

## **Avaliar o impacto da formação realizada pelas bibliotecas universitárias: Análise de um programa de formação para docentes e investigadores**

Jorge Revez

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

[jrevez@campus.ul.pt](mailto:jrevez@campus.ul.pt)

### **Resumo**

Este artigo analisa o conjunto dos dados obtidos após a avaliação de um programa de formação de docentes e investigadores em competências de recuperação, organização e marketing da informação. O programa foi implementado pela Biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e dirigido à sua comunidade académica. Os participantes foram convidados a preencher dois questionários após a formação, referentes à satisfação e ao impacto sentido na aquisição de conhecimentos e na sua utilização. Os resultados confirmam a importância pedagógica deste tipo de dinâmicas que colocam a ação da biblioteca académica no centro da missão educativa do ensino superior.

**Palavras-chave:** Bibliotecas universitárias, Literacia da informação, Formação de docentes, Formação de investigadores, Avaliação da formação, Satisfação dos utilizadores

### **Assess the impact of training provided by university libraries: Analysis of a training program for faculty and researchers**

#### **Abstract**

This article analyses the data obtained after the evaluation and assessment of a training program for faculty and researchers in retrieval, organization and marketing information skills. The program was implemented by the Library of the Faculty of

Psychology and the Institute of Education, University of Lisbon, for its academic community. After training, participants were asked to complete two questionnaires concerning satisfaction and impact on the acquisition of knowledge and its use. The results confirm the pedagogical importance of this type of dynamics that put the academic library action in the heart of the educational mission of higher education.

**Key-words:** Academic libraries, Information literacy, Faculty training, Researchers training, Training evaluation and assessment, User satisfaction

## Introdução

A oferta de formação nas bibliotecas académicas portuguesas tem conhecido um franco desenvolvimento nos últimos anos. A denominada «formação de utilizadores» é hoje presença assídua nos portefólios de serviços, o que tem reforçado a missão pedagógica que as bibliotecas assumem no quadro do ensino superior. Esta missão foi sintetizada pela ACRL (2003) nos seguintes termos: «Academic libraries work together with other members of their institutional communities to participate in, support, and achieve the educational mission of their institutions by teaching the core competencies of information literacy».

A aplicação em Portugal dos princípios e dos modelos de «literacia da informação» nas bibliotecas universitárias aumentou, melhorou e consolidou a oferta formativa, como diversos autores têm demonstrado e que Sanches sintetizou recentemente (2014).

Todavia, como Dugan e Herson explicaram, a implementação de metodologias estruturadas de avaliação são a única forma de «demonstrar» o valor e o impacto da formação ministrada pelas bibliotecas, e o seu papel como parceiras nos processos de ensino-aprendizagem. Só medindo a transformação individual que resulta da interação com as bibliotecas é possível perceber esse valor (2002, p. 380).

Este artigo tem por objetivo apresentar um conjunto de dados, e a sua análise, resultantes da avaliação de um programa de formação de docentes e investigadores, implementado em 2014 pela Biblioteca da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Procurámos assim prestar contas em relação ao projeto apresentado anteriormente por Revez (2014) e oferecer uma perspetiva que cremos estar ainda pouco explorada na literatura científica portuguesa: a avaliação da formação de utilizadores em bibliotecas do ensino superior.

Centramos portanto a nossa atenção em três perguntas de investigação:

1. De que forma se podem implementar estratégias de avaliação da formação nas bibliotecas académicas?
2. Qual o impacto resultante deste programa de formação?

3. Serão estes resultados consistentes com as experiências anteriores?

Esperamos desta forma poder contribuir para o desenvolvimento deste tipo de análise sobre as práticas formativas e a avaliação do seu impacto junto das comunidades académicas.

## Revisão da literatura

Tendo em conta o âmbito deste estudo, é essencial focarmos dois aspetos distintos: a teoria produzida sobre a avaliação de programas de formação e as experiências em bibliotecas do ensino superior publicadas nos últimos anos.

Kirkpatrick (2007) apresentou, em 1959, o modelo dos quatro níveis de avaliação – reação, aprendizagem, comportamento e resultados. É uma metodologia global que pretende determinar a eficácia de uma ação formativa. Não é obrigatório que os quatro níveis sejam todos abrangidos na avaliação. No caso do ensino universitário, por exemplo, nem sempre se pretendem mudanças de comportamento mas somente a aquisição de conhecimentos, bastando avaliar até ao nível dois (Kirkpatrick, 2007, p. 16).

O modelo de Kirkpatrick foi alvo de crítica por parte de diversos autores, entre os quais Bersin que o considera limitado, difícil de implementar, incompleto e desatualizado (2008, p. 57). Bersin concluiu que as organizações raramente avaliam os níveis três (comportamento) e quatro (resultados) dada a complexidade exigida (2008, p. 61). Bersin propôs como alternativa um esquema integrado com nove medidas de avaliação, identificadas no seu «Impact Measurement Framework». Neste esquema, duas das variáveis medidas são herdeiras do modelo de Kirkpatrick: a satisfação (reação) e a aprendizagem.

Jack Phillips, em 1991, sugeriu a medição do ROI (*Return On Investment*), i.e., do retorno financeiro do investimento na formação (Phillips, 2010, p. 214). Bersin indica que o ROI pode ser considerado o nível cinco do modelo de Kirkpatrick, considerando-o demasiado complexo para ser aplicado massivamente (2008, p. 61). Recentemente, Pan, Ferrer-Vinent e Bruehl (2014) usaram o ROI para calcular o impacto da formação ministrada por uma biblioteca académica.

Coexiste com esta malha teórica uma grande diversidade de práticas de avaliação. Isso é evidente nos métodos, nas tipologias de formandos e nos propósitos que motivam a avaliação, porque refletem, no fundo, os diferentes contextos em que as bibliotecas trabalham.

A avaliação da formação começou a ganhar relevo nas bibliotecas a partir dos anos 80. Para Oakleaf, uma autora de referência, as bibliotecas académicas reclamaram

longamente a importância do seu papel pedagógico no ensino superior, e era agora tempo de o provar. Entrava-se assim num «território desconhecido» – a avaliação do impacto da formação – pois os gestores universitários já não consideravam suficientes as medidas de desempenho tradicionais (número de empréstimos, dimensão das coleções, etc.): «they want libraries to determine what students know and are able to do as a result of their interaction with the library and its staff.» (2008, p. 234)

Neste sentido, Oakleaf forneceu um mapa teórico das abordagens possíveis à avaliação da formação, realçando que da mesma forma que não existem duas bibliotecas iguais, também não existem necessidades de avaliação idênticas (2008, p. 249). Mais tarde, propôs também seis questões orientadoras para a implementação dos processos avaliativos (Oakleaf e Kaske, 2009, p. 274).

Para esta autora e segundo o esquema conceptual que criou – *Information Literacy Instruction Assessment Cycle* (Oakleaf, 2009a) –, a avaliação é um ciclo contínuo que permite o aperfeiçoamento dos seus métodos e propósitos (Oakleaf, 2009, p. 543). Desenvolveu ainda um esquema para a elaboração de planos de avaliação (2009b) alertando igualmente para o problema da multiplicidade de estudos locais que não permitem demonstrar, em larga escala, o impacto do valor acrescentado pelas bibliotecas do ensino superior através da formação que executam (ACRL, 2010, p. 39).

A quantidade de estudos já desenvolvidos mereceu revisões sistemáticas como a de Brettle (entre 1995–2002) onde foi sublinhada a necessidade de usar métodos objetivos de avaliação que demonstrem não só a satisfação, mas a melhoria efetiva das competências. (2003, p. 7). Hufford (2013) realizou também uma ampla revisão (2005–2011) sobre o problema da avaliação em bibliotecas académicas e de investigação, colocando a avaliação da formação a par de temas como a avaliação da qualidade ou de coleções. Esta perspetiva globalizante indica a questão essencial da avaliação: qual o valor acrescentado pelas bibliotecas ao ensino superior?

Lindauer (2004) referiu que existem diferentes «arenas» (autoavaliação dos formandos, índices de satisfação, qualidade do ambiente de aprendizagem) para além da avaliação dos resultados efetivos da aprendizagem, objetivo da maioria dos estudos e recomendada pela ACRL (2003). Pausch e Popp (1997) apresentaram a necessidade de transição entre as estratégias pedagógicas e de avaliação já implementadas nas universidades e a sua expansão e aplicação ao contexto da formação em literacia de informação.

Partindo dos padrões definidos pela ACRL (2000), Neely desenvolveu métodos de avaliação para cada um dos diferentes resultados esperados e sistematizou os instrumentos já conhecidos. A autora deixou ainda um importante conselho:

«Assessment for libraries is not a new invention, but for some it may require reenvisioning the library's role in assessing student outcomes at the institutional level. Libraries involved with student assessment will have to rethink who, what, how, and in many cases where they are assessing in order to satisfy institutional or external requirements» (2006, p. 2).

Rockman destacou também a importância de interligar a avaliação da formação com as estratégias de melhoria da aprendizagem dos estudantes: «Improving student learning is the goal.» (2002, p. 192)

Sem a pretensão de sermos exaustivos, a literatura apresenta-se diversa quanto aos métodos empregues. Alguns autores (King e Ory, 1981; Ikeda e Schwartz, 1992; Ayre, 2014) utilizaram questionários/testes após a formação, como será o caso do presente estudo. Outros aplicaram questionários/testes antes e depois da formação (Tiefel, 1989; Ren, 2000; Wallace, Shorten e Crookes, 2000; Lombardo e Miree, 2003; Julien e Boon, 2004; Portmann e Roush, 2004; Zoellner, Samson e Hines, 2008). Outros preferiram combinar testes com *focus groups* (Pritchard, 2001; Carter, 2002; Bowles-Terry, 2012).

Alguns optaram metodologicamente por entrevistas (Julien e Boon, 2004) ou desenvolver análises longitudinais (Stamatoplos e Mackoy, 1998). Scharf e outros (2007) defenderam a utilização de portefólios pois consideraram que os testes são limitados na avaliação de competências mais complexas. Tancheva, Andrews e Steinhart utilizaram uma combinação de métodos (questionários/testes antes e depois da formação, *focus groups*), quer de natureza formativa – «to guide program improvement» – quer sumativa – «to determine whether program objectives are being met» (2007, p. 31). Como esclarecem Portmann e Roush, a avaliação da satisfação pode ser classificada como formativa mas a avaliação da eficácia da formação é sumativa. Se conseguirmos usar os dados sumativos para melhorar a formação ultrapassaremos a limitação de apenas avaliarmos a partir do referencial da satisfação (2004, p. 461).

Estes estudos são unânimes no reconhecimento do impacto que a formação produz, existindo mesmo uma correlação direta entre o impacto da formação na autoconfiança em relação às competências detidas e a satisfação geral dos utilizadores em relação à biblioteca (Stamatoplos e Mackoy, 1998). Como refere Carter, existe uma relação entre a avaliação e a qualidade da formação ministrada: «our instruction is better because we know how we are doing.» (2002, p. 41)

O trabalho dos bibliotecários-formadores tem sido igualmente alvo de estudo. Julien apresentou uma análise longitudinal resultante de um estudo realizado no Canadá (2005). Uma pesquisa extensiva às práticas dos bibliotecários-formadores foi também realizada por Sobel e Sugimoto (2012). Como forma de ajudar as bibliotecas que apoiam os estudantes de

pós-graduação, Allan (2010, p. 117) apresentou um questionário de autoavaliação interessante para os bibliotecários refletirem sobre as suas práticas.

A maioria dos estudos centra-se na formação dirigida a estudantes de graduação, existindo algumas exceções, como é o caso dos doutorandos (Secker e Macrae-Gibson, 2011). Em Espanha, Hernández Hernández (2010) analisou dez anos de experiências formativas na Universidade de La Laguna. Recorrendo à avaliação pós-formação, os resultados são muito satisfatórios. Foi avaliado também um curso de reciclagem para o corpo docente (como aquele que é aqui avaliado) e um curso avançado para alunos de pós-graduação.

Dada a quantidade e diversidade de ofertas formativas já desenvolvidas em Portugal, não se percebe o motivo da escassez de estudos sobre a avaliação pós-formação. Estes poderiam contribuir para a melhoria das práticas e dos processos formativos. Tem existido uma maior atenção à fase preliminar do momento formativo, sobretudo a avaliação das competências em informação (Pacheco, 2007; Lopes e Pinto, 2010, 2012, 2013;) ou o desenho de programas de instrução (Prates e Andrade, 2010; Henriques, 2012; Sanches, 2012, 2013).

Uma das poucas exceções encontra-se em Pacheco, Barradas e Sequeira (2012) que aplicaram na Universidade do Algarve um questionário de avaliação da satisfação pós-formação, com resultados ótimos, e pretendiam prosseguir esse trabalho, avaliando «o seu resultado final, ou seja aquilo que os formandos na realidade adquiriram com a formação.»

Outro exemplo foi apresentado por Roxo e Duarte (2010) no contexto da formação ministrada pela Biblioteca da FCT-NOVA. As autoras avaliaram o grau de satisfação e as competências adquiridas nas diferentes dinâmicas que compõem o plano de formação, tendo concluído que o impacto foi diminuto, o que nos parece uma visão pessimista observando os resultados apresentados.

## **Metodologia**

Para aferir o impacto deste programa formativo, optámos por realizar uma avaliação em duas fases, utilizando o método de inquérito por questionário. Como Radcliff indica, os questionários permitem-nos reunir dados acerca das perceções que os estudantes e os docentes formulam perante as sessões de formação. Ainda que limitem o que podemos perguntar, facilitam a recolha em larga escala (2007, p. 48).

Na primeira fase de avaliação, aplicámos um Questionário de Satisfação (Anexo 1), em papel (uma página A4), no final de cada sessão. Com 10 itens em análise, visámos perceber a reação dos participantes imediatamente após a sessão, i.e. o nível um do modelo

de Kirkpatrick (2007, p. 43). Medindo a qualidade da formação, cada item foi avaliado numa coluna denominada «Grau de satisfação», utilizando uma Escala de Likert de quatro pontos. O questionário tinha ainda uma caixa aberta para comentários.

Após a conclusão das duas edições do programa, na primavera e outono de 2014, tendo cada edição duas sessões de cada módulo – o que fez 12 sessões no total e 24 horas de duração – foi elaborado um questionário eletrónico na aplicação *Google Forms*: <http://goo.gl/USFg2H> (Anexo 2). Esta segunda fase procurou avaliar o impacto da formação através de uma autoavaliação dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos pelos participantes, i.e. o nível dois do modelo de Kirkpatrick (2007, p. 69).

É importante referir que não foram contemplados os restantes níveis – o três (avaliação do comportamento e da sua mudança, i.e. dos efeitos da transferência da aprendizagem) e quatro (avaliação dos resultados finais) – pois não dispúnhamos de tempo e recursos para o fazer. A aplicação do quarto, por exemplo, recomenda uma avaliação prévia à formação, o que não foi executado (Kirkpatrick, 2007, p. 95).

Além dos dados de caracterização, este questionário incluiu na parte inicial uma avaliação geral da importância deste tipo de programas para o trabalho quotidiano dos docentes e investigadores. Foi pedido aos participantes que assinalassem, perante cinco tópicos, o grau de importância utilizando uma Escala de Likert de quatro pontos.

Cada módulo do programa foi depois autoavaliado pelos participantes segundo o grau de concordância perante cinco afirmações de carácter positivo e com formas verbais que remetiam para as noções em análise. As 15 afirmações são representativas dos objetivos e dos conteúdos formativos abordados (Spaulding, 2008, p. 26), evitando transmitir que se tratava de uma avaliação sumativa (Fitzpatrick, Sanders e Worthen, 2004, p. 343).

Realizámos uma avaliação preliminar e informal deste questionário com os membros da equipa de formação e com um docente universitário especialista em questionários (Connaway e Powell, 2010, p. 161). O objetivo foi localizar possíveis erros formais e a interpretação da linguagem utilizada visto que não foi possível em tempo realizar um pré-teste formal com uma amostra dos participantes. Juntamente com uma mensagem explicativa, a ligação eletrónica para o questionário foi enviada por correio eletrónico, e reenviada uma semana depois como lembrete.

A aplicação desta metodologia de análise teve algumas limitações. De forma a evitarmos a repetição dos pedidos de participação, os formandos receberam apenas um formulário, contendo a avaliação dos três módulos, independentemente do número de módulos em que cada um participou.

A segunda limitação prende-se com as características intrínsecas do próprio método de inquérito por questionário – a motivação para responder ou dificuldades no entendimento das questões (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192) – e a necessidade de cruzar os resultados obtidos com outros métodos (*focus groups*, entrevistas), diversificando a análise e triangulando os resultados, o que não foi possível fazer em tempo.

Em terceiro lugar, o facto de o questionário ter sido aplicado em dezembro de 2014 e incluído os participantes que frequentaram a edição realizada no outono, pode ter prejudicado os resultados, dado não ter existido o espaço de tempo necessário para que se consolidassem determinados efeitos da formação.

### Análise dos dados

A formação contou com uma participação total de 54 indivíduos. Sendo a inscrição livre e feita por módulos, os formandos podiam optar pela frequência do programa completo ou de um ou mais módulos. O módulo 1 – *Otimizar a pesquisa de informação científica* – registou a maior adesão, seguido do módulo 2 – *Organizar a informação bibliográfica*; o menos participado foi o módulo 3 – *Projetar e divulgar a investigação*. Todos os participantes inscritos nos módulos perfizeram um total de 105 inscrições, em que a maioria foram os estudantes de doutoramento (Gráfico 1). Esta evidência contrastou com a pouca adesão dos docentes e dos investigadores (de carreira ou membros integrados dos centros de investigação), apesar da abundante publicidade e divulgação.

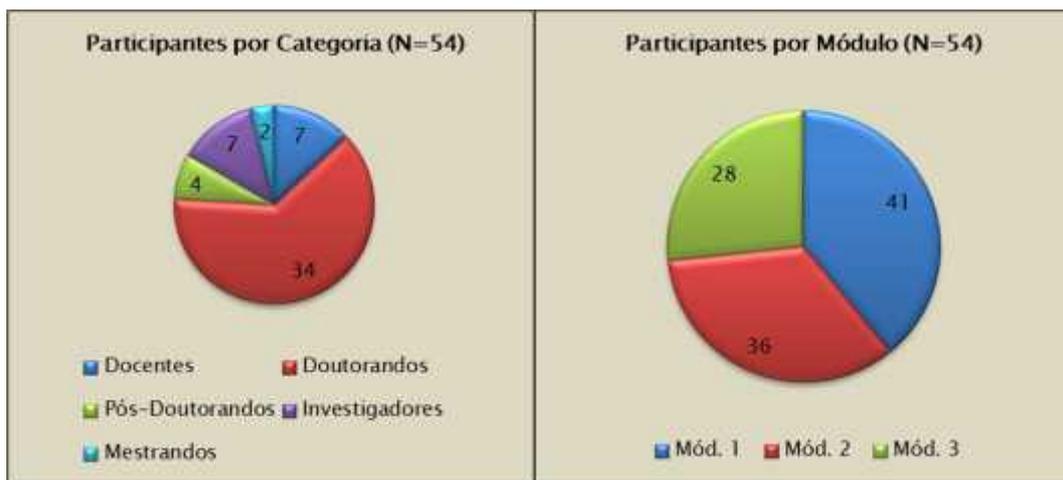


GRÁFICO 1 – PARTICIPANTES POR CATEGORIA E POR MÓDULO

### Dados relativos à satisfação

A média geral da satisfação relativamente aos 10 tópicos que compunham o questionário (Anexo 1) foi de 96% (correspondente a 3,84, segundo a escala utilizada). O

valor mais baixo foi de 91% (3,65) e o mais alto de 99,5% (3,98). Estes valores são excelentes e traduzem uma reação extremamente positiva por parte dos formandos.

Se observarmos tópico a tópico (Gráfico 2), podemos constatar que, apesar de analisarmos valores acima dos 90%, os dois itens que mereceram melhor apreciação diziam diretamente respeito aos formadores. Isto demonstra a qualidade e a experiência dos bibliotecários envolvidos. Todavia, os dois itens menos apreciados devem merecer atenção: no caso da documentação de apoio (que foi enviada apenas após a formação, por correio eletrónico), devem ser criadas as condições financeiras para o fornecimento de cópias dos materiais produzidos; no caso da adequação da formação às necessidades, é recomendável futuramente a realização de uma análise de necessidades de formação, que permita o necessário ajuste dos conteúdos formativos.



GRÁFICO 2 - GRAU DE SATISFAÇÃO POR PERGUNTA

Em relação à pergunta aberta - «Assinale algumas necessidades de formação que não foram abordadas nesta sessão» -, foram registados 10 respostas, algumas com sugestões de temáticas a incluir (ex. «Como montar uma apresentação científica para congressos e seminários»), e outras, aproveitando o espaço em aberto, para exprimir outro tipo de

opiniões (ex. «Considero apenas que, pela importância e profundidade do tema, o tempo foi pequeno»).

### Dados relativos à aprendizagem

Inquiridos os 54 participantes, obtivemos 34 respostas (63%), valor satisfatório, dado que este universo já havia respondido a um primeiro questionário.

Os dados do Bloco A (Gráfico 3) confirmam a distribuição já evidenciada na caracterização do universo dos participantes, destacando-se o elevado número de doutorandos que responderam (e que participaram), por oposição ao reduzido número de docentes e investigadores.

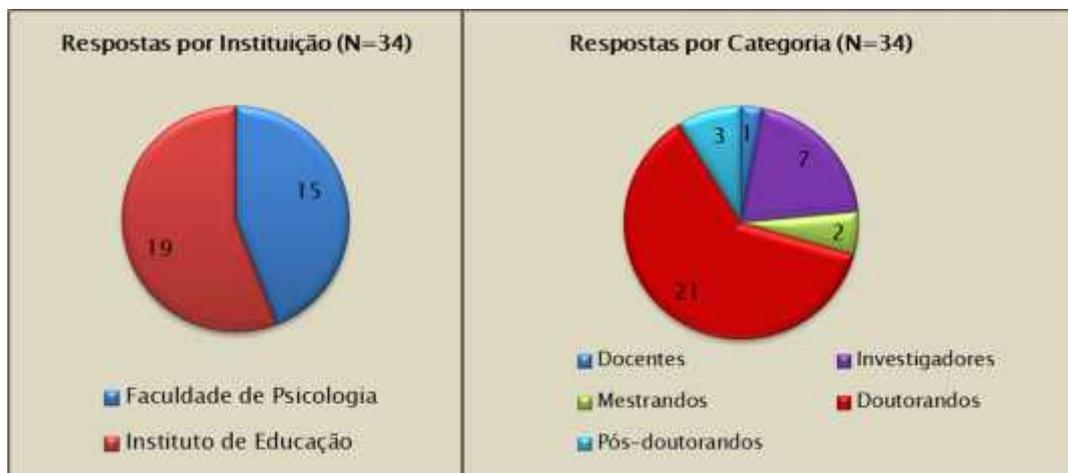


GRÁFICO 3 - RESPOSTAS POR INSTITUIÇÃO E POR CATEGORIA

No Bloco B (Gráfico 4), pretendíamos conhecer a relação que os inquiridos estabeleciam (pós-formação) entre a oportunidade formativa e os diferentes domínios de prática. Procurámos criar tópicos que pudessem ser comuns às diferentes categorias. Os resultados confirmam a importância atribuída à pesquisa e organização da informação, normalmente associadas ao tipo de apoio que os serviços de biblioteca oferecem em contexto académico.

Os dados da autoavaliação (Blocos C, D e E) são extremamente positivos, com os valores mais baixos a rondar os 80%. Se observarmos a média aritmética das respostas (grau de concordância) obtidas em cada tópico e atendermos à interligação entre os tópicos e os resultados esperados em cada sessão de formação, verificamos uma autoavaliação excelente. De forma a facilitar a leitura dos gráficos, ordenámos as afirmações pelo valor mais elevado registado em cada módulo.

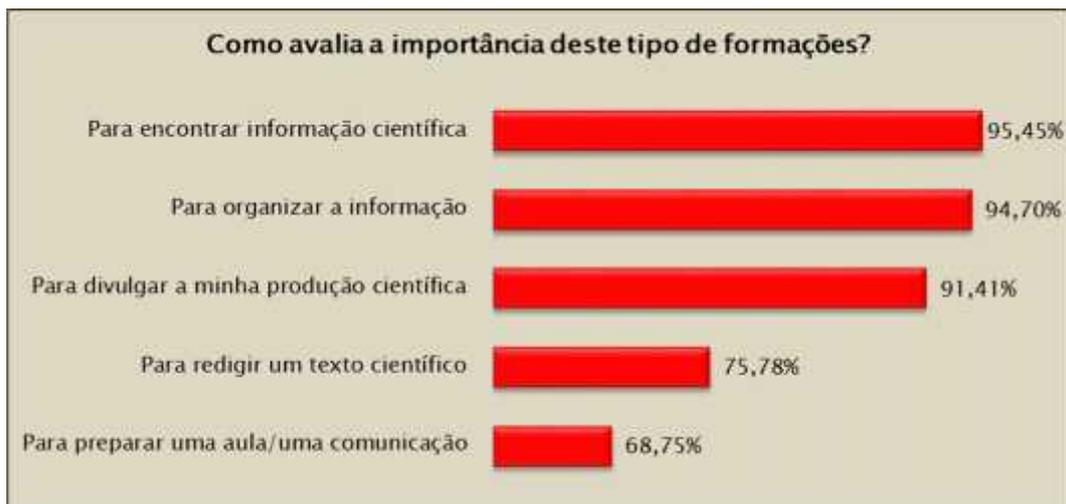


GRÁFICO 4 – DADOS DO BLOCO B

No módulo 1 (Gráfico 5), ainda que a nossa análise se situe em valores muito altos podemos reparar que é provavelmente mais fácil assimilar a mensagem do acesso remoto por VPN do que a perceção genérica das principais funcionalidades de pesquisa em bases de dados. Refira-se aliás que perante a multiplicidade de fontes e recursos hoje disponíveis, a questão de se saber o que é acessível, local ou remotamente, é fundamental.

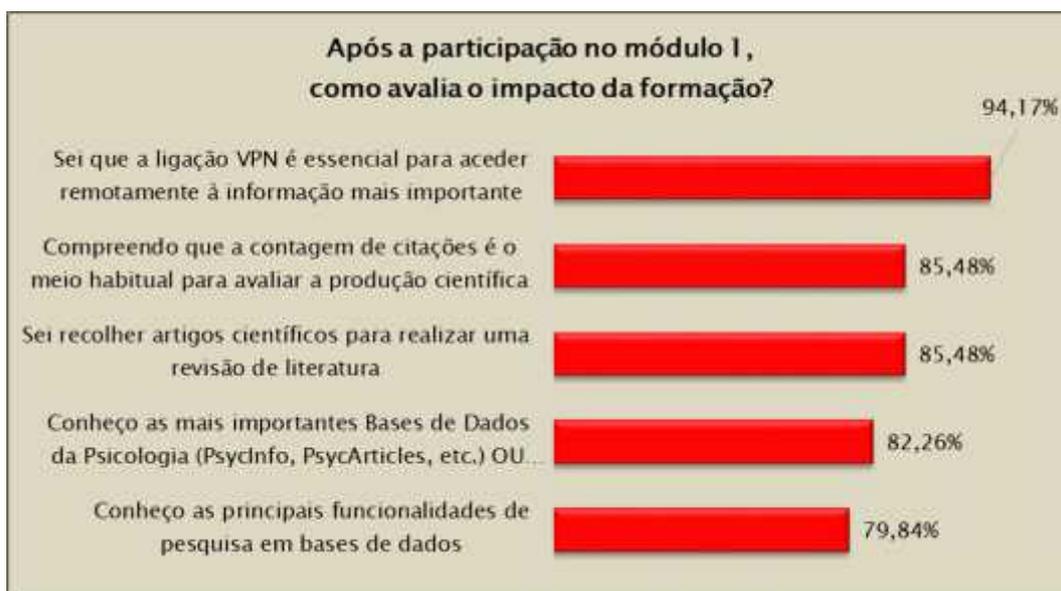


GRÁFICO 5 – DADOS DO BLOCO C

No módulo 2 (Gráfico 6), apesar de estarmos acima dos 80%, a autoavaliação volta a colocar nos lugares inferiores os tópicos centrais da formação ministrada nesse módulo, i.e., a utilização de gestores bibliográficos. O item melhor avaliado é um aspeto prático que, apesar de parecer evidente ao senso comum, é realçado na formação pela importância da utilização de pastas nas chamadas «áreas pessoais» que todas as plataformas de pesquisa disponibilizam atualmente.



GRÁFICO 6 – DADOS DO BLOCO D

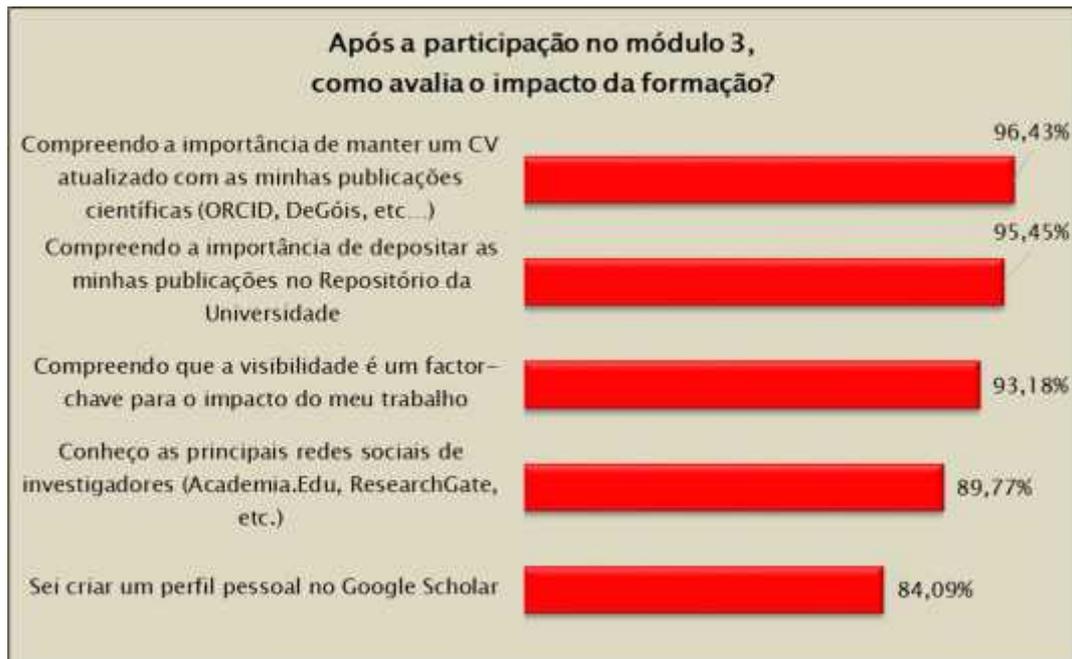


GRÁFICO 7 – DADOS DO BLOCO E

No módulo 3 (Gráfico 7), os resultados são ligeiramente mais altos que nos módulos anteriores, destacando-se o sucesso de dois aspetos fundamentais: a insistência na atualização dos currículos individuais e a sensibilização para a temática do Acesso Aberto e dos repositórios institucionais.

Apesar de não existirem respostas abertas neste questionário, fornecemos um endereço de correio eletrónico para questões relacionadas com o inquérito, tendo sido

apenas recebida uma sugestão. O inquirido sugeriu que a Biblioteca, além da formação, desenvolvesse um «Gabinete Permanente de Apoio», o qual prestaria ajuda individualizada em relação às questões de organização e recuperação de informação.

## Discussão

Em termos gerais, podemos afirmar que esta iniciativa teve sucesso? As 12 sessões realizadas tinham um número máximo de 20 inscritos em cada uma, o que daria um potencial total de 240 inscrições, tendo-se registado apenas 105 inscrições, correspondentes a 54 indivíduos, o que não é satisfatório.

O que explica o reduzido número de docentes e investigadores que participaram no programa? Como estratégia de marketing, o nome da formação – *Pesquisar, organizar e divulgar* – foi acrescido de um subtítulo – *atualização para docentes e investigadores* (Revez, 2014). Pretendemos desta forma tornar claro o nosso público-alvo e evitar transmitir a ideia que a biblioteca iria «ensinar» os docentes e investigadores.

Apesar da insistente publicidade, algumas razões podem explicar este aparente desinteresse: a falta de tempo ou disponibilidade, o horário das sessões coincidente com o horário letivo; a predisposição para assistir a formações com estas características, i.e., não especializadas; a dificuldade dos investigadores que exercem outras atividades profissionais em comparecer num dia útil; ou a perceção da inutilidade deste tipo de atualizações, o que pode ser explicado por uma eventual desadequação dos conteúdos às reais necessidades de formação. Donde se torna tarefa essencial uma futura execução de diagnósticos prévios.

Por outro lado, tivemos a confirmação que os doutorandos são um público que procura este tipo de formações, e que as utiliza para complementar o seu currículo académico e testar, no terreno da elaboração de uma tese, todo o potencial das ferramentas e competências que fazem parte dos conteúdos formativos.

Foi ou não a iniciativa bem-sucedida? Se destacarmos o alto nível de satisfação evidenciado na reação imediata após a formação e os excelentes resultados da autoavaliação da aprendizagem, cremos poder afirmá-lo. Existe também a perceção que um fator decisivo para a obtenção destes resultados consistiu na experiência e qualidade pedagógica dos bibliotecários envolvidos no processo formativo, bem como as boas condições do ambiente formativo (equipamentos, salas, etc.).

A primeira pergunta de investigação prendia-se com a forma como as bibliotecas académicas podem implementar estratégias de avaliação da formação. Para além de considerarmos que a avaliação é um elemento essencial para provar o valor daquele esforço, acreditamos também que a avaliação permite o desenvolvimento de processos de melhoria contínua. O maior perigo para qualquer dinâmica formativa é tornar-se imutável nos conteúdos e nos métodos. Uma avaliação que desenvolva estratégias adaptadas localmente, tendo em conta certamente a utilização de alguns métodos e modelos externos, é o único

caminho para demonstrar o valor acrescentado pelas bibliotecas ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem ao longo da vida por parte das comunidades.

Neste sentido e partindo da avaliação deste programa, consideramos que apesar de todas as limitações, registou-se um impacto significativo na aquisição de novos conhecimentos e na sua utilização, estando isso patente nos dados apresentados. Deste estudo não se pode contudo aferir o impacto, entendido como transferência, mas apenas enquanto aprendizagem. Não podemos ignorar o nosso atraso nesta temática comparativamente a outros países, mas pensamos que o desafio de colocarmos a avaliação como parte integrante dos processos de formação poderá conduzir-nos a um outro patamar qualitativo. Resumindo, os dados apresentam um impacto claro nos participantes, ainda que reconheçamos o caráter pouco estruturado das metodologias utilizadas, sobretudo se compararmos com os exemplos explanados na literatura científica.

Por fim, mesmo com estas diferenças metodológicas, julgamos que os resultados são consistentes com as experiências anteriores. Existe um grau elevado de satisfação, tal como já havia sido detetado na Universidade do Algarve: «a ação foi avaliada por 77,7% de respondentes nos valores 4 e 5 (bastante satisfeito e muito satisfeito)» (Pacheco, Barradas e Sequeira, 2012). Reconhece-se igualmente um impacto na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de novas competências, e mesmo na autoconfiança. Hernández Hernández, a propósito de um curso para docentes e investigadores, obteve valores acima dos 80% para aquelas variáveis (2010, p. 59), o que é consistente com os nossos resultados. Sendo evidentes os benefícios, permanece a interrogação acerca do referido desinteresse do público-alvo.

## **Conclusão**

Procurámos observar o impacto de um programa de formação de docentes e investigadores. Através de uma metodologia de avaliação implementada localmente, registou-se um impacto muito positivo, apesar do número reduzido de participantes. Os resultados dos questionários confirmam a importância pedagógica deste tipo de ações, colocando a biblioteca académica no centro da missão educativa do ensino superior. Esse lugar já não pode ser pensado tendo como única referência os estudantes, mas devendo contemplar os docentes e os investigadores, parceiros na execução da formação de utilizadores e público-alvo de dinâmicas de atualização de conhecimentos e competências.

Parece-nos que existe ainda um longo caminho a percorrer em Portugal no desenvolvimento e implementação de metodologias adequadas de avaliação e, sobretudo, no entendimento da avaliação como uma dimensão-chave dos processos formativos. Esperamos que este contributo possa animar outros serviços a empreender esse percurso de

prestação de contas e de compreensão do valor que diariamente é acrescentado à academia pelas bibliotecas portuguesas.

## Referências bibliográficas

ALLAN, Barbara (2010) – *Supporting research students*. London: Facet. ISBN 978-1-85604-685-5

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2000) – *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [Em linha]. Chicago: American Library Association. Disponível na Internet: <URL: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2003) – *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries* [Em linha]. Chicago: ACRL. Disponível na Internet: <URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>>

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2010) – *Value of academic libraries: a comprehensive research review and report* [Em linha]. Researched by Megan Oakleaf. Chicago: ACRL. Disponível na Internet: <URL: [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/value/val\\_report.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/value/val_report.pdf)>

AYRE, Stephen [et al.] (2014) – Measuring the impact of information skills training: a survey of health libraries in England. *Health Information & Libraries Journal* [Em linha]. (2014). Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1111/hir.12079>>

BERSIN, Josh (2008) – *The training measurement book: Best practices, proven methodologies, and practical approaches*. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 978-0-7879-7544-9

BOWLES-TERRY, Melissa (2012) – Library instruction and academic success: A mixed-methods assessment of a library instruction program. *Evidence Based Library and Information Practice* [Em linha]. 7:1 (2012) 82-95. Disponível na Internet: <URL: <http://www.ebookxp.org/ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/12373/13256?b=4>>

BRETTLE, Alison (2003) – Information skills training: a systematic review of the literature. *Health Information & Libraries Journal* [Em linha]. 20:s1 (2003) 3–9. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2532.20.s1.3.x>>

CARTER, Elizabeth W. (2002) – “Doing the best you can with what you have:” lessons learned from outcomes assessment. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 28:1 (2002) 36–41. Disponível na Internet: <URL:[http://dx.doi.org/10.1016/S0099-1333\(01\)00282-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0099-1333(01)00282-8)>

CONNAWAY, Lynn Silipigni; POWELL, Ronald R. (2010) – *Basic research methods for librarians*. Santa Barbara: ABC-CLIO. ISBN 978-1-59158-868-9

DUGAN, Robert E.; HERNON, Peter (2002) – Outcomes assessment: not synonymous with inputs and outputs. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 28:6 (2002) 376–380. Disponível na Internet: <URL:[http://dx.doi.org/10.1016/S0099-1333\(02\)00339-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00339-7)>

FITZPATRICK, Jody L.; SANDERS, James R.; WORTHEN, Blaine R. (2004) – *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Pearson Education. ISBN 0-321-07706-7

HENRIQUES, Susana (2012) – *Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa* [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Trabalho de projecto de mestrado, Ciências da Documentação e Informação. Disponível na Internet: <URL:<http://hdl.handle.net/10451/6158>>

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Carmen J. (2010) – Un plan de formación en competencias de información a través de aulas virtuales: análisis de una experiencia con alumnado universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [Em linha]. 7:2 (2010) 50–62. Disponível na Internet: <URL:<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-hernandez/v7n2-hernandez>>

HUFFORD, Jon R. (2013) – A review of the literature on assessment in academic and research libraries, 2005 to August 2011. *portal: Libraries and the Academy* [Em linha]. 13:1 (2013) 5–35. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1353/pla.2013.0005>>

IKEDA, N. R.; SCHWARTZ, D. G (1992) – Impact of end-user search training on pharmacy students: a four-year follow-up study. *Bulletin of the Medical Library Association* [Em linha]. 80:2 (1992) 124–130. Disponível na Internet: <URL:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC225635/pdf/mlab00115-0034.pdf>>

JULIEN, Heidi; BOON, Stuart (2004) – Assessing instructional outcomes in Canadian academic libraries. *Library & Information Science Research* [Em linha]. 26:2 (2004) 121–139. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2004.01.008>>

JULIEN, Heidi (2005) – A longitudinal analysis of information literacy instruction in Canadian academic libraries. *Canadian Journal of Information and Library Science*. 29:3 (2005) 289–313.

KING, David N.; ORY, John C. (1981) – Effects of library instruction on student research: a case study. *College & Research Libraries* [Em linha]. 42:1 (1981) 31–41. Disponível na Internet: <URL:<http://crl.acrl.org/content/42/1/31.full.pdf>>

KIRKPATRICK, Donald; KIRKPATRICK, James D. (2007) – *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000. ISBN 978–84–96612–60–0

LINDAUER, Bonnie Gratch (2004) – The three arenas of information literacy assessment. *Reference & User Services Quarterly* [Em linha]. 44:2 (2004) 122–129. Disponível na Internet: <URL:<http://www.jstor.org/stable/20864327>>

LOMBARDO, Shawn V.; MIREE, Cynthia E. (2003) – Caught in the Web: The impact of library instruction on business students' perceptions and use of print and online resources. *College & Research Libraries* [Em linha]. 64:1 (2003) 6–21. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.5860/crl.64.1.6>>

LOPES, Carlos; PINTO, Maria (2010) – IL–HUMASS–Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I). In: *Actas do X Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*

[Em linha]. Disponível na Internet:

<URL:<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181/177>>

LOPES, Carlos; PINTO, Maria (2012) – Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários: Validação portuguesa do IL–HUMASS (Parte II). In: *Actas do XI Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* [Em linha]. Disponível na Internet:

<URL:<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/468/pdf>>

LOPES, Carlos; PINTO, Maria (2013) – Desenho e construção do questionário de literacia da informação no ensino superior – IL–HUMASS: Estudo qualitativo (Parte I).

*Cadernos BAD* [Em linha]. 1–2 (2013) 123–139. Disponível na Internet: <URL:

<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/1035/1051>>

NEELY, Teresa Y. (2006) – *Information literacy assessment: standards-based tools and assignments*. Chicago: American Library Association.

OAKLEAF, Megan (2008) – Dangers and opportunities: a conceptual map of information literacy assessment approaches. *portal: Libraries and the Academy* [Em linha]. 8:3 (2008) 233–253. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1353/pla.0.0011>>

OAKLEAF, Megan (2009a) – The information literacy instruction assessment cycle: A guide for increasing student learning and improving librarian instructional skills. *Journal of Documentation* [Em linha]. 65:4 (2009) 539–560. Disponível na Internet: <URL: <http://dx.doi.org/10.1108/00220410910970249>>

OAKLEAF, Megan (2009b) – Writing information literacy assessment plans: A guide to best practice. *Communications in Information Literacy* [Em linha]. 3:2 (2009) 80–89.

Disponível na Internet: <URL:

<http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=Vol3-2009PER2&path%5B%5D=98>>

OAKLEAF, Megan; KASKE, Neal (2009) – Guiding questions for assessing information literacy in higher education. *portal: Libraries and the Academy* [Em linha]. 9:2 (2009) 273–286. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1353/pla.0.0046>>

PACHECO, Emília Lúcia (2007) – A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. In: *Actas do IX Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* [Em linha]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/viewFile/559/368>>

PACHECO, Emília Lúcia; BARRADAS, Maria João Oliveira; SEQUEIRA, Nélia Brito (2012) – Formação de utilizadores na biblioteca universitária: um estudo de caso. In: *Actas do XI Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* [Em linha]. Disponível na Internet: <URL:<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/395/pdf>>

PAN, Denise; FERRER-VINENT, Ignacio J.; BRUEHL, Margret (2014) – Library value in the classroom: assessing student learning outcomes from instruction and collections. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 40 (2014) 332–338. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.011>>

PAUSCH, Lois M.; POPP, Mary Pagliero (1997) – *Assessment of information literacy: Lessons from the higher education assessment movement* [Em linha]. Chicago: ACRL. Disponível na Internet: <URL:<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/nashville/pauschpopp>>

PHILLIPS, Patricia Pulliam, ed. (2010) – *ASTD Handbook of measuring and evaluating training*. Alexandria: ASTD. ISBN 978-1-56286-706-5

PORTMANN, Chris A.; ROUSH, Adrienne Julius (2004) – Assessing the effects of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 30:6 (2004) 461–465. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2004.07.004>>

PRATES, Maria Manuela; ANDRADE, Isabel (2010) – An information literacy strategic project implementation at Universidade Nova de Lisboa: case presentation. In *12th European Conference of Medical and Health Libraries* [Em linha]. Lisboa: EAHIL. Disponível na Internet: <URL: [http://www.apdis.pt/eahil2010/en/images/stories/docs/fulltexts/b1\\_01\\_prates\\_full.pdf](http://www.apdis.pt/eahil2010/en/images/stories/docs/fulltexts/b1_01_prates_full.pdf)>

PRITCHARD, Oliver (2001) – *The impact of information skills training on student learning: do we make a difference?* [Em linha]. University of Wolverhampton. Disponível na Internet: <URL: <http://hdl.handle.net/2436/6319>>

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992) – *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-275-1

RADCLIFF, Carolyn J. (2007) – *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport: Libraries Unlimited. ISBN 978-1-59158-340-0

REN, Wen-Hua (2000) – Library instruction and college student self-efficacy in electronic information searching. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 26:5 (2000) 323-328. Disponível na Internet: <URL:[http://dx.doi.org/10.1016/S0099-1333\(00\)00138-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0099-1333(00)00138-5)>

REVEZ, Jorge (2014) – A formação de docentes e investigadores e as bibliotecas académicas: Um desafio e uma proposta. *Cadernos BAD* [Em linha]. 1. Disponível na Internet: <URL: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/1041/pdf>>.

ROCKMAN, Ilene F. (2002) – Strengthening connections between information literacy, general education, and assessment efforts. *Library trends* [Em linha]. 51:2 (2002) 185-198. Disponível na Internet: <URL:<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/8465>>

ROXO, Ana; DUARTE, Rosário (2010) – Impacte do serviço de formação de utilizadores da biblioteca FCT/UNL. In: *Actas do X Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* [Em linha]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/234/235>>

SANCHES, Tatiana (2012) – Do campo da pesquisa ao campus do conhecimento: instrumentalização da literacia da informação em meio académico. In *Actas do XI Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* [Em linha]. Disponível na Internet: <URL:<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/379/pdf>>

SANCHES, Tatiana (2013) – *O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas* [Em linha]. Lisboa: Instituto de

Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento em Educação (História da Educação). Disponível na Internet: <URL:<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10773>>

SANCHES, Tatiana (2014) – Desafios para os bibliotecários portugueses na esfera da educação superior: explorando territórios formativos. *Investigar em Educação* [Em linha]. 1:2 (2014) 109–122. Disponível na Internet: <URL:<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/32/31>>

SCHARF, Davida [et al.] (2007) – Direct assessment of information literacy using writing portfolios. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 33:4 (2007) 462–477. Disponível na Internet: <URL:<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2007.03.005>>

SECKER, Jane; MACRAE-GIBSON, Rowena (2011) – Evaluating MI512: an information literacy course for PhD students. *Library Review* [Em linha]. 60:2 (2011) 96–107. Disponível na Internet: <URL: <http://dx.doi.org/10.1108/00242531111113050>>

SOBEL, Karen; SUGIMOTO, Cassidy R. (2012) – Assessment of learning during library instruction: practices, prevalence, and preparation. *The Journal of Academic Librarianship* [Em linha]. 38:4 (2012) 191–204. Disponível na Internet: <URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2012.04.004>>

SPAULDING, Dean T. (2008) – *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-8685-8

STAMATOPLOS, Anthony; MACKOY, Robert (1998) – Effects of library instruction on university students' satisfaction with the library: a longitudinal study. *College & Research Libraries* [Em linha]. 59:4 (1998) 322–333. Disponível na Internet: <URL: <http://dx.doi.org/10.5860/crl.59.4.322>>

TANCHEVA, Kornelia; ANDREWS, Camille; STEINHART, Gail (2007) – Library instruction assessment in academic libraries. *Public Services Quarterly* [Em linha]. 3:1–2 (2007) 29–56. Disponível na Internet: <URL:[http://dx.doi.org/10.1300/J295v03n01\\_03](http://dx.doi.org/10.1300/J295v03n01_03)>

TIEFEL, Virginia (1989) – Evaluating a library user education program: a decade of experience. *College and Research Libraries* [Em linha]. 50:2 (1989) 249–259. Disponível na Internet: <URL:[http://dx.doi.org/10.5860/crl\\_50\\_02\\_249](http://dx.doi.org/10.5860/crl_50_02_249)>

WALLACE, Margaret C.; SHORTEN, Allison; CROOKES, Patrick A. (2000) – Teaching information literacy skills: an evaluation. *Nurse Education Today* [Em linha]. 20:6 (2000) 485–489. Disponível na Internet: <URL:http://dx.doi.org/10.1054/nedt.1999.0439>

ZOELLNER, Kate; SAMSON, Sue; HINES, Samantha (2008) – Continuing assessment of library instruction to undergraduates: A general education course survey research project. *College & Research Libraries* [Em linha]. 69:4 (2008) 370–383. Disponível na Internet: <URL:http://dx.doi.org/10.5860/crl.69.4.370>

NB: Todas as referências foram consultadas em novembro e dezembro de 2014.

### Anexo 1 – Questionário de Satisfação

Qualidade da Formação	Grau de satisfação
1. Qualidade geral da exposição do formador	
2. Organização dos conteúdos	
3. Pertinência das matérias abordadas	
4. Clareza da exposição	1 (menos
5. Adequação da formação às suas necessidades	importante/menos
6. Confiança na informação fornecida pelo formador	satisfeito) a 4 (mais
7. Documentação de apoio	importante/mais
8. Qualidade dos tutoriais apresentados	satisfeito)»
9. Adequação da formação ao seu grau de conhecimentos	
10. Conforto da sala e utilização dos meios informáticos	

Caixa. Assinale algumas necessidades de formação que não foram abordadas nesta sessão

## Anexo 2 – Questionário de Autoavaliação da Aprendizagem

Blocos de Questões	Itens/Afirmações	Respostas possíveis
<i>Bloco A</i> Dados de identificação	1. Instituição	1.1 Faculdade de Psicologia 1.2 Instituto de Educação
	2. Escolha a opção que melhor o(a) caracteriza	2.1 Docente
		2.2 Investigador
		2.3 Estudante de Mestrado
		2.4 Estudante de Doutoramento 2.5 Estudante de Pós-Doutoramento
<i>Bloco B</i> 3. Como avalia a importância deste tipo de formações?	3.1 Para redigir um texto científico	1. Não é importante 2. É pouco importante 3. É importante 4. É muito importante
	3.2 Para encontrar informação científica	
	3.3 Para organizar a informação	
	3.4 Para divulgar a minha produção científica	
	3.5 Para preparar uma aula/uma comunicação	
<i>Bloco C – Módulo 1</i> «Otimizar a pesquisa de informação científica» 4. Após a participação no módulo 1, como avalia o impacto da formação?	4.1 Conheço as mais importantes Bases de Dados da Psicologia ( <i>PsycInfo, PsycArticles</i> , etc.) OU da Educação ( <i>ERIC, Education Source</i> , etc.)	1. Não concordo 2. Não concordo, nem discordo 3. Concordo 4. Totalmente de acordo
	4.2 Sei recolher artigos científicos para realizar uma revisão de literatura	
	4.3 Compreendo que a contagem de citações é o meio habitual para avaliar a produção científica	
	4.4 Conheço as principais funcionalidades de pesquisa em bases de dados	
	4.5 Sei que a ligação VPN é essencial para aceder remotamente	

à informação mais importante	
<p><i>Bloco D – Módulo 2</i> «Organizar a informação bibliográfica»</p> <p>5. Após a participação no módulo 2, como avalia o impacto da formação?</p>	5.1 Sei exportar uma referência bibliográfica de uma base de dados para um gestor bibliográfico
	5.2 Sei criar uma referência bibliográfica num gestor bibliográfico
	5.3 Conheço as ferramentas <i>Endnote</i> e <i>Mendeley</i> e as suas principais funcionalidades
	5.4 Sei que é possível escrever no <i>MS Word</i> e citar de forma automática
	5.5 Compreendo a importância de organizar a informação recolhida em pastas
<p><i>Bloco E – Módulo 3</i> «Projetar e divulgar a investigação»</p> <p>6. Após a participação no módulo 3, como avalia o impacto da formação?</p>	6.1 Compreendo que a visibilidade é um fator-chave para o impacto do meu trabalho
	6.2 Sei criar um perfil pessoal no <i>Google Scholar</i>
	6.3 Compreendo a importância de depositar as minhas publicações no Repositório da Universidade
	6.4 Conheço as principais redes sociais de investigadores ( <i>Academia.Edu, ResearchGate, etc.</i> )
	6.5 Compreendo a importância de manter um CV atualizado com as minhas publicações científicas ( <i>ORCID, DeGóis, etc...</i> )
	1. Não concordo
	2. Não concordo, nem discordo
	3. Concordo
	4. Totalmente de acordo
	1. Não concordo
	2. Não concordo, nem discordo
	3. Concordo
	4. Totalmente de acordo