importância que os docentes atribuem os conteúdos da CoInfo, pode influenciar na aplicabilidade dessas práticas e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, se olharmos para a questão que retrata os conteúdos da Competência em Informação incorporados pelos docentes, é possível notar uma falha de comunicação ou desalinhamento entre tais conteúdos, abordados em sala de aulas, e o grau da aplicabilidade das práticas de Competência em Informação por parte dos estudantes, no âmbito realização das atividades acadêmicas, ou seja, das práticas de pesquisas acadêmicas.

Uma provável razão para este desalinhamento ou falta de comunicação, pode estar associada à falta de acompanhamento, orientação ou ausência, por parte dos docentes, em estimular e ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades de Competência em Informação. A este respeito, Ganley, Gilbert e Rosario (2013) reconhecem a importância de os docentes fornecerem aos estudantes, *feedback* construtivo sobre os trabalhos durante o todo o processo da pesquisa, ou seja, antes da nota final ser atribuída. Nessa perspectiva, MacLennan (2018) acrescenta que, ao fazerem isso, os docentes garantem a qualidade dos trabalhos acadêmicos dos estudantes.

Correll (2019) acrescenta que, embora os estudantes universitários precisem praticar habilidades de pesquisa e desenvolver as práticas de Competência em Informação, tais habilidades são necessárias para que os estudantes se preparem não apenas durante a trajetória acadêmica, mas também para uma aprendizagem permanente e contínua nas esferas pessoais, profissionais, políticas, entre outras. Nesse sentido, Joseph *et al.* (2018) afirmam que o

treinamento deve ser visto como uma componente fundamental para o desenvolvimento da Competência em Informação dos estudantes, de modo a assegurar e manter que os estudantes estejam alinhados às tendências das práticas acadêmicas.

Ainda para Correll (2019), os docentes podem não estar familiarizados com os conceitos da CoInfo, ou seja, podem ter apenas noções vagas do que constitui a CoInfo, mesmo estando ensinando implicitamente alguns dos conceitos. Isto torna necessária uma conscientização dos professores quanto ao seu papel, bem como a necessidade de reforço acerca dos conceitos da CoInfo, além do fortalecimento da conscientização sobre a importância das práticas de CoInfo na aprendizagem do estudante.

As descobertas dessa subseção fornecem uma visão geral sobre as percepções dos docentes em relação às práticas da CoInfo dos estudantes, quanto a necessidade da informação, avaliação da informação e comunicação das evidências. Os achados indicam que, dos 71 participantes, mais da metade disse que os estudantes possuem conhecimento básico nas competências “identificação com precisão diferentes obras específicas para sua pesquisa seja em formatos (impresso e/ou eletrônica)”, “comparam as informações encontradas para saber se são verdadeiras, confiáveis, relevantes, atuais e de qualidade”, “avaliam de forma crítica e reflexiva a qualidade das informações e sua fonte para fazer parte de uma pesquisa ou estudo” e utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação)”, com 40 (56,3%), 40 (56,3%), 38 (53,50%) e 37 (52,2%) respostas, respectivamente.

No que se refere à aplicabilidade, os achados parecem indicar uma baixa prática da CoInfo nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos estudantes, pois observou-se um equilíbrio nas categorias “algumas vezes” e “poucas vezes aplicam as práticas de Competência em Informação”, o que demonstra que os estudantes não aplicam essas práticas regularmente nos trabalhos acadêmicos. Este achado é preocupante, pois significa que alguns estudantes realizam tarefas de aprendizagem, mas sem saber o que se espera delas e o que o docente espera das pesquisas. Essa descoberta sugere que os docentes devem incentivar os estudantes a aplicarem, em suas atividades de informação, as práticas de CoInfo, a fim de melhorarem suas habilidades informacionais.

Além disso, os achados dessa seção proporcionaram uma maior compreensão sobre o ensino e aprendizagem de Competência em Informação. Ainda que o corpo docente incorpore em suas disciplinas conteúdos de Competência em Informação, as descobertas evidenciaram que eles foram menos positivos e, por unanimidade, todos os professores classificam as habilidades dos estudantes como tendo “conhecimento básico” em todas as práticas de CoInfo.

Não houve altas porcentagens nos componentes nas categorias “Bom” e “Excelente” e houve variações entre as categorias “Nenhuma habilidade” e “Bom”. Esses resultados sugerem que, embora os alguns docentes tenham classificado como “Nenhuma habilidade”, a maioria acredita que os estudantes tenham apenas conhecimentos básicos em relação a competências em informação.

Vale ressaltar que essas habilidades podem ser melhoradas, caso o corpo docente busque intensificar os trabalhos de pesquisa, pois a educação para o desenvolvimento da Competência em Informação deve ser complementada por atividades de pesquisas que reforcem os conteúdos abordados em sala de aula, bem como deem, aos estudantes, a oportunidade de aplicá-las. Por outro lado, os docentes precisam entender que o desenvolvimento da Competência em Informação, enquanto um processo de ensino-aprendizagem, pressupõe também a fase de avaliação, que permite identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria em relação às habilidades dos estudantes, de modo a criar estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como identificar as reais necessidades dos estudantes, ou seja, saber o que realmente os estudantes precisam aprender. Além disso, devem conscientizar seus estudantes sobre a importância de integrar as práticas de Competência em Informação nos seus trabalhos de pesquisas.

Por fim, essas informações abrem caminho para que os bibliotecários possam trabalhar com o corpo docente, em ações integradas voltadas para a educação da CoInfo, cabendo aos bibliotecários, em primeiro lugar, reconhecer, identificar e avaliar as reais necessidades dos estudantes e docentes para, em seguida, criarem conjuntamente com os professores, melhores estratégias de ensino e abordagens que possam efetivamente ajudar os estudantes a desenvolver habilidades que possam aplicar em suas atividades de pesquisas, bem como transferir para outros contextos. Além disso, o trabalho colaborativo oferecerá aos bibliotecários e docentes a oportunidade de acompanhar de perto os estudantes, dando suporte aos discentes durante o processo de pesquisa, o que torna o papel dos bibliotecários, de grande importância.

4.2 Apresentação dos resultados na perspectiva dos bibliotecários

Nesta subseção, serão apresentadas as descobertas obtidas por meio de questionário eletrônico aplicado aos profissionais que trabalham na biblioteca (bibliotecários-chefes) das instituições universitárias pesquisadas. No primeiro momento, são apresentadas as informações básicas referentes ao perfil dos respondentes e as respostas se resumem a dados como gênero, habilitações acadêmicas, formação continuada, anos de serviço atuando na biblioteca, experiências anteriores noutras bibliotecas e a instituição a qual estão vinculados. Essas informações podem ser visualizadas na subseção 4.2.1. Em seguida, na segunda parte desta seção, os achados referentes às práticas de Competência em Informação instituídas nas instituições pesquisadas são apresentados, interpretados e comparados a estudos anteriores. Essas informações podem ser observadas na subseção 4.2.2.

4.2.1 Caracterização dos respondentes

Na primeira seção do questionário, foi solicitado que os participantes respondessem a questões básicas relacionadas ao gênero, faixa etária, habilitações acadêmicas, formação continuada, anos de serviço. A Tabela 22 apresenta as informações gerais que caracterizam os participantes da pesquisa, constituída por 4 profissionais da biblioteca. Quanto ao gênero, 3 participantes se declararam como do gênero masculino e 1 como do gênero feminino, indicando um desequilíbrio de gênero na população de estudo.

Questionados sobre a faixa etária, e conforme se visualiza na tabela, observou-se que, dos 4 participantes, dois indicaram ter entre 30 e 39 anos, 1 participante tinha entre 40 a 49 anos, e 1 tinha entre 50 a 59. Essas categorias sugerem uma combinação de faixas etárias, com trabalhadores mais jovens e mais velhos, entre os inquiridos. Relativamente à formação acadêmica para a área na qual atuam, 1 participante era licenciado em Biblioteconomia e 3 não tinham habilitações na área de Biblioteconomia ou Ciência da Informação. Solicitou-se, então, que os participantes que não possuíam formação na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, indicassem a sua área de formação. Dos 3 participantes, 1 havia cursado mestrado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, 1 possuía licenciatura em História e 1 possuía mestrado em Tecnologia de Alimentos.

Questionados a respeito da formação continuada na área e, apenas 1 dos entrevistados se encontrava em formação continuada, cursando mestrado em Ciências Políticas e Estudos Africanos. No que se refere ao tempo de atuação profissional na biblioteca pesquisada, a distribuição foi totalmente equiparada, pois dos 4 bibliotecários-chefes que participaram da

pesquisa, 1 (25,0%) atuava há menos de um ano na biblioteca, 1 (25,0%) possuía de 2 a 4 anos no local, 1 (25,0%) participante trabalhava entre 5 a 7 anos e 1 (25,0%) informou que possuía entre 8 a 10 anos de experiência. Com base nas respostas dadas, 2 bibliotecários foram identificados como experientes no que fazem, pois 1 bibliotecário tinha experiência de trabalho acima de oito anos, e outro tinha experiência acima de cinco anos. Em relação à natureza do trabalho dos participantes, 3 (75,0%) eram chefes de bibliotecas e 1 (25,0%) ocupava o cargo da direção de Unidade da biblioteca. Em uma questão aberta, os participantes foram perguntados se “Já trabalharam em outras bibliotecas”, apenas 1 participante respondeu “sim” e 3 responderam “não”.

Tabela 22 – Características gerais dos respondentes

Gênero	Frequências	%
Feminino	1	25,0%
Masculino	3	75,0%
Total	4	100,0%
Habilitações acadêmicas		47,9%
Licenciatura em Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação	1	25,0%
Sem habilitações literárias na área de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação	3	75,0%
Total	4	100,0%
Formação continuada		
Não	3	75,0%
Sim	1	25,0%
Total	4	100,0%
Anos de serviço	Freq..	%
Menos de um ano	1	25,0%

2-4 anos	1	25,0%
5-7 anos	1	25,0%
8-10 anos	1	25,0%
Total	4	100,0%
Experiência anterior noutras bibliotecas	Freq..	%
Não	3	75,0%
Sim	1	25,0%
Total	4	100,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Os questionários foram distribuídos em três instituições de Ensino Superior, conforme mostra a Tabela 23. Dos 4 bibliotecários da pesquisa, 2 (50,0%) eram da Universidade Púngué (um era bibliotecário-chefe da biblioteca da filial da Unipúngué e um era gestor/diretor da unidade orgânica da biblioteca), 1 (25,0%) era bibliotecário-chefe da biblioteca do Instituto Superior Politécnico de Manica e 1 (25,0%) bibliotecário-chefe da biblioteca do Instituto Superior Politécnico de Gaza.

Tabela 23 – Distribuição dos respondentes por instituição

Nome da instituição	Tipo de instituição de ensino	Bibliotecas centrais	Bibliotecas filiais	Distribuição dos respondentes
Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPG)	Politécnico (público)	1	Não possui	1
Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	Politécnico (público)	1	Não possui	1

Nome da instituição	Tipo de instituição de ensino	Bibliotecas centrais	Bibliotecas filiais	Distribuição dos respondentes
Universidade Púnguè – (UNIPÚNGUÈ)	Universidade pública (Pública)	1	1	2
Total	3	3	1	4

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Com base nas respostas obtidas, pode-se observar que, dos 4 bibliotecários-chefes, 3 eram do gênero masculino e 1 do gênero feminino, sendo que 2 homens e 1 mulher não possuíam formação acadêmica para área em que atuam. Observou-se também uma variação quanto a idade, sendo que 2 respondentes podem ser considerados como jovens, uma vez que estão na faixa etária de 30 a 39 anos de idade. Em relação aos anos de experiência, apenas 2 bibliotecários-chefes estavam há mais de 7 anos de serviço atuando em bibliotecas universitárias, anos, o que indica que possui experiência na área de Biblioteconomia, ainda assim, nenhum destes participantes se encontra em formação continuada na área de sua atuação.

As informações apresentadas nesta subseção forneceram uma visão geral sobre as características dos participantes da pesquisa. Embora esta seção tenha reunido certas informações básicas que caracterizassem os profissionais das bibliotecas universitárias estudadas, não se pretende com essas informações buscar uma correlação entre o perfil dos participantes e a prática da Competência em Informação nessas instituições. Entretanto, essas características são necessárias para que possamos interpretar melhor os achados referentes às práticas da CoInfo nas instituições pesquisadas, levando em consideração as áreas de formação dos participantes e suas experiências profissionais. Na próxima subseção, buscar-se-á verificar a existência das práticas ou ações voltadas à educação para o desenvolvimento da CoInfo nas bibliotecas universitárias pesquisadas.

4.2.2 Familiaridade com o termo competência em informação

Os bibliotecários participantes da pesquisa foram questionados se eram familiarizados com os termos *information literacy*, Competência em Informação ou literacia da informação. Para evitar que houvesse qualquer confusão acerca da definição dos termos, foi acrescida à

questão, duas definições da CoInfo: uma da ACRL, publicada em 2000, e a outra que pode ser verificada no *Framework*, de 2015.

A definição padronizada e a mais conhecida de Competência em Informação é definida como "um conjunto de habilidades que capacitam o indivíduo a reconhecer quando a informação é necessária e possuir habilidades de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação" (ACRL, 2002, p. 2).

Em 2015 a definição foi atualizada para

[...] um conjunto de habilidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, o entendimento de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação para a criação de novos conhecimentos e participar eticamente em comunidades de aprendizagem (ACRL, 2015, p. 3).

Com base nessas definições, os bibliotecários responderam à questão: “antes de ler as definições apresentadas acima, você estava familiarizado com o conceito *Information Literacy* literacia da informação ou competência em informação?” Conforme evidenciado na tabela 24, as respostas foram equilibradas: dos 4 respondentes que participaram da pesquisa, 2 estavam familiarizados com o termo, enquanto 2 desconheciam o conceito. Os bibliotecários foram questionados se conheciam os Padrões de Competência em Informação para Ensino Superior, de 2000. A esta pergunta, 2 disseram que estavam familiarizados com o termo, enquanto outros 2 desconheciam os Padrões. Em relação ao conhecimento do *Framework for Information Literacy for Higher Education*, de 2015, 3 desconheciam o *framework*, e apenas 1 o conhecia.

Tabela 24 – Familiaridade com o termo competência em informação, Padrões da ACRL de 2000 e *Framework* de 2015.

Familiaridade com o termo <i>information Literacy</i> ou competência em informação	Freq.	%
Não	2	50%
Sim	2	50%
Total	4	100%
Conhecimento dos Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior, de 2000.		
Não	2	50%
Sim	2	50%
Total	4	100%

Conhecimento do <i>Framework for Information Literacy for Higher Education</i>, de 2015		
Não	3	75%
Sim	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Idiodi (2005) observa que os padrões da *American Library Association* (ALA) têm sido instrumentos de apoio no desenvolvimento de programas de Competência em Informação no Ensino Superior em todo o mundo, incluindo alguns países da África, e passaram a ser adotados por muitas universidades aos currículos dos cursos, principalmente em países desenvolvidos. Entretanto, em países em vias de desenvolvimento, principalmente na África, os Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior, ainda não foram contemplados nos currículos, conforme destacam Lwehabura e Stilwell (2008).

Embora o conceito Competência em Informação seja popular entre os bibliotecários e bastante discutido na literatura acadêmica da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, pouco se sabe sobre pesquisas e debates científicos em torno da conscientização para o seu desenvolvimento e consolidação em Moçambique, o que faz com que sejam mais ausentes as iniciativas das bibliotecas, sobretudo no que diz respeito às práticas consistentes e políticas, institucionais ou nacionais. Entretanto, a falta de familiaridade dos participantes com relação ao termo e os instrumentos de trabalho (Padrões e Framework), pode estar associada também à ausência de formação destes participantes na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Manhique (2014) aponta alguns desafios colocados ao continente africano, incluindo Moçambique, tais como: a falta de recursos humanos com qualificações na área, além de recursos técnicos e econômicos. O autor aponta também a invisibilidade ou inexistência de pesquisas voltadas à CoInfo, ainda que os bibliotecários evidenciem esforços na sua prática profissional no âmbito de ensino superior.

4.2.3 Práticas de competência em informação nas bibliotecas pesquisadas

Para compreender e identificar as diversas abordagens e práticas que sustentam a efetividade dos programas de desenvolvimento de Competência em Informação nas instituições pesquisadas, os respondentes foram questionados sobre a existência de algum tipo de orientação ou programa de desenvolvimento de Competência em Informação, com a seguinte questão: “A

biblioteca de sua instituição coordena programas educacionais, discussões específicas relacionadas a uso da biblioteca ou práticas de competência em informação?” Em caso afirmativo, foram solicitados a indicar as atividades que definem as práticas da CoInfo em sua instituição.

Nessa questão, todos os respondentes assinalaram “Sim”, e na sequência, foram solicitados a indicar todas as práticas que se aplicavam ao contexto da biblioteca em que atuavam. Para analisar os dados, foi necessário codificar as respostas selecionadas como “Sim” e as afirmações que não foram selecionadas foram rotulados como “Não”. Conforme indicado na tabela 25, as práticas mais comuns realizadas nas bibliotecas do ISPG e UNIPUNGUE são: as visitas guiadas ou orientação da biblioteca; treinamento ou programa de educação de usuários em pesquisa de livros, revistas e outros recursos impressos e online; e treinamento em base de dados. Apenas a biblioteca do ISPM adotou a tradicional prática de serviço de referência (o estudante procura bibliotecário para tirar dúvidas), além do treinamento em base de dados.

Tabela 25 – Práticas institucionais da CoInfo nas bibliotecas universitárias pesquisadas

Afirmações	ISPG	ISPM	UNIPUNGUE
Visitas à biblioteca/ sessões de orientação a bibliotecas	☑	×	☑
Introdução às habilidades de nível de pesquisa	×	×	×
Programas de desenvolvimento de competência em informação	×	×	×
Serviços de referência (o estudante procura bibliotecário para tirar dúvidas)	×	☑	×
Programa de educação de usuários em pesquisa em livros, revistas e outros recursos impressos e online	☑	×	☑
Treinamento em base de dados.	☑	×	☑
Outros	×	×	×

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Embora todos os participantes tenham afirmado a existência de qualquer tipo de treinamento dos usuários, curiosamente, nenhum deles selecionou as opções “treinamentos em habilidades de nível de pesquisa” e “programas de desenvolvimento de competência em informação”. Assim, pode-se concluir que todas as bibliotecas pesquisadas não estão

envolvidas em programas formais ou sistemáticos voltados à educação para o desenvolvimento da Competência em Informação. No entanto, os achados da pesquisa indicaram que, das 3 bibliotecas pesquisadas, 2 oferecem visitas/sessões de orientação à biblioteca, programas de educação dos usuários e treinamento de base de dados, que são tidas como as principais atividades desenvolvidas. Em contrapartida, o tradicional serviço de referência foi oferecido em apenas uma biblioteca.

Essas constatações confirmam os achados obtidos por Idiodi (2005), ao descobrir que os treinamentos voltados para a educação da Competência em Informação nas universidades nigerianas, assumem a forma de educação do usuário da biblioteca. Esses treinamentos ancoram-se, principalmente, nas práticas tradicionais, que incluem orientação da biblioteca, serviços de referência e a utilização de guias e manuais.

Da mesma forma, Dadzie (2007) constatou que os programas de orientação da biblioteca e educação do usuário, se destacam como as principais atividades das bibliotecas universitárias em Gana. Por sua vez, Jiyane e Onyancha (2010) exploraram o nível de implementação e a disponibilidade de programas voltados à educação da CoInfo nas bibliotecas acadêmicas das escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação da África do Sul, e descobriram que os programas da CoInfo das bibliotecas acadêmicas são conhecidos por diferentes nomes, como orientação à biblioteca, educação do usuário, treinamento em informática e treinamento em catálogo de bibliotecas. Entretanto, para os autores, dentro desta perspectiva, eles não refletem a complexidade de um real programa de CoInfo.

Em um estudo sobre práticas da CoInfo dos bibliotecários das universidades do sudeste da Nigéria, Anyaoku, Ezeani e Osuiwe (2015) descobriram que os programas da CoInfo nessas bibliotecas estão voltados para o uso de bibliotecas ou instruções bibliográficas. Entretanto, no entendimento de Ameen e Gorman (2009), essas práticas comuns são consideradas básicas e insuficientes para apoiar a aprendizagem ao longo da vida, o pensamento crítico ou criativo e a resolução de problemas.

Embora essas práticas sejam consideradas limitadas do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida, Jelagat (2016) afirma que, por meio da orientação da biblioteca, os estudantes podem tornar-se independentes quanto ao uso dos recursos de informação. A autora enfatiza ainda que, visitas guiadas às bibliotecas e instruções bibliográficas, podem ser consideradas como outras práticas de Competência em Informação úteis em bibliotecas acadêmicas. Com relação à terminologia, Singh (2009) salienta que em África, particularmente na Nigéria, os programas voltados à CoInfo têm sido abordados sob diferentes nomenclaturas/expressões, tais

como orientação de biblioteca, instrução de biblioteca, educação do usuário, instrução bibliográfica, entre outros, empregados na África e na literatura internacional.

A esse respeito, Belluzzo (2007) argumenta que se trata de uma temática abrangente, que envolve outras denominações com concepções diferentes, tais como: educação do usuário, formação de usuários, treinamento de usuários, orientação do usuário e instrução do usuário. A Segundo a autora, a educação dos usuários

[...] é o processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação. Ao passo que, a “Formação de usuários” diz respeito a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e desenvolvimento das habilidades tendo em consideração os diferentes tipos ‘de usuários de bibliotecas.

O “Treinamento de usuários” está relacionado com ações e/estratégias para o desenvolvimento de habilidades no usuário, envolvendo o conhecimento específicos para o acesso e uso dos recursos informacionais. Por outro lado, a “Orientação do Usuário” é uma atividade mais abrangente, quando comparada com a “Instrução”, uma vez que visa esclarecer aos estudantes, principalmente aos novatos, sobre o funcionamento geral da biblioteca, ou seja, como a biblioteca está organizada, serviços e produtos. Tais atividades podem ocorrer por meio de visitas orientadas, enquanto a “Instrução do Usuário” compreende as atividades que ocorrem por meio de cursos e palestras (Belluzzo, 2007).

A “instrução” e a “orientação” podem ser incorporadas em programas de níveis de treinamento ou de educação, dependendo do interesse e das reais necessidades dos usuários, que podem ser voltados respectivamente para o simples aprendizado de uma atividade específica e momentânea ou para a interação permanente com a unidade de informação (Belluzzo, 2007).

Ameen e Gorman (2009) ressaltam que essas práticas comuns, são consideradas básicas e insuficientes para apoiar a aprendizagem ao longo da vida, o pensamento crítico, criativo e para a resolução de problemas. Por essa razão, Gandhe (2011) sugere o abandono das práticas tradicionais em favor de técnicas inovadoras de ensino e aprendizagem, que enfatizem a autoaprendizagem e o desenvolvimento da CoInfo para a resolução de problemas.

De um modo geral, a partir das respostas obtidas, fica evidente que as instituições pesquisadas implementaram algum tipo de práticas para promover a CoInfo, sendo que a educação do usuário e a orientação para a biblioteca continuam sendo as preferenciais dos bibliotecários. Cabe destacar que, para este estudo, foram consideradas as principais atividades pelos quais os bibliotecários adotaram para promover a CoInfo e, infelizmente, essas práticas

se mostraram básicas e limitadas, fato que tende a permanecer em algumas bibliotecas universitárias de países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique.

Em uma questão aberta, os participantes foram questionados sobre os conteúdos cobertos nos treinamentos e as respostas foram categorizadas em três temas: (i) funcionamento geral da biblioteca (onde os estudantes são apresentados à biblioteca, recursos informacionais, condições de acesso, políticas de empréstimo de livros e o regulamento da biblioteca); (ii) treinamento de base de dados; (iii) temas relacionados a bibliotecas virtuais e digitais. Questionados sobre o objetivo desses treinamentos, foram observadas as seguintes respostas: “promover nos estudantes pesquisa autônoma”, “facilitar e orientar a aquisição do conhecimento ou pesquisas”, “saber como funciona a biblioteca”, “dotar o estudante de meio de pesquisas”.

A este respeito, Jiyane e Onyancha (2010) esclarecem que, muitas vezes, os treinamentos básicos ou programas da CoInfo oferecidos pelos bibliotecários refletem o domínio temático do próprio bibliotecário, ou seja, as bibliotecas que possuem pessoal com qualificações específicas da área tendem a oferecer programas educacionais voltados à Competência em Informação, bem como estão propensas a oferecer programas ou cursos de com objetivos e metas claramente definidos.

4.2.4 Métodos de ensino utilizados para fornecer os conteúdos voltados à CoInfo

Foi solicitado, aos participantes da pesquisa, que indicassem os métodos utilizados para abordar assuntos relacionados à CoInfo em suas bibliotecas. Para tal, uma lista de dez tópicos foi apresentada e as pessoas poderiam marcar todas as afirmações que se aplicavam ao contexto das bibliotecas de suas instituições. Os resultados – apresentados na tabela 26 – indicaram que os métodos mais utilizados foram: aulas presenciais na sala de informática e/ou espaços específicos da universidade; seguido pelo método da orientação dada, pela biblioteca, no início do semestre; e, por fim, os serviços de referência (os estudantes solicitam ajuda ao bibliotecário, de forma individual). A opção “Outros” não recebeu nenhuma resposta.

Tabela 26 – Métodos de entrega de treinamento ou orientação em CoInfo nas bibliotecas selecionadas.

Afirmações	ISPG	ISPM	UNIPUNGUE
Presencial na sala de informática e/ou espaços específicos da universidade	<input checked="" type="checkbox"/>	×	<input checked="" type="checkbox"/>

Presencial (orientação da biblioteca)	<input checked="" type="checkbox"/>	×	<input checked="" type="checkbox"/>
Treinamentos online	×	×	×
Tutorial online	×	×	×
O docente convida o bibliotecário para uma sessão única (com presença do bibliotecário)	×	×	×
Uma mistura de aulas presenciais e online	×	×	×
O docente convida o bibliotecário para uma sessão única em sua disciplina (sem a presença do docente);	×	×	×
Disciplina específica gerida pela equipe da biblioteca;	×	×	×
Os estudantes solicitam ajuda ao bibliotecário, de forma individual;	×	<input checked="" type="checkbox"/>	×
Bibliotecário incorporado em departamentos ou cursos	×	×	×
Outros	×	×	×

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Quanto à preferência dos métodos adotados para fornecer os treinamentos voltados à CoInfo, as respostas indicam que, as bibliotecas universitárias do ISPG e a Unipùngué, preferem o método de entrega presencial e a orientação da biblioteca, enquanto a biblioteca do ISPM aposta mais na instrução individual por meio do serviço de referência.

Estes achados se assemelham aos resultados obtidos por Baro, Seimode e Godfrey (2013), em um estudo comparativo sobre as práticas da CoInfo nas bibliotecas universitárias da Nigéria, do Reino Unido e dos Estados Unidos. O estudo indicou que as bibliotecas estadunidenses fornecem a educação para o desenvolvimento CoInfo presencialmente, nas salas de treinamento da biblioteca, bem como por meio de uma abordagem *on-line*, enquanto as bibliotecas universitárias da Nigéria fornecem treinamento apenas na modalidade presencial, em uma sala de treinamento da biblioteca ou em um local externo à biblioteca. As conclusões da pesquisa vão ao encontro de um estudo, desenvolvido na China, por Jabeen *et al.* (2016), onde os autores revelaram que 80% das bibliotecas universitárias pesquisadas, adotaram método de entrega presencial em uma sala de biblioteca, em atividades de orientação da biblioteca.

Ainda sobre os estudos realizados em África, Ugu e Baro (2019) pesquisaram sobre as iniciativas dos programas voltados à Competência em Informação nas bibliotecas universitárias nigerianas. Neste estudo, os autores descobriram que, a maioria dos respondentes bibliotecários, fornecem os programas voltados à CoInfo na modalidade presencial, na sala de treinamento da biblioteca (89,7%) e também em um local fora da biblioteca (37,9%). Ainda segundo os autores, estranhamente, a modalidade *on-line* para a educação voltada à CoInfo, não teve uma porcentagem considerável.

Fica evidente que o método de ensino presencial continua sendo a preferência dos bibliotecários. Uma possível razão para justificar esta preferência pelo método tradicional, pode estar associada à falta de preparo dos bibliotecários em desenvolver atividades educacionais mais ativas e interativas, na modalidade *on-line*. Ademais, pode-se citar a falta de conhecimento sobre a CoInfo, bem como a respeito das mais variadas formas, métodos e teorias de aprendizagem que os bibliotecários podem utilizar para fornecer os conteúdos.

Gandhe (2011) observa que os métodos de ensino comuns devem ser evitados, em favor de técnicas inovadoras de ensino e aprendizagem, que enfatizem a autoaprendizagem e o desenvolvimento da CoInfo nos estudantes. Sobre este assunto, Brecher e Klipfel (2014) enfatizam que o preparo pedagógico do bibliotecário é um dos elementos fundamentais para o fomento da CoInfo nos estudantes. Ainda segundo os autores, para se tornarem educadores, verdadeiramente centrados nos estudantes, os bibliotecários precisam de treinamento adequado, bem como estarem atualizados a respeito das melhores práticas existentes sobre teoria educacional e suas aplicações no contexto da sala de aula.

4.2.5 Razões para não incorporar programas de competência em informação

Para identificar as possíveis razões para que os bibliotecários não incorporassem, em atividades da biblioteca, programas sistemáticos voltados à educação para o desenvolvimento de Competência em Informação, uma lista de tópicos foi apresentada aos participantes, para que eles indicassem as opções que mais se aplicavam a seus contextos (o participante poderia selecionar mais de uma opção). Conforme os resultados apresentados na tabela 27, os achados revelaram unanimidade quanto ao tópico “a falta de pessoal (bibliotecários) qualificado e especializado na temática Competência em Informação”; na sequência, foi identificada como possível razões, os “problemas de infraestrutura para possibilitar programas Competência em Informação”; e, por fim, equipe insuficiente para realizar atividades além das realizadas atualmente”.

Tabela 27 – Razões para não incorporar programas sistemáticos de competência em informação

Afirmações	ISPG	ISP M	UNIPUNG UE
Falta de pessoal (bibliotecários) qualificado na temática competência em informação;	☑	☑	☑
Falta de tempo dos bibliotecários devido à grande demanda de trabalho na biblioteca;	×	×	×
Equipe insuficiente para realizar atividades além das realizadas atualmente;	☑	×	×
Falta de conscientização entre os bibliotecários e equipe sobre a importância da competência em informação;	×	×	×
Problemas de infraestrutura para possibilitar programas competência em informação;	☑	☑	☑
Falta de interesse dos estudantes;	×	×	×
Falta de interesse dos docentes;	×	×	×
Falta de colaboração entre bibliotecários e docentes;	×	×	×
Falta de apoio institucional para abraçar as ações e/ou programas da competência em informação;	×	×	×
Falta de política institucional voltada para o ensino da competência em informação;	×	×	×
Desconhecimento da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores);	×	×	×
Desinteresse da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores);	×	×	×
Desinteresse da temática por parte da equipe da biblioteca;	×	×	×

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Conforme a tabela 27, a falta de profissional qualificados para desempenhar um papel educacional em relação à CoInfo, a ausência de instalações apropriadas e a falta de pessoal para implementar e promover essas ações, foram apontadas como possíveis fatores que impedem a promoção e implementação de ações/programas educacionais voltadas à CoInfo, nas bibliotecas pesquisadas. Essas constatações se assemelham com os achados obtidos por Lwehabura e Stilwell (2008), Baro, Seimode e Godfrey (2013) e Ugo e Baro (2019) ao descobrirem que, os bibliotecários que atuam em bibliotecas universitárias africanas (sobretudo na Tanzânia e Nigéria), enfrentam desafios como: a falta de proatividade dos bibliotecários; a falta de trabalho colaborativo entre bibliotecários e docentes para integrar a Competência em Informação; a falta de recursos humanos com qualificações acadêmicas na área; o desinteresse da temática por parte dos estudantes, docentes e gestores da universidade; as infraestruturas inadequadas no que tange aos equipamentos necessários para a implementação da educação de Competência em Informação.

Lwehabura e Stilwell (2008) concluíram que, devido aos fatores mencionados acima, além da falta de uma política clara que seja voltada à educação da Competência em Informação, as ações ocorrem de forma autônoma e voluntária, sem o envolvimento do corpo docente, com foco nas abordagens tradicionais. Para estes autores, as abordagens tradicionais não são eficazes para atender os objetivos fundamentais da Competência em Informação, que consiste na preparação dos indivíduos para a aprendizagem permanente ao longo da vida.

Kamau e Kanyengo (2020) ressaltam a importância do apoio institucional para a implementação de programas eficazes voltados à CoInfo. Para os autores, o apoio institucional pode ser efetivado por meio da promulgação de uma política institucional claramente definida, voltada à Competência em Informação. Tal política deve apresentar a missão, os objetivos, as metas, o público-alvo e a natureza dos programas da CoInfo, bem como as diretrizes e orientações sobre como as atividades de desenvolvimento da CoInfo devem ser conduzidas. Também deve apresentar os responsáveis por conduzir os programas, os recursos financeiros, e os investimentos que serão feitos em equipamentos físicos e tecnológicos para a educação para o desenvolvimento da CoInfo.

A importância de uma política de Competência em Informação para a implementação de programas de CoInfo, também foi enfatizada por Bruce (2002), que observa que as políticas em níveis institucional, nacional e internacional são cruciais, uma vez que direcionam e apoiam a educação da CoInfo. Além disso, elas fornecem diretrizes para outros requisitos básicos,

relativos aos níveis de infraestrutura de tecnologia da informação e à estrutura dos programas de Competência em Informação, em geral.

Com relação às qualificações dos bibliotecários, cabe destacar a necessidade de que possuam conhecimentos e habilidades para as funções que exercem, como observa Dudziak:

[...] é essencial que o bibliotecário seja, ele mesmo, mais do que competente, proficiente em informação, preparado para utilizar distintas mídias e capacitado pedagogicamente, de forma a produzir material educacional interessante, motivador e de qualidade, atuando não só como profissional de referência, como também educador e articulista. O bibliotecário deve encontrar mecanismos para incorporar ao seu dia a dia a atividade essencial de manter-se bem informado. Também é prioritário que aprimore sempre sua capacidade de investigação a partir do exercício da pesquisa, da busca e uso da informação, sua capacidade de prospectar o futuro, a partir do acompanhamento de temas relevantes como tecnologia, ciência, economia e educação (Dudziak, 2013, p. 213).

De qualquer forma, o treinamento e o desenvolvimento das habilidades dos bibliotecários devem ser levados em consideração, uma vez que a eficácia nesse papel (educacional) requer a convergência de fatores como conhecimento pedagógico, especialização em informação, competência tecnológica, habilidades estratégicas e profissionalismo (Dorskatsch, 2003).

No que tange à política nacional, Moçambique carece de um instrumento legal, para que avanços teóricos e metodológicos, voltados à Competência em Informação, possam ser alcançados. No país, há apenas a existência da Resolução N.º 28 de 12 de dezembro de 2000, que aprova a política de informática, como forma de integrar o país à “Sociedade Global da Informação”, caracterizada pelo uso das tecnologias de comunicação e informação, desenvolvimento educacional, científico e tecnológico, acessibilidade e democratização de modo a participarem plenamente da sociedade contemporânea (Moçambique, 2002).

Entretanto, apesar da existência de Política de Informática, Moçambique está longe dos níveis internacionais em relação às práticas da CoInfo, uma vez que as atividades praticadas nas bibliotecas pesquisadas incidem sobre o aspecto das tecnologias de informação e dos recursos da biblioteca e não abraçam os princípios da CoInfo, ligados à aprendizagem ao longo da vida.

Diante disso, surge a seguinte pergunta: *em que fase de integração da Competência em Informação se encontram as bibliotecas pesquisadas?* Para responder a essa questão, utilizamos, nas bibliotecas que compuseram a pesquisa, os níveis de integração de Competência em Informação, descritos por Uribe Tirado (2012), compostos por quatro categorias:

- a) **Comprometidas:** São universidades comprometidas com a temática há mais de uma década. Nessas instituições, os objetivos e metas da Competência em Informação estão visivelmente definidos nos planos estratégicos, como consequência da conscientização da sua importância para aprendizagem ao longo da vida. Adotam um modelo de Competência em Informação. Reconhecem a necessidade de ensino integrado-colaborativo entre as partes interessadas no processo de ensino e aprendizagem (bibliotecários, professores, estudantes), além disso, recebem todo o apoio institucional em recursos tecnológico-financeiros e humanos.
- b) **Em crescimento:** são aquelas que levam entre três e dez anos formando usuários em Competência em Informação. Neste nível, os programas de CoInfo estão em processo de estruturação (voltados para aprendizagem ao longo da vida, pensamento crítico), com objetivos e metas de aprendizagem bem definidos em seus Planos Estratégicos para serem considerados como componente fundamental para o desenvolvimento institucional, incluindo a busca de um modelo específico de formação de competência em informação. Neste nível, os programas de Competência Informacional estão em processo de estruturação, definindo objetivos e metas de aprendizagem, incluindo a busca de um modelo específico de formação. Contam com mais recursos tecnológico-financeiros e humanos adequados, fontes de informação de qualidade, mas não o suficiente para as necessidades e exigências dos usuários da informação.
- c) **Iniciando:** segundo Uribe Tirado, são aquelas universidades em que as ações voltadas à educação para o desenvolvimento da CoInfo começaram há um ou dois anos. As ações foram estruturadas em função da necessidade ou reconhecimento da ineficiência dos métodos tradicionais ou instrumentais de “treinamento dos usuários”, com ênfase no uso da biblioteca e seus recursos informacionais (catálogos/bases de dados), que não são capazes de capacitar os indivíduos para o aprendizado ao longo da vida, mas começam a analisar a necessidade de reajustar os programas tradicionais de formação de usuários para ampliar outras competências e novas metodologias de ensino e aprendizagem. Entretanto, nos planos estratégicos, a Competência em Informação não aparece definida formalmente entre os objetivos, metas e estratégias institucionais, e é percebida na forma de cursos ou capacitações isoladas extracurriculares, além de não apresentarem exigências no que se refere a aquisição de competências.

Os novos cursos da CoInfo que vão surgindo são construídos com base em programas tradicionais de formação de usuários, e a avaliação é feita esporadicamente, privilegiando aspectos quantitativos; os recursos são escassos.

- d) **Desconhecedoras:** são aquelas onde a temática Competência em Informação não aparece nos planos curriculares ou estratégicos e, muitas vezes, se confundem com a do letramento ou competência tecnológica. Em seus planos estratégicos institucionais, quando se menciona algum aspecto relacionado à temática, ele será focado nas tecnologias, no acesso à Internet tida como o fim e não como meio de aprendizagem. Essas universidades possuem programas tradicionais de formação de usuários, na maioria das vezes são insuficientes ou precários o que demonstra uma concepção limitada das funções de uma biblioteca, cujas metas e objetivos raramente se encontram definidos nos planos institucionais e a CoInfo é entendida, como treinamento no uso de um determinado recurso informacional. Carecem dos recursos tecnológicos, financeiros, tecnológicos e humanos e fontes de informação de qualidade, pois são quase nulos.

Com base nessas categorias, podemos afirmar que a integração da CoInfo nas instituições pesquisadas se enquadram no estágio embrionário e/ou “desconhecedora”, uma vez que natureza das atividades quanto à formação dos usuários no âmbito de desenvolvimento da CoInfo, ainda são básicas, com foco quase integral nas competências vinculadas à busca e localização da informação, ou seja, as atividades das bibliotecas pesquisadas estavam restritas aos tópicos tradicionais de orientação biblioteca e treinamento em base de dados, por exemplo. O que chama atenção, nesse achado, é que ele confirma os resultados obtidos por Manhique (2014), ao pesquisar os níveis de integração da CoInfo nas bibliotecas universitárias de Moçambique. A estratégia utilizada por esse autor consistiu na identificação e busca nos sites de todas as IES moçambicanas, públicas e particulares, com o intuito de verificar a existência dos programas de formação dos usuários. Para isso, foram mapeados alguns elementos que podem ser considerados como práticas da CoInfo: “visitas guiadas, treinamento de uso de catálogo eletrônico, acesso às bases de dados e teses e dissertação, acesso aos periódicos eletrônicos”. Os resultados deste estudo indicam que, das quarenta e quatro IES pesquisadas pelo autor, dezoito divulgavam, em seus sites, serviços da biblioteca. No entanto, ainda que houvesse essa divulgação, apenas seis forneciam programas de formação dos usuários, com atividades que poderiam ser enquadradas como nas categorias de busca e recuperação da informação, com uma percepção teórica, conceitual e metodológica limitada (Manhique, 2014).

Essas atividades também poderiam ser enquadradas na concepção tecnológica, descrita por Bruce (2003) e na concepção de informação, descrita por Dudziak (2003), onde a abordagem das ações está voltada para as tecnologias de informação e não para o aprendizado, ou seja, o que é ensinado é direcionado para os mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos, limitando ao aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, com foco o acesso à informação.

Miranda e Alcará (2017) observam que, para que os estudantes possam assumir o papel de criadores de conhecimentos, as Instituições de Ensino Superior devem desenvolver iniciativas eficazes a serem efetivadas, para que os estudantes possam desenvolver as habilidades de competência em informação. Entretanto, os resultados alcançados nesta pesquisa indicam a inexistência das práticas de Competência em Informação nas bibliotecas universitárias pesquisadas.

Assim, essa discussão nos remete a dizer que, um aspecto a ser considerado para a promoção e implementação da Competência em Informação nas instituições consiste na criação de políticas, em nível institucional, que orientem efetivamente a implementação da CoInfo como parte integrante do plano estratégico da instituição, de forma a garantir a aceitação das partes interessadas (docentes, bibliotecários e estudantes), bem como a alocação dos recursos humanos qualificados para as funções exercidas na biblioteca, recursos financeiros, tecnológicos, além de instalações apropriadas.

Cabe destacar o papel do bibliotecário na promoção e implementação das práticas da CoInfo e, nesse sentido, ele deve conhecer as reais necessidades dos estudantes e docentes, para que possa desenvolver estratégias eficazes, para que possa desempenhar, integralmente, a sua função educacional. Para isso, as bibliotecas pesquisadas precisam abandonar o modelo tradicional de “educação dos usuários”, para um modelo mais ativo voltado à educação para o desenvolvimento da CoInfo, centrada nos estudantes. Além disso, precisam da abertura dos docentes para que, juntos, possam articular projetos e/ou iniciativas educacionais, de modo a preparar os estudantes a se tornarem aprendizes ao longo da vida e cidadãos críticos e independentes.

4.2.6 Síntese geral sobre as práticas da CoInfo instituídas nas bibliotecas pesquisadas

De um modo geral, esta subseção buscou analisar a integração das ações voltadas à Competência em Informação no contexto da função educacional das bibliotecas pesquisadas. Vale ressaltar que as bibliotecas universitárias são consideradas lugares privilegiados para

implementar e promover as práticas ou ações educacionais voltadas à CoInfo. Nessa perspectiva, a partir dos achados obtidos, algumas observações e interpretações podem ser feitas em relação à educação para o desenvolvimento da Competência em Informação nas bibliotecas pesquisadas.

Em primeiro lugar, apesar da crescente conscientização sobre a CoInfo em nível internacional – como nos Estados Unidos da América, Brasil, Espanha, Portugal entre outros países desenvolvidos ou em desenvolvimento –, sua inserção nas instituições educacionais pesquisadas parece estar longe do alcance internacional. Assim, os achados desta subseção oferecem um diagnóstico da situação atual da educação para a Competência em Informação nas bibliotecas pesquisadas e, a partir deles, pode-se constatar que as principais práticas que constituem a CoInfo, nessas bibliotecas, eram de nível básico, como a orientação para o uso da biblioteca/visitas guiadas (ocorrem no primeiro semestre para receber os novos estudantes), educação dos usuários e consulta individual. Também foi revelado que as três bibliotecas pesquisadas não possuíam programas robustos voltados à educação para o desenvolvimento da CoInfo.

As evidências dessa subseção demonstram ainda que, as atividades desenvolvidas nas bibliotecas pesquisadas são tradicionais, além de denotarem que muito há ainda a se fazer nesse campo. Em termos de implementação da CoInfo nas bibliotecas universitárias pesquisadas, as atividades se encontram ainda em estágios embrionários ou “desconhedora”, conforme as categorias de Uribe Tirado (2012), pois as atividades desenvolvidas nessas bibliotecas estão voltadas para o uso dos recursos de informação impressos e em meios eletrônicos e digitais, com ênfase em aspectos instrumentais, em detrimento dos aspectos mais amplos de aprendizagem.

Verificou-se ainda que, as bibliotecas pesquisadas, também utilizam os métodos tradicionais que incluem o modo presencial (realizado em um laboratório de informática ou nas instalações da biblioteca) e o de consulta individual. Entretanto, essas abordagens podem não ser suficientes para cobrir as reais necessidades dos estudantes, pois os conteúdos abordados e os métodos adotados não permitem capacitá-los para a aprendizagem ao longo da vida, limitando-se às formações básicas sobre o uso da biblioteca e treinamentos de base dados.

Nesse sentido, os bibliotecários precisam reformular os programas e os conteúdos para melhor atender as demandas colocadas pelo cenário informacional atual. Para tanto, alguns aspectos devem ser levados em consideração no âmbito da implementação de programas educacionais de CoInfo, tais como: a qualificação dos bibliotecários para esta função (das quatro bibliotecas pesquisadas, apenas um bibliotecário-chefe era formado em

Biblioteconomia) e instalações funcionais adequadas. A conjugação desses fatores deve ser levada em consideração como um elemento essencial para a efetivação dos programas educacionais voltados para a Competência em Informação.

É importante realçar, ainda, que os profissionais da biblioteca precisam procurar manter-se atualizados para que possam conduzir as ações ou programas educacionais voltados a CoInfo com confiança e de forma sistemática e eficaz. Do contrário, a adoção de métodos tradicionais torna a biblioteca passiva, no que diz respeito à formação dos estudantes, o que a leva a se afastar cada vez mais de uma educação colaborativa no contexto de ensino e aprendizagem centrado no estudante.

4.3 Relações do trabalho colaborativo

Nesta subseção, os achados são apresentados, discutidos e comparados com a literatura, descrita com mais detalhes anteriormente, na revisão subseção 2.5. Abrimos este trecho com a discussão das descobertas sobre a comunicação entre os docentes e bibliotecários; bem como discutimos o suporte que a equipe da biblioteca fornece aos docentes; a responsabilidade pelo ensino da CoInfo; a formação ou treinamento dos docentes em matéria da CoInfo; as experiências colaborativas; e as expectativas e barreiras à colaboração, na percepção dos professores sobre os bibliotecários.

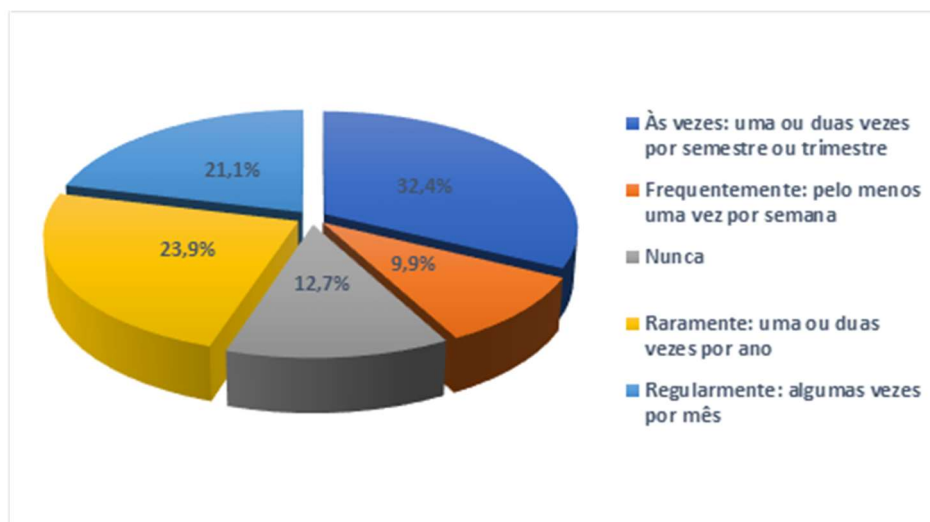
4.3.1 A comunicação entre bibliotecários e o corpo docente

A comunicação, entre bibliotecários e docentes, é tida como um dos fatores que influenciam, direta ou indiretamente, na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, para verificar se há interação entre os docentes e bibliotecários, foi solicitado aos professores que respondessem à seguinte questão: “*Com que frequência você se comunica com os bibliotecários de sua instituição para abordar assuntos de interesse dos estudantes?*”.

Esta pergunta tinha como objetivo, obter uma visão geral da frequência com que os professores e bibliotecários se comunicam para tratar as necessidades dos estudantes. De acordo com o gráfico 11, a maioria (23 respostas ou 32,4% do total) assinalou a opção “**às vezes: uma ou duas vezes por semestre**”; 17 pessoas (23,9% do total) responderam que “raramente: pelo menos uma ou duas vezes por ano” se comunicam com os bibliotecários; 15 pessoas (21,1% do total) disseram que “regularmente: algumas vezes por mês” se comunicam com os bibliotecários; 9 respondentes (12,7% do total) responderam que “nunca se comunicam com os

bibliotecários”; e, apenas 7 pessoas (9,9% do total) deram como resposta a opção “frequentemente: pelo menos uma vez por semana”.

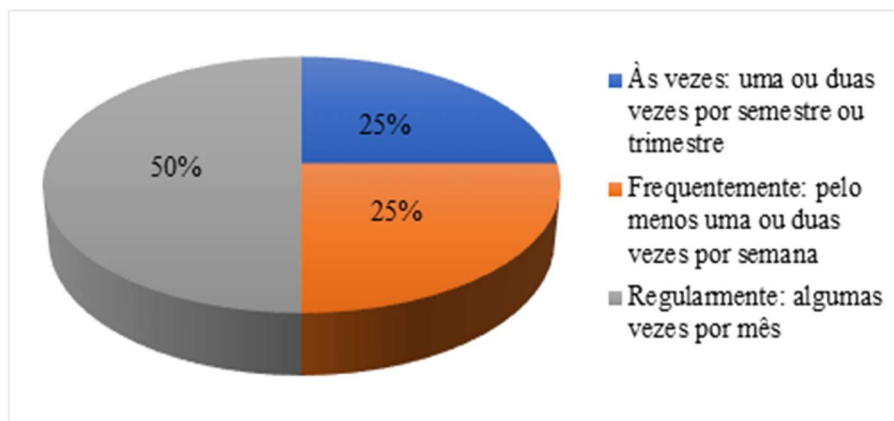
Gráfico 11 – Comunicação entre professor e bibliotecário na perspectiva dos professores.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

A mesma pergunta foi feita aos bibliotecários, com o objetivo de visualizar a existência de um relacionamento entre este grupo e o corpo docente. Conforme ilustrado no gráfico 12, dos quatro bibliotecários participantes, dois (50%) responderam a opção “regularmente: uma ou duas vezes por mês” se comunicam com os professores; na sequência, um (25%) bibliotecário respondeu que, “às vezes: uma ou duas vezes por semestre ou trimestre”, e um (25%) afirmou que “frequentemente: pelo menos uma ou duas vezes por semana” se comunica com os professores.

Gráfico 12 – Comunicação entre professor e bibliotecário na perspectiva dos bibliotecários.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Com base nas respostas obtidas a partir da perspectiva dos docentes e bibliotecários, é possível notar a concordância entre as partes da existência de comunicação. Entretanto, a frequência com que estes dois grupos se comunicam deixa a desejar, uma vez que a maioria dos docentes se comunica com os bibliotecários somente algumas vezes ou raramente. Dos 71 docentes participantes da pesquisa, apenas 7 (9,9 %) se comunicam com os bibliotecários com frequência, para tratar assuntos de interesse dos estudantes, sendo que demais contatos ocorrem, na maioria das vezes, uma ou duas vezes por semestre ou trimestre e uma ou duas vezes por ano. Essa aproximação não é suficiente, o que indica baixa frequência de contato ou comunicação entre estes grupos.

Uma das razões apontadas para a baixa frequência de comunicação entre bibliotecários e docentes, diz respeito à falta de conhecimento e entendimento limitado dos docentes sobre a profissão dos bibliotecários e sua contribuição no contexto de ensino e aprendizagem (Saunders, 2013). Para superar essa lacuna, Mackey e Jacobson (2005) afirmam que, por meio de comunicação, os docentes podem fornecer informações aos bibliotecários sobre as experiências dos estudantes em relação aos recursos da biblioteca e sugerir materiais de pesquisa, tutoriais ou até mesmo programas educacionais voltados ao desenvolvimento da CoInfo, que facilitem a busca qualitativa das informações. Além disso, os professores também podem fornecer aos bibliotecários um *feedback* essencial sobre as maneiras pelas quais os estudantes analisam, avaliam e interpretam as informações encontradas durante a pesquisa, dentro de um contexto disciplinar.

A pesquisa evidenciou que, a fraqueza e/ou ausência de comunicação, faz com que os bibliotecários percam a oportunidade de conhecer as reais necessidades dos docentes e dos estudantes, quanto à competência em informação (McGowan, Gonzalez; Stanny, 2016). Por

meio de uma comunicação, o docente pode tornar-se consciente sobre a profissão do bibliotecário e do papel que ele pode desempenhar na promoção da CoInfo. Ademais, a comunicação abre espaço o trabalho colaborativo (Ducas; Michaud-Oystryk, 2003).

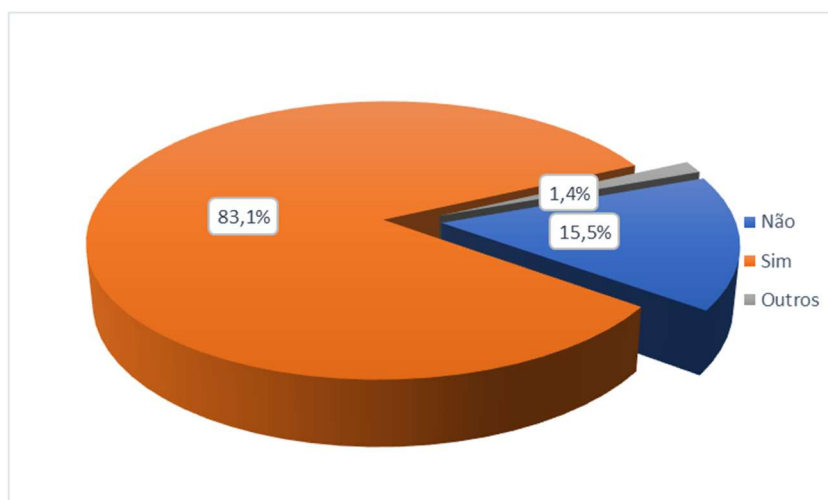
O desenvolvimento das práticas de pesquisa dos estudantes pressupõe um acompanhamento, tanto dos bibliotecários, quanto dos docentes. Entretanto, ainda que os docentes estimulem atividades que envolvam a informação (como trabalhos acadêmicos), os bibliotecários pouco podem fazer para ajudar os estudantes se não conhecerem as reais necessidades deles.

No geral, as respostas parecem indicar a baixa frequência na comunicação uns com os outros, no âmbito das atividades rotineiras dos professores e dos bibliotecários. Os achados da pesquisa enfatizam a importância dos bibliotecários serem mais proativos (não esperar por docentes) e que invistam em comunicação, não apenas com o corpo docente, mas também com a direção geral da instituição, para abordar questões que envolvem os estudantes, sobretudo no que diz respeito aos princípios que formam a base para programas de desenvolvimento da CoInfo, alinhados com aspectos específicos das disciplinas. Além disso, os bibliotecários devem realizar ações de *marketing*, para comunicar ou divulgar todas as atividades desenvolvidas na biblioteca e pelo bibliotecário.

4.3.1.1 Assistência aos estudantes

Na sequência, os docentes foram indagados se haviam encaminhado seus estudantes a um bibliotecário de sua instituição de ensino, para fins de pesquisa e redação dos trabalhos acadêmicos. Em caso afirmativo, foram solicitados a descrever como esta experiência foi conduzida e, em caso negativo, pediu-se a eles que elencassem o porquê, a partir de uma lista de afirmações apresentadas. Conforme o gráfico 13, constatou-se que a maioria (59 respondentes, ou 83,1% do total) havia encaminhado seus estudantes a um bibliotecário, enquanto apenas 11 respondentes (15,5%) responderam que não encaminharam seus estudantes a um bibliotecário. A opção “outros” teve uma resposta 1 (1,4%), onde o respondente informou que apenas encaminhou seus estudantes à biblioteca, e não necessariamente a um bibliotecário.

Gráfico 13 – Encaminhamento dos estudantes a um bibliotecário.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Aos docentes que afirmaram ter encaminhado seus estudantes a um bibliotecário, foi solicitado que relatassem suas experiências. Por não ser uma questão obrigatória, nem todos relataram suas experiências e, das 35 respostas recebidas, 7 respostas eram neutras e foram excluídas para a análise, pois os docentes limitaram a responder que “a experiência foi boa” ou “boa”. Os comentários apresentados no Quadro 5, expressam as experiências dos docentes ao solicitarem assistências para seus estudantes e, tais experiências se configuram em positivas e negativas.

Quadro 5 – Experiências dos docentes com relação a assistência dada pelos bibliotecários.

Participante (P)	Descrição dos comentários
P61	“Foi atendida pelos bibliotecários, afinal de contas sua tarefa é mesmo auxiliar os estudantes a localizar as referências recomendadas pelo docente, tomando como base os seus acervos literários”.
P46	“Falei que caso o estudante do curso aparecesse ele deveria fornecer-lhe o material para a consulta, material este que já havia sido referenciado na aula”.
P18	“Já sim, em vários momentos. Mas um dos exemplos claros foi trabalhar com o bibliotecário e o técnico de informática para treinar os estudantes no uso da

Participante (P)	Descrição dos comentários
	<p>plataforma AGORA e HINARI. Que é uma plataforma de acesso livre a artigos fornecidos pela FAO aos países em desenvolvimento. A ideia era expandir o leque de artigos científicos a que os estudantes tinham acesso, mostrar a eles como usar as ferramentas de pesquisa incluindo palavras chaves, restringir o número e a natureza de artigos pesquisados ao usar o "search". A experiência foi boa, os estudantes aprenderam muito, mas infelizmente este conhecimento é do domínio de poucos bibliotecários. Praticamente somente uma bibliotecária conseguiu trabalhar com os estudantes. Outra experiência foi na elaboração do plano analítico dos módulos por mim lecionados onde sentava com a bibliotecária primeiro para identificar que literatura estava disponível na biblioteca e depois com ajuda da bibliotecária identificar outras literaturas e orientar os estudantes que iam à procura de material relevante para o módulo”.</p>
P49	“Foi boa, os trabalhos dos estudantes tinham uma qualidade diferente”
P44	“Informar-se sobre as bibliografias atuais adquiridas pela instituição, tendo em conta os conteúdos das disciplinas; orientações sobre onde os estudantes podem localizar os livros”.
P17	“Solicitei a base de dados com referência de autores relacionados com os meus módulos para que esteja disponível para os estudantes”.
P43	“A experiência foi boa, embora houvesse pouco domínio conceptual do bibliotecário na área de interesse da pesquisa”.
P51	A experiência foi boa e eles (os bibliotecários) sempre estiveram disponíveis para satisfazer os interesses dos estudantes.
P48	“Foi uma excelente experiência, pois os estudantes compreenderam as dinâmicas do funcionamento da biblioteca na perspectiva de gestão de informações úteis para as pesquisas estudantis”.
P42	“Sim. O pedido foi no sentido de pedir que orientasse os estudantes na busca de bibliografias relacionadas a um tópico específico da disciplina”.

Participante (P)	Descrição dos comentários
P32	“Negativa, porque sempre estão à espera de autorização para compra de livros”.
P19	“A bibliotecária disse que não tinha as obras que trabalha o assunto a ser estudado pelos estudantes”.
P45	“Não muito boa, muitas vezes as referências solicitadas não são adquiridas”.
P66	“Muitos bibliotecários da nossa instituição eram agentes de serviços, com destaque: guardas, agentes de limpeza e jardineiros. Há 3 anos, foram promovidos e mudaram de carreira. Infelizmente, até à data, pouco ou quase nada domina o trabalho relevante de um bibliotecário e de orientação a pesquisas acadêmicas”.
P27	“Nunca. Não temos um bibliotecário como tal e os funcionários estão em constante troca de sectores dentro da instituição para além do aparente não domínio das suas competências”.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

As respostas apresentadas no quadro acima mostram que, a maioria dos comentários foi positiva e estava relacionada à satisfação dos serviços prestados; a elogios aos bibliotecários (“sempre estiveram disponíveis para satisfazer os interesses dos estudantes”); a melhorias na qualidade dos trabalhos dos estudantes. Houve um relato sobre experiência colaborativa entre docente, bibliotecário e um técnico de informática, mas também houve preocupações relacionadas à falta de bibliografias para atender as necessidades dos docentes, com o ritmo demorado na compra de bibliografia solicitada. Os relatos também trouxeram percepções dos docentes sobre as funções do bibliotecário voltadas para a orientação de serviço/provedores de informação.

De um modo geral, com base nas respostas obtidas, foi possível verificar que os docentes têm uma compreensão limitada sobre o trabalho da biblioteca e acreditam que os bibliotecários apenas devem apoiar os estudantes e professores, fornecendo apenas o material didático para as suas aulas e pesquisas dos estudantes. Por exemplo, o participante P61

expressou apenas uma imagem estereotipada, dos profissionais bibliotecários como “prestadores de serviços”, ou seja, o bibliotecário que fica atrás do balcão para dar e receber de volta os livros. Ao proferir sobre a função do bibliotecário, ele afirma que “[...] afinal de contas sua tarefa é mesmo auxiliar os estudantes a localizar as referências recomendadas pelo docente, tomando como base os seus acervos literários”.

Foi possível também visualizar informações que relatam a ausência de qualificações (conhecimento, habilidades e atitudes) dos bibliotecários para as funções que atuam. Conforme o comentário do participante P66 “Muitos bibliotecários da nossa instituição eram agentes de serviços, com destaque: guardas, agentes de limpeza e jardineiros. Há 3 anos, foram promovidos e mudaram de carreira. Infelizmente, até à data, pouco ou quase nada domina o trabalho relevante de um bibliotecário e de orientação a pesquisas acadêmicas”. Da mesma forma, o participante P27 afirmou que “[...] Não temos um bibliotecário como tal e os funcionários estão em constante troca de sectores dentro da instituição para além do aparente não domínio das suas competências”.

Diante dessas constatações, surgem duas inquietações: como um profissional da biblioteca universitária pode ter um bom desempenho sem formação adequada? Eles são capazes de fornecer programas voltados à CoInfo nessas condições? As respostas dos participantes P66 e P26 denotam claramente a ausência de pouco ou nenhum entendimento por parte dos gestores das universidades sobre o papel que o bibliotecário universitário desempenha ou pode desempenhar, o que muitas vezes leva à desvalorização do trabalho do bibliotecário.

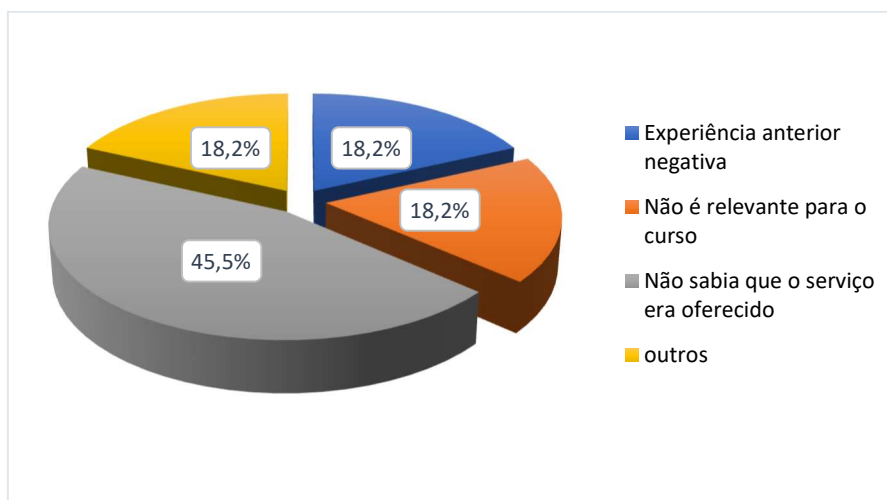
A este respeito, Harrison e Deans (2021) lembram que o sucesso de qualquer tipo de atividade da biblioteca, principalmente dos programas voltados ao desenvolvimento da CoInfo, depende da aplicação dos conhecimentos e habilidades no ensino da CoInfo e dos métodos de entrega utilizados. Isso implica que a presença de um bibliotecário qualificado é um fator fundamental para o desempenho acadêmico dos estudantes (Hughes et al, 2013).

Uma provável razão para estas movimentações (de funcionários que saem de um setor específico para biblioteca) pode estar associada à ausência de políticas ou leis que regulam a profissão bibliotecária em Moçambique, pois não existem, até o momento, leis ou políticas que assegurem os direitos dos profissionais bibliotecários. Como não há uma normativa que garanta a contratação de bibliotecários qualificados para trabalhar em uma biblioteca, seja ela escolar ou universitária, ocorre a nomeação de profissionais que não possuem expertise necessária para atuar nesses ambientes, sendo que, muitas vezes, um professor é nomeado para gerenciar a biblioteca.

4.3.1.2 Razões para não encaminhar os estudantes a um bibliotecário.

Aos docentes que responderam que não encaminharam seus estudantes para um bibliotecário, foi solicitado que indicassem as razões de não terem feito o encaminhamento. Para isso, uma lista de afirmações foi apresentada aos sujeitos participantes (com opção de escolha múltipla). Conforme o Gráfico 14, 5 respondentes (45,5%) afirmaram que não sabiam que os bibliotecários ofereciam esse tipo de serviço, 2 pessoas (18,2%) afirmaram que tiveram uma experiência anterior negativa, 2 respondentes (18,2%) responderam que não era relevante para o curso. A opção “outros” também teve 2 respostas (18,2%) o motivo destacado pelas pessoas dizia respeito, sobretudo, ao acervo da biblioteca (físico e digital). Nas palavras de um dos participantes, o grande motivo foi o “acervo reduzido, o que não permite referenciar ou encaminhar”. No mesmo direcionamento, outro participante respondeu que: “temos acesso a livros e artigos *online*”.

Gráfico 14 – Razões para não encaminhar os estudantes a um bibliotecário.



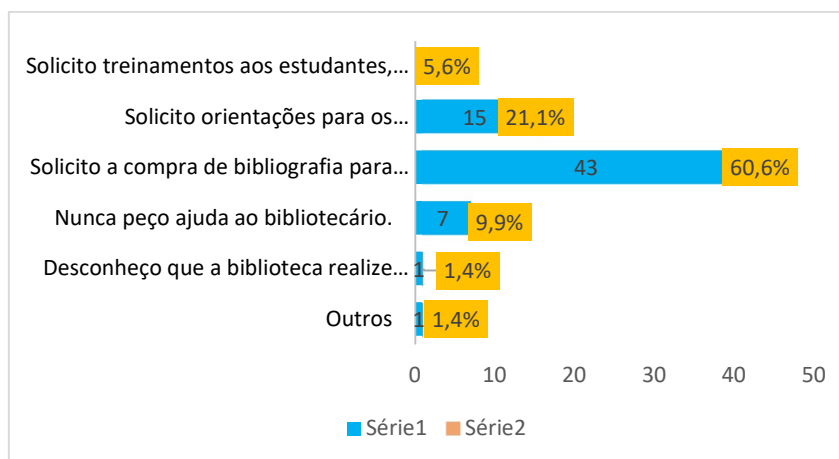
Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

4.3.1.3 Suporte da equipe da biblioteca aos docentes

Com relação ao apoio solicitado à equipe da biblioteca, pediu-se que os docentes indicassem as atividades que se aplicavam às solicitações feitas. O objetivo desta questão era identificar as atitudes do corpo docente em relação à colaboração com os bibliotecários. Para isso, uma lista de afirmações foi apresentada aos respondentes (era possível assinalar, nesta questão, mais de uma resposta). A partir do Gráfico 15, é possível verificar que 43 pessoas (60,6%) afirmaram ter solicitado apoio na forma de compra de bibliografia para suas

aulas/cursos, 15 respondentes (21,1%) solicitaram apoio na forma de orientação dos estudantes quanto ao uso da biblioteca, 7 pessoas (9,9%) responderam que, nunca solicitaram apoio ao bibliotecário e 4 docentes (5,6%) relataram ter solicitado treinamento dos estudantes, quanto ao uso dos recursos informacionais.

Gráfico 15 – Solicitação de apoio à equipe da biblioteca na perspectiva dos docentes.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Da mesma forma, os bibliotecários foram perguntados se os docentes haviam solicitado qualquer tipo de apoio. Relativamente a esta questão, os inquiridos deveriam indicar mais de uma opção. Assim sendo, os resultados apresentados na Tabela 28 indicaram que, dos 4 bibliotecários inquiridos, 3 deles (75,0%) responderam que os professores tinham solicitado apoio na forma de compra de bibliografia para suas disciplinas/cursos, 1 bibliotecário (25,0%) respondeu ter recebido solicitação de apoio na forma de orientação dos estudantes, quanto ao uso da biblioteca, 2 (50%) bibliotecários responderam ter dado apoio na forma de treinamento dos estudantes, no que dizia respeito ao uso dos recursos informacionais.

Tabela 28 – Percepções de bibliotecário sobre o tipo de apoio solicitado pelos docentes.

Afirmativas	Freq.	%
Solicitam a compra de bibliografia para as suas disciplinas/ou seus cursos.	3	75,0%
Solicitam para os estudantes, orientações no uso da biblioteca.	1	25%
Solicitam assistência para fins de pesquisa e redação dos trabalhos dos seus estudantes	-	-

Afirmativas	Freq.	%
Solicitam para os estudantes, treinamentos para voltados ao uso dos recursos informacionais.	2	50%
Solicitam apoio em educação de competência em informação/Literacia da Informação para os estudantes dos seus cursos	-	-
Os docentes não solicitam ao bibliotecário ajuda de qualquer natureza.	-	-

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Com base nas respostas obtidas, é possível identificar duas atividades principais: a primeira está relacionada com o desenvolvimento das coleções, pois a maioria dos docentes “Solicita a compra de bibliografia para as suas disciplinas/ou seus cursos”; a segunda está ligada ao aspecto de que os docentes “solicitam para os estudantes, orientações no uso da biblioteca”. Ao comparar as respostas obtidas a partir da perspectiva dos docentes com as dos bibliotecários, (ver Gráfico 15 e Tabela 28), é possível notar a unanimidade entre as respostas, uma vez que ambos cooperam mais entre si no desenvolvimento das coleções, através do fornecimento de fontes. Neste aspecto, destaca-se o papel do bibliotecário como provedor de recursos para docentes, para fins instrucionais. É possível notar também que ambos indicaram que os docentes solicitam as atividades voltadas para a orientação da biblioteca.

A cooperação, no âmbito de desenvolvimento de coleções, também foi constatada no estudo de Youssef (2010), ao constatar que, os docentes entrevistados, tinham a preferência à cooperação na área de desenvolvimento de coleções. Entretanto, os achados da presente pesquisa contrastam com os obtidos por Olabi (2018) que, ao pesquisar sobre a colaboração entre bibliotecário e docente nas instituições de Ensino Superior de Lagos (Nigéria), demonstrou que os docentes estavam mais interessados em colaborar com o bibliotecário, por meio do fornecimento de informações sobre o que foi recentemente adicionado ao acervo da biblioteca, bem como do fornecimento de informações sobre as últimas aquisições e publicações acerca de determinada temática (“*Current Awareness Services*”). Na Biblioteconomia e Ciência da Informação, esses serviços são conhecidos como Disseminação Seletiva de Informações (DSI).

Dado e Julien (2005) ressaltam que, ainda que os bibliotecários e docentes estejam engajados para atender a um objetivo comum de educar os estudantes, os bibliotecários são,

muitas vezes, colocados como servidores de apoio ao *campus*, que dão suporte às atividades de ensino.

Outra categoria que merece a atenção, se refere a dos docentes que nunca pediram ajuda ao bibliotecário, com 7 respostas (9,9%). Através das respostas, não foi possível identificar porque isso ocorre, mas dois fatores podem ajudar a explicar os motivos. O primeiro está ligado à compreensão limitada, por parte dos docentes, acerca do trabalho do bibliotecário. O segundo fator pode estar associado à percepção de que os bibliotecários pouco ou nada têm a oferecer à comunidade acadêmica.

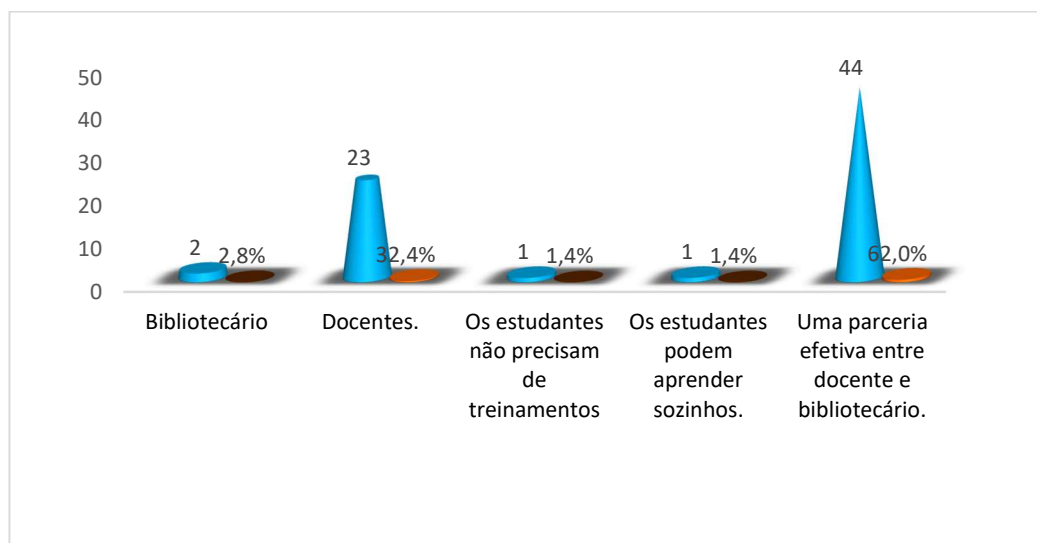
Outro dado que chama atenção no gráfico, é o que demonstra o baixo nível de indicações de treinamentos voltados para o uso dos recursos informacionais: somente 4 pessoas (5,7%) assinalaram esta resposta, apesar de 15 respondentes (21,1%) afirmarem que solicitaram orientação para o uso da biblioteca.

Essas descobertas demonstram que o corpo docente prefere trabalhar com o bibliotecário na área de desenvolvimento de coleções da biblioteca. Ademais, indicam que os docentes acreditam que o melhor papel que os bibliotecários podem desempenhar é o de prover recursos de informação, atuando como equipe de suporte. Tais resultados fortalecem a afirmação, na literatura, de que a faculdade é resistente ao ensino colaborativo com os bibliotecários.

4.3.2 Responsabilidade pelo ensino da CoInfo

No que diz respeito à responsabilidade pelo ensino das práticas voltadas à CoInfo, solicitou-se aos professores que identificassem quem era ou quem deveria ter a responsabilidade principal no ensino dos conteúdos da CoInfo, aos estudantes, em suas instituições. Essa questão foi respondida por todos os participantes e possuía como objetivo, identificar qual a percepção dos professores com relação ao ensino do conteúdo da CoInfo, a partir de uma visão mais ampla sobre a importância da educação para o desenvolvimento da Competência em Informação dos estudantes. Como pode ser observado no Gráfico 16, 44 professores (62,0%) responderam que os conteúdos da CoInfo devem ou deveriam ser ensinados em uma parceria/colaboração entre professores e bibliotecários. Em seguida, 23 pessoas (32,4%) disseram que a responsabilidade pelo ensino da CoInfo é dos professores, 2 docentes (2,8%) afirmaram que a responsabilidade é dos bibliotecários, e por fim, com as mesmas porcentagens, apenas 1 docente (1,4%) respondeu que os estudantes não precisam de treinamentos e 1 (1,4%) acredita que os estudantes podem aprender sozinhos.

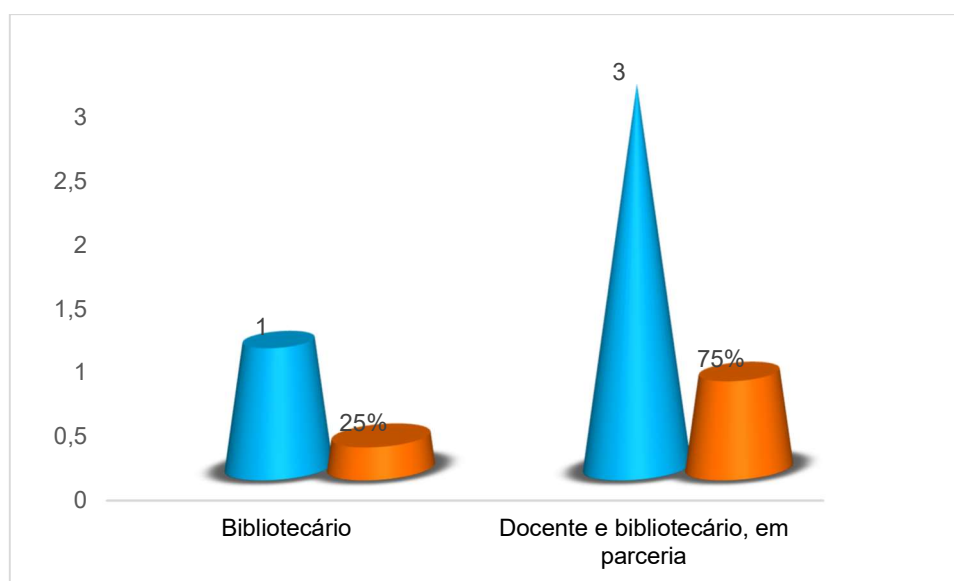
Gráfico 16 – Responsabilidade pelo ensino da CoInfo na perspectiva dos docentes.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

De igual modo, os bibliotecários foram questionados a respeito de quem eles achavam que deveria ensinar os conteúdos da CoInfo aos estudantes. Conforme o Gráfico 17, dos quatro bibliotecários inquiridos, 3 (75,0%) acreditavam que os conteúdos da CoInfo devem ou deveriam ser ministrados por bibliotecários e docentes, e apenas 1 respondente (25,0%) afirmou que os bibliotecários são os únicos responsáveis pela educação para o desenvolvimento da CoInfo dos estudantes.

Gráfico 17 – Responsabilidade pelo ensino da CoInfo na perspectiva do bibliotecário.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

De acordo com os achados desta questão, é possível constatar que, a maioria dos professores e bibliotecários, apoia o modelo colaborativo. Ainda assim, houve divergências entre as respostas obtidas tanto na perspectiva dos bibliotecários, quanto na perspectiva dos professores. 23 professores participantes acreditaram que os conceitos da CoInfo devem ou deveriam ser ministrados por eles, mas chama a atenção o fato de que apenas 2 professores (2,8%), dos 71 que participaram da pesquisa, responderam que o ensino da CoInfo é exclusivamente de responsabilidade dos bibliotecários.

As respostas acima reforçam a constatação obtida em um estudo conduzido por Bury (2011), em que a maioria do corpo docente 166 (78,7%) pesquisado pela autora, acreditava que a educação para o desenvolvimento da CoInfo é uma atividade que deve ser realizada de forma colaborativa entre os professores e bibliotecários. Na sequência, 21 professores (10,0%) acreditavam que os bibliotecários eram os únicos responsáveis pelo ensino da CoInfo, enquanto 15 (7,1%) apontavam os professores como os únicos responsáveis pelo ensino da CoInfo e 9 (4,3%) relataram que tanto os professores quanto os bibliotecários poderiam ministrar os conteúdos da CoInfo.

Embora os achados tenham demonstrado o apoio ao modelo colaborativo para o ensino da CoInfo, é possível notar, na literatura acadêmica da Biblioteconomia e Ciência da Informação, resultados diferentes desta pesquisa. No estudo conduzido por Moran (2019), as respostas referentes à responsabilidade pelo ensino da CoInfo foram conflitantes entre os professores, uma vez que 68% dos professores entrevistados afirmavam que o ensino é da sua responsabilidade, enquanto 17,27% diziam que não era da responsabilidade dos docentes, uma vez que os conteúdos da CoInfo não foram contemplados nas suas disciplinas. Apenas 12 % dos entrevistados na pesquisa disseram que os bibliotecários são os únicos responsáveis pelos programas voltados à CoInfo e apenas 2,73% dos professores responderam que o ensino dos conteúdos de Competência em Informação não é da responsabilidade dos professores do Ensino Superior. Comparativamente às respostas dos professores, os bibliotecários também ficaram divididos, uma vez que dos oito profissionais que participaram da pesquisa, metade deles respondeu que o ensino da Competência em Informação era, exclusivamente, de responsabilidade dos bibliotecários, enquanto a outra metade respondeu que a educação para o desenvolvimento da CoInfo era da responsabilidade do corpo docente.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por McGuinness (2006) demonstravam também uma tendência contrária, no que dizia a percepção dos professores sobre as responsabilidades do ensino dos conteúdos da CoInfo. Nesse estudo, os docentes de Sociologia e Engenharia Civil não viam a necessidade de uma estrutura formal de ensino voltado para a Competência em

Informação e acreditavam que os estudantes aprenderiam sozinhos, por meio do interesse pessoal, da exposição à informação, da realização do processo de pesquisa (aprender fazendo), ou da motivação individual.

Ullah e Ameen (2014) investigaram as percepções dos bibliotecários acadêmicos sobre a educação para o desenvolvimento da CoInfo dos estudantes de Medicina e como ensiná-los. Foi solicitado aos bibliotecários participantes da pesquisa, que dessem suas opiniões sobre quem deveria ministrar os conceitos da CoInfo. Os resultados indicaram que mais da metade (35 respondentes, ou 52,2% do total) respondeu que tanto os professores quanto os bibliotecários deveriam ser os responsáveis pelo ensino, enquanto que, 32 bibliotecários (47,8%) eram da opinião de que apenas os bibliotecários deveriam ser os únicos responsáveis pelo ensino da CoInfo. Os bibliotecários deste último grupo destacaram, como motivos para que acreditassem que deveriam ser os únicos responsáveis pelo ensino da Competência em Informação, suas formações e por serem especialistas em CoInfo.

Conforme evidenciado acima, os achados referentes a esta questão (responsabilidade pelo ensino da CoInfo) confirmam o que está documentado na literatura de que há uma ambivalência, ou ainda, atitudes conflitantes, tanto dos professores quanto dos bibliotecários, quanto a responsabilidade pelo ensino dos conceitos da CoInfo. Autores como Campello (2003) e Gasque (2012), afirmam que a Competência em Informação é vista como uma preocupação da biblioteca, onde os bibliotecários, muitas vezes, são responsabilizados pelo desenvolvimento de programas educacionais. Entretanto, os autores criticam esse pressuposto e ressaltam a necessidade de mudança desse paradigma, para integrar o papel dos professores como parceiros integrais em projetos colaborativos.

Por sua vez, Hammons (2020) observa que há também um acordo considerável dentro da profissão de que a Competência em Informação não será integrada com sucesso ao currículo acadêmico apenas pelos esforços dos bibliotecários, mas pela discussão contínua sobre quais os papéis ou quem deve/deveria ser o responsável pelo ensino.

Em resumo, o objetivo desta questão era captar opiniões dos bibliotecários e docentes sobre quem deve ou deveria ser o responsável pela educação dos conteúdos da CoInfo. Os achados confirmam os escritos disponíveis na literatura acadêmica, que afirmam que a responsabilidade pelo ensino da CoInfo deve ser compartilhada por todos atores envolvidos no processo da educação – embora o ensino da CoInfo seja uma das responsabilidades significativas para a profissão bibliotecária. É possível inferir, a partir das respostas obtidas, que os docentes apresentam algumas reservas quanto ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, pois 23 deles (32,4%) acreditam que o ensino da CoInfo é da sua

responsabilidade. Ainda assim, considera-se que as descobertas são promissoras, visto que a maioria dos docentes e bibliotecários apoiam a colaboração.

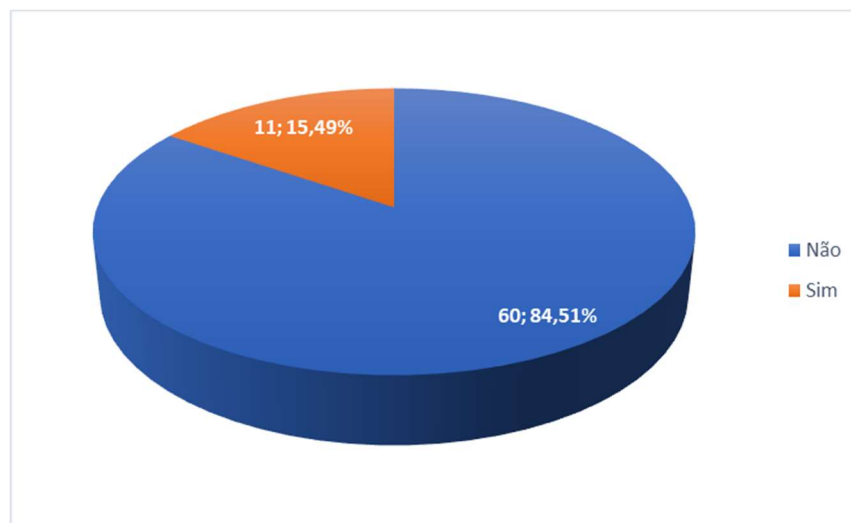
Curiosamente, apenas 2 docentes (2,8%) atribuíram ao bibliotecário a responsabilidade pela educação da CoInfo. Da mesma forma, 1 bibliotecário (25,0%) acredita que essa responsabilidade seja exclusiva da classe bibliotecária. Uma razão para essas divergências pode estar associada à falta de conhecimento do bibliotecário e dos docentes quanto a importância do trabalho colaborativo em projetos educativos voltados a CoInfo e os benefícios que as ações colaborativas podem trazer para os estudantes, docentes e bibliotecários. Por isso, subentende-se que a educação para o desenvolvimento da CoInfo não pode ser fornecida de forma isolada, muito menos individualizada. Além disso, não cabe apenas ao bibliotecário ou à biblioteca universitária garantirem que os estudantes desenvolvam a Competência em Informação, pois esse exercício requer a conexão entre os assuntos abordados pelos bibliotecários com a disciplina, dentro de uma perspectiva de complementaridade do conhecimento.

4.3.3 Formação dos professores em recursos e sistemas de informação

No cenário universitário, os docentes ocupam uma posição privilegiada e são considerados os principais atores que contribuem amplamente para o desenvolvimento e o alcance dos objetivos da instituição (Mirsha, 2018). Além disso, o professor lida diretamente com a aprendizagem dos estudantes e com o conteúdo curricular e, por esse motivo, estão bem posicionados para auxiliar os estudantes a entender a importância da CoInfo no contexto da disciplina (Hammons, 2020).

À luz da descrição acima, acredita-se que capacitar ou formar os docentes em matéria da CoInfo, pode ser uma estratégia fundamental para o alcance dos estudantes. Nesse sentido, questionou-se aos docentes se eles haviam recebido por parte da equipe da biblioteca algum treinamento ou orientação sobre como aprimorar pesquisas, recursos básicos e avançados para pesquisas, como usar a biblioteca e seus recursos informacionais. Conforme o gráfico 18, dos 71 respondentes, a ampla maioria (60 respondentes, ou 84,51% do total) respondeu que teve a formação, enquanto 11 docentes (15,49%) responderam que não tiveram a formação.

Gráfico 18 – Formação dos professores em recursos informacionais.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Adicional a esta pergunta, solicitou-se aos docentes que tiveram a formação, que mencionassem os conteúdos abordados no treinamento ou orientação. Esta questão era aberta para aqueles que afirmaram ter passado por um treinamento e as respostas se limitaram no uso de bibliotecas virtuais da própria universidade e nas bases de dados HINARI e AGORA, da Research4life.

Há 26 anos, Smith e Mundt (1997) já falavam da importância de adotar uma abordagem de ensino “centrada no professor”. Segundo os autores, a integração da CoInfo ao currículo só seria possível se os docentes reconhecessem a importância da CoInfo, fizessem disso uma meta, à medida que desenvolvessem seus planos de estudos e, assim, soubessem como incorporá-la efetivamente em seus cursos. Para isso, os bibliotecários deveriam assumir a responsabilidade de treinar e ajudar os professores a incorporarem os conteúdos da CoInfo, de maneiras pedagogicamente sólidas. Tal formação, segundo os autores, deveria ser oferecida com frequência, por conveniência e dentro dos ritmos do ano letivo, por meio de *workshops* ou seminários. Além disso, os bibliotecários deveriam também oferecer serviços de consultoria e assistência *Just-In-Time* (aquele que está inserido no curso por um tempo limitado) aos docentes, para atender as necessidades imediatas.

Na mesma linha, Hammons (2020) defende a abordagem que se concentre no “ensino centrado no professor” como uma estratégia fundamental para a integração da CoInfo nos cursos e no currículo, de forma completa e sustentável. Ainda para o autor, as iniciativas de treinamentos da CoInfo direcionadas ao corpo docente, dão aos bibliotecários a oportunidade de conscientizar os professores acerca da importância da implementação da CoInfo, além de

demonstrar a colaboração como estratégia fundamental, permitindo a reestruturação das tarefas ou de cursos voltados para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Cowan e Eva (2016) também defendem uma abordagem de “ensinar os professores” e reconhecem que, ao se fazer isso, é possível que se incentive uma melhor integração no currículo, bem como, proporcione um aprendizado ideal do estudante. Além disso, tal abordagem permite que os próprios estudantes se tornem mais receptivos e levem com mais seriedade a necessidade de maior aprendizado acerca dos assuntos que dizem respeito à biblioteca e aos conteúdos voltados à CoInfo, caso o professor incorpore e transmita a importância da CoInfo aos discentes (Cowan; Evan, 2016).

De um modo geral, os professores receberam algum tipo de treinamento básico voltado para o uso de base de dados e de bibliotecas digitais. Os conteúdos abordados não cobrem, na totalidade, os princípios ou objetivos da CoInfo. Uma razão para essa limitação dos assuntos cobertos pode estar associada à falta de conhecimentos nos assuntos e à carência de habilidades e competências dos bibliotecários, para que possam fornecer programas mais robustos, que atendam às reais necessidades dos docentes.

4.3.4 Colaboração: experiências, barreiras e expectativas.

No contexto da CoInfo, desenvolver estratégias colaborativas e eficazes pode ser a chave crucial para que bibliotecários e docentes possam, em conjunto, fornecer aos estudantes melhores práticas de desenvolvimento da Competência em Informação. Para identificar a existência de ações colaborativas, tipo de envolvimento ou relações de trabalho existente entre professores e bibliotecários, bem como a expectativa em relação à colaboração e suas possíveis barreiras, solicitou-se aos sujeitos participantes que indicassem as afirmativas que mais se aplicassem ao seu contexto. Para isso, apresentou-se uma lista de afirmações, com diferentes tópicos, aos professores.

Nesta questão, os respondentes poderiam escolher mais de uma afirmativa, mas se limitaram a indicar somente uma. Para facilitar a compreensão, foram criadas categorias de análise em três situações: afirmações que correspondem a iniciativas colaborativas; afirmações que indicam expectativas à colaboração; e barreiras ou fatores que influenciam a colaboração. No que diz respeito às iniciativas colaborativas, 8 respondentes (11,3%) assinalaram que colaboraram “Somente quando eu dou uma aula com componente de pesquisa”; 5 (7,0%) afirmaram que “a maioria das minhas aulas inclui colaboração com um bibliotecário”. Com relação às expectativas, 6 pessoas (8,5%) responderam que “gostariam de colaborar com os

bibliotecários para projetar experiências de aprendizado alinhadas às práticas de competência em informação centradas no estudante. Quanto às barreiras existentes para a colaboração, a resposta selecionada com mais frequência foi “Nunca colaborei devido ao conhecimento limitado do bibliotecário no seu campo específico de atuação”, assinalada por 14 pessoas (19,7%). Na sequência, 13 pessoas (18,3%) disseram que não sabiam que poderiam colaborar com o bibliotecário; 11 (15,5%) responderam que não colaboraram porque não ministraram aulas que exigiam um bibliotecário; 7 (9,9%) assinalaram que não colaboraram, porque podem ensinar os conteúdos da CoInfo ou de pesquisa sem bibliotecário; 2 pessoas (2,8%) disseram que não achavam que os bibliotecários eram qualificados para colaborar em um contexto educacional. A resposta menos assinalada foi a que possuía a afirmativa “não, devido à falta de compreensão dos bibliotecários sobre a cultura de docente”, com apenas 1 resposta (1,4%). A categoria “outros” teve 2 respostas (2,8%) e recebeu dois comentários: o primeiro dizia que a questão “não se aplica” e o segundo comentário dizia que “nunca colaborei no sentido de treinar, mas sim de orientação sobre um determinado tema ou tópico da aula, que precisaria da ajuda do bibliotecário para a sua localização”.

Tabela 29 – Experiências colaborativas, expectativas e barreiras a colaboração, na perspectiva do professor.

Afirmativas	Freq.	%
A maioria das minhas aulas inclui colaboração com um bibliotecário.	5	7,0%
Gostaria de colaborar com os bibliotecários para projetar experiências de aprendizado alinhadas às práticas de competência em informação centradas no estudante.	6	8,5%
Não sabia que poderia.	13	18,3%
Não, devido à falta de compreensão dos bibliotecários sobre a cultura acadêmica.	1	1,4%
Não, devido à falta de habilidades de ensino por parte do bibliotecário.	2	2,8%
Não, porque eu não dou aulas que exijam um bibliotecário.	11	15,5%
Não, porque não acho que os bibliotecários sejam qualificados para colaborar comigo em um contexto educacional.	2	2,8%

Afirmativas	Freq.	%
Não, porque sinto que posso ensinar os conteúdos da competência em Informação ou de pesquisa sem bibliotecário.	7	9,9%
Nunca colaborei devido ao conhecimento limitado do bibliotecário no seu campo específico de atuação.	14	19,7%
Somente quando eu dou uma aula com componente de pesquisa.	8	11,3%
Outros	2	2,8%
Total	71	100,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Da mesma forma, solicitou-se aos bibliotecários que indicassem suas experiências colaborativas, barreiras ou expectativas com relação à colaboração. Conforme a Tabela 30, os 4 bibliotecários (100%) responderam que não existem programas sistemáticos voltados à CoInfo. Todos os 4 (100%) também afirmaram que gostariam de colaborar com o corpo docente em projetos educacionais voltados à CoInfo, e 2 bibliotecários (50,0%) disseram que não sabiam que poderiam colaborar.

Tabela 30 – Experiências colaborativas, expectativas e barreiras a colaboração, na perspectiva do bibliotecário.

Afirmativas	Freq.	%
Os docentes acham que suas aulas não exijam um bibliotecário	-	-
Os docentes acham que podem ensinar as habilidades de competência em informação ou de pesquisa sem bibliotecário.	-	-
Os docentes não consideram que os bibliotecários sejam qualificados para colaborar com docente em um contexto educacional.	-	-
Não sabia que poderia.	2	50,0%
Gostaria de colaborar com os docentes para projetar experiências de aprendizado alinhadas às práticas de competência em informação centrado no estudante.	4	100,0%

Afirmativas	Freq.	%
Os programas são desenvolvidos em parceria com o corpo docente	-	-
Os programas são desenvolvidos sem a participação do corpo docente	-	-
Não existe iniciativas ou programas voltados à Competência em Informação	4	100,0%
A maioria das minhas aulas inclui colaboração com um bibliotecário		

Fonte: Dados da pesquisa.

**(a frequência é excedida porque os respondentes escolheram mais de uma opção)*

A partir das respostas obtidas na perspectiva do corpo docente, é possível constatar que grande parte deles já colaborou com os bibliotecários, de uma ou de outra maneira. Ainda assim, houve resistência por parte do corpo docente em relação à colaboração, uma vez que apenas 6 professores participantes (8,5%) demonstraram interesse em ações ou iniciativas educacionais no âmbito colaborativo. Entretanto, as dúvidas sobre a habilidade e conhecimento dos bibliotecários são apontadas, pela maioria dos docentes, como um dos fatores que podem inibir a colaboração no contexto educacional.

A esse respeito, Mata (2014) afirma que o bibliotecário ocupa uma posição privilegiada para promover ações educacionais voltadas à Competência em Informação, mas para que isso ocorra, torna-se necessário que ele adquira habilidades e competências específicas ao longo da formação nos cursos de Biblioteconomia.

Com relação às habilidades e competências, uma das descobertas deste estudo foi o de que a maioria dos bibliotecários não tinha a formação acadêmica para as funções que atuavam, o que faz com que eles tenham pouca ou nenhuma compreensão dos conceitos básicos necessários, de treinamento teórico ou prático sobre a CoInfo.

Tais achados indicam que, se não se tem uma compreensão sobre o conceito de Competência em Informação, há um despreparo para implementar programas da CoInfo e, conseqüentemente, ser considerado como um educador ou parceiro na educação da CoInfo. Tal suposição pode justificar o fato de os bibliotecários não terem o conhecimento que poderiam colaborar com o corpo docente, ainda que tenham demonstrado interesse em colaborar com os docentes, em ações voltadas para as práticas da Competência em Informação.

De acordo com Gardner e White-Farnham (2013), em virtude da sua formação e experiências, os bibliotecários estão bem posicionados para promover e implementar programas de desenvolvimento da Competência em Informação, bem como para fomentarem, nos estudantes, habilidades de pesquisa e práticas da CoInfo. Os autores acrescentam que os bibliotecários devem se estabelecer cada vez mais como especialistas em Competência em Informação e, utilizarem desse conhecimento, para colaborar com o corpo docente em projetos educacionais. Entretanto, as evidências deste estudo demonstraram o contrário, uma vez que a carência e a ausência de profissional qualificado, conjugadas com a inexistência de uma política institucional voltada à Competência em Informação, limitam o trabalho do profissional bibliotecário a serviços de apoio a docentes e estudantes.

Da mesma forma, Inskip (2017) afirma que a experiência pessoal na educação para o desenvolvimento da CoInfo, além do conhecimento do assunto, dos recursos e das habilidades técnicas, são aspectos fundamentais para que os bibliotecários possam oferecer programas de qualidade e, com qualidade, no âmbito das relações colaborativas. Raju (2017) acrescenta que, para além dos conhecimentos, competências e habilidades, os conhecimentos psicopedagógicos são necessários para que o bibliotecário possa exercer com excelência a função educativa.

Nesse sentido, Dorskatsch (2003) afirma que os bibliotecários precisam se envolver, criticamente, com os paradigmas pedagógicos dominantes do Ensino Superior e demonstrar eficiência na concepção e fornecimento de cursos da CoInfo. Para tal, eles devem levar em consideração algumas estratégias para a eficácia dos programas, tais como: (1) a adoção da prática reflexiva como método de trabalho; (2) abertura para comunicar a experiência de ensino dos bibliotecários e, por último, (3) a adoção de pesquisa-ação, como um método que os bibliotecários possam implementar para melhor conhecer seus usuários, para que avaliem suas próprias habilidades de ensino.

Embora existam estudos que tenham mostrado que o corpo docente valoriza a Competência em Informação e a incorporam em suas disciplinas (Whitlock; Ebrahimi, 2016), as influências negativas tendem a ter um grande impacto na percepção do corpo docente sobre a educação para o desenvolvimento da CoInfo. Ward e Kim (2017) observam que os professores acreditam que podem fornecer sozinhos as práticas voltadas à Competência em Informação para seus estudantes. Tal fato também apareceu neste estudo, uma vez que 7 respondentes (9,9%) admitiram que poderiam ensinar os conteúdos da Competência em Informação, ou de pesquisa, sem a ajuda do bibliotecário.

Conforme Ward e Kim (2017), os bibliotecários associam, as atitudes dos docentes à cultura do corpo docente que, no entendimento de Badke (2005), é caracterizada por falta de

tempo, resistência a colaboração, autonomia, além da crença de que a educação para o desenvolvimento da CoInfo não é necessária, com foco no conteúdo dentro de suas próprias disciplinas e não em termos de processo e desenvolvimento de competências informacionais que podem ser transferíveis.

De um modo geral, os achados apontaram a inexistência da colaboração entre professores e bibliotecários. Fatores como ausência de competências, habilidades e domínio da temática por parte dos bibliotecários, podem ser apontados como barreiras para o trabalho em conjunto. Ainda assim, há evidências de iniciativas de colaboração, mas não em projetos voltados à Competência em Informação. Talvez o achado mais importante para esta questão foi a falta de conhecimento dos bibliotecários da possibilidade de empreender projetos colaborativos com os professores, uma vez que ele pode indicar o desconhecimento do significado Competência em Informação e dos padrões e modelos da CoInfo (que são tidos como instrumentos de trabalho do bibliotecário). Além disso, tal fato chama a atenção porque os estudos da atualidade sobre a Competência em Informação, recomendam o trabalho colaborativo para o alcance dos estudantes e para a integração da CoInfo ao currículo. AS respostas da pesquisa sugerem também que os bibliotecários precisam aprender mais sobre a Competência em Informação, pois eles têm pouca compreensão das funções dos bibliotecários, o que pode limitar os debates para a inserção da CoInfo na intuição onde atuam.

4.4 Preferências do corpo docente em relação ao formato de cursos da CoInfo

Existem diferentes maneiras de implementar os programas de desenvolvimento da Competência em Informação, sendo que tais métodos variam conforme a instituição. Foi perguntado ao corpo docente qual seria a melhor maneira de ministrar os conteúdos da CoInfo, em uma questão de múltipla escolha, que possuía sete respostas, mais uma opção “Outro”. Conforme os resultados apresentados na tabela 31, dos 71 membros do corpo docente que responderam a essa pergunta, a resposta selecionada com mais frequência foi a orientação da biblioteca no início de semestre, com 22 respostas (31,0%). Na sequência, convidar um bibliotecário para a aula do professor para trabalhar em uma tarefa ou habilidade específica, que foi assinalada por 19 professores (26,8%), seguida da criação de uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário, com 10 respostas (14,1%). Entretanto, com apenas 4 respostas (5,6%), a opção o bibliotecário deve ministrar como parte da aula de nível básico foi a menos assinalada.

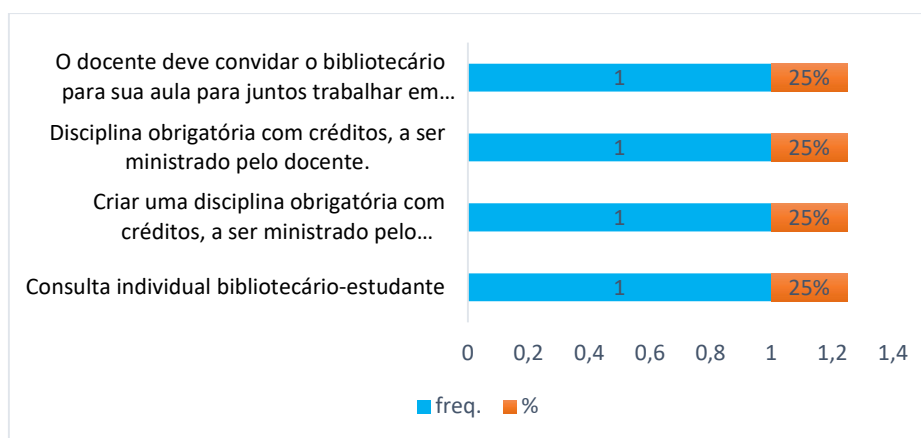
Tabela 31 – Preferências do docente em relação aos formatos da educação dos conteúdos da CoInfo.

Afirmações	N	%
Orientação da biblioteca no início de semestre.	22	31,0%
Consulta individual bibliotecário-estudante.	6	8,5%
Criação de uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário.	10	14,1%
Integrando o bibliotecário ao curso.	5	7,0%
O bibliotecário deve ensinar como parte da aula de nível básico.	4	5,6%
O docente deve convidar o bibliotecário para sua aula para trabalhar em uma tarefa/habilidade específica.	19	26,8%
Tutorial <i>online</i> desenvolvido por bibliotecário.	5	7,0%
Total	71	100,0%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Da mesma forma, solicitou-se aos bibliotecários que identificassem qual seria a melhor abordagem de ensino da CoInfo e, para isso, uma lista de afirmativas de múltipla escolha foi apresentada aos respondentes. A partir das respostas obtidas e, conforme o gráfico 19, é possível notar que há uma divisão total entre os bibliotecários participantes: 1 bibliotecário (25%) acredita que o docente deve convidar o bibliotecário à sua aula para trabalhar em uma tarefa específica; 1 bibliotecário (25%) respondeu que deveria ser criada uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo docente; 1 bibliotecário (25%) assinalou que esta disciplina obrigatória deveria ser criada para que o bibliotecário a ministrasse e, por fim; 1 bibliotecário (25%) acredita que a consulta individual bibliotecário-estudante seja o melhor método para abordar ou ensinar aos discentes os conteúdos relacionados a CoInfo.

Gráfico 19 – Preferências do bibliotecário em relação aos formatos da educação dos conteúdos da CoInfo.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Com base nas respostas obtidas a partir dos pontos de vista dos bibliotecários e docentes, foi possível identificar a preferência de três principais métodos. De acordo com as respostas, a orientação da biblioteca realizada no início de semestre é a que eles consideram como a indicada pela maioria dos docentes. Por outro lado, a opção “o bibliotecário deveria ensinar como parte da aula de nível básico” teve a menor porcentagem. Outras duas categorias que receberam grande número de respostas foram as das opções “o docente deve convidar o bibliotecário para sua aula para trabalhar em uma tarefa/habilidade específica” e, a “a criação de uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário”.

Por outro lado, não ficou claro, com as respostas obtidas junto aos bibliotecários, qual a preferência deles, uma vez que houve divergências entre as respostas obtidas, divergências estas que podem ser explicadas pelo baixo conhecimento e formação em CoInfo. Ainda assim, ao comparar as respostas dos bibliotecários com a dos docentes, das quatro respostas obtidas na perspectiva dos bibliotecários, três vão ao encontro das percepções obtidas na perspectiva dos professores, a saber: a “criação de uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário”; “criação de uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo docente” e; a modalidade de sessões únicas “onde o docente convida o bibliotecário para sua aula para juntos trabalhar em uma tarefa ou habilidades específicas.

Apesar da diversificação das respostas das duas partes, esses achados indicam apoio dos participantes na implementação dos programas voltados à CoInfo, embora a orientação da biblioteca seja a preferência dos docentes. Em um estudo sobre percepções e práticas do corpo docente na educação da CoInfo, na Tanzânia, quando questionados se a educação da

Competência em Informação deveria ser um curso obrigatório ou opcional, Lwoga (2013) descobriu que menos da metade dos entrevistados (35 ou 43,2% do total) indicou que a educação para o desenvolvimento da CoInfo deveria ser um curso obrigatório e com crédito; 25,9% dos respondentes disseram que o curso deveria ser obrigatório, mas sem obtenção de crédito; enquanto 8 pessoas (9,9%) responderam que a educação para o desenvolvimento da CoInfo deveria ser ofertada como um curso opcional/eletivo, mas com direito a crédito. Da mesma forma, em um estudo conduzido por Bury (2011), no Canadá, demonstrou que havia preferência, por parte dos docentes, quanto ao modo de como os conteúdos da CoInfo devem ser ministrados: 81,7% do corpo docente respondeu que a educação para o desenvolvimento da CoInfo deveria ser obrigatória.

Relativamente às abordagens para o ensino da CoInfo, Davis, Lundstrom e Martin (2011) esclarecem que, embora a função educativa seja abraçada por muitos bibliotecários, a maneira como os programas são oferecidos depende da política de cada instituição, sobretudo no Ensino Superior, pois não há uma abordagem única e exata para essa função. Por esse motivo, os bibliotecários têm promovido a CoInfo utilizando diversos métodos, que incluem: sessões únicas “*one-shot*” (*online* ou presenciais), modalidade na qual o professor convida o bibliotecário para atender uma necessidade específica (Bean; Thomas, 2010; Bowles-Terry; Donovan, 2016).

Por outro lado, a tendência das abordagens incorporadas (Hoffman *et al.*, 2017), onde há o ensino da CoInfo integrado ao curso na modalidade *online* ou presencial, permite que o bibliotecário forneça de forma ativa a assistência aos estudantes, relativas à pesquisa ou às necessidades específicas da disciplina. Outro método de ensino da CoInfo, diz respeito à criação de cursos com ou sem a obtenção de créditos pelos estudantes.

Em relação ao uso do método de sessões únicas, Bean e Thomas, (2010) consideram esse tipo de abordagem limitante quanto à abrangência e profundidade dos conteúdos CoInfo a serem abordados. Loo (2013) acrescenta que, as sessões únicas desafiam e testam as habilidades dos bibliotecários acadêmicos e podem posicioná-los como mero palestrantes, em vez de facilitadores de aprendizado e pesquisa.

Geralmente, as sessões são curtas e pontuais e ocorrem por meio de palestras. Trata-se de uma abordagem tradicional e muito comum entre as bibliotecas universitárias, na qual, ao convite de docente, os bibliotecários ocupam um tempo de aula, em um período muito limitado para abordar assuntos relacionados à orientação da biblioteca ou discussão sobre tópicos básicos relacionados às habilidades de pesquisa (Loo, 2013; Hostetler; Luo, 2022).

Em suma, vale ressaltar que a orientação da biblioteca (indicada como a preferida pelos professores) oferece uma abordagem limitada a questões básicas, no que diz respeito aos recursos de informação. Tal modalidade pode impedir qualquer tentativa de cobrir os conteúdos de Competência em Informação na sua profundidade, além de oferece uma experiência de aprendizagem passiva, tornando o ensino inconsistente e insuficiente, em detrimento de uma abordagem mais ativa e significativa. Ainda assim, as sessões únicas contribuem para a promoção da competência informacional.

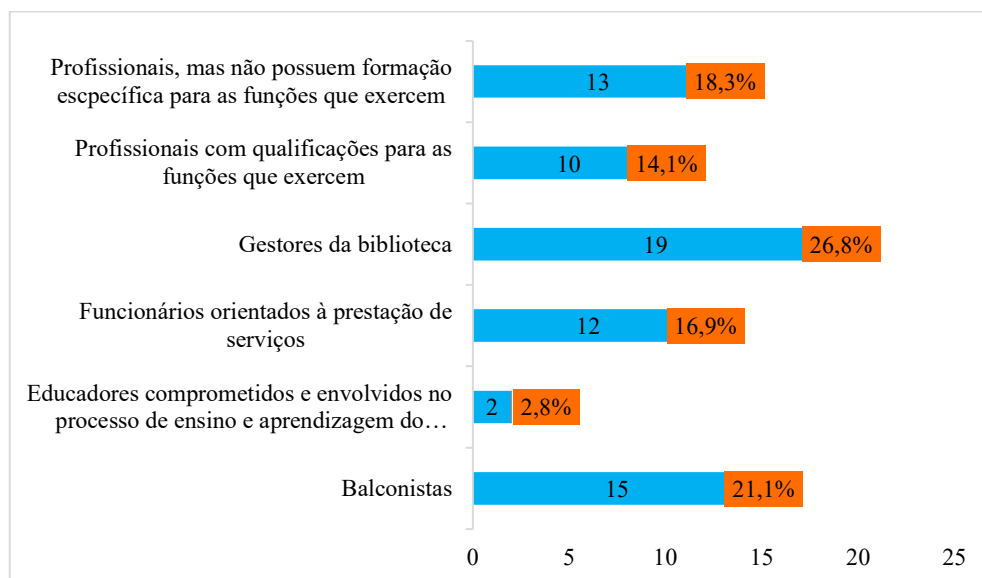
4.5 Percepções dos professores sobre os bibliotecários e seu trabalho

Questões como “quem são os bibliotecários?”; “O que eles fazem (funções e deveres)?”, “O que os bibliotecários sabem: (experiência, conhecimentos e habilidades do bibliotecário)” e “Como eles são percebidos? (imagem transmitida)” têm suscitado debates frequentes na literatura acadêmica da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Não é o foco dessa subseção discutir questões relacionadas à identidade do profissional bibliotecário, mas sim sobre a imagem, ou seja, como os bibliotecários são percebidos pelos docentes.

A respeito da identidade e da imagem do bibliotecário, Hicks (2016) afirma que existem diferenças entre esses termos, embora eles estejam relacionados. Para o autor, uma imagem está relacionada a uma representação, de algo ou de alguém, ou seja, a imagem profissional diz respeito a como os outros entendem a profissão e não a percepção dos próprios bibliotecários sobre si mesmos, enquanto classe profissional. Em contraste, a identidade diz respeito "à descrição ou representação do eu dentro de práticas sociais específicas; aborda as questões, ‘Quem sou eu?’ e ‘Como devo agir?’. Esses escritos, na sua maioria, são de bibliotecários para si mesmos” (Hicks, 2016, p. 616).

Nesse sentido, buscou-se, por meio de uma questão, captar a percepção que os docentes têm sobre os bibliotecários dentro do *campus* universitário. Conforme o Gráfico 20 demonstra, a maioria dos docentes (19 ou 26,8% do total) classificou os bibliotecários como Gestores da biblioteca; 15 deles (21,1%) veem os bibliotecários de sua instituição como balconistas, 13 (18,3%) classificaram os bibliotecários como profissionais, mas não possuem formação específica para as funções que exercem; 12 professores (26,9%) classificaram os bibliotecários como funcionários orientados à prestação de serviços; 10 (14,1%) classificaram os bibliotecários como profissionais com qualificações para as funções que exercem; por fim, apenas 2 docentes (2,8%) veem os bibliotecários de sua instituição como educadores comprometidos e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 20 – Percepção dos docentes sobre a imagem dos bibliotecários.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados pesquisa.

Essa pergunta tinha por finalidade explorar os pontos de vista dos docentes sobre a imagem que eles tinham dos bibliotecários. Conforme o gráfico, foi possível notar um equilíbrio quanto a distribuição das frequências das respostas, o que de certa forma não deixa uma clareza sobre se há divergências entre os docentes. No entanto, constatou-se que a categoria “gestores da biblioteca” teve o maior número de respostas, sendo assinalada por 19 docentes, ou 26,9% do total. O que chama atenção, nessa questão, é o fato de apenas 2 docentes (2,8%) enxergarem os bibliotecários como educadores, comprometidos e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação a categoria “funcionários orientados a prestação de serviços”, Becksford (2022) afirma que a maneira como os bibliotecários trabalham e interagem, tanto entre eles (dentro da biblioteca), quanto com os outros (fora da biblioteca), pode influenciar a forma como eles comunicam suas funções. Nessa perspectiva, se os docentes e a comunidade universitária em geral não entenderem o que os bibliotecários fazem, dificilmente os docentes serão acessíveis aos bibliotecários, pelo fato de estes não sentirem o impacto da biblioteca e bibliotecário dentro do *campus*.

As percepções de bibliotecários como provedores de informação, de acordo com Given e Julien (2005), variam de acordo com a instituição e, a maioria dos professores, veem a biblioteca como um recurso de infraestrutura e não como um recurso de aprendizagem, bem

como os bibliotecários como um pessoal de apoio, cuja responsabilidade consiste em garantir o acesso a uma coleção adequada de materiais para eles e seus estudantes. Essas percepções foram constatadas neste estudo, onde 12 professores (16,9%) classificaram os bibliotecários como “profissionais orientados à prestação de serviço”.

De acordo com Anthony (2010), essas percepções podem impedir a eficácia de qualquer tipo de iniciativa educacional, pelo fato de o docente ver os bibliotecários como provedores de informação, dando-lhes um *status* “inferior ao do corpo docente”. Outro dado, não menos importante e que merece atenção, diz respeito às frequências atribuídas à categoria “profissionais, mas não possuem formação específica para as funções que exercem”. Tem se falado muito sobre a formação do bibliotecário, sobretudo no que está relacionado aos quesitos conhecimentos, habilidades, atitudes, bem como das experiências e formação pedagógica, sendo este último ponto, uma preocupação que tem suscitado debates na literatura acadêmica.

Segundo Raju (2017), as competências, os conhecimentos e as habilidades psicopedagógicas são necessários para que o bibliotecário acadêmico possa exercer, com excelência, a função educativa. Nesse sentido, Kogut (2021) acrescenta que, a combinação de despreparo para abraçar tal função e a ausência de conhecimento da teoria da aprendizagem pode comprometer suas ações e impactar negativamente na identidade dos bibliotecários como educadores profissionais.

Nesse sentido, Doskatsch (2003) sugere que os bibliotecários se envolvam criticamente com os paradigmas pedagógicos dominantes do Ensino Superior, assim como demonstrem competência na concepção e fornecimento de cursos da CoInfo, levando em consideração, algumas estratégias para a eficácia dos programas, tais como: (1) a adoção da prática reflexiva como método de trabalho; (2) abertura para comunicar a experiência de ensino dos bibliotecários e por último, (3) a adoção de pesquisa-ação, como um método que os bibliotecários possam implementar para melhor conhecer seus usuários e, para avaliar suas próprias habilidades de ensino.

Santos, Simeão e Belluzzo (2014) acrescentam que o bibliotecário universitário deve possuir um perfil pesquisador, além de ser um profissional protagonista nas iniciativas voltadas à educação para o desenvolvimento da CoInfo e para a consolidação desta nas instituições acadêmicas. Nas palavras dos autores:

Trata-se de um profissional da informação altamente capacitado e qualificado no que tange ao processo de busca, recuperação e produção das informações científicas e tecnológicas, além de ser um agente promotor da prática de pesquisa na ambiência acadêmica. O reconhecimento e a visibilidade profissional do bibliotecário

universitário dependem do cumprimento da sua função social, educativa e investigativa (Santos; Simeão; Belluzzo, 2014, p. 91).

Em suma, os bibliotecários podem contribuir para que os professores e os demais membros da comunidade universitária tenham uma imagem negativa sobre eles. Uma das suposições para explicar esta imagem negativa, pode estar relacionada com as ações ou atividades por eles desenvolvidas que, muitas vezes, não causam impacto significativos para os docentes, ou seja, os professores não sentem o impacto da biblioteca em suas atividades de ensino, o que pode tornar a biblioteca e o bibliotecário invisíveis no *campus* universitário. Além disso, a ausência de formação adequada, a falta de estrutura e de recursos adequados de trabalho podem limitar, aos profissionais da biblioteca, o exercício de ações robustas e visíveis aos olhos dos docentes.

Nesse sentido, as instituições pesquisadas são chamadas a investirem mais na capacitação dos profissionais da biblioteca para o desenvolvimento, tanto pessoal, quanto das competências e habilidades dos bibliotecários, de modo a responder aos desafios colocados na atualidade. Vale ressaltar que a formação, não é importante somente para melhorar as competências dos profissionais da biblioteca na entrega dos programas educacionais voltados para a CoInfo, mas também pode mudar a percepção dos docentes sobre a imagem do bibliotecário, bem como dar créditos a ele.

Ademais, é necessário que as instituições também garantam a promoção e o financiamento de cursos de curta duração, que estejam relacionados às formas e abordagens teóricas eficazes sobre cada método de ensino da CoInfo, para que os bibliotecários possam exercer a função educativa com excelência e qualidade. Por último (e não menos importante), é necessário destacar a necessidade de realização de ações de *marketing*, ou seja, os bibliotecários podem fazer *marketing* para divulgar os serviços da biblioteca, principalmente os serviços voltados à educação da CoInfo e podem fazer isso em reuniões ou em sala de aulas, de modo a envolver as partes interessadas (docentes e estudantes).

4.6 Síntese geral da seção

De um modo geral, esta seção teve como objetivo apresentar as percepções, opiniões e experiências de professores e bibliotecários acerca das relações colaborativas. Quanto à comunicação, os docentes raramente se comunicam com os bibliotecários para atender às necessidades dos estudantes. Levando em conta que os trabalhos acadêmicos ocorrem durante o semestre, em disciplina a qual o estudante está inscrito, os achados a esta questão indicam

falhas na comunicação, pois os bibliotecários perdem a oportunidade de conversar com os professores sobre os serviços da biblioteca, ao mesmo tempo que os professores também perdem a oportunidade de conhecer o papel que a biblioteca e bibliotecário podem desempenhar. Essa ausência de comunicação para a troca de ideias é tida como um fator muito importante que prejudica a colaboração entre as duas partes.

Mesmo quando os professores encaminham os estudantes a um bibliotecário, a falta de comunicação permanece. A maioria dos professores que encaminharam os alunos ao bibliotecário, relatou suas experiências, sendo elas positivas e negativas. Como preocupações negativas destacadas pelos professores, muitas estavam relacionadas à ausência de domínio ou conhecimento da área de Biblioteconomia, habilidades e competências, por parte do bibliotecário.

Os achados evidenciam também que existem iniciativas dos bibliotecários, com relação à formação ou treinamento dos docentes, em relação aos recursos informacionais, entretanto, tais iniciativas são básicas para aquilo que são os objetivos da CoInfo. Por essa razão, os bibliotecários precisam ampliar os tópicos abordados nesses treinamentos, pautando-os por princípios ou conteúdos da Competência em Informação para que os docentes possam aplicá-los em suas disciplinas. Assim, torna-se quase imperativo que, tanto bibliotecários, quanto docentes, tenham conhecimentos sólidos e habilidades para transmitir e auxiliar profissionalmente os estudantes.

Quanto à colaboração, verificou-se uma ausência de relações colaborativas em projetos educacionais voltados à Competência em Informação. Houve iniciativas dessas relações, mas elas estavam, em sua grande maioria, relacionadas ao desenvolvimento de coleções do acervo da biblioteca, bem como de orientações para o uso da biblioteca. Ainda que os professores não estejam envolvidos em projetos colaborativos, os achados referentes à responsabilidade pelo ensino da CoInfo são promissores, uma vez que os docentes, em sua maioria, apoiam uma visão compartilhada e colaborativa no ensino da CoInfo.

Além disso, os docentes apoiam o ensino de Competência em Informação voltado para a orientação da biblioteca. No entanto, em relação aos bibliotecários, não ficou claro a preferência do formato do ensino, pois todos (4 bibliotecários) indicaram opções diferentes. Vale ressaltar que a orientação da biblioteca, não proporciona uma aprendizagem significativa devido à sua limitação, quanto aos conteúdos proporcionados. Esses achados mostram que bibliotecários e docentes possuem pouca compreensão sobre a importância da CoInfo.

Importante destacar que, embora houvesse uma variação quanto às percepções dos professores sobre a imagem dos bibliotecários de acordo com a instituição, a maioria dos

professores veem os bibliotecários como gestores da biblioteca; outros acreditam no papel do bibliotecário como pessoal de apoio acadêmico, cuja responsabilidade é garantir o acesso a uma coleção adequada de materiais para eles e seus estudantes; além de serem profissionais sem formação específica. Esses e outros fatores indicados pelos professores, podem afetar as relações colaborativas voltadas à CoInfo.

As únicas pessoas capazes de mudar essas percepções “negativas” sobre a imagem dos bibliotecários, são eles próprios. É importante destacar que os bibliotecários são responsáveis por aquilo que mostram, o que indica que se suas funções se limitam a prestação de serviços, essa será a imagem percebida pelos docentes. Para superar essas lacunas, os bibliotecários precisam investir em educação continuada (mestrado ou doutorado) e/ou participar mais em debates, seja em âmbito nacional ou internacional, para que possam adquirir conhecimento sobre o assunto “Competência em Informação”. Ademais, é necessário que realizem contatos com outros colegas, de outras instituições, para abordar o assunto e solicitar treinamento sobre a temática. Além disso, as instituições precisam se responsabilizar pela capacitação desses profissionais.

É necessário que os bibliotecários busquem por teorias de aprendizagem que forneçam a melhor abordagem para responder às necessidades dos estudantes, além de buscarem se familiarizar mais com o assunto, ganhar experiência (através de treinamentos dados aos estudantes) e apostar em formações, seja de curta duração ou não, bem como devem buscar desenvolver a proatividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo explorar a compreensão dos professores moçambicanos sobre o conceito de Competência em Informação e suas práticas de ensino relacionadas a esse assunto, bem como ações e iniciativas oferecidas pelas bibliotecas. Buscou-se identificar as contribuições existentes para o desenvolvimento da CoInfo, além de um possível trabalho colaborativo entre estes atores para a aprendizagem desses conceitos pelos estudantes. Assim, a pesquisa se orientou pelas seguintes indagações:

- *Quais os conteúdos são incorporados nas disciplinas e quais as formas/estratégias utilizadas pelos docentes para promover as práticas da CoInfo e apoiar os estudantes a se familiarizarem com pesquisas acadêmicas?*
- *Quais as percepções dos docentes sobre as Competências em Informação dos estudantes?*
- *Existem na biblioteca ações ou iniciativas de treinamentos/programas de Competência em Informação centrados nos estudantes ou programa de orientação à biblioteca?*
- *Existem ações de colaboração entre docentes/departamentos e bibliotecários no ensino de Competência em Informação, ações ou programas voltados para o desenvolvimento da CoInfo que, por sua vez, contribuíram para suas atividades?*

Os resultados da pesquisa sinalizam que, quanto ao termo Competência em Informação/literacia da informação e a incorporação dos conteúdos da CoInfo em suas disciplinas, a maioria dos docentes afirmou que estava familiarizada com o termo e que incorporava, em suas práticas de ensino, conteúdos relacionados à temática. A preocupação desses docentes, no entanto, girava em torno de ensinar aos estudantes como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo. Verificou-se ainda que a Competência em Informação foi um assunto abordado em todas as áreas de conhecimento, com destaque para as áreas de Ciências Agrárias e de Linguística e Letras, essas com maior e menor número de respostas, respectivamente.

Outra preocupação dos docentes diz respeito às citações e como referenciá-las – esta sendo a segunda categoria que recebeu o maior número de respostas. De todas as categorias

listadas, essas foram as que tiveram mais de 50% de porcentagem, num total de 53 respondentes.

No que se refere às práticas da CoInfo no contexto da disciplina, a resposta que recebeu menos respostas foi a que dizia respeito ao ensino de práticas relacionadas à terminologias, procedimentos, estilo de redação, etc. de uma área de estudo ou área específica, praticas consideradas fundamentais para o contexto das disciplinas.

Quanto às estratégias utilizadas pelos docentes para fornecerem apoio aos estudantes na familiarização com as atividades acadêmicas que envolvem a informação, bem como no desenvolvimento de competências informacionais, verificou-se que os docentes aplicam algum tipo de trabalho que, no seu entendimento, estimula o pensamento crítico e reflexivo, sendo o trabalho em grupo a alternativa com que mais recebeu respostas.

Esse tipo de trabalho oferece vantagens e limitações, uma vez que, em se tratando de uma pesquisa que envolve duas ou mais pessoas, pode ocorrer que uma dessas pessoas assuma a responsabilidades do “outro”, seja por falta do envolvimento ou por “relaxamento”. Por outro lado, o trabalho em grupo oferece aos estudantes a oportunidade de se engajarem com a informação, de forma mais ativa, no processo da aprendizagem. Além disso, proporciona, aos estudantes, a cooperação e incentiva o trabalho em equipe. Talvez, este último ponto seja o motivo da preferência dos docentes pela atividade.

Vale ressaltar que os trabalhos acadêmicos são, de fato, os instrumentos de avaliação, que bibliotecários e docentes utilizam para identificar os pontos fortes e fracos dos estudantes. Os trabalhos acadêmicos permitem que os estudantes aprendam a pesquisar e a utilizar uma variedade de recursos informacionais, sejam eles físicos ou digitais, para encontrarem informações relevantes. Neste estudo, descobriu-se que a maioria dos docentes incentiva o uso da biblioteca. No entanto, no que dizia respeito à preferência esboçada pelos estudantes dentre os recursos mais utilizados para a realização de pesquisa, o Google foi a mais indicada pelos docentes. Ainda que o estudante encontre dificuldades no decorrer da realização dos trabalhos acadêmicos, o Google continua a ser a “fonte de informação” favorita dos estudantes, conforme apontado pela maioria do corpo docente.

Os resultados indicam ainda que, mesmo com a possibilidade de procurar o bibliotecário, os estudantes preferem solicitar ajuda ao corpo docente. Poderia se especular que isso se dá pelo fato de os discentes já terem estabelecido uma relação com os docentes, durante as aulas. No entanto, são necessários novos estudos para que haja algum tipo de validação (ou não) dessa especulação. Este achado aponta para a necessidade de maior envolvimento, por

parte dos bibliotecários, na vida acadêmica dos estudantes, ainda que estes bibliotecários não tenham formação na área ou conhecimento do assunto. É necessário que eles se tornem mais proativos e criativos, inovando e adotando um espírito de curiosidade, para melhorar seu relacionamento com os estudantes e oferecer serviços de qualidade.

Quanto ao grau de importância dos recursos, os resultados revelaram que os docentes acreditam que, a variedade dos recursos utilizados, é um indicador muito importante para avaliar a qualidade dos trabalhos dos estudantes. Essa descoberta chamou bastante atenção, pois em estudos anteriores, os docentes classificam os trabalhos dos estudantes com base na qualidade de fontes de informação utilizadas, o que demonstra que, os docentes desta pesquisa, estão mais preocupados com a variedade dos recursos utilizados nos trabalhos dos estudantes, do que com a qualidade e a relevância dos recursos informacionais utilizados nesses trabalhos.

É necessário que o corpo docente incluía o bibliotecário em suas avaliações, para que juntos possam criar melhores estratégias para atender às necessidades da disciplina (aquilo que realmente o estudante deve aprender), bem como que se alinhem aos princípios da CoInfo. Os trabalhos acadêmicos dos estudantes são instrumentos poderosos, no qual docentes e bibliotecários podem se apoiar para promover ações colaborativas, com o intuito de aprimorar ou redesenhar o formato das tarefas, tornando as práticas mais significativas. Entretanto, para que isso ocorra, o bibliotecário precisa ser devidamente preparado para atender essas necessidades com qualidade.

No que diz respeito às práticas de Competência em Informação dos estudantes, ainda que os docentes incorporassem os conteúdos da CoInfo em suas disciplinas, solicitassem trabalhos acadêmicos e incentivassem aos estudantes que conduzissem pesquisas na biblioteca, a maioria dos professores indicou que as competências informacionais dos estudantes eram muito básicas.

Esses achados indicam que, as maneiras como os conteúdos de Competência em Informação são abordados, o grau de importância que os docentes atribuem a esses conteúdos e as avaliações dessas práticas, podem influenciar na aplicabilidade dessas práticas nos trabalhos acadêmicos. Além disso, os estudantes perdem a oportunidade de realizar pesquisas e aprender com suas próprias experiências.

Os achados desta pesquisa parecem também revelar falhas de comunicação (ou certo desalinhamento) entre os conteúdos abordados em sala de aula e o grau da aplicabilidade das práticas da CoInfo, por parte dos estudantes, na realização das suas atividades acadêmicas, seja por falta de rigorosidade, seja por falta de conhecimento em relação ao que se busca para avaliar

o trabalho. Sugere-se que, para superação dessa “lacuna”, realizem-se ações colaborativas, que oferecerão aos bibliotecários e docentes a oportunidade de acompanharem de perto os estudantes, dando suporte a eles durante o processo de pesquisa.

No que diz respeito às práticas da CoInfo instituídas nas bibliotecas pesquisadas, os resultados apontaram dois fatores: não existem programas sistemáticos voltados à Competência em Informação e as atuais ações são de caráter básico e conduzidas por meio de métodos de ensino presencial, principalmente em salas de treinamento de bibliotecas e laboratórios de informática. Parece que o método de ensino presencial continua a ser a preferência dos bibliotecários em Moçambique (e, quem sabe, dos africanos) o que denota que o método de ensino *online* está longe de ser efetivado, uma vez que não houve sinalização ou indicação de uso dessa modalidade. Isso pode denotar a falta de conhecimento por parte dos bibliotecários a respeito das diferentes formas de abordagem voltadas à educação para o desenvolvimento da CoInfo. Os resultados deste estudo indicaram que os tópicos abordados nos programas dessas bibliotecas universitárias eram principalmente os relacionados à introdução geral sobre o funcionamento da biblioteca, e sobre a visão geral das políticas, serviços e recursos da biblioteca.

Quanto à colaboração entre docentes e bibliotecários, os resultados revelaram a existência de iniciativas, onde ambos trabalharam juntos para alcance dos objetivos semelhantes, ou seja, no desenvolvimento de coleções da biblioteca, no planejamento das aulas dos docentes e para alinhar recursos ao conteúdo. Essas iniciativas podem ser encaixadas na categoria de cooperação, o que reforça a ideia do papel do bibliotecário como provedor da informação, ainda assim, elas são insuficientes e revelam que há um longo caminho a ser trilhado para a criação de relações colaborativas. Além disso, sugerem que uma colaboração, no verdadeiro sentido da palavra, se dá com a integração de ensino da CoInfo ao currículo.

Os achados da pesquisa sugerem que os professores apoiam o ensino da Competência em Informação baseado em relações colaborativas, uma vez que a maioria das respostas indicou que a responsabilidade pelo ensino da CoInfo é dos dois (devendo ser conduzida através de uma parceria colaborativa). No entanto, os achados indicam que, para que o ensino seja de qualidade e crível, ambos precisam aprender mais sobre a temática e buscar por metodologias que se adequem às reais necessidades dos estudantes.

Embora não tenham sido identificadas ações voltadas às relações do trabalho colaborativo, os professores apoiam a integração da Competência em Informação no *campus* universitário e foi possível constatar duas principais crenças: (1) a maioria dos professores

acreditaram que a Competência em Informação deve ou deveria ser ministrada por meio de orientação da biblioteca no início de semestre; (2) acreditam que o docente deve convidar o bibliotecário para sua aula para trabalhar em uma tarefa/habilidade específica, ou criação de uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário.

Este estudo, no entanto, não está isento de limitações. Uma das limitações se refere ao tamanho pequeno da amostra. Embora a taxa geral de respostas não tenha sido tão alta, o número de respostas foi suficiente para explorar as percepções do corpo docente e dos bibliotecários sobre as práticas atuais da CoInfo em Moçambique, particularmente nas instituições pesquisadas, pois a maioria das respostas foram obtidas por docentes com mais de 10 anos de anos de serviço, ou seja, com experiência na carreira docente. Os dados obtidos por meio das respostas forneceram uma visão limitada das experiências, ações e do conhecimento das práticas da CoInfo do ponto de vista dos sujeitos informacionais pesquisados (bibliotecários e docentes), o que implica a não generalização das conclusões.

Outro fator limitador foi a produção de dados quantitativos, na maioria das questões, ao invés de qualitativos, o que de certa forma pode ter deixado de lado algumas informações, que poderiam agregar mais à pesquisa. Um estudo mais holístico e aprofundado, baseado em técnicas qualitativas, seria necessário para obter uma melhor compreensão das experiências do corpo docente, do bibliotecário e dos estudantes, sobre as práticas da CoInfo.

Chegado o final desta trajetória da pesquisa, surge uma inquietação: **Como estamos? E em que nível de integração podem ser enquadradas as bibliotecas pesquisadas?**

Em suma, explorar as práticas da CoInfo na perspectiva dos docentes e bibliotecários constitui uma etapa fundamental para mapear o estágio atual das práticas da CoInfo, no que diz respeito à prática do ensino dos docentes e das ações dos bibliotecários. Pode se afirmar que a integração da Competência em Informação, nas instituições pesquisadas, se enquadra no estágio embrionário ou desconhecido¹¹, uma vez que a natureza das atividades, quanto à formação dos usuários no âmbito de desenvolvimento da CoInfo, ainda são básicas, com foco quase que integralmente nas competências vinculadas à busca e localização da informação, ou seja, em atividades restritas aos tópicos tradicionais relacionados à orientação da biblioteca e treinamento para o uso de bases de dados. No entanto, as bibliotecas precisam implementar programas da CoInfo sistemáticos em níveis mais holísticos, com conteúdos que respondam aos seus princípios fundamentais. Para tanto, algumas medidas precisam ser levadas em

¹¹ Vide Uribe-Tirado (2013).

consideração, tais como: a definição de políticas de CoInfo que se adequem ao contexto de cada instituição; a adequação dos recursos humanos com qualificação para oferecer serviços de qualidade e credibilidade; a garantia de infraestrutura para realização das atividades. E, acima de tudo, os bibliotecários devem adotar uma abordagem proativa. Finalmente, cabe ressaltar que o apoio da instituição é fundamental para que a implementação da CoInfo seja efetiva.

Considerando a pequena amostra dos professores e bibliotecários envolvidos na pesquisa, não seria prudente extrapolar as conclusões, generalizando acerca das práticas da CoInfo na perspectiva dos bibliotecários e professores para a totalidade de Moçambique. Entretanto, este estudo se constitui como um marco exploratório, que contribui para o corpo de literatura existente sobre a CoInfo, fornecendo uma compreensão indicativa sobre o estágio atual das práticas da CoInfo em Moçambique e as perspectivas únicas dos professores e bibliotecários.

Os resultados deste estudo poderão ser benéficos, na medida em que podem incentivar a conscientização social e profissional das instituições de Ensino Superior, indicando os benefícios de se desenvolverem serviços educacionais ou programas integrados de desenvolvimento de CoInfo para os estudantes de graduação, para que os mesmos possam se conscientizar da necessidade de desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, para lidar com atual ambiente de informação, bem como para que se tornem aprendizes ativos ao longo da vida

Por fim, com base nos resultados da pesquisa, o estudo recomenda que as instituições pesquisadas incorporem programas da CoInfo e invistam em cursos de desenvolvimento profissional voltados à temática, disponibilizando-os para seus bibliotecários e professores. Devido a fatores como o conhecimento limitado sobre a área; a falta de familiarização com a temática e com os padrões; de conhecimento sobre o *framework* e outros modelos; o desconhecimento a respeito das definições da CoInfo e; a falta de experiência no assunto, os bibliotecários precisam imbuir-se de um espírito de curiosidade e, assim mobilizados, investir no estudo de artigos e livros sobre a temática e sobre as teorias de ensino e aprendizagem. Uma vez que tomem tais atitudes, poderão desenvolver iniciativas de autoaprendizagem que proporcionem maior conhecimento da e desenvolvam, gradualmente, sua própria Competência em Informação.

REFERÊNCIAS

- AGBO, A.D.; IGWEBUIKE, E.U. Inculcating information literacy skills in Nigerian university students: the foundation for independent lifelong learning. **Journal of Education and Practice**, [s. l.], v. 5, n. 39, p. 19-24, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ffb1/5975cd6b6402e096b62032d8bfa66efb2ba7.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.
- ALMEIDA, N.; POLLACK, J. In bed with the library: A critical exploration of embedded librarianship at the City University of New York. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 122-146, 2017.
- ALABI, A. O. Bridging the great divide: bibliotecário-professor colaboração em instituições superiores selecionadas no estado de Lagos, Nigéria. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 459-467, 2018.
- AMERICAN COLLEGE & RESEARCH ASSOCIATION. **Framework for Information Literacy for Higher Education**, 2015. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 15 set. 2023
- AMEEN, K.; GORMAN, G.E. Information and digital literacy: a stumbling block to development?: A Pakistan perspective. **Library Management**, [s. l.], v. 30, n. 1-2, p. 99 – 112, 2009.
- ANAFO, P.; FILSON, C. Promoting Information Literacy among Undergraduate Students of Ashesi University College. **Library Philosophy and Practice**, n. 1032, 2014. disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2497&context=libphilprac>. Acesso em: 15 set. 2023.
- ANDREWS, C. R. Embedded librarianship: best practices explored and redefined. **The International Journal of Educational Organization and Leadership**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 1-14, 2013.
- ANTHONY, K. Reconnecting the disconnects: library outreach to faculty as addressed in the literature. **College & Undergraduate Libraries**, [s. l.], v. 17, p. 79–92. 2010.
- ANYAOKU, E. N.; EZEANI, C. N.; OSUIGWEE, N. E. Information literacy practices of librarians in universities in South East Nigeria. **International Journal of Library and Information Science**, [s. l.], v. 7, n. 5, p. 96–102, 2015.
- ATWOOD, T. A.; CROSETTO, A. Religious Studies Collections and Information Literacy: a snapshot of a University Library. **Journal of Religious & Theological Information**, [s. l.], v. 7, n. 3-4, p. 133-147, 2009.
- BADKE W. Why information literacy is invisible. **Communications in Information Literacy**, v. 4, n. 2, p. 129–141, 2010.
- BADKE, W. B. Can't get no respect: Helping faculty to understand the educational power of information literacy. *Reference Librarian*, v. 43, n. 89, p. 63-80, 2005.

BADKE, W. B. Ten reasons to teach information literacy for credit. **Online**, [s. l.], v. 32, n. 6, p. 47-49, 2008.

BAIRD, C.; SOARES, T. Faculty perceptions of students' information literacy learning in first-year writing. **portal: Libraries and the Academy**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 509-532, 2020.

BARO, E.E.; FYNEMAN, B. Information literacy among undergraduate students in Niger Delta University. **The Electronic Library**, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 659-75, 2009.

BARO, Emmanuel E. A survey of information literacy education in library schools in Africa. **Library Review**, [s. l.], v. 60, n. 3, p. 202-217. 2011.

BARO, E. E.; KEBOH, T. Teaching and fostering information literacy programmes: A survey of five university libraries in Africa. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 38, n. 5, p. 311-315, 2012.

BARO, E. E.; SEIMODE, F. D.; GODFREY, V. Information literacy programmes in University libraries: A case study. **Libri**, [s. l.], v. 63, n. 4, p. 282-294, 2013.

BAUDER, J.; ROD, C. Crossing thresholds: Critical information literacy pedagogy and the ACRL framework. **College & undergraduate libraries**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 252-264, 2016.

BAWDEN, D. Being fluent and keeping looking. **Communications in Computer and Information Science**, n. 492, p. 13-18 p. 13-18, 2014. Disponível em: <http://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/6445/1/ECIL%20paper%20proof.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BEAN, T. M.; THOMAS, S. N. Being like both: Library instruction methods that outshine the one-shot. **Public Services Quarterly**, [s. l.], v. 6, n. 2-3, p. 237-249, 2010.

BECNEL, Kim; MOELLER; Robin A.; POPE, Jon C. Pope Powerful Partnerships: The Worth of Embedding Masters Level Library Science Students in Undergraduate Classes. **Journal of Education for Library and Information Science**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 31-42, 2016.

BELL, S.; SHANK, J. Blended Librarianship [Re] Envisioning the Role of Librarian as Educator in the Digital Information Age. **Reference & User Services Quarterly**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 105-110, 2011.

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2004.

BEWICK, L.; CORRALL. Developing librarians as teachers: a study of their pedagogical knowledge. **Journal of Librarianship and Information Science**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 97-110, 2010.

BELLUZZO, R. C. B. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação: um exercício de criatividade. In: PASSOS, R.; SANTOS, G.C. (org.).

Competência em informação na sociedade da aprendizagem. Bauru: Kairós, 2005, p. 29-53.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: vivências e aprendizado. *In:* Regina Celia Baptista BELLUZZO, Glória Georges Feres. (org.). **Competência em informação: das reflexões às lições aprendidas.** São Paulo: FEBAB, 2013. v. 1. p. 58-74.

BELLUZZO, R. C. B. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da Informação e da comunicação: uma área interdisciplinar na competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, v.2, n.2, p.78-89, 2006.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação.** 2. ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em Informação: cenários e espectros. **Memória e Informação**, v. 2, n. 1, p. 29-50, jan./jun. 2018.

BRECHER, D.; KLIPFEL, K. M. Education Training for Instruction Librarians: A Shared Perspective. **Comminfolit**, v. 8, n.1, p. 43-49, 2014.

BURY, S. Faculty attitudes, perceptions and experiences of information literacy: A study across multiple disciplines at York University, Canada. **Journal of Information Literacy**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 45-64, 2011.

BURY, S. Learning from faculty voices on information literacy: Opportunities and challenges for undergraduate information literacy education. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 237-252, 2016.

BOWLES-TERRY, Melissa; DONOVAN, Carrie. Serving Notice on the One- Shot: Changing Roles for Instruction Librarians. **International Information & Library Review**, [s. l.], v. 48, n. 2 p.1-6, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10572317.2016.1176457>. Acesso em: 16 mar. 2023

BECKSFORD, Lisa. Teacher, Librarian, or Both? A Quantitative Investigation of Instruction Librarians' Teacher Identity. **College and Research Libraries**, [s. l.], v. 83, n. 3, p. 372-392.

BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M. A. F.; BRISOLA, A. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 12, n. 2, 2017.

BOYD-BYRNES, Aditi Bandyo padhyay Mary Kate. Is the need for mediated reference service in academic libraries fading away in the digital environment? **Reference Services Review**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 596-626, 2016.

BRUCE, S. C. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Anales de Documentación**, v. 6, p. 289- 294, 2003. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>. Acesso em: 15 set. 2023.

BUNDY, A. **Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice**. 2. ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da Competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAMPELLO, B. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: nova série, São Paulo, v.2, n.2, p. 63-77, dez. 2006.

CARLOZZI, Michael. Teaching in Libraries: Not an Elective Part of the Job. *In*: PERCELL, Johnna et al.

Re-Envisioning the MLS: Perspectives on the Future of Library and Information Science Education, [s. l.], v. 44B, p. 201-213, 2018.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p.47-62, dez. 2006.

CHESNUT, M. T.; WESLEY, T. L.; ZAI, R. Adding an extra helping of service when you already have a full plate: Building an embedded librarian program. **Public Services Quarterly**, [s. l.], v. 6, n. 2/3, p. 122-129, 2010.

CHU, S.K.W.; TSE, S.K.; CHOW, K. Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary students develop information literacy and information skills. **Library and Information Science Research**, [s. l.], v. 33, p. 132-143, 2011.

CHRISTIANSEN, L., STOMBLER, M.; THAXTON, L. A report on librarian-faculty relations from a sociological perspective. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 116-121, 2004.

COOK, P.; WALSH, M. Collaboration and problem-based learning: Integrating information literacy into a political science. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 59-72, 2012.

CONOR, E. Reframing the Framework: Situated Information Literacy in the Music Classroom. **Fontes Artis Musicae**, v. 64, n. 4, p. 346-354. 2017.

COOPER, Trudi. Calling out 'alternative facts: curriculum to develop students' capacity to engage critically with contradictory sources. **Teaching in Higher Education**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 444-459, 2019.

COPE, J.; SANABRIA, J. E. Do we speak the same language? A study of faculty perceptions of information literacy. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 14, n. 4, p. 475-501, 2014.

CORRELL, M. What do high school students know about information literacy? *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 25–37, 2019.

COWAN, S.; EVA, N. Changing our aim: Infiltrating faculty with information literacy. *Communications in Information Literacy*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 163-177, 2016.

COWAN, S. M. Information Literacy: The Battle We Won That We Lost? *Portal: Libraries and the Academy*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 23–32, 2014.

COX, A. M.; CORRALL, S. Evolving academic library specialties. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, [s. l.], v. 64, n. 8, p. 1526-1542, 2013.

CREASER, Claire; SPEZI, Valérie. Improving perceptions of value to teaching and research staff: The next challenge for academic libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, [s. l.], v. 46, n.3, p. 191–20, 2014.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; PLANO-CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CULL, B. W. Voices in the Wilderness: A Report on Academic Information Literacy Instruction in Atlantic Canada. *Canadian Journal of Information & Library Sciences*, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 1-26, 2005.

DACOSTA, J. W. Is there an information literacy skills gap to be bridged? An examination of faculty perceptions and activities relating to information literacy in the United States and England. *College & Research Libraries*, [s. l.], v. 71, n. 3, p. 203-222, 2010.

D'ANGELO, B. E MAID, B. Moving beyond definitions: Implementing information literacy across the curriculum. *The Journal of Academic Librarianship*, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 212–217, 2004.

DAWES, L. Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students: A phenomenographic study. *Journal of Librarianship and Information Science*, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 545–560, 2019.

DAVIS, E. L.; LUNDSTROM, K.; MARTIN, P. N. Librarian perceptions and information literacy instruction models. *Reference Services Review*, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 686-702, 2011.

DADZIE, P. S. Information literacy: assessing the readiness of Ghanaian universities. *Information development*, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 265-277, 2007.

DE LUCCA, Djuli Machado; VITORINO, Elizete Vieira. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da Ciência da Informação: em foco, a fenomenologia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 25, n. 3, p. 22-48, set. 2020.

DETMERING, Robert, MCCLELLAN, Samantha, WILLENBORG, Amber. A Seat at the Table: Information Literacy Assessment and Professional Legitimacy. **College & Research Libraries**, [s. l.], v. 80, n.5, p. 720-737, 2019.

DEWEY, B. I. The embedded librarian: Strategic *campus* collaborations. **Resource Sharing & Information Networks**, v. 17, n. 1-2, p. 5-17, 2004 .

DONHAM, J.; GREEN, C.W. Developing a culture of collaboration: librarian as consultant. **Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 314-21, 2004.

DOSKATSCH, I. Perceptions and perplexities of the faculty-librarian partnership: na Australian perspective. **Reference Service Review**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 111-21, 2003.

DREWES, K.; HOFFMAN, N. Academic embedded librarianship: an introduction. **Public Services Quarterly**, [s. l.], v. 6, n. 2-3, p. 75-82, 2010.

DUBICKI, E. Faculty perceptions of students' information literacy skills competencies. **Journal of Information Literacy**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 97-125, 2013.

DUBICKI, E. Research behavior patterns of business students. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 360-384, 2010.

DUCAS, A. M.; MICHAUD-OYSTRYK, N. Toward a new enterprise: Capitalizing on the faculty-librarian partnership. **College & Research Libraries**, v. 64, n. 1, p. 55-74. 2003.

DUCAS, A. M.; MICHAUD-OYSTRYK, Nicole.; SPEARE, Marie. Reinventing Ourselves: New and Emerging Roles of Academic Librarians in Canadian Research-Intensive Universities. **College & Research Libraries**, [s. l.], v. 81, n. 1, p. 43-65, 2020.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de Acesso**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 88-98, 2007.

DUDZIAK, E.A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, E.A. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 1-22, 2010.

EDWARDS, Mary; KUMAR, SWAPNA; Ochoa, Marilyn. Assessing the Value of Embedded Librarians in an Online Graduate Educational Technology Course. **Public Services Quarterly**, [s. l.], v. 6, n. 2-3, p. 271-291, 2010.

EDWARDS, J. B. Added value or essential instruction?: Librarians in the twenty-first-century classroom. **Reference & User Services Quarterly**, [s. l.], v. 57, n. 4, p. 285–293, 2018.

EBELE, N. A.; CHINWE, N. E.; NKEM, E. O. Information literacy practices of librarians in universities in south east nigeria. **International Journal of Library and Information Science**, [s. l.], v.7, n.5, p. 96-102, 2018.

ELMBORG, James. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v.32, n.2, p.192-199, 2006.

ERDELEZ, S., BASIC, J.; LEVITOV, D.D. Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. **Information Research**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 1-11, 2011.

FARIAS, Gabriela Belmont de; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em Informação: perspectiva didática pedagógica. **Informação & Informação**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 112-135, set./out. 2017.

FOASBERG, Nancy M. From Standards to Frameworks for IL: How the ACRL Framework Addresses Critiques of the Standards. **Portal: Libraries and the Academy** v.15, n.4. 2015, p. 711. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/qc_pubs/14/. Acesso em: 15 set. 2023.

FOSTER, B. Information Literacy Beyond Librarians: A Data/Methods Triangulation Approach to Investigating Disciplinary IL Teaching Practices. **Evidence Based Library and Information Practice**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 20–37, 2020.

GANLEY, B.; GILBERT, A.; ROSARIO, D. Faculty and student perceptions and behaviours related to information literacy: a pilot study using triangulation. **Journal of Information Literacy**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 80-96, 2013.

GANDHE, C. A. Information literacy for teacher education. *In: International CALIBER*, 8., 201, Goa. **Proceedings**. Goa: Goa University, 2011.

GARDNER, C. C.; WHITE-FARNHAM, J. She has a vocabulary I just don't have: faculty culture and information literacy collaboration. **Collaborative Librarianship**, v. 5, n. 4, p. 235-242, 2013. Disponível em: <https://digitalcommons.du.edu/collaborativelibrarianship/vol5/iss4/3>. Acesso em: 15 set. 2023.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do Letramento Informacional. **Ciência da Informação**, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: FCI/UNB, 2012.

GIVEN, L. M.; JULIEN, H. Finding Common Ground: an analysis of librarians' expressed attitudes towards faculty. **The Reference Librarian**, [s. l.], v. 43, n. 89-90, p. 25-38, 2005.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GYESI, K. Information seeking behaviour of graduate students of the University of professional studies, Accra (UPSA). **Library Philosophy and Practice**, n. 4155, p. 1–24. 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4155>. Acesso em: 15 set. 2023.

GODWIN, Peter. Making Life Easier for Academics: how librarians can help staff weather the technological storm. **Journal of eLiteracy**, [s. l.], v. 2, n. 58, p. 58, 2005.

GORDON, L.; BARTOLI, E. Using discipline-based professional association standards for information literacy integration: a review and case study. **Behavioral & Social Sciences Librarian**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 23-38, 2012.

GULLIKSON, S. Faculty perceptions of ACRL's Information Literacy Competency Standards for Higher Education. **Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 32, n. 6, p. 583–592, 2006.

GUTH, L. F.; ARNOLD, J. M.; BIELAT, V. E.; PEREZ-STABLE, M. A.; MEER, P. F. V. Faculty voices on the framework: Implications for instruction and dialogue. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 18, n. 4, p. 693–718. 2018. Disponível em: <https://preprint.press.jhu.edu/portal/sites/ajm/files/Guth.pdf>. Acesso em: set. 2018.

HANCHINAL, V. B.; HANCHINAL, V. V. Information Literacy in Indian Schools: Trends and Developments. **International Journal of Knowledge Content Development & Technology**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 7–18. 2018.

HALL, R. The embedded librarian in a freshman speech class information Literacy instruction in action. **College and Research Libraries News**, [s. l.], v. 69, n. 1, p. 28-30, 2008.

HAMMONS, J. Teaching the teachers to teach information literacy: A literature review. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 46, n. 5, p. 1- 13. 2020.

HARKNESS, Suzan J., Faith A. Rusk, and Ramon Rubio. Using an Embedded Librarian Model to Increase Information Literacy in Political Science Research Methods. **Journal of Political Science Education**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 385–405, 2021.

HASSANI, A.E. The Role of Information Literacy in Higher Education: An Initiative at Al Akhawayn University in Morocco. **Journal of Information Literacy**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 32-37, 2015.

HATSBACH, M.H.L.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008.

HARDESTY, L. Faculty culture and bibliographic instruction: an exploratory analysis. **Library Trends**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 339-367, 1995. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/8028>. Acesso em: jun. 2018.

- HARRISON, S. J. A.; DEANS, M. J. O. N. The methodology used to deliver information literacy instruction by a select group of academic librarians: a case study. **Asian Association of Open Universities Journal**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 177-192, 2021.
- HEAD, A. J. Learning the ropes: how freshmen conduct course research once they enter College. **Project Information Literacy Research Report**, 2013.
Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548262.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.
- HEAD, A.J.; EISENBERG, M.B. Truth be told: How college students evaluate and use information in the digital age. **Project Information Literacy Progress Report**, 2010.
Disponível em: https://projectinfolit.org/pubs/evaluating-information-study/pil_evaluating-information_2010-11-01.pdf. Acesso em: 15 set. 2023
- HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-Based Learning: What and How do Students Learn? **Educational Psychology Review**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 235-261, 2004.
- HERRING, J. E. A critical investigation of students' and teachers' views of the use of information literacy skills in school assignments. **School Library Media Research**, v. 9, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965631.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.
- HERRING, J. E. Year 7 students' information literacy, and transfer: A grounded theory. **School Library Research**, v. 14. 2011. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol14/SLR_Year7Students_V14.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.
- HICKS, D. Advocating for librarianship: The discourses of advocacy and service in the professional identities of librarians. **Library Trends**, [s. l.], v. 64, n. 3, p. 615–640, 2016.
- HOFER, A. R., TOWNSEND, L.; BRUNETTI, K. Troublesome Concepts and Information Literacy: Investigating Threshold Concepts for Information Literacy. **portal: Libraries and the Academy**, v. 12, n. 4, p. 387-405, 2012.
- HOFFMAN, N.; BEATTY, S.; FENG, P.; LEE, J. Teaching research skills through embedded librarianship. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 211-226, 2017.
- HOSTETLER K.; LUO T. Understanding Academic Librarians' One-shot Instructional Design Process Via a Delphi Study. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 48, n. 2, p. 102–501, 2022.
- HOYER, Jennifer. Information is social: information literacy in contexto. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 10-23, 2011.
- IDIODI, E. A. Approaches to information literacy acquisition in Nigeria. **Library Review**, [s. l.], v. 54, n. 4, p. 223-230. 2005. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00242530510593416/full/html>. Acesso em: 15 set. 2023.

INSKIP, C. Practitioner and LIS student perspectives on information literacy for librarians. *In: MUELLER, D. M. (ed.). At the helm: leading transformation: The proceedings of the ACRL 2017 conference*, p. 486–497, 2017. Baltimore: Association of College and Research Libraries, a division of the American Library Association. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1555733>. Acesso em: 16 mar. 2023.

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE GAZA. Facebook: Instituto Superior Politécnico de Gaza. Disponível em: https://www.facebook.com/politecnicoGaza/photos/a.238137779671667/624690907683017/?type=3&_rdc=2&_rdr. Acesso em: 15 set. 2023.

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE MANICA ISPM. Facebook: Estudantes Do Instituto Superior Politécnico de Manica ISPM. Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=455483946602933&set=a.455483906602937&locale=hi_IN&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 15 set. 2023.

JACOBS, H. Information literacy and reflective pedagogical praxis. *Journal of Academic Librarianship*, v.34, n.3. p. 256-62, 2008.

JACKSON, B.; MACMILLAN, M.; SINOTTE, M. Great Expectations: results from a faculty survey of students' information literacy proficiency. *In: IATUL CONFERENCES, 35., 2014. Proceedings [...]*. Helsinki: Aalto University Helsinki, 2014.

JIYANE G. V; ONYANCHA, O. B. Information literacy education and instruction in academic libraries and US schools in institutions of higher education in South Africa. *South African Journal of Library & Information Science*, [s. l.], v. 76, n. 1, p. 11–23, 2010.

JOHNSTON, BILL; WEBBER, SHEILA. Information Literacy in Higher Education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 335-352, 2003.

JOSEPH, S., *et al.* An Assessment of Information Literacy Competence of Postgraduate Students. *International Journal of Library & Information Science (IJLIS)*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 45-54, 2018.

JULIEN, H.; GENUIS, S.K. Librarians experiences of the teaching role: A national survey of librarians. *Library & Information Science Research*, [s. l.], v. 33, 2011, p. 103-111.

JULIEN, H.; GIVEN, L.M. Faculty-librarian relationships in the information literacy context: a content analysis of librarians expressed attitudes and experiences. *Canadian Journal of Information and Library Science*, v. 27, n. 3, p. 65–87, 2003.

JULIEN, H. Beyond the hyperbole: Information literacy reconsidered. *Communications in Information Literacy*, v. 10., n. 2, p. 124-131, 2016.

JUNISBAI, B.; LOWE, M. S.; TAGEGGE, N. A Pragmatic and Flexible Approach to Information Literacy: Findings from a Three-Year Study of Faculty-Librarian Collaboration. *The Journal of American Librarianship*, [s. l.], v. 42, n. 5. p. 604-611, 2016.

KAPITZKE, CUSHLA. Information Literacy: A Review and Post Structural Critique. **Australian Journal of Language and Literacy**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 53-66, 2003. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/8867/1/8867.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

JABEEN, M., *et al.* Information literacy in academic and research libraries of Beijing, China: Practices, methods and problems. **Information Development**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 579-591, 2016.

KANKAM, P.K. 2023. Information Literacy Development and Competencies of High School Students in Accra. **Information Discovery and Delivery**, 2023.

KALETSKI, Grace. Faculty Perceptions of the Framework for Information Literacy for Higher Education. **The Journal of the New Members Round Table**, [s. l.], v.8, n. 1, p. 26-35, 2017.

KESSELMAN M. A; WATSTEIN, S. B. Creating opportunities: Embedded librarians. **Journal of Library Administration**, [s. l.], v. 49, n. 4, p. 383-400, 2009.

KIMANI, Hannah Njeri; ONYANCHA, Omwoyo Bosire. Information literacy skills among incoming first-year undergraduate students at the Catholic University of Eastern Africa in Kenya. **Innovation**, v. 51, dez. 2015, p. 23-45.

KISSEL, Francia *et al.* Bridging the gaps: collaboration in a faculty and librarian community of practice on information literacy. In: D'ANGELO, B. J.; JAMIESON, S.; MAID, B.; WALKER, J. **Information Literacy: Research and Collaboration across Disciplines**. Colorado: University Press of Colorado, 2016. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/infolit/chapter20.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

KOGUT, A. Exploring Teaching Librarians' Beliefs about Undergraduate Student Learning. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 167–187, 2021.

KOVALIK, C., JENSEN, M. L., SCHLOMAN, B.; TIPTON, M. Information Literacy, Collaboration, and Teacher Education. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 4, n. 2, p.145-169, 2011.

KONIECZNY, Alison. Experiences as an Embedded Librarian in Online Courses. **Medical Reference Services Quarterly**, [s. l.], v. 29, p. 47-57, 2010.

KOROBILI, S, *et al.* A paradigm of information literacy for Greek high school teachers. **Journal of Librarianship and Information Science**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 78–87, 2011.

KUTNER, L.; ARMSTRONG, A. Rethinking information literacy in a globalized world. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 24–33. 2012.

KUFUOR A.; TEDAM K.; POREKU P. A study of the challenges of information retrieval among university students in Ghana. **Frontiers of Library, Information and Computer Sciences**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 102–108, 2016.

KAMAU, N.; KANYENGO, C. W. Information Literacy Policies and Practices in Health Science and Medical Libraries in Kenya. **Zambia Journal of Library & Information Science**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 39–54, 2020.

LECKIE, Gloria J.; FULLERTON, Anne. Information Literacy in Science and Engineering Undergraduate Education: Faculty Attitudes and Pedagogical Practices. **College & Research Libraries**, [s. l.], v. 60, n. 1., p. 9-29. 1999.

LESSA, Bruna. Aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de fontes de informação no curso de biblioteconomia. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 182-182 200, jan./jun. 2019.

LOPES, Carlos, PINTO Maria. IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I). **Cadernos BAD**, n. 1, jan./jun., p. 41-68, 2016.

LLOYD, A. Framing information literacy as information practice: Site ontology and practice theory. **Journal of Documentation**, [s. l.], v. 66, n. 2, p. 245-258, 2010.

LOVE, E.; EDWARDS, M. B. Forging inroads between libraries and academic, multicultural and student services. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 20-29, 2009.

LOO, J.L. Guided and team-based learning for chemical information literacy **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 252-259, 2013.

LWOGA, E. T. Faculty perceptions and practices in health sciences information literacy instruction in Tanzania. **Library Philosophy and Practice (e-journal)**, n. 1017, p. 1-19, 2013. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/>. Acesso em: 15 set. 2023.

LWEHABURA, MJ; STILWELL C. Information literacy in Tanzanian universities: Challenges and potential opportunities. **Journal of Librarianship and Information Science**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 179–191. 2008.

LWEHABURA, M. **The status and practice of information literacy for teaching and learning in four Tanzanian universities**. [S. l.]: University of KwaZulu-Natal, 2007. Disponível em: <http://146.230.128.141/jspui/handle/10413/4005>. Acesso em: 15 set. 2023.

MAIA, C. M.; FURNIVAL, A. C. M. A atuação do bibliotecário no ensino de Competência Informacional com o uso de Metodologias Ativas de ensino aprendizagem: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-30, 2020.

MACLENNAN, H. Student perceptions of plagiarism avoidance competencies: an action research case study. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 18, n. 1, p. 58–74, 2018.

MACKKEY, Thomas P.; JACOBSON, Trudi E. Information Literacy: a collaborative Endeavor. Source: **College Teaching**, [s. l.], v. 53, n. 4, p. 140-144, 2005.

MAHAFFY, Mardi. Exploring common ground: US writing center/library collaboration. **New Library World**, [s. l.], v. 109, n. 3-4, p. 172-181, 2008.

MAJID, S.; FOO, S.; CHANG, Y. K. (2020). Appraising information literacy skills of students in Singapore. **Aslib Journal of Information Management**, v. 72, n. 3, p. 379-394, 2020.

MANHIQUE, Ilídio Lobato Ernesto; CASARIN, Helen de Castro Silva. Dimensões teóricas e epistemológicas da competência informacional na África subsaariana. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, [s. l.], v. 29, n.2, p. 161-180, abr./jun. 2019.

MANHIQUE, Ilídio Lobato Ernesto. Apropriação e uso de tecnologias intelectuais: intervenção em uma comunidade popular urbana RICÍ: **R.Ibero-amer. Ci. Inf.**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 17-31, jan./jul. 2014

MANUEL, Kate; BECK, Susan E.; MOLLOY. An Ethnographic Study of Attitudes Influencing Faculty Collaboration in Library Instruction. **The Reference Librarian**, [s. l.], v.43, n. 89-90, p. 139-161. 2005.

MAR-ROUNDS, G. **Better Understanding Teaching Faculty's Beliefs and Behaviour towards Information Literacy**. [S. l.]: IFLA, 2011. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/library-theory-and-research/Projects/researcher-librarian-report-mar-rounds.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARTIN, J. Refreshing Information Literacy: Learning from Recent British Information Literacy Models. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 114-127. 2013.

MATA, Marta Leandro. **A inserção da competência informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e nos cursos de Informação e Documentação na Espanha**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MASSIS, B. Librarians and faculty collaboration – partners in student success. **New Library World**, [s. l.], v. 113, n. 1/2, p. 90-93, 2012.

MCCLUSKEY, C. Being an embedded research librarian: supporting research by being a researcher. **Journal of Information Literacy**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 4-14, 2013.

MCGOWAN, B.; GONZALEZ, M.; STANNY, C. J. What do undergraduate course syllabi say about information literacy? **portal: Libraries and the Academy**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 599-617, jul, 2016.

MCKINNEY P. A.; SEM, B. A. Reflection for learning: understanding the value of reflective writing for information literacy development. **Journal of Information Literacy**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 110- 129, 2012.

MCNIFF, Jean. Travels around identity: transforming cultures of learned colonisation. **Educational Action Research**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 129-146, 2012.

MIRANDA, Ana Maria Mendes; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Educação para a competência em informação e as ações realizadas por bibliotecários. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 13- 39, set./dez. 2019.

MOBILIDADE AULP. **Instituto Superior Politécnico de Gaza**. Lisboa: AULP, [202-?] Disponível em: <https://mobilidade-aulp.org/project/instituto-superior-politecnico-de-gaza/>. Acesso em: 15 set. 2023.

MUIR, G. AND HELLER-ROSS, H. Is embedded librarianship right for your institution?. **Public Services Quarterly**, [s. l.], v. 6, n. 2/3, p. 92-109, 2010.

MELO, Ana Virginia Chaves de; ARAUJO, Eliany Alvarenga de. Competência informacional e gestão de conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 185-101, maio/ago. 2007.

MEULEMANS, YVONNE NALANI; CARR, ALLISON (2013). Not at your service: building genuine faculty-librarian partnerships. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 80-90, 2013.

MISHRA, R.N., MISHRA, C. Relevance Information Literacy in Digital Environment. **Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 48-54, 2010.

MISHRA, C. Faculty Perceptions of Digital Information Literacy (DIL) at an Indian University: an exploratory study. **New Review of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 25, n.1, 76-94, 2018.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 64/2007. **Boletim da República**, Maputo, n. 52, I Série, supl., p. 786, 31 dez. 2007.

MONTGOMERY, Susan E.; ROBERTSHAW, Suzanne D. From co-location to collaboration: Working together to improve student learning. **Behavioral and Social Sciences Librarian**, v. 34, n. 2, p. 55-69, 2015.

MOORE, P. **An Analysis of Information Literacy Education Worldwide**. [S. l.]: [s. n.], 2002. Disponível em: www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/moore-fullpaper.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

MORAN, C. (2019). Disconnect: Contradictions and disagreements in faculty perspectives of information literacy. **The Reference Librarian**, [s. l.], v. 60, n. 3, p. 149–168, 2019.

MORGAN, P. K. Information literacy learning as epistemological process. **Reference Service Review**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 403-413, 2014.

MOUNCE, M. Working together: Academic librarians and faculty collaborating to improve students' information literacy skills: A literature review 2000–2009. **The Reference Librarian**, [s. l.], v.51, n. 4, p. 300–320, 2010.

MUDAVE, EPHRAIM. Information literacy (IL) learning experiences: A literature review. **Journal of Human and Social Science**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 57-68, 2016.

MURUGAN, M.; SARAVANAKUMAR, R.R.; Thirumagal, A. Awareness of Information Literacy Among Students of Arts and Science Colleges in Tirunelveli: A Study. **Library Philosophy and Practice**, [s. l.], n. 2451, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2451/>. Acesso em: 15 set. 2023.

MCGUINNESS, C. What faculty think—exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 32, n. 6, p. 573-582, 2006.

NILSEN, C. Faculty perceptions of librarian-led information literacy instruction in postsecondary education. **World Library and Information Congress: 78th IFLA General Conference and Assembly, 2012**, p. 1–25. Disponível em: <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/105-nilsen-en.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

NORGAARD, R.; SINKINSON, C. Writing information literacy: a retrospective and a look ahead. [S. l.]: [s. n.], 2016. p. 15-36. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/infolit/chapter1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

NORGAARD, R. Writing information literacy: Contributions to a concept. **Reference & User Services Quarterly**, [s. l.], v.43, n.2, p. 124–130, 2003.

OAKLEAF, M., MILLET, M.; KRAUS, L. All together now: Getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment. **portal: Libraries and the Academy**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 831–852, 2011.

OAKLEAF, M., *et al.* Notes from the Field: 10 Short Lessons on One-Shot Instruction. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 5-23, 2012.

OSBORN, Jennifer. Librarians as Teachers: Forming a Learning and Teaching Community of Practice. **Journal of the Australian Library and Information Association**, v. 66, n. 2, p. 162-169, 2017.

OGUNLANA, E.K., *et al.* Students Perception, Attitude and Experience as Factors Influencing Learning of Information Literacy Skills in Public Universities in OgunState, Nigeria. **Information and Knowledge Management**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 127–134, 2013.

ONYENEKE, C. O.; OBICHERE, C. Information Literacy Competency of Secondary School Students of Owerri West, South East, Nigeria. In: IFLA WLIC, 22-23 aug. 2018, Kuala Lumpur. **Proceedings [...]**. Kuala Lumpur: IFLA, 2018. Disponível em: <https://library.ifla.org/id/eprint/2315/1/s01-2018-onyeneke-en.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

OZOR, A.; TONER, J. Information Literacy Behavior and Practice: an assessment of Undergraduate Students at Ada College of Education, Ghana. **Journal of Library Administration**, [s. l.], v. 62, p. 132-151, 2022.

PAN, D.; I. FERRER-VINENT, J.; BRUEHL, M. Library Value in the Classroom: Assessing Student Learning Outcomes from Instruction and Collections. **Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 40, n. 3/4, p. 332–338, 2014.

PENCEK, B.; NELSON, S; BRIANS, C. L. What Students Tell Us About Doing Research: Information Literacy Assessment as Pedagogy. **Annual meetings of the American Political Science Association**, Toronto, 3-6 September 2009. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1450021. Acesso em: 15 set. 2023.

Perez-Stable, M. A., *et al.* From Service Role to Partnership: Faculty Voices on Collaboration with Librarians. **Portal: Libraries and the Academy**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 49–72, 2020.

PINTO, M.; CORDON, J. A.; GOMEZ, R. Thirty years of information literacy (1977–2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. **JOLIS**, [s. l.] v. 42, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961000609345091>. Acesso em: 15 set. 2023.

PINTO, M.; FERNÁNDEZ-PASCUAL, R. Exploring LIS students' beliefs in importance and self-efficacy of core information literacy competencies. **College and Research Libraries**, [s. l.], v. 77, n. 6, p. 703-726. 2016.

PHAM, Hue Thi; TANNER, Kerry. Collaboration Between Academics and Library Staff: A Structurationist Perspective. **Australian Academic & Research Libraries**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 2-28. 2015.

PHELPS, S.F.; CAMPBELL, N. Commitment and trust in librarian-faculty relationships: a systematic review of the literature. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 38, n.1, p. 13-19, 2012.

RANAWEERA, P. Importance of information Literacy Skills for an information literate society. *In*: NACLIS, 2008, Colombo, Sri Lanka. **Proceedings [...]**. Colombo: Sri Lanka Library Association, 2008. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11956/>. Acesso em: 15 set. 2023.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

RUDIN, P. No Fixed Address: The Evolution of Outreach Library Services on University Campuses. **The Reference Librarian**, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 55-75, 2008.

SACCHANAND, C. Building collaboration between library and information Science educators and practitioners in Thailand: Transcending barriers, creating opportunities. *In*: World Library and Information Congress, IFLA, 2012, Helsinki. **Proceedings [...]**. Helsinki: IFLA, 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/213-sacchanand-en.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

SANTOS, C. A. O uso do framework para a implantação e o desenvolvimento da competência em informação (CoInfo) em bibliotecas. **R. Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 2, p.126-146, jul./dez. 2020.

- SAUNDERS, L. Culture and collaboration: Fostering integration of information literacy by speaking the language of faculty. *In: Association of College and Research Libraries Annual Conference, 10-13 apr. 2013, Indianapolis. Proceedings [...]*. Indianapolis: ACRL, 2012. p. 137-147. Disponível em: <https://alair.ala.org/handle/11213/18084>. Acesso em: 15 set. 2023.
- SAUNDERS, L. Faculty perspectives on information literacy as a student learning outcome. **Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v.38, n.4., p. 226–236, 2012.
- SHAPIRO, J.; HUGHES, S. Information literacy as a liberal art? **Educom Review**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 31-36. 1996.
- SHEN, LAN. Improving the Effectiveness of Librarian-Faculty Collaboration on Library Collection Development, **Collaborative Librarianship**, [s. l.], v. 4, n.1, p. 13-22, 2012.
- SIMMONS, Michelle. Librarians as Disciplinary Discourse Mediators: Using Genre Theory to Move Toward Critical Information Literacy. **Portal: Libraries & the Academy**, p. 297-311, 2005. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/185025>. Acesso em: 15 set. 2023.
- SINCLAIR, B. The blended librarian in the learning commons: new skills for the blended library. **College and Research Library News**, [s. l.], v. 70, n. 9, p. 504-516, 2009.
- SINGH, S. P. Catalytic role of information literacy in educational change: a case study of University of Delhi. **Library Management**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 163-175, 2009.
- SKINNER, L. C. Librarians in Your Midst: The Embedded Librarian Program at PVCC. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 4-11, 2013.
- ŠPIRANEC, S.; ZORICA, M. B. Information literacy 2.0: Hype or discourse refinement? **Journal of Documentation**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 140-153, 2010.
- SUN, H. C. *et al.* Role changing for librarians in the new information technology era. **New Library World**, [s. l.], v. 112, n. 7/8, p. 321-333, 2011.
- SVENSSON, T.; WILK, J.; ÅMAN, K. G. Information literacy skills and learning gaps—Students' experiences and teachers' perceptions in interdisciplinary environmental science. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 48, n.1, p. 1–9, 2022.
- RAJU, J. To Teach or Not to Teach? The Question of the Academic Librarian's Pedagogical Competencies in the Digital Age. **South African Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 251–69, 2017.
- RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.
- TAIT, Elizabeth; MARTZOUKOU, Konstantina; REID, Peter. Libraries for the Future: The Role of it Utilities in the Transformation of Academic Libraries. **Palgrave Communications**, v. 2, 2016. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/palcomms201670.pdf>. Acesso em 15 set. 2023.

TAKAHASHI, Tadao (org). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

SANTOS, Rafael Barcelos; SIMEÃO, Elmira Luzia M. S.; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação (CoInfo) no bibliotecário protagonista: estudo do perfil da Rede de Bibliotecas de Pesquisa do MCTIC à luz do Diagrama Belluzzo®. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 8, n.1, p. 89-100, 2014.

SHUMAKER, D.; TALLEY, M. **Models of embedded librarianship**: final report.

Disponível em:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=14ec0b094cfb8b48121d2069f83c34991dfd343e>. Acesso em: 15 set. 2023.

TODD, R. Transições para futuros desejáveis das bibliotecas escolares. *In*: IASL Conference, 2001, Auckland, New Zealand. **Proceedings [...]**. Auckland: IASL, 2001. Disponível: <http://www.iasl-slo.org/virtualpaper2001.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

THOMPSON, Christen. Information Illiterate or Lazy: How College Students Use the Web for Research. **Portal: Libraries and the Academy**, [s. l.], v. 3, n. 2. p. 259-68, 2003.

Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/42873>. Acesso em: 15 set. 2023.

TUOMINEN, K.; SAVOLAINEN, R.; TALJA, S. Information literacy as a sociotechnical practice. **Library Quarterly**, [s. l.], v. 75, n. 3, p. 329-345, 2005.

TUMBLESON, B. E.; BURKE, J. J. When life hands you lemons: Overcoming obstacles to expand services in an embedded librarian program. **Journal of Library Administration**, [s. l.], v. 50, n. 7/8, p. 972-988, 2010.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UGU, S. O.; BARO, E. E. An investigation of the information literacy training in tertiary institution libraries in the South-South and South-East, Nigeria. **Unizik Journal of Research in Library and Information Science (Ujol)**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 18–35, 2019.

UKACHI, N. B. Information literacy of students as a correlate of their use of electronic resources in university libraries in Nigeria. **The Electronic Library**, v. 33, n. 3, p. 486–501, 2015.

ULLAH, M.; AMEEN, K. Current status of information literacy instruction practices in medical libraries of Pakistan. **Journal of the Medical Library Association**, [s. l.], v. 102, n. 4, p. 281–287, 2014.

URIBE TIRADO, A. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información 15 publicada en sus sitios web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.1, p.134-152, jan./mar. 2012.

- VITORINO, E.V.; PIANTOLA, D. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2009.
- VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da Competência Informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011.
- WALTER, S.; EODICE, M. Meeting the student learning imperative: supporting and sustaining collaboration between academic libraries and student services programs. **Research Strategies**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 219-25, 2005.
- WALTER, S. Librarians as teachers: a qualitative inquiry into professional identity. **College & Research Libraries**, [s. l.], v.69, n. 1, p. 51–71, 2008.
- WATSON, Shevaun E. *et al.* Revising the One-Shot through Lesson Study: Collaborating with Writing Faculty to Rebuild a Library, Instruction Session. **College & Research Libraries**, [s. l.], v. 74. n. 4, p. 381-398, 2013.
- WARD, D. Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 396–402, 2006.
- WARD, L.; KIM, M. Faculty perception of information literacy at Queensborough community college. **Community and Junior College Libraries**, [s. l.], v. 23, p. 13–27, 2017.
- WHITLOCK, N.; EBRAHIMI, N. Beyond the library: Using multiple, mixed measures simultaneously in a college-wide assessment of information literacy. **College & Research Libraries**, [s. l.], v. 77, n. 2, p. 236-262, 2016.
- WATKINS, A. **Teaching inclusive authorities**: Indigenous ways of knowing and the framework for information literacy in native art. 2017. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?q=watkins+\(2017\)+framework+information&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.br/scholar?q=watkins+(2017)+framework+information&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart). Acesso em: 15 set. 2023.
- WIJAYASUNDARA, N. D. Faculty–library collaboration: A model for University of Colombo. **International Information & Library Review**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 188-198, 2008.
- WIJAYASUNDARA, Nayana Darshani. Librarians Collaborating With Teaching Faculty: Successful Ways. *In: International Symposium, 5.*, 2015. Proceedings [...], n. 96, p. 96-98. Disponível em: <http://www.seu.ac.lk/researchandpublications/symposium/5th/abstract/libraryandinformationscience/26.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- WHITVER, S. M. Using information literacy to support teaching practicum students. **Reference Services Review**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 166–178, 2017.
- WHITWORTH, A. Communicative competence in the information age: Towards a critical theory of information literacy education. **Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1–13, 2006.

WU, L. *et al.* Making Meaningful Connections: evaluating an embedded librarian pilot project to improve nursing scholarly writing. **Journal of the Medical Library Association**, [s. l.], v. 101, n. 4, p. 323–326, 2013.

YEARWOOD, Simone L.; FOASBERG, Nancy M.; ROSENBERG, Kenneth D. A survey of librarian perceptions of information literacy techniques. **Communications in Information Literacy**, [s. l.], v. 9, n. 2, 2015.

YIN, Robert, K. **A pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto alegre: Penso, 2016.

YOUSEF, A. Faculty attitudes toward collaboration with librarians. **Library Philosophy and Practice**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1–15, 2010.

VEZZOSI, Monica. Information literacy and action research. **New Library World**, [s. l.], v. 107, n. 7/8 p. 286-301, 2006.

ZAI, R. III. Neither fish nor fowl: a role theory approach to librarians teaching. **Journal of Library Administration**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 1-23, 2015.

ZANIN-YOST, A. Academic collaborations: Linking the role of the liaison/embedded librarian to teaching and learning. **College & Undergraduate Libraries**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 150–163, 2018.

VASSILAKAKI, Evgenia; MONIAROU-PAPACONSTANTINO, Valentini. A systematic literature review informing library and information professionals emerging roles. **New Library World**, [s. l.], v. 116, n. 1/2, p. 37-66, 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - DOCENTES

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: a experiência, as ações e a visão sobre as práticas na perspectiva de bibliotecários e docentes.

Caro docente!

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de Doutorado em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil), conduzida pela aluna **Marta da Conceição João Maputere**, sob a orientação do Prof. Dr. **Cláudio Anastácio de Paula Paixão**, e Co-orientação da Profa. Dra. **Ana Paula Meneses Alves** e, gostaríamos muito de contar com a sua colaboração para responder ao questionário da nossa pesquisa, cujo objetivo consiste em explorar a compreensão e incorporação das práticas de competência em informação em instituições de ensino superior em Moçambique, no âmbito da prática de ensino dos docentes e das ações educacionais oferecidas pelas bibliotecas, a fim de identificar contribuições para o desenvolvimento da competência em informação, e de um possível trabalho colaborativo entre essas vozes, para o alcance de aprendizagem dos estudantes.

O questionário é eletrônico e sua participação consiste em responder às questões do questionário de forma voluntária, não havendo renumeração nem custos, entretanto, ao participar, você poderá contribuir para um aprimoramento de ensino-aprendizagem das práticas relacionadas à Competência em informação no contexto moçambicano, e quem sabe, da integração da competência em informação no currículo acadêmico a fim de propiciar um diálogo entre as esferas do profissional da informação e acadêmica, além disso, poderá trazer mais subsídios teóricos e práticos para a área de Ciência da Informação.

A recusa em não participar ou deixar de responder a qualquer momento, não implica nenhuma penalidade. Você poderá deixar de participar deste estudo e interromper o preenchimento a qualquer momento que desejar sem penalização ou prejuízo. Certa de que as informações aqui apresentadas lhe forneceram os esclarecimentos necessários em relação a essa pesquisa e caso haja concordância de sua parte em participar deste estudo, a aceitação se dará de forma eletrônica e, somente após este aceite o respondente terá acesso ao questionário completo.

O preenchimento é totalmente anônimo e asseguramos que, ao participar desta pesquisa sua identidade será mantida em sigilo e os resultados divulgados pela pesquisa não conterão informações que permitam identificá-lo (a) futuramente. Ao aceitar este Termo de Consentimento Livre, você concorda em participar da pesquisa, sendo que os dados e informações repassados pelo respondente terão seu uso limitado a fins estritamente acadêmicos e científicos. Os resultados e a análise desta pesquisa serão futuramente as bases para as ações educativas de práticas relacionadas à competência em informação no contexto de ensino-aprendizagem, em instituições de ensino superior. Os resultados também serão compartilhados com a comunidade acadêmica (bibliotecários, professores e estudantes) através de publicações. O questionário que segue abaixo é composto por questões abertas e fechadas e o tempo previsto para o preenchimento dura em média 20 minutos. Agradecemos a sua colaboração e esperamos ansiosamente o retorno do questionário devidamente preenchido!

Caso deseja participar neste estudo, você precisa consentir de forma livre, clicando em “concordo em participar deste estudo”, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para esclarecimentos e dúvidas não hesite em contatar- nos por estes meios:

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula – +55 (31) 3409-6121

E-mail: claudiopap@eci.ufmg.br

Co-orientação: Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves

E-mail: apmeneses@eci.ufmg.br

Orientanda: Marta da Conceição João Maputere – +258877044291

E-mail: martamaputere@gmail.com

Instituição: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação - Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Telefone: (31) 3409-6103 - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG, Brasil. Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005- UFMG/*Campus* Pampulha Belo Horizonte, MG-Telefone: (31)3409-4592
<http://www.ufmg.br/bioetica/coep/> – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

* Li o termo de consentimento acima e desejo participar da pesquisa

Por favor, marque uma das opções que se seguem abaixo:

- Concordo em participar da pesquisa
- Não concordo em participar da pesquisa

Parte I. Caracterização dos participantes.

1. Qual o seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro

3. **Nível acadêmico**

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado
- Outro (especifique):

4. **Qual sua área de formação?** _____

5. **Anos de experiência na carreira docente no ensino superior.**

- Menos de um ano
- 1-2 anos
- 2- 4 anos
- 5- 7 anos
- 8- 10 anos
- 11- 15 anos
- 16 anos ou mais

6. **Assinale a instituição de ensino a qual você pertence:**

- Instituto Superior Politécnico de Manica – ISPM
- Instituto Superior Politécnico de Gaza – ISPG
- Universidade Púngue - Unipúngué (*Campus* de Chimoio - Reitoria)

7. Por favor, informe a Faculdade/Divisão/Departamento Acadêmico ao qual você pertence? _____

8. Por favor, mencione o(s) curso(s) no(s) qual (is) você leciona.

9. Indique qual (is) disciplina(s) você leciona. (Se for mais de uma, por favor, liste as principais)._____.

10. Para estudantes de quais anos você ensina? Marque quantas opções forem necessárias.

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- Todos os níveis acadêmicos
- Outro:

Parte II. Conhecimento do docente sobre “*Information Literacy*” ou Competência em Informação?

A definição padronizada e a mais conhecida de Literacia da Informação é definida como "um conjunto de habilidades que capacitam o indivíduo a reconhecer quando a informação é necessária e possuir habilidades de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação" (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2002, p. 2).

11. Antes de ler a definição apresentada acima, você estava familiarizado com o termo “*Information Literacy*”, Competência em Informação/Literacia da Informação?

- Sim
- Não
- Talvez

12. Você conhece os Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*), publicados em 2000.

- Sim

- Não
- Já ouvi falar

13. Você conhece a Estrutura de Competência em Informação para o Ensino Superior (*Framework for Information Literacy for Higher Education*), publicado em 2015.

- Sim
- Não
- Já ouvi falar

14. Você entendeu completamente a definição de *Information Literacy* ou competência em informação?

- Sim
- Não
- Um pouco

Parte III. Incorporação dos conteúdos de competência em informação no contexto de ensino e aprendizagem.

15. Você aborda os conceitos de competência em informação em sua(s) disciplina(s)?

- Sim, e adoto o termo competência em informação.
- Sim, mas não adoto o termo competência em informação.
- Não, os conceitos de competência em informação não fazem parte do conteúdo da minha disciplina.

16. Caso tenha respondido SIM, alguns temas são bastante frequentes quando se fala sobre desenvolver habilidades em competência em informação. Estes temas (um ou mais) são objetos de estudo em sua disciplina? *Marque as opções aplicáveis.*

- Ensino como pesquisar e onde encontrar fontes específicas para desenvolver pesquisa acadêmica e estudo.
- Ensino a definir e identificar informações necessárias para atender à necessidade de pesquisa acadêmica ou estudo.
- Ensino como selecionar as informações e suas fontes usando os critérios de relevância, veracidade, autoridade, precisão e propósito da pesquisa ou estudo.

- Ensino a reconhecer as ideias dos autores dos textos utilizados em seus trabalhos;
- Ensino a utilizar uma variedade de fontes e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva em relação às fontes com as quais trabalham;
- Ensino a analisar a veracidade e relevância das fontes de informações;
- Ensino a sintetizar diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e construir argumentos sólidos.
- Ensino a contextualizar as fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos;
- Ensino como fazer a citação correta das fontes utilizadas em seus trabalhos e a referenciar-las;
- Ensino a não plagiar trabalhos de outro autor;
- Ensino como usar práticas (terminologia, procedimentos, estilo de redação, etc.) de uma de uma área de estudo ou área específica;
- Ensino como produzir um artigo ou um trabalho de revisão da literatura e depois compartilhá-lo;

17. Caso tenha respondido NÃO, por que razão você não incorpora os conteúdos de competência em informação? Por favor, *Marque quantas opções forem necessárias.*

- Tenho dificuldade para traçar estratégias de ensino-aprendizagem de competência em informação;
- Essas habilidades não são relevantes para os cursos e/ou as disciplinas que leciono;
- Embora relevante, o conteúdo da disciplina que leciono já está completo.
- Os estudantes já possuem essas habilidades;
- Os estudantes podem aprender sozinhos essas habilidades;
- Não é minha responsabilidade ensinar essas habilidades;
- Os conceitos de competência em informação são ensinados em outros cursos e/disciplinas;
- Os conceitos de competência em informação são responsabilidade da Biblioteca;
- Essas habilidades não são avaliadas em minha (s) disciplina (s);
- Eu nunca ouvi falar em competência em informação;
- Não considero este conteúdo importante;
- Falta de colaboração entre bibliotecários e professores;

- Falta de política institucional voltada para o ensino da competência em informação
- Desconhecimento da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores);
- Desinteresse da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores).

18. Das opções apresentadas abaixo, marque os tipos de atividades adotadas em sua disciplina, para apoiar os estudantes a se familiarizarem com pesquisas acadêmicas.

Marque quantas opções forem necessárias:

- Artigos curtos individuais
- Projetos de pesquisa
- Resenhas
- Fichas de leitura
- Resumos
- Trabalhos longos de revisão de literatura individuais
- Trabalhos longos de revisão de literatura em grupos
- Relatórios de laboratório ou de estágio
- Trabalho em grupo
- Pôster
- Outro:

19. Qual a principal razão para incluir essa (s) atividade (s) em sua (s) disciplina (s)?

- Estimula o pensamento crítico
- Os estudantes aprendem mais sobre um tópico
- Ajuda a integrar o aprendizado do estudante
- Cultiva nos estudantes habilidades para compreender, analisar e avaliar informações científicas.
- Os estudantes descobrem algo novo sobre o tópico abordado em seu trabalho e expandem o conhecimento científico
- Outro (por favor, especifique)_____.

20. Você estimula seus estudantes a usar a biblioteca e seus recursos informacionais (bases de dados, revistas científicas, livros, serviços oferecidos pela equipe da biblioteca, educação do utente) para os trabalhos de pesquisas desenvolvidos pelos estudantes? *

- Nunca
- Ocasionalmente
- Regularmente
- Sempre

21. Qual a importância que você, em seu processo de avaliação, atribui aos recursos (fontes de informação, tais como: artigos científicos, trabalhos acadêmicos, sites de instituições científicas etc.) por eles utilizados na elaboração dos trabalhos?

Recursos	Não relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito Relevante
Número de recursos utilizados				
Qualidade dos recursos informacionais utilizados				
Relevância dos recursos informacionais utilizados				
Variedade de recursos utilizados				

Parte IV: Percepção de docente sobre as práticas de competência em informação dos estudantes

22. Quando você solicita seus estudantes a desenvolver os trabalhos acadêmicos, quais os recursos que considera mais utilizado pelos estudantes para a realização dos trabalhos?

Marque quantas opções forem necessárias. *

- Consultam livros na biblioteca
- Consultam bases de dados
- Consultam amigos/colegas
- Consultam o bibliotecário
- Consultam o catálogo da biblioteca
- Consultam o Google
- Consultam o Google Acadêmico
- Consultam a Wikipédia
- Consultam a Bibliografia do curso (por exemplo, livro didático, apostila de curso);
- Consultam Bibliotecas digitais e virtuais de diferentes instituições
- Outro: _____

23. Quando o estudante não consegue encontrar o que precisa para a realização dos trabalhos acadêmicos, o que você observa que esse estudante faz? *Marque quantas opções forem necessárias: **

- Procura bibliotecário universitário
- Procura docente
- Procura Amigos/colegas
- Pesquisa no Google
- Pesquisa no Google Acadêmico
- Pesquisa na Wikipédia
- Outro _____.

24. Existem aspectos específicos relacionados ao uso de recursos informacionais que você considera inadequados entre seus estudantes? Por favor, especifique e justifique as razões. _____.

25. Como avalia as habilidades dos estudantes quanto à necessidade de informação para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. (*A minha disciplina na permite avaliar essas habilidades, Nenhuma habilidade; Conhecimento Básico; Bom; Excelente*).

- Reconhecem o que precisa de informações para responder suas dúvidas e necessidades de estudo e pesquisa;
- Identificam com precisão diferentes obras específicas para sua pesquisa seja em formatos (impresso e/ou eletrônica);
- Localizam as fontes relevantes para a realização dos trabalhos acadêmicos;
- Sabem diferenciar os tipos de fontes de informação (por exemplo, acadêmico, literatura popular, etc.);
- Realizam pesquisas em bases de dados especializados;
- Utilizam fontes eletrônicas de informação primárias (ex. revistas)

26. De um modo geral, como você avalia as habilidades dos estudantes quanto à avaliação da informação. (*A minha disciplina na permite avaliar essas habilidades; Nenhuma habilidade; Conhecimento Básico; Bom; Excelente*).

- Avaliam de forma crítica e reflexiva a qualidade das informações e sua fonte para fazer parte de uma pesquisa ou estudo.
- Comparam as informações encontradas para saber se são verdadeiras, confiáveis, relevantes, atuais e de qualidade;
- Fazem uma leitura profunda sobre os textos e interagem com as fontes selecionadas.
- Analisam as informações que encontram para reconhecer os autores e seus pontos de vista;

27. De um modo geral, como você avalia as habilidades dos estudantes quanto à comunicação das evidências. (*A minha disciplina na permite avaliar essas habilidades; Nenhuma habilidade; Conhecimento Básico; Bom; Excelente*).

- Utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação).
- Sintetizam diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e constroem argumentos sólidos.
- Contextualizam as diferentes fontes de informação que utilizam em seus trabalhos acadêmicos.
- Citam corretamente as fontes ao longo do texto de acordo com a norma ou padrão da universidade.
- Organizam o trabalho e as referências de acordo com as normas da universidade.

- Sabem escrever artigos acadêmicos, trabalhos de revisão de literatura, relatórios de estágio.
- Reconhecem as ideias do autor de textos usados em seus trabalhos;
- Aplicam a política de plágio da universidade em seus trabalhos acadêmicos.
- Compartilham os resultados de pesquisa nas redes sociais e internet ou seminários.
- Aplicam a política de plágio da universidade em seus trabalhos acadêmicos

28. De um modo geral, com que frequência os estudantes do primeiro e segundo ano aplicam as práticas de competência em informação nos trabalhos acadêmicos por eles desenvolvidos. (*Nunca aplicam; Poucas vezes aplicam; Algumas vezes aplicam; Sempre aplicam*).

- Reconhecem as ideias do autor de textos usados em seus trabalhos;
- Fazem citação correta das fontes utilizadas em seus trabalhos e faz referência corretamente;
- Sabem se um texto é bom para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa (avalia a qualidade de informação);
- Sabem se a informação presente no texto é verdadeira e importante,
- Analisam criticamente as fontes de pesquisa e os textos de estudo;
- Utilizam em seus trabalhos, textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação.
- Sintetizam as informações de diferentes fontes para desenvolver seus trabalhos e reescrevê-las em suas próprias palavras.

29. De um modo geral, com que frequência os estudantes do terceiro e quarto ano aplicam as práticas de competência em informação nos trabalhos acadêmicos por eles desenvolvidos. (*Nunca aplicam; Poucas vezes aplicam; Algumas vezes aplicam; Sempre aplicam*).

- Reconhecem que existe uma necessidade ou um problema que requer informações precisas e definem efetivamente o escopo da questão de pesquisa;
- Selecionam os tipos de informação (fontes) e analisam usando os critérios de relevância, veracidade, autoridade, precisão e propósito da pesquisa.
- Utilizam uma variedade de fontes de informação apropriadas ao escopo da questão de pesquisa (textos dos autores e instituições mais relevantes da sua área de atuação);

- Avaliam de forma reflexiva e crítica a qualidade da fonte para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa;
- Fazem uma leitura profunda dos textos e demonstram um envolvimento com as fontes selecionadas
- Sintetizam diferentes fontes de informação para desenvolver seus trabalhos e reescrevem em suas próprias palavras;
- Contextualizam as fontes de informação que utiliza em seus trabalhos acadêmicos;
- Citam corretamente as fontes ao longo do texto seguindo um estilo padrão da universidade;
- Organizam seus trabalhos e as referências de acordo com as normas da universidade;
- Reconhecem as ideias do autor de textos usados em seus trabalhos;
- Aplicam a política de plágio da universidade em seus trabalhos acadêmicos;

Parte V: Colaboração entre docente e bibliotecário no desenvolvimento de programas de competência em informação.

30. Com que frequência você se comunica com os bibliotecários de sua instituição para abordar assuntos de interesse dos estudantes

- Frequentemente: pelo menos uma vez por semana
- Regularmente: algumas vezes por mês
- Às vezes: uma ou duas vezes por semestre ou trimestre
- Raramente: uma ou duas vezes por ano
- Nunca

31. Você já solicitou a assistência do bibliotecário ou encaminhou seus estudantes a um bibliotecário, para fins de pesquisa e redação dos trabalhos acadêmicos?

- Sim
- Não

32. Se já solicitou a assistência do bibliotecário ou encaminhou seus estudantes, para fins de pesquisa e redação dos trabalhos acadêmicos, poderia descrever como foi esta experiência foi conduzida? _____.

33. Caso tenha respondido NÃO, indique as razões pelas quais você não encaminha seus estudantes a um bibliotecário?

- Não há tempo suficiente
- Não é relevante para o curso
- Não sabia que o serviço era oferecido
- Experiência anterior negativa
- Outros (especifique) _____

34. Que tipo de apoio você solicita ao bibliotecário ou à equipe da biblioteca? Marque todas as opções aplicáveis:

- Solicito a compra de bibliografia para as minhas disciplinas.
- Solicito orientações para os estudantes no uso da biblioteca.
- Solicito assistência aos meus estudantes para fins de pesquisa e redação dos trabalhos.
- Solicito treinamentos aos estudantes, voltados ao uso dos recursos informacionais.
- Solicito parcerias com os bibliotecários para desenvolvimento de projetos específicos (ensino, pesquisa e/ou extensão).
- Nunca peço ajuda ao bibliotecário.
- Desconheço que a biblioteca realize esse tipo de serviços
- Não frequento a biblioteca
- Outro (especifique): _____

35. Habilidades como: reconhecer o autor de textos usados e fazer citação e referência corretamente; saber se um texto é bom para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa (avaliar); saber se a informação presente naquele texto é verdadeira e importante, analisando criticamente as fontes de pesquisa e os textos de estudo; saber como produzir um artigo e depois como compartilhá-lo; saber como começar a pesquisar e onde procurar informações para pesquisa e estudo. Em sua opinião, de quem é a responsabilidade de ministrar os conteúdos voltados a CoInfo?:

- Docentes
- Bibliotecários
- Os estudantes não precisam de treinamentos
- Uma parceria efetiva entre docente e o bibliotecário

- Os estudantes podem aprender sozinhos.
- Outro: _____

36. Você já recebeu, por parte da biblioteca, alguma orientação ou treinamento sobre como aprimorar pesquisas, recursos básicos e avançados para pesquisas, como usar a biblioteca e seus recursos informacionais (bases de dados, revistas científicas, livros, serviços oferecidos pela equipe da biblioteca, educação do usuário)?

- Sim
- Não
- Outro (especifique) _____.

37. Caso tenha respondido SIM a pergunta anterior, quais os temas/assuntos abordados?

_____.

38. Você já colaborou com bibliotecários em um contexto de orientação, treinamentos e/ou educação dos estudantes em habilidades pesquisas e/ou de competência em informação, em seus cursos ou suas disciplinas? *Marque todas as opções aplicáveis.*

- A maioria das minhas aulas inclui colaboração com um bibliotecário.
- Somente quando eu dou uma aula com componente de pesquisa.
- Não, porque eu não dou aulas que exijam um bibliotecário.
- Não, porque sinto que posso ensinar as habilidades de Literacia da Informação ou de pesquisa sem bibliotecário.
- Não, porque não acho que os bibliotecários sejam qualificados para colaborar comigo em um contexto educacional.
- Nunca colaborei devido ao conhecimento limitado do bibliotecário no seu campo específico de atuação.
- Não, devido à falta de habilidades de ensino por parte do bibliotecário.
- Não, devido à falta de compreensão dos bibliotecários sobre a cultura acadêmica.
- Já colaborei com bibliotecários da minha instituição em propostas de ensino, investigação, ações e/ou programas de competência em informação centrada no estudante.
- Não sabia que poderia.

- Gostaria de colaborar com os bibliotecários para projetar experiências de aprendizado alinhadas às práticas de competência em informação centradas no estudante.

39. Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar a competência em informação?

- O bibliotecário deve ensinar como parte da aula de nível básico
- O docente deve convidar o bibliotecário para sua aula para juntos trabalhar em uma tarefa/habilidade específica
- Tutorial online desenvolvido por bibliotecário
- Consulta individual bibliotecário-estudante
- Criar uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário.
- Disciplina opcional, mas sem créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário.
- Disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo docente.

40. Em sua opinião, qual categoria descreve melhor os bibliotecários da sua instituição?

- Profissionais qualificados;
- Profissionais, mas não possuem formação específica para as funções que exercem;
- Gestores da biblioteca;
- Balconistas;
- Funcionários orientados à prestação de serviços;
- Educadores envolvidos no ensino;

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - BIBLIOTECÁRIOS

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: a experiência, as ações e a visão sobre as práticas na perspectiva de bibliotecários e docentes.

Caro Bibliotecário!

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de Doutorado em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, conduzida pela aluna Marta da Conceição João Maputere, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Anastácio de Paula Paixão, e Co-orientação da Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves e, gostaríamos muito de contar com a sua colaboração para responder ao questionário da nossa pesquisa, cujo objetivo consiste em explorar a compreensão e incorporação das práticas de competência em informação em instituições de ensino superior em Moçambique, no âmbito da prática de ensino dos docentes e das ações educacionais oferecidas pelas bibliotecas, a fim de identificar contribuições para o desenvolvimento da competência em informação, e de um possível trabalho colaborativo entre essas vozes, para o alcance de aprendizagem dos estudantes.

O questionário é eletrônico e sua participação consiste em responder às questões do questionário de forma voluntária, não havendo renumeração nem custos, entretanto, ao participar, você poderá contribuir para um aprimoramento de ensino-aprendizagem das práticas relacionadas à competência em informação no contexto moçambicano, e quem sabe, da integração da competência em informação no currículo acadêmico a fim de propiciar um diálogo entre a esfera do profissional da informação e acadêmica, além disso, poderá trazer mais subsídios teóricos e práticos para a área de Ciência da Informação.

A recusa em não participar ou deixar de responder a qualquer momento, não implica nenhuma penalidade. Você poderá deixar de participar deste estudo e interromper o preenchimento a qualquer momento que desejar sem penalização ou prejuízo. Certa de que as informações aqui apresentadas lhe forneceram os esclarecimentos necessários em relação a essa pesquisa e caso haja concordância de sua parte em participar deste estudo, a aceitação se dará de forma eletrônica e, somente após este aceite o respondente terá acesso ao questionário completo.

O preenchimento é totalmente anônimo e asseguramos que, ao participar desta pesquisa sua identidade será mantida em sigilo e os resultados divulgados pela pesquisa não conterão informações que permitam identificá-lo (a) futuramente. Ao aceitar este Termo de Consentimento Livre, você concorda em participar da pesquisa, sendo que os dados e informações repassados pelo respondente terão seu uso limitado a fins estritamente acadêmicos e científicos. Os resultados e a análise desta pesquisa serão futuramente as bases para as ações educativas de práticas relacionadas à competência em informação no contexto de ensino-aprendizagem, em instituições de ensino superior. Os resultados também serão compartilhados com a comunidade acadêmica (bibliotecários, professores e estudantes) através de publicações. O questionário que segue abaixo é composto por questões abertas e fechadas e o tempo previsto para o preenchimento dura em média 20 minutos. Agradecemos a sua colaboração e esperamos ansiosamente o retorno do questionário devidamente preenchido!

Caso deseja participar neste estudo, você precisa consentir de forma livre, clicando em “concordo em participar deste estudo”, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para esclarecimentos e dúvidas não hesite em contatar- nos por estes meios:

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Paixão Anastácio de Paula – +55 (31) 3409-6121

E-mail: claudiopap@eci.ufmg.br

Coorientação: Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves

E-mail: apmeneses@eci.ufmg.br

Orientanda: Marta da Conceição João Maputere – +258877044291

E-mail: martamaputere@gmail.com

Instituição: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação - Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Telefone: (31) 3409-6103 - Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte/MG, Brasil. Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005- UFMG/*Campus* Pampulha Belo Horizonte, MG-Telefone: (31)3409-4592
<http://www.ufmg.br/bioetica/coep/> – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

* Li o termo de consentimento acima e desejo participar da pesquisa.

Por favor, marque uma das opções que se seguem abaixo:

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa

Parte I: Perfil do respondente**1. Qual o seu gênero***

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro

2. Qual a sua faixa etária?*

- Menos de 20 anos
- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- Acima de 60 anos

3. Sua instituição de ensino é:* _____**4. Qual seu nível acadêmico (concluído)*.**

- Doutorado em Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação
- Mestrado em Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação
- Licenciatura em Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação
- Sem habilitações literárias na área de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação

5. Caso tenha respondido “Sem Habilitações em Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação”, qual sua área de formação?***6. Atualmente você está em formação continuada? Em caso afirmativo, qual o curso de formação continuada?*****Parte II: Experiência profissional****7. Há quanto tempo você trabalha na Biblioteca de sua Instituição? ***

- Menos de um ano
- 1-2 anos
- 2-4 anos
- 5-7 anos
- 8-10 anos
- 11-15 anos
- 16 anos ou mais

8. Qual é a natureza do seu trabalho na biblioteca?*

9. Já trabalhou em outras bibliotecas?*

- Sim
- Não

**Parte III: Familiaridade e Conhecimento do Bibliotecário sobre “Information Literacy”,
competência em informação/Literacia da Informação?**

A definição padronizada e a mais conhecida de competência em informação é, definida como "um conjunto de habilidades que capacitam o indivíduo a reconhecer quando a informação é necessária e possuir habilidades de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação" (*ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES*, 2002, p. 2).

10. Antes de ler a definição apresentada acima, você estava familiarizado com o conceito “Information Literacy” ou competência em informação?*

- Sim
- Não
- Não sei dizer

11. Você conhece os Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*), publicados em 2000.

- Sim
- Não
- Outro (especifique): _____.

12. Conhece a Estrutura de Competência em Informação para o Ensino Superior (*Framework for Information Literacy for Higher Education*), publicado em 2015.

- Sim
- Não
- Nunca ouvi falar
- Outro (especifique): _____

Parte IV: Treinamentos e/ou programas de desenvolvimento de Competência em Informação oferecidos pela Biblioteca.

13. A biblioteca de sua instituição coordena programas educacionais, discussões específicas relacionadas a uso da biblioteca ou práticas de competência em informação?*

- Sim
- Não
- Não tenho conhecimento disso

14. Caso tenha respondido SIM, das opções apresentadas abaixo, marque o tipo de atividades que a biblioteca fornece aos estudantes. Marque as opções que se aplicam ao contexto da biblioteca da sua instituição.

- Visitas à biblioteca/programa de orientação de bibliotecas
- Introdução às habilidades de nível de pesquisa
- Programas de competência em informação
- Serviços de referência (o estudante procura bibliotecário para tirar dúvidas)
- Treinamento ou programa de educação de usuários em pesquisa em livros, revistas e outros recursos impressos e online.
- Treinamento em base de dados
- Outros (especifique): _____

15. Caso tenha respondido “NÃO”, quais razões para não fornecer ou incorporar nas atividades da biblioteca ações ou programas de competência em informação? Marque as opções que se aplicam ao contexto da biblioteca da sua instituição.

- Falta de pessoal (bibliotecários) qualificado na temática competência em informação;
- Falta de tempo dos bibliotecários devido à grande demanda de trabalho na biblioteca;

- Equipe insuficiente para realizar atividades além das realizadas atualmente;
- Dificuldade, por parte da equipe, para traçar estratégias de ensino-aprendizagem de competência em informação;
- Falta de conscientização entre os bibliotecários e equipe sobre a importância da competência em informação;
- Problemas de infraestrutura para possibilitar a manutenção de ações e/ou programas competência em informação (informática, rede de dados, computadores, assinatura de bases de dados, compra de obras impressas e online, plataformas para ensino à distância etc.);
- Falta de interesse dos estudantes;
- Falta de interesse dos docentes;
- Falta de colaboração entre bibliotecários e professores;
- Falta de apoio institucional para abraçar as ações e/ou programas da competência em informação;
- Falta de política institucional voltada para o ensino da competência em informação;
- Desconhecimento da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores);
- Desinteresse da temática por parte da comunidade acadêmica (estudantes, docentes, gestores);
- Desinteresse da temática por parte da equipe da biblioteca;
- Outro (especifique): _____

16. Indique as formas utilizadas para fornecer as orientações/treinamentos ou programas educacionais voltados para a Competência em Informação oferecidos pela Biblioteca.

Marque quantas opções forem necessárias:

- Aulas presenciais fora da biblioteca (na sala de informática e/ou espaços específicos da universidade para aulas e treinamentos)
- Aulas presenciais em uma sala de treinamento dentro da biblioteca
- Aulas presenciais de orientação da biblioteca no início do semestre para os calouros;
- Treinamentos online
- Tutorial online

- O docente convida o bibliotecário para uma sessão única (com presença do bibliotecário)
- Uma mistura de aulas presenciais e online
- Aulas presenciais ou online, durante disciplinas, a convite de docentes (sem a presença do docente);
- Disciplina específica gerida pela equipe da biblioteca;
- Os estudantes solicitam ajuda ao bibliotecário, de forma individual;
- Bibliotecário incorporado em departamentos ou cursos
- Outro (especifique): _____

Parte V: Colaboração entre docentes e bibliotecários

17. Com que frequência você se comunica com os docentes de sua instituição para abordar assuntos de interesse dos estudantes?

- Frequentemente: pelo menos uma ou duas vezes por semana
- Regularmente: algumas vezes por mês
- Às vezes: uma ou duas vezes por semestre ou trimestre
- Raramente: uma ou duas vezes por ano
- Nunca ou quase nunca

18. Que tipo de apoio os docentes solicitam a biblioteca e/ou aos bibliotecários? Marque todas as opções aplicáveis:

- Solicitam a compra de bibliografia para as suas disciplinas.
- Solicitam orientações para os estudantes no uso da biblioteca.
- Solicitam assistência aos seus estudantes para fins de pesquisa e redação dos trabalhos.
- Solicitam treinamentos aos estudantes, voltados ao uso dos recursos informacionais.
- Solicitam apoio em educação de competência em informação para os estudantes dos seus cursos
- Os docentes não solicitam ao bibliotecário ajuda de qualquer natureza.
- Outro (especifique): _____

19. Habilidades como: reconhecer o autor de textos usados e fazer citação e referência corretamente; saber se um texto é bom para ser estudado ou para fazer parte de uma pesquisa (avaliar); saber se a informação presente naquele texto é verdadeira e importante, analisando criticamente as fontes de pesquisa e os textos de estudo; saber como produzir um artigo e depois como compartilhá-lo; saber como começar a pesquisar e onde procurar informações para pesquisa e estudo. Em sua opinião, com a colaboração de quem os estudantes devem desenvolver estas habilidades:

- Com a ajuda de professor;
- Com a ajuda do bibliotecário da instituição;
- Com a ajuda de professor e do bibliotecário;
- Os estudantes podem aprender essas habilidades sozinhos;
- Outro (especifique): _____

20. Você já colaborou com docentes em um contexto de orientação, treinamentos e/ou educação dos estudantes em habilidades pesquisas e/ou de competência em informação, em seus cursos ou suas disciplinas? Marque todas as opções aplicáveis.

- Os docentes acham que suas aulas não exigam um bibliotecário.
- Os docentes acham que podem ensinar as habilidades de competência em informação ou de pesquisa sem bibliotecário.
- Os docentes acham que podem ensinar as habilidades de competência em informação ou de pesquisa sem bibliotecário.
- Os docentes não consideram que os bibliotecários sejam qualificados para colaborar com docente em um contexto educacional.
- Não sabia que poderia.
- Gostaria de colaborar com os docentes para projetar experiências de aprendizado alinhadas às práticas de competência em informação centradas no estudante.
- Os programas são desenvolvidos em parceria com o corpo docente.
- Os programas são desenvolvidos sem a participação do corpo docente.
- Não existem iniciativas ou programas voltados à Competência em Informação.
- A maioria das aulas de docentes inclui a colaboração com um bibliotecário.

21. Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar a competência em informação?

- O bibliotecário deve ensinar como parte de aula de nível básico
- O docente deve convidar o bibliotecário para sua aula para juntos trabalhar em uma tarefa/habilidade específica
- Tutorial online desenvolvido por bibliotecário
- Consulta individual bibliotecário-estudante
- Criar uma disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário.
- Disciplina opcional, mas sem créditos, a ser ministrado pelo bibliotecário.
- Disciplina obrigatória com créditos, a ser ministrado pelo docente.