

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO**

Cássio Felipe Immig

INFORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE: o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental da Escola Municipal Selvino Ritter do município de Estância Velha – RS

Porto Alegre

2007

Cássio Felipe Immig

INFORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE: o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental da Escola Municipal Selvino Ritter do município de Estância Velha – RS

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Biblioteconomia, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Bacharel em Biblioteconomia, tendo como orientadora a Prof.^a MSc. Maria do Rocio Fontoura Teixeira e co-orientador o bibliotecário MSc. Rodrigo Silva Caxias de Souza.

Porto Alegre

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. José Carlos Ferraz Hennemann

Vice-Reitor: Prof. Dr. Pedro Cezar Dutra Fonseca

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Prof. Dr. Valdir José Morigi

Vice-Diretor: Prof. Bel. Ricardo Schneiders da Silva

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Chefe: Prof.^a Dr.^a Iara Conceição Bitencourt Neves

Vice-chefe: Prof.^a MSc. Marlise Maria Giovanaz

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

Coordenadora: Prof.^a MSc. Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Vice-coordenadora: Prof.^a MSc. Neiva Helena Ely

I33 Immig, Cássio Felipe

Informação para a prática docente: o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental da Escola Municipal Selvino Ritter do município de Estância Velha – RS/ Cássio Felipe Immig. – Porto Alegre, 2007. 69f.

Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, UFRGS.

Orientação: Prof.^a MSc. Maria do Rocio Fontoura Teixeira. Co-orientação: MSc. Rodrigo Silva Caxias de Sousa

1. Comportamento informacional 2. Modelo de comportamento informacional - Wilson 3. Prática docente I. Título

CDD 025.5

Ficha catalográfica elaborada pelo graduando em biblioteconomia Cássio Felipe Immig, sob a supervisão do bibliotecário MSc. Rodrigo Silva Caxias de Sousa, CRB-10/1448.

Departamento de Ciência da Informação

Rua Ramiro Barcelos, 2705

Bairro Santana

Porto Alegre – RS

CEP 90035-007

Telefone: (51) 3316 5146

Fax: (51) 3316 5435

E-mail: fabico@ufrgs.br

CÁSSIO FELIPE IMMIG

INFORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE: o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental da Escola Municipal Selvino Ritter do município de Estância Velha – RS

Monografia apresentada como requisito parcial e final para a obtenção do título de bacharel em Biblioteconomia, junto ao Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 29 de junho de 2007.

Comissão Examinadora:

Prof.^a MSc. Maria do Rocio Fontoura Teixeira (Orientadora)

MSc. Rodrigo Silva Caxias de Sousa (Co-orientador)

Prof.^a MSc. Samile Andréa de Souza Vanz

MSc. Isabel Merlo Crespo

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação desta Universidade, que possibilitaram o desenvolvimento do meu curso de graduação.

Agradeço a Biblioteca Pública Municipal Josué Guimarães pelas liberações do estágio para que eu pudesse me concentrar integralmente neste trabalho.

Agradeço ao pessoal do Laboratório de Informática da Biblioteconomia e Arquivologia (LIBiA), pois sem esse espaço este trabalho corria o risco de ser manuscrito.

Agradeço à orientadora Prof.^a Maria do Rocio Teixeira.

Agradeço especialmente ao co-orientador Rodrigo Silva Caxias de Sousa, que ofereceu uma preciosa orientação e sempre demonstrou acreditar que este trabalho seria devidamente concluído.

Agradeço a banca examinadora, Prof.^a MSc. Samile Andréa de Souza Vanz e MSc. Isabel Merlo Crespo, por sua disponibilidade e sugestões.

Agradeço aos professores e à direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, de Estância Velha – RS, pela imprescindível colaboração.

Agradeço aos meus amigos, em especial ao que convencionamos chamar ‘Grupo Coeso’, Carlos Eduardo Dorneles de Dorneles e Vitor Hugo Souza, e também à amiga não menos coesa (ainda que posteriormente integrada a este grupo) Diane Cátia Tomasi.

Agradeço aos meus familiares, especialmente à minha madrinha Rosana Beck, que em diversos momentos me ofereceu os subsídios que estavam ao seu alcance para conclusão deste trabalho.

Agradeço principalmente aos meus pais, por viabilizarem tudo desde sempre e por acreditarem o tempo todo que eu conseguiria (algumas vezes mais do que eu mesmo).

“A partir de certo ponto não há mais qualquer possibilidade de retorno. É exatamente esse o ponto que devemos alcançar.”
Franz Kafka

RESUMO

O comportamento informacional para a prática docente dos professores de ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, de Estância Velha – RS, foi analisado seguindo o modelo de comportamento informacional proposto por Thomas Daniel Wilson. A pesquisa apresentada neste trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem quantitativa e qualitativa, com dados colhidos a partir de um questionário com questões abertas, fechadas e semi-abertas. Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico levantado e apresentado no trabalho, confrontando o comportamento informacional de Wilson e a prática docente. Os resultados expressam os recursos de informação mais utilizados e mais confiáveis para os professores, evidencia a troca e a transferência de informação na prática docente, mostra a relação do grupo pesquisado com a Internet e seu trabalho, indica a influência dos alunos no comportamento informacional e aponta as barreiras que se interpõem entre a necessidade de informação e a busca de informação para a prática docente. A partir de uma possível dificuldade dos professores em relação ao uso da Internet e a avaliação das informações encontradas em suas buscas, constatou-se a omissão da instituição 'unidade de informação'; o que permitiu concluir que o modelo de Wilson é válido.

Palavras-chave: Comportamento informacional. Modelo de comportamento informacional – Wilson. Prática docente.

ABSTRACT

The information behaviour verified in the teaching practice of the teachers of elementary school of the Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, from Estância Velha – RS, has been analyzed according to the Thomas Daniel Wilson's information behaviour model. The research presents in this work is characterized as a case study, of quantitative and qualitative approach, which data taken by a questionnaire with open, close and half-open questions. The data has been analyzed grounded in the theoretical basis of this work, comparing the Wilson's information behaviour and the teaching practice. The results presents the information resources most used and most relyables for the teachers, clears the information exchange and transfer in the teaching practice, shows the relationship beetwen the researched group and Internet in their work, indicates the influence of the alumni in the information behaviour and points the barriers that grows between the information need and information seeking for the teaching practice. Founded in a credible teachers difficult in the use of Internet and in to evaluate de found informations in their searchs. The omission of the institution of "information unity" has been verified; it allowed to conclude that the Wilson is a valid model.

Key Words: Information behaviour. Information behaviour model – Wilson. Teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Modelo de comportamento informacional..... | 21 |
| Figura 2. Modelo de comportamento de busca de informação de Wilson..... | 26 |
| Figura 3. Gráfico Faixa etária..... | 43 |
| Figura 4. Gráfico Carga horária..... | 44 |
| Figura 5. Gráfico Recursos utilizados com mais frequência..... | 45 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Faixa etária..... | 43 |
| Tabela 2 – Carga horária semanal..... | 44 |
| Tabela 3 – Número de horas, da carga horária semanal, dedicadas à busca de informação..... | 45 |
| Tabela 4 - Recursos utilizados com mais frequência para estruturação das aulas..... | 47 |
| Tabela 5 – Recursos mais confiáveis..... | 50 |
| Tabela 6 – Avaliação da qualidade da informação encontrada..... | 54 |
| Tabela 7 – Uso de sites para busca de informação para prática docente..... | 55 |
| Tabela 8 - Frequência de busca de informações junto a colegas professores.... | 56 |
| Tabela 9 - Encaminhamento de informações à comunidade escolar, via Internet..... | 58 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.2 | Justificativa..... | 16 |
| 1.3 | Objetivos..... | 17 |
| 1.3.1 | <i>Objetivo geral.....</i> | <i>17</i> |
| 1.3.2 | <i>Objetivos específicos.....</i> | <i>18</i> |
| 1.4 | Contexto da pesquisa: Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, de Estância Velha – RS..... | 18 |
| 2 | COMPORTAMENTO INFORMACIONAL..... | 20 |
| 2.1 | Modelo de comportamento informacional de Wilson..... | 21 |
| 2.2 | Necessidade e busca de informação..... | 23 |
| 3 | PRÁTICA DOCENTE E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL..... | 30 |
| 4 | METODOLOGIA..... | 38 |
| 4.1 | Tipo de estudo..... | 38 |
| 4.2 | População e amostra..... | 39 |
| 4.3 | Instrumento de Coleta de dados..... | 40 |
| 4.4 | Plano de análise e apresentação dos dados..... | 41 |
| 4.5 | Procedimento de coleta de dados..... | 41 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 42 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 62 |
| | REFERÊNCIAS..... | 65 |
| | APÊNDICE A – Questionário..... | 68 |

1 INTRODUÇÃO

A exploração de questões que se situam no limiar interpretativo entre a Educação e a Ciência da Informação tem nos mostrado que as explicações oriundas da tradição da ciência moderna necessitam ser reavaliadas e redimensionadas, na medida em que devem dar conta de objetos de estudo que possam ser centrados a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

No que se refere às diferentes práticas e ações docentes, essa tradição embutida no projeto filosófico-intelectual moderno está fundamentalmente vinculada a um processo unidirecional de transmissão do conhecimento, no qual os professores assumem o papel de emissores, enquanto os alunos desempenham um papel de receptores passivos. Entretanto, já se tornou lugar comum na ciência contemporânea, a idéia do espaço de abrangência e interferência da informação na prática profissional dos atores sociais, bem como nas dinâmicas de busca e compartilhamento dessas mesmas informações.

No que tange à prática profissional dos educadores, essa desvela uma relação de troca com o aluno, com maior ou menor intensidade. Em grande parte, o paradigma tradicional do professor como fonte única e inquestionável do conhecimento atravessa um período de pronunciada contestação. No entanto, algumas práticas tradicionais ainda permanecem, em maior ou menor grau. Como exemplo, podemos citar a compartimentalização do ensino, a dicotomia entre teoria e prática, a disjunção sujeito-objeto e a negligência e o desconhecimento no uso de determinadas fontes de informação.

Visto sob a perspectiva da prática docente no ensino fundamental, o comportamento informacional sugere, embora não explicitamente, a forma como professores aplicam suas competências informacionais¹ no seu dia-a-dia; assim como nos traz indicativos da abrangência que as formas de busca, recuperação, uso e troca da informação podem tomar. Da mesma forma, o comportamento informacional para prática docente traz indicativos das relações estabelecidas entre

¹ O conceito de competência informacional é bastante complexo, pode ser entendido como a capacidade do indivíduo de acessar satisfatoriamente a informação que procura ou que pode lhe ser útil. Está ligado às tecnologias de informação e a autonomia do usuário da informação em relação aos sistemas de informação (CAMPELO, 2003).

professor-aluno, professor-professor, professor-contexto e professor-tecnologia, bem como pode refletir a formação do professor.

Historicamente, os estudos tradicionais (estudos de usuários, de uso e para o design do sistema) vinculam a demanda informacional a sistemas tradicionais de informação e, corriqueiramente, negligenciam outros aspectos envolvidos no processo inerente à identificação de necessidades, busca, troca, uso e transferência de informação. Por outro lado, um estudo baseado no comportamento informacional tem um maior alcance, pois permite visualizar todo esse processo como um modelo teórico-explicativo, passível de diferentes formas de abordagem e estudo, e em diferentes níveis de complexidade. Um estudo do comportamento informacional abre a possibilidade de diferentes percepções de busca, fonte e uso de informação, não se vinculando necessariamente a sistemas formais e fontes tradicionais de informação. O comportamento informacional não é vinculado à uma unidade de informação, da mesma forma que centra o surgimento das necessidades de informação no sujeito, em seu papel perante os demais e em seu ambiente, permite uma abordagem sistêmica dos fatos envolvidos.

As diferentes conceituações e modelos acerca do comportamento informacional não chegam a ser incompatíveis, opostas ou incoerentes entre si. Pelo contrário, como demonstrou Wilson (1999), é possível partir de diferentes modelos e conceituações para estabelecer um consenso a respeito. Visto que, na maioria das vezes, os modelos de comportamento informacional e comportamento de busca de informação são (ou foram) elaborados a partir de estudos de comportamento de grupos específicos, estes diferentes modelos teóricos são, antes de concorrentes, complementares.

Dentro dos modelos de Comportamento Informacional, um conceito relevante é o de necessidade de informação. A necessidade de informação, conforme encontramos em Wilson (1999, 2006), é um dos objetos de estudo da Ciência da Informação desde a época em que o termo “ciência da informação” sequer havia sido cunhado. No entanto, a tradição e a longevidade deste tipo de estudo não impedem que ainda existam confusões ou desencontros conceituais. Sobretudo se observarmos tratarem-se de dois termos distintos, ‘necessidade’ e ‘informação’, que podem assumir diferentes significados em diferentes contextos ou usos. Outro fato a ressaltar é que tais termos não são necessariamente um campo de domínio exclusivo da Ciência (ou das Ciências) da Informação. Somado a isto, há a natural

evolução da ciência e as mudanças de paradigma, que afetam principalmente as disciplinas mais jovens e as mais dinâmicas. A Ciência da Informação pode ser entendida como ocupando ambas as categorias e, carregando em seu âmago, a característica de ser interdisciplinar.

Além da necessidade de informação, há também a busca e uso da informação como objetos de estudo constituintes do comportamento informacional, onde assumem grande importância sendo estudados separadamente. A busca de informação pode ser entendida como a atividade, ou conjunto de atividades, que o indivíduo desenvolve no momento que vai a procura de informações para sanar sua necessidade de informação. É um conjunto de atividades passíveis de uma análise bastante complexa; por isto, a exemplo do comportamento informacional, foi e é matéria de várias propostas teórico-explicativas, através de modelos, esquemas, estudos, etc. Também, de forma análoga aos diferentes conceitos de comportamento informacional, esses postulados teóricos podem co-existir sem necessariamente serem opostos ou concorrentes. Pelo contrário, grande parte dos diferentes modelos de busca de informação apresentam-se como complementares entre si. Esse paralelo entre comportamento informacional e busca de informação não é algo casual, pois talvez a atividade mais complexa dentro do comportamento informacional seja justamente a busca, por envolver, no mesmo processo diferentes etapas, ou características (vide, por exemplo, o que indicam os trabalhos de Crespo, 2005; Ellis, Cox e Hall, 1993; Wilson, 1999). Ambos conceitos, independente dos modelos explicativos adotados, estão umbilicalmente ligados. O uso da informação é outro conceito componente do comportamento informacional e, refere-se à atividade fim que o indivíduo pretende exercer com a informação que obteve. Seria uma etapa imediatamente posterior à busca, se considerarmos a busca composta por sub-etapas de recuperação e avaliação da informação recuperada, precedendo o uso. Dentre os componentes do comportamento informacional, sobretudo a partir do modelo de Wilson, é possível indicar o uso, juntamente com a demanda a sistemas formalizados de informação, como o de mais fácil medição. Isto se reflete claramente na análise de estudos mais antigos de usuários tradicionais, ainda baseados em modelos teóricos de maior influência moderna/positivista, onde as principais avaliações estão centradas na demanda de informação aos sistemas e no uso.

No entanto, verifica-se um aumento no número de estudos de usuários desvinculados de unidades de informação. Estudos que procuram, efetivamente,

centrar seu foco no usuário, e que adotam como estratégia o proposto por modelos teóricos desenvolvidos e apresentados nas últimas duas décadas, predominando os modelos de comportamento informacional e os de busca de informação.

De alguma forma, é necessária uma diferenciação no que tange aos conceitos abordados pelo autor, Thomas Daniel Wilson, que serve como referencial teórico para este trabalho, no que tange ao comportamento informacional. Entendemos “Comportamento Informacional” como um grande sistema explicativo, que relaciona e, até certo ponto, ordena diferentes conceitos relacionados a estudos de necessidades, busca, demandas, usos, etc. de informação. Dentro deste sistema maior, encontramos os conceitos mais específicos e particulares, com as relações entre eles estabelecidas. Importante frisar que um modelo teórico-conceitual, como o que adotamos neste trabalho, se propõe antes a estabelecer relações entre os conceitos e, sugerir uma estratégia de trabalho do que definir, ou estabelecer, um comportamento.

O modelo adotado propõe a identificação de uma necessidade de informação pelo usuário e a possibilidade do uso de diferentes fontes de informação para saná-la. É um modelo geral. Diferente de outros predicados teóricos da área, o modelo aqui utilizado não foi baseado em nenhum grupo específico de usuários da informação, apesar de ter sido aplicado a diferentes grupos, por diferentes pesquisadores, em diferentes estudos ao longo do tempo. Assim, entendemos que a referida reiterada aplicação deste modelo o valida. Este mesmo modelo já foi revisado e ampliado pelo autor (T. D. Wilson). No entanto, optou-se pela primeira versão (1981), por considerá-la satisfatória para a efetivação de um estudo de comportamento informacional relacionado à prática docente de professores de ensino fundamental.

Abordamos neste trabalho a prática docente, entendida, em linhas gerais, como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, visando mediar e induzir a aprendizagem de seus alunos. Porém, a prática docente extrapola as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula e, mesmo dentro da escola, indo além da carga horária de trabalho do professor.

A principal motivação para realização deste estudo adveio do interesse em realizar um estudo acadêmico-científico aplicado, que envolvesse, de alguma forma e em algum nível, a comunidade do município de Estância Velha. Ao encontro desse interesse, nos veio o modelo de comportamento informacional de Wilson, entendido

como um modelo teórico-conceitual, passível de aplicação a uma conjuntura na qual o pesquisador pode, empiricamente identificar indícios de comportamento informacional. Nesse sentido, a pesquisa apresentada pretende desvelar a forma como professores do ensino fundamental se valem de diferentes fontes de informação para sua prática docente. Assim, optamos por um grupo específico, o de professores de ensino fundamental e, definimos a realização de um estudo de caso. Importante frisar a inexistência de qualquer tipo de estudo anterior no espaço pesquisado. Este possível ineditismo também serviu de motivação à realização deste trabalho.

O trabalho está organizado em seis capítulos, apresentando a justificativa, objetivos e contexto do estudo, seguidos do referencial teórico, da metodologia utilizada na aplicação da pesquisa, da apresentação e análise dos dados obtidos; e, finalizando, com as conclusões e considerações finais, tecidas a partir da confrontação entre referencial teórico levantado e os dados obtidos e analisados. Na próxima seção, expomos nossas justificativas.

1.2 Justificativa

Este trabalho pretende contribuir para o estudo do comportamento informacional para a prática docente de professores municipais de ensino fundamental do município de Estância Velha – RS. Um melhor entendimento do comportamento informacional, amparado em teorias reiteradamente validadas, pode ser de grande valia para proporcionar o estabelecimento, desenvolvimento ou adaptação de recursos de informação, disponibilizados a estes profissionais de inquestionável importância social.

A escolha de professores de ensino fundamental como sujeitos do estudo deu-se por enxergamos, na prática docente, um universo bastante propício ao surgimento de necessidades de informação, estopim do comportamento informacional, segundo o modelo teórico adotado neste trabalho. Levamos em conta o fato de professores trabalharem diretamente com conhecimento, por isso consideramos seu universo como bastante propício ao surgimento de necessidades de informação. Também entendendo os professores de ensino fundamental como

profissionais importantes na sociedade, ainda que, muitas vezes, não sejam tratados com o devido reconhecimento.

A escolha do município de Estância Velha e da Escola Municipal Selvino Ritter foi motivada pela experiência empírica que o autor teve, como aluno desta escola na primeira metade de seu ensino fundamental. Há junto a isso a facilidade de acesso que dispúnhamos, visto que cotidianamente visitamos o município.

No que concerne à revisão de literatura, não localizamos nenhum tipo de estudo de comportamento informacional, ou mesmo, algum outro tipo de estudo de usuário da informação, no âmbito do município de Estância Velha, e, muito menos, envolvendo professores. A ausência deste tipo de trabalho acadêmico-científico nesta realidade nos levou a experimentar esta primeira proposta, trazendo indicativos de que é extremamente pertinente e necessária a aproximação entre a educação e a ciência da informação. Esperamos também poder colaborar para que mais estudos sejam desenvolvidos, visando um maior entendimento da realidade, ensejando retorno social, em algum nível.

1.3 Objetivos

Nesta seção apresentamos os objetivos a serem atingidos neste trabalho. Os apresentamos desdobrados em objetivo geral e objetivos específicos.

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é estabelecer, a partir do modelo de Wilson, linhas gerais do comportamento informacional para a prática docente de professores de ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, de Estância Velha – RS, bem como identificar as possíveis barreiras evidenciadas no momento de busca de informação.

1.3.2 *Objetivos específicos*

Como objetivos específicos deste trabalho, a partir do objetivo geral, temos:

- a) inferir a importância conferida pelos professores de ensino fundamental à informação;
- b) mostrar os recursos informacionais preferidos por tais professores bem como sua percepção de confiabilidade em relação a estes recursos;
- c) identificar as principais barreiras encontradas por eles na busca por informação;
- d) levantar a prática e a relevância da troca de informações, entendidas como a demanda de informação à uma fonte pessoal;
- e) verificar a transferência de informação dentro da prática docente.

1.4 Contexto da pesquisa: Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, de Estância Velha – RS.

Na contemporaneidade está bastante difundido o entendimento de ser a informação um bem. Bem este a ser adquirido, preservado e constantemente atualizado. Esta assertiva se evidencia, muito caracteristicamente, no mundo do trabalho e, particularmente, nas práticas laboriais com maior relação de dependência com o conhecimento. Uma destas práticas é a prática docente, fortemente vinculada ao conhecimento. A prática docente do ensino fundamental é encarada como sendo uma das primeiras formas institucionalizadas a que a pessoa passa a integrar e construir uma relação de ensino-aprendizagem, ou construção do conhecimento. Desta forma, é relevante conhecer o comportamento informacional de profissionais educadores de uma forma geral e, particularmente, de ensino fundamental.

Como qualquer instituição em atividade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter insere-se neste contexto, enquanto escola de ensino fundamental. Conforme indicado no seu nome, é uma escola pública municipal, portanto subordinada a Secretaria de Educação e Cultura do município (SEMEC-

EV), que oferece as 8 séries do ensino fundamental. A escola foi inaugurada e iniciou seu funcionamento em 1987 e, nas duas décadas de existência passou, por diversas transformações, sobretudo no que se refere às séries oferecidas. Apenas a partir de 1999, passou a ser uma escola de ensino fundamental completo (oferecendo as 8 séries). No seu espaço oferece uma biblioteca, com acervo de aproximadamente 3000 livros, e onde é desenvolvida atividade de hora do conto, além de disponibilizar espaço para leitura, pesquisa e dispor do serviço de empréstimos domiciliares. Desde 1999, a escola também dispõe de um laboratório de informática com acesso à Internet para uso de alunos e professores. Segundo a direção, atualmente é o espaço extra-sala de aula mais freqüentado da escola.

Em sua configuração atual (maio de 2007), a escola conta com 309 alunos matriculados nas 8 séries do ensino fundamental e 23 funcionários, entre direção, orientação, serventes e professores. Deste total, 14 são professores com atividade em sala de aula. A Diretora e a Secretária também são professoras, mas desenvolvem funções administrativas atualmente.

Desde sua inauguração, a escola ocupa o mesmo terreno, no bairro Floresta, porém a estrutura construída já passou por diversas reformas e ampliações. O nome da escola é em homenagem a um educador e político, nascido em São Leopoldo em 1930, e falecido, em Estância Velha, em 1981. Selvino Ritter estabeleceu-se e viveu muitos anos em Estância Velha, contribuindo para a educação do município.

A população deste estudo é composta pelos 14 professores com atuação em sala de aula nesta escola, que já possuem uma graduação ou são graduandos e que terão seu comportamento informacional estudado. A seguir, apresentamos a base teórica que orientou a elaboração e aplicação da pesquisa, a partir do comportamento informacional.

2 COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

Estudos de comportamento informacional são de interesse de diversas áreas do conhecimento, bem como, são aplicados a diferentes grupos, por se tratarem de avaliações que permitem esboçar as fontes, formas de obtenção, barreiras, necessidades e trocas de informação. A expressão comportamento informacional é uma tradução da expressão inglesa “*information behaviour*”, mais utilizada na literatura estrangeira de Ciência da Informação. Também encontramos o termo “*conducta informacional*” na literatura de Ciência da Informação em língua espanhola (GONZÁLEZ TERUEL, 2005), como tradução para “*information behaviour*”. No Brasil, este conhecimento geralmente aparece sob o rótulo de “estudos de usuários”, mas ambas as abordagens referem-se à preocupação de identificar e discutir padrões de comportamento informacional (GASQUE; COSTA, 2003). Para fins deste estudo, consideramos “comportamento informacional” aquelas atividades que uma pessoa pode envolver-se quando identifica sua própria necessidade de informação, buscando por tal informação de diferentes formas e usando, ou transferindo, esta informação (WILSON, 1999).

Estudos de comportamento informacional são realizados por cientistas da informação desde a década de 1940, antes mesmo destes termos terem sido cunhados e adotados, como indica Wilson (1999). Eminentes estudiosos da Ciência da Informação detêm-se ou detiveram-se na elaboração de modelos teóricos para representação do comportamento informacional. Existindo diferentes modelos, cada um acaba apresentando melhor aplicabilidade em determinados grupos, devido às especificidades destes grupos (CRESPO, 2005). Dentre os diversos modelos destacamos o de T. D. Wilson (1981, 1994, 1999, 2006²), por considerarmos o mais abrangente e adequado para aplicação em um estudo de comportamento informacional de professores de ensino fundamental. No item a seguir, este modelo é apresentado e explicado.

² O artigo “*On user studies and information needs*”, de T. D. Wilson, foi originalmente publicado no *Journal of Documentation*, v. 37, n.1, de 1981 e republicado no mesmo periódico, na edição n.6, v.62, de 2006, como parte de uma série de republicações dos melhores artigos. Devido a facilidade de acesso, em meio eletrônico, nos reportamos à republicação na maior parte do tempo. Por isso, as citações diretas a este artigo trazem o ano e a paginação do texto republicado em 2006.

2.1 Modelo de comportamento informacional de Wilson

Inicialmente Wilson (1981) propôs um “Modelo de comportamento informacional” (*model of information behaviour*) para mostrar as inter-relações entre os conceitos utilizados, sobretudo nos estudos de usuários em Ciência da Informação. Este modelo é apresentado na Figura 1, abaixo.

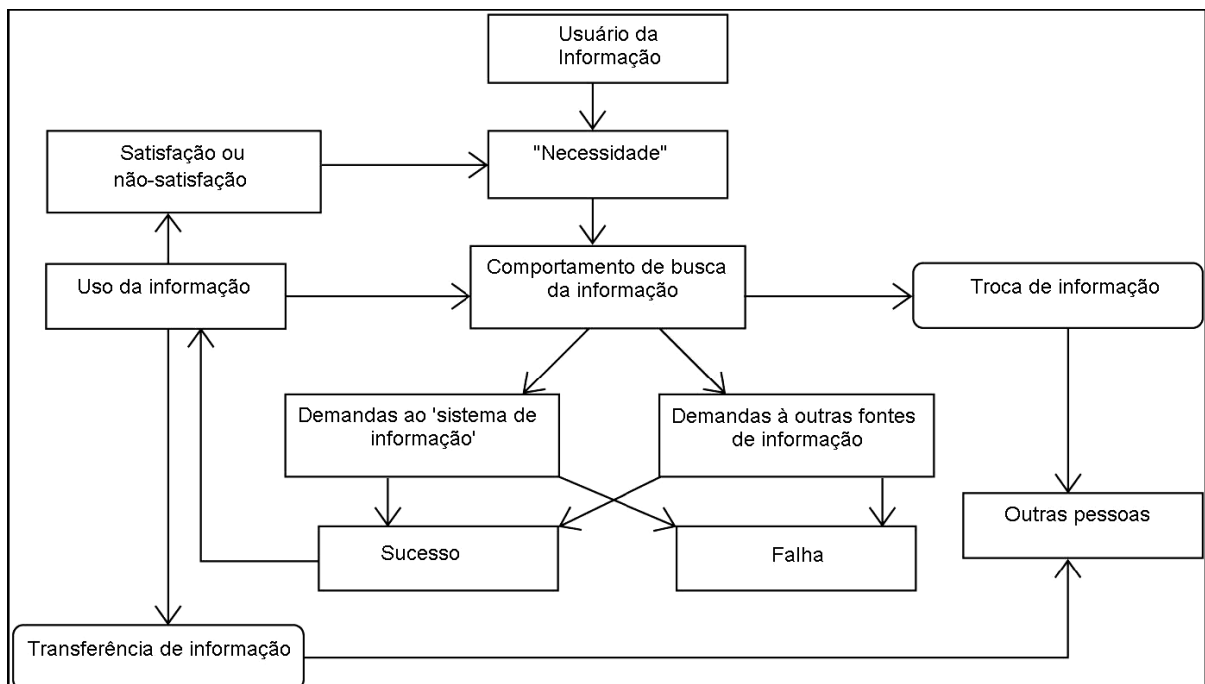


Figura 1. Modelo de comportamento informacional. Wilson (1981, 1994, 1999, 2006), tradução e adaptação nossas.

O modelo sugere que o comportamento de busca de informação (*“information-seeking behaviour”*) é resultado do reconhecimento, pelo usuário, de uma necessidade de informação (WILSON, 1981, 1997, 1999, 2006). Reconhecendo, ou sentindo, ter uma necessidade de informação (ainda que não a verbalize desta forma) o usuário pode adotar diferentes comportamentos de procura de informação para sanar sua necessidade.

As três formas, expressas pelo modelo sugerido, pelo autor são:

- a) buscar informação através de um sistema de informação, onde o usuário recorre a “sistemas formais costumeiramente definidos como sistemas de informação” (WILSON, 2006, p.660, tradução nossa), por exemplo, uma unidade de informação;

- b) buscar informação em “sistemas que podem desempenhar funções informacionais como complemento a uma função primária, não informacional” (WILSON, 2006, p.660, tradução nossa), por exemplo, uma repartição pública ou uma empresa;
- c) e, “alternativamente, o usuário pode procurar informação de outras pessoas, em detrimento dos sistemas” (WILSON, 2006, p.660, tradução nossa), isto é, buscar informação de uma fonte pessoal.

Para expressar a busca por informação, junto a outras pessoas, o autor adota em seu modelo a expressão “*Information exchange*”, traduzida como “Troca de informação”. A opção pelo termo “troca” (no original, “*Exchange*”) têm a intenção de “[. . .] chamar a atenção para o elemento de reciprocidade, reconhecido por sociólogos e psicólogos sociais como um aspecto fundamental da interação humana.” (Wilson, 2006, p.660, tradução nossa).

Em qualquer um dos três comportamentos de busca de informação, apresentados no modelo, pode haver falha ou sucesso. No diagrama estas possibilidades estão indicadas apenas nos sistemas, mas também podem ocorrer quando se procura informação de outras pessoas (WILSON, 1981, 2006); sobretudo a falha, sequer implícita no diagrama, quanto à ‘troca de informação’.

No caso de sucesso, isto é, a demanda por informação ser atendida, acontece o ‘uso da informação’. Wilson (2006, p.660, tradução nossa) indica que o “[. . .] ‘uso’ pode satisfazer ou falhar na satisfação da necessidade e, em outro evento, pode também ser reconhecido como sendo de relevância potencial para necessidade de outra pessoa e, conseqüentemente, pode ser ‘transferida’ para tal pessoa.”

Com a não-satisfação da necessidade, o processo expresso pelo diagrama a partir da identificação de uma necessidade de informação repete-se. O usuário pode adotar caminhos alternativos à primeira tentativa. Mesmo com a satisfação da necessidade, esta pode criar ou explicitar ao usuário outras necessidades de informação, dando seqüência ao comportamento de procura de informação mais uma vez.

Como frisa Wilson (1981, 2006), este modelo serve mais para chamar a atenção para as inter-relações entre os conceitos dentro do campo de estudos de usuários, e não tanto para modelar comportamento de procura por informação. Pois, “Um modelo conceitual fornece uma estratégia de trabalho, um esquema contendo

conceitos principais, menos específicos, e suas inter-relações.” (JÄRVELIN; WILSON, 2003, documento não paginado, tradução nossa). O autor ainda aponta que todos são áreas de interesse potencial para os estudos de usuários, dentro da Ciência da Informação. Embora, como relata Wilson (1994, 2006), se verifique historicamente, maior número de estudos focados nas demandas de informação feitas a sistemas formais de informação, sendo o uso da informação uma das áreas mais negligenciadas e a troca de informação sendo entendida como estando dentro da esfera dos estudos sociológicos.

O comportamento informacional pode ser considerado uma constante na vida das pessoas, visto que necessidades de informação fazem parte da vivência humana. Um conceito fundamental apresentado por Wilson no seu modelo é o de “Necessidade de Informação”, pois é a partir da identificação de uma necessidade que o usuário da informação vai procurar saná-la, dando início ao comportamento de busca da informação. Assim, na próxima seção procuramos elucidar estes conceitos.

2.2 Necessidade e busca de Informação

Necessidade de informação é um conceito que não desfruta de unanimidade em sua definição. Segundo Wilson (1981, 1997, 2006) esta possível confusão na conceituação dos termos é um problema recorrente a ser resolvido nos estudos de usuário. Para isso, buscamos uma conceituação para delimitar seu significado e entender o que se quer expressar com este termo.

Segundo Sanz Casado (1994) necessidade de informação pode ser definida como a sensação de carência de algo. Este mesmo autor apresenta outros conceitos, entre eles o de Line (1974) que diz que necessidade de informação é “[. . .] aquilo que um indivíduo deve possuir para seu trabalho, pesquisa, educação, etc..” (LINE, 1974, p.87 *apud* SANZ CASADO, 1994, p.24, tradução nossa³). Sanz Casado cita também Crawford, para explicar necessidade de informação dizendo que é “[. . .] um conceito muito difícil de definir, isolar ou medir, pois implica processos cognitivos que podem operar em diferentes níveis de consciências e, por

³ LINE, M. B. Draft Definitions: information and Library needs, wants, demand and uses. *Aslib proceedings*, [s. l.], v. 26, n.2, 1974. *Apud* SANZ CASADO, 1994, p.24.

tanto, podem, inclusive, não estar claros nem para o próprio indivíduo.” (CRAWFORD, 1978, p.61 *apud* SANZ CASADO, 1994, p.24, tradução nossa⁴). Como indica o próprio Sanz Casado (1994, p.24) “[. . .] o usuário não é capaz de expressar o que necessita.”

Com uma abordagem um pouco diferente, e ao nosso entender mais completa, Wilson (1997; 2006) indica que necessidade é uma experiência subjetiva que ocorre apenas na mente da pessoa que a tem e, conseqüentemente, não está diretamente acessível a um observador. Desta maneira, a experiência de necessidade pode ser descoberta apenas por dedução (seja a partir do comportamento, seja através do relato da pessoa com a necessidade). Nesse sentido, Wilson discorda de Sanz Casado (1994), pois reconhece o usuário como capaz de identificar e mesmo expressar sua necessidade de informação. Wilson, no entanto (a exemplo de Line), também aponta o contexto onde o indivíduo se insere, bem como suas vivências e exigências, as quais está submetido como influenciadores do aparecimento de necessidades de informação (WILSON, 1999, 2006), destacando o papel a ser desempenhado no mundo do trabalho (WILSON, 2006).

Diversos autores buscam evidenciar a existência de diferença entre os conceitos de “necessidade de informação”, “desejo de informação” e “demanda de informação”. De forma geral e simplificada, podemos diferenciá-los apontando que necessidade de informação é aquilo que o indivíduo *precisa*; desejo de informação é aquilo que o indivíduo *quer*, e que pode surgir a partir do reconhecimento e expressão de uma necessidade de informação; por fim, demanda de informação é o *pedido*, a solicitação de informação, geralmente a um sistema de informação formalizado, como uma unidade de informação. A demanda pode ser a expressão do desejo junto a uma entidade que o indivíduo julga capaz de prover informação.

Wilson (2006) aponta três categorias inter-relacionadas de necessidades primárias, baseado na psicologia. Estas necessidades são fisiológicas, afetivas (ou psicológicas, ou emocionais) e cognitivas. Tradicionalmente, a necessidade de informação é vista como uma necessidade cognitiva, porém,

⁴ CRAWFORD, S. R. Information needs and uses. **ARIST**, v.13, p.61, 1978. *Apud*, SANZ CASADO, 1994, p.24.

[. . .] as situações onde a informação é buscada e usada são situações sociais, entretanto, concepções puramente cognitivas de necessidade de informação são provavelmente adequadas para *algumas* propostas de pesquisa em ciência da informação, *mas não para todas*. Informação pode satisfazer necessidades [também] afetivas [. . .] (WILSON, 2006, p.664, tradução e grifo nossos).

Para ilustrar isto, Wilson (1981, 2000, 2006) aponta o canal de comunicação escolhido, exemplificando que a preferência por uma ‘comunicação’ oral em detrimento da escrita, como fonte de informação, pode estar sendo guiada mais por uma necessidade afetiva do que cognitiva. De forma análoga, a opção por determinados suportes, como livros raros, ou ricamente ilustrados, etc., em detrimento de outros suportes com conteúdo igual ou semelhante, pode também estar atendendo a uma necessidade antes afetiva do que cognitiva.

Com estas ressalvas, Wilson considera necessidade de informação como uma necessidade secundária, que surge a partir das outras necessidades, mais básicas (Wilson, 1999, 2006) e está relacionada também com o meio e os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos em suas diferentes esferas de vivência. Conforme explicita o autor:

[. . .] o contexto de qualquer uma destas necessidades pode estar na própria pessoa, ou nas demandas do papel desta pessoa na vida ou no trabalho, ou no ambiente (político, econômico, tecnológico, etc.) no qual a vida ou o trabalho tem lugar. (WILSON, 1999, p.252, tradução nossa).

Assim, a necessidade de informação percebida pelo indivíduo, seja qual for o contexto que a origine, desencadeia o comportamento de busca da informação. Wilson (1994, 1997, 1999, 2000, 2006) aponta a existência de “barreiras” que se interpõem entre a necessidade de informação e a busca. Barreiras estas que surgem do mesmo conjunto de contextos de onde surgem as necessidades. A figura 2 apresenta este modelo de comportamento de busca de informação, mostrando os contextos e as barreiras, com uma sobreposição do modelo de busca de informação de Ellis (1989, *apud* Wilson, 1999⁵).

⁵ Ellis, D. A behavioural approach to information retrieval design. **Journal of Documentation**, London, v. 45, n. 3, 1989, p. 171–212. *Apud* WILSON, 1999.

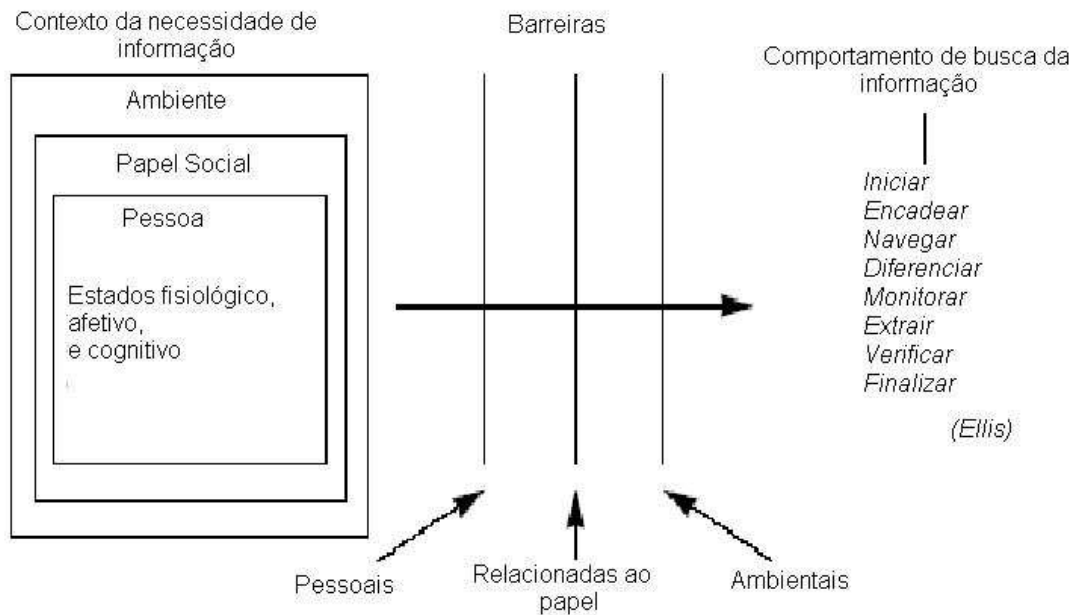


Figura 2. Modelo de comportamento de busca de informação de Wilson (1997, 1999, tradução nossa).

Como apontado no diagrama, Wilson (1997, 1999) vale-se do modelo inicialmente proposto por Ellis para enfatizar o comportamento de busca de informação. Não nos deteremos mais profundamente neste modelo, pois, apesar de indubitavelmente válido, ele foi desenvolvido baseado no comportamento de grupos de cientistas e pesquisadores (CRESPO, 2005; ELLIS; COX; HALL; 1993; WILSON, 1999), que não integram a população do nosso (presente) estudo.

Em linhas gerais, o Modelo de Ellis, posteriormente complementado por Ellis, Cox e Hall (1993), está organizado em 8 características, são elas: Iniciar, Encadear, Navegar, Diferenciar, Monitorar, Extrair, Verificar e Finalizar (CRESPO, 2005; ELLIS; COX; HALL, 1993; WILSON, 1999). A primeira característica, 'iniciar', é composta pelas atividades que têm lugar no começo da busca por informação; 'encadear' compreende as atividades de busca de informação e as ligações efetuadas entre as citações; 'navegar' compreende uma busca semi-estruturada ou semi-direcionada em uma área de interesse mais geral; 'diferenciar' compreende as atividades de avaliar as diferenças entre as fontes de informação e as informações obtidas, "filtrando-as", 'monitorar' compreende o monitoramento das fontes de informação, ou seja, o acompanhamento do que é publicado de novo em determinadas fontes de interesse do indivíduo; 'extrair' compreende as atividades realizadas pelo usuário em uma fonte específica para obter material que lhe interesse; 'verificar' compreende

as atividades de checar a precisão da informação; e 'finalizar' compreende as atividades características da busca de informação ao final de um tópico (ou projeto) (CRESPO, 2005; ELLIS; COX; HALL, 1993; WILSON, 1999). Conforme indicam os autores, estas características não seguem necessariamente uma ordem pré-estabelecida, a não ser 'iniciar' e 'finalizar', que estão, respectivamente, no começo e no término do processo. De acordo com o anteriormente apontado, este modelo foi desenvolvido baseado em pesquisadores e cientistas, bem como reiteradas vezes aplicado em pesquisas junto a estes grupos (ELLIS; COX; HALL, 1993; WILSON, 1999), não sendo necessariamente o mais indicado para aplicação a um objeto de estudo que trate do comportamento informacional de professores de ensino fundamental e sua relação com a prática docente. Contexto este que, como veremos adiante, não traça grande paralelo com a atividade de pesquisa.

Wilson (2006) aponta a existência de barreiras ressaltando que uma necessidade de informação não necessariamente induz, de forma imediata, ao comportamento de busca de informação. O autor indica que:

Muitos outros fatores além da existência de necessidade tomarão parte: a importância de satisfazer a necessidade, a 'pena' conseqüente ao ato de se abster de uma informação completa, a disponibilidade de fontes de informação e os custos deles, e assim por diante. Muitas decisões são tomadas com informação incompleta ou baseadas em crenças [. . .]. Então, busca por informação pode não ocorrer para todos, ou pode ter uma refração de tempo entre o reconhecimento da necessidade e a ação de buscar informação. (WILSON, 2006, p.664, tradução nossa).

Conforme indicado na Figura 2 (Modelo de comportamento de busca de Wilson), tais barreiras surgem dos mesmos contextos dos quais surgem as necessidades de informação, isto é a própria pessoa, os papéis desempenhados e o ambiente (da vida em geral e do trabalho em especial). Desta forma, existem três tipos de barreiras entre a necessidade de informação e a efetiva busca de informação para sanar esta necessidade. São, segundo Wilson (1981; 1999; 2000; 2006):

- a) barreiras pessoais: são aquelas dificuldades encontradas no momento da busca da informação, e que estão relacionadas a própria pessoa. Podem ser de origem cognitiva, por exemplo, alguma eventual lacuna da formação (desconhecimento de determinado idioma, funcionamento de alguma tecnologia informacional, etc); origem afetiva ou psicológica ou

emocional, como uma relação hierárquica (indivíduo priva-se de buscar informação por temer superior); origem fisiológica, por exemplo, a não satisfação de uma necessidade fisiológica constituindo-se como complicador a busca da informação (usuário com fome, sede, etc.);

- b) barreiras relacionadas ao papel (ou interpessoais): são aquelas dificuldades encontradas no momento da busca da informação, e que estão relacionadas ao papel desempenhado pela pessoa na sua vida pessoal e no mundo do trabalho. Por exemplo, alguns ambientes de trabalho podem oferecer mais e melhores fontes de informação, enquanto outros são limitados neste aspecto, oferecendo assim um complicador à busca de informação, ou ambientes de trabalho onde a comunicação inter-colegas é prejudicada, etc.
- c) barreiras ambientais: são aquelas dificuldades encontradas no momento da busca da informação, e que estão relacionadas ao ambiente, o contexto sócio-político-econômico. Por exemplo, o sistema político de um país pode definir, decisivamente, quais informações serão de acesso público, ou a correlação de forças políticas em um município pode significar maior restrição a determinados tipos ou fontes de informação, ou ainda a base econômica de uma região pode influenciar no tipo de informações consideradas relevantes naquele contexto, etc.

Assim, conforme já indicado, o mesmo contexto que propicia o aparecimento de necessidades de informação também propiciará a interpolação de barreiras para o saneamento desta necessidade. Então, fica evidente, que as possibilidades de surgimento de necessidades de informação são inúmeras dentro dos contextos apontados, bem como as formas como aparecerão as barreiras. Acima, apenas enumeramos alguns poucos exemplos. Como assinala Wilson (1999), os contextos apresentados, da mesma forma que as necessidades básicas (primárias) apontadas anteriormente (fisiológicas, afetivas e cognitivas), são inter-relacionados e inter-influenciados, ainda que apresentados de forma hierárquica. Esta inter-relação pode causar alguma dúvida no momento em que tentamos categorizar as formas como se manifestam as necessidades e as barreiras.

De qualquer forma, o modelo de comportamento informacional de Wilson, bem como suas considerações a respeito da necessidade e busca de informação, nos parecem adequados. Posteriormente ao modelo apresentado neste capítulo, o

autor propôs outros modelos de comportamento informacional, baseados na mesma estrutura e seqüência, mas de maior complexidade quanto aos elementos envolvidos e sob influências de outros teóricos (WILSON, 1999). Sem dúvida, tanto as revisões de Wilson sobre seu próprio modelo, quanto as outras propostas de outros estudiosos da área apresentadas pelo autor são válidas e aplicáveis. No entanto, como a idéia principal permanece, optamos pelo primeiro modelo, mais simples, que nos parece adequado ao propósito deste trabalho.

Desta maneira, a adoção da perspectiva do comportamento informacional nos estudos de usuários, em detrimento de uma abordagem centrada apenas no sistema, ou apenas nas demandas feitas a sistemas formais, como se verifica nos estudos mais tradicionais, acarreta uma maior atenção ao usuário da informação (WILSON, 2006), posto que o usuário é a origem do comportamento informacional. Uma abordagem centrada no usuário e no seu comportamento também permite evidenciar e avaliar outros tipos de relação de busca e uso da informação, historicamente negligenciados pelos estudos 'tradicionais', como a troca de informação, isto é, a fonte pessoal sendo usada como uma fonte relevante de informação. Nesse sentido, imbrica-se a prática profissional dos educadores, na medida em que alicerçam sua intervenção educativa a partir de diferentes necessidades, usos, buscas, trocas e transferências de informação; tanto suas quanto no que se refere aos seus alunos e aos outros professores. Atualmente verifica-se a crescente tendência dos estudos de usuários consolidarem-se como estudos de comportamento informacional, mais do que de demandas ou de sistemas formais de informação, visto que uma nova realidade tem se configurado a partir da inclusão das tecnologias da informação e comunicação.

Levando em conta estes aspectos, procuramos relacionar o comportamento informacional, a partir do proposto por Wilson (1981, 1997, 1999, 2006), com a prática docente. Este é o conteúdo apresentado no próximo capítulo.

3 PRÁTICA DOCENTE E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

Até o momento, este trabalho pretendeu apresentar e dimensionar o modelo de comportamento informacional, proposto por Wilson. Do exposto até então buscamos aproximar a prática docente, onde abordou-se sua relação com o comportamento informacional (identificação de uma necessidade, busca, uso e troca de informação) de professores de ensino fundamental, entendidos como partícipes do processo educativo. Na área educacional, intrinsecamente ligada ao conhecimento, a importância da informação é indubitável. O professor, interpretado a partir da perspectiva de um formador de cidadãos, depara-se reiteradamente com necessidades de informação a serem sanadas, sobretudo as de categoria cognitiva. Corroborando com esta assertiva, afirma Bueno (2006, documento não paginado) que “O acesso e uso da informação no ambiente educacional vêm modificando as estruturas escolares no que diz respeito ao ensino tradicional.”

A prática docente, conforme indica Monteiro (2001) ainda hoje se ressentida de uma tradição paradigmática de “racionalidade técnica”, onde, na busca por

[. . .] eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, *evoluiriam para uma vida melhor*. (MONTEIRO, 2001, p.122, grifos da autora)

Desta forma, o papel do professor é limitado à mera transmissão de conteúdos curriculares consolidados. Tradicionalmente, o professor assumia a função de emanador de ‘conhecimentos universais’, acrítico e superior ao aluno, relegando este a uma posição de receptor passivo do conhecimento a ser oferecido pelo docente. Mesmo criticada nas últimas décadas, como aponta Monteiro (2001), esta concepção segue presente no imaginário e na prática educativa social. As críticas a esta concepção se concentram no fato de haver uma negação da subjetividade do professor como agente do processo, “[. . .] ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática [. . .]”

(MONTEIRO, 2001, p.122), e ignora o questionamento a qual o conhecimento científico tem sido submetido nas últimas décadas.

Para embasar a crítica a esta relação mecânica e linear entre conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, Monteiro (2001), cita a existência de pesquisas na área educacional que apontam que o professor intervém num meio complexo, psicológico, vivo e mutável, que se define pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. E, desta forma, o professor acaba por enfrentar problemas de natureza mais prática, não previstas no arcabouço teórico adquirido durante a sua formação, e que requerem um tratamento singular, seja em situações individuais de interação e aprendizagem com o aluno, seja no comportamento de um grupo (MONTEIRO, 2001).

Na sua crítica ao paradigma técnico-científico tradicional do ensino e à relação professor-saber em detrimento da relação aluno-saber, Monteiro (2001) procura destacar a importância da valorização de outros saberes, meta-curriculares, e de uma relação professor-aluno menos autoritária e hierarquizada, como forma de proporcionar aos alunos, bem como a sua bagagem cultural, protagonismo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, novos comportamentos no que tangem ao uso, busca e troca de informações necessitam ser rearticulados ao processo de formação desses professores, para que os mesmos possam dar conta das mudanças propostas na área teórica da educação, bem como às mudanças sentidas no contexto maior, isto é, a chamada sociedade da informação.

Nesse sentido, corrobora Dib (2004, p.13), indicando que em um contexto de transformações:

ensinar não se caracterizaria mais pela aplicação de metodologias formuladas, fazendo da sala de aula somente um local de ação automatizada. Não se trata de descartar a necessidade de conhecimento teórico, ao contrário, trata-se de dar sentido à teoria na prática ou dar sentido à prática buscando a teoria, promovendo assim uma interdependência e, por conseguinte, uma maior construção de sentido à partir da reflexão. Nessa perspectiva, a prática reflexiva seria fonte de conhecimento, na qual o professor passa de mero consumidor para produtor de conhecimento, fazendo da sala de aula não só um local de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, mas também um local de pesquisa, na busca de reflexões sobre sua própria prática, rumo a possíveis mudanças.

No entanto, percebe-se que este paradigma tradicional, ainda que criticado, permanece sendo reproduzido em muitas das relações de ensino-aprendizagem e

na prática docente, entendida como a prática laborial do professor visando levar a cabo sua missão de ensinar. Conforme afirma Basso (1998), em relação à prática profissional do docente, o trabalho do professor se realiza com seres humanos e se localiza, concretamente, em salas de aula, onde o docente trabalha sozinho.

Existindo essa postura crítica contundente, há também um contraponto ao que é criticado. A busca de educadores e teóricos da educação por um rompimento com esta prática mais tradicional remonta há mais de duas décadas e vêm sendo difundida na formação de professores (DIB, 2004; MONTEIRO, 2001), que, a partir do momento que assumirem uma sala de aula, poderão servir, ou não, de multiplicadores dessa postura menos tradicional, podendo alterar significativamente este viés criticado da prática docente tradicional.

Não há mais uma hegemonia desta prática docente tradicional como indica Monteiro (2001) visto que, a prática docente se “ressente” desta tradição. Obviamente, cada professor, cada escola, enfim, cada mínima realidade dentro do todo apresentará suas particularidades em relação às práticas em sala de aula, bem como as estratégias visando extrapolar esta relação também bastante tradicional de ensino formal-sala de aula.

Nesse sentido, de uma realidade para cada professor, podemos inferir a configuração de uma autonomia. Embora não tenha completa autonomia, por estar institucionalmente vinculado ao currículo e as demais limitações impostas pelo contexto, a prática docente desfruta de relativa autonomia, posto que cabe ao professor a escolha de metodologias, de seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos, segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades, com o que corrobora Basso (1998). Essa autonomia, ainda que relativa, está bastante ligada à particularidade do trabalho docente, que desfruta de independência decisória em grande grau, em relação às atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Ainda nas especificidades da prática docente, vemos que esta envolve uma complexidade e características bastante próprias, onde percebe-se que ela extrapola corriqueiramente a carga horária de trabalho do professor, sendo, em alguns casos, uma constante na vida cotidiana destes profissionais. A busca de informações para a prática docente reverbera fora da sala de aula e fora da escola.

Retomando o que afirma Dib (2004), vivemos um contexto mundial de mudanças, da mesma forma que não se pode negar a explosão da informação e os

rápidos avanços tecnológicos deste contexto, tampouco sua influência sobre a educação e a prática docente. Aliás, é imperativo, atualmente, flexibilidade a mudanças de paradigmas o tempo todo, posto que as estruturas explicativas do mundo refletem alterações muito rápidas e dinâmicas. A educação como meio institucionalizado e mais difundido de preparação e qualificação do indivíduo e dos grupos, sobretudo para o mundo do trabalho, obrigatoriamente tem de acompanhar, de alguma forma, essas mudanças ambientais do contexto geral.

Porém, verifica-se que, ainda que o paradigma tradicional não seja mais hegemônico, seus substitutos contemporâneos também não o são. Há, como em diferentes espaços da pós-modernidade, uma mistura, uma confusão, uma falta de limites claros e estabelecidos, entre o paradigma dito tradicional e as propostas construtivistas defendidas por eminentes teóricos da educação e largamente aceitas como positivas por tantos outros teóricos, professores e demais envolvidos no processo. Nesse sentido, de mudança, sobretudo avanço tecnológico, propõe Sousa (2003, f.93):

Apesar das potencialidades atuais dos recursos de informação eletrônicos e seu uso na educação, o grande desafio consiste em que eles sejam integrados em um novo campo educacional, [. . .] visando à construção do conhecimento, mas sempre atentos para o fato de que a quantidade de informação disponibilizada nos recursos eletrônicos de informação não significa, necessariamente, melhoria no nível de educação. Precisa-se ter clareza de que as tecnologias da informação e da comunicação podem servir para desinformar, através de estratégias de informação tipificadas, equivocadas. Elas também podem legitimar novas posturas instrumentais, caracterizadores de uma formação meramente técnica, descontextualizada, fragmentada.

Dito de outra forma, é necessário que a alternância quanto à instrumentalização do processo educativo só será modificada quando entendida como do comportamento e do imaginário, tanto do professor quanto do aluno no sentido de apreensão.

Desta forma, acreditamos ser importante salientar, mesmo que as mudanças mais sentidas na estrutura social sejam percebidas através de avanços tecnológicos, a mudança esperada da prática docente para melhor atender os sujeitos submetidos a este contexto não deve se restringir à tradicional forma como os educadores se valiam das informações, nem tampouco a mera adoção de tecnologias de comunicação e informação, de forma acrítica e automatizada. É justamente uma

mudança de postura e de abordagem que se espera, para que se possa melhor instrumentalizar os indivíduos para que estejam de fato preparados para enfrentarem tal contexto, instável e em constante mutação por excelência.

Estando posta essa realidade, torna-se obrigatório aos professores o desenvolvimento de competências informacionais que dêem conta de responder adequadamente à realidade estabelecida e irreversível, ainda que bastante dinâmica e mutável. Esta realidade é percebida como irreversível, do ponto de vista que apenas avança, não apresentando possibilidades de retorno integral a práticas, tecnologias, modelos, etc. anteriormente estabelecidos.

Tanto a teoria como a prática educativa não dão conta da multiplicidade de problemas e respostas inerentes ao cotidiano de sala de aula. Como frisa Dib (2004, p.14) “Dentro da sala de aula, educadores enfrentam problemas que transcendem teorias e técnicas existentes, isto é enfrentam situações imprevistas [. . .]”. Assim, a prática docente não se restringe ao uso de informações que serão aplicadas no sentido de estruturação dos conteúdos ministrados. Quando refere-se à prática docente a busca e o uso de informação está relacionada com um universo de questões que a própria formação de professores não contempla; tais como conflitos, questões de gênero, de etnia, etc. Em suma, são questões que perpassam o entendimento restrito de sala de aula e escola como espaços de construção teórico-cognitivo do indivíduo. As situações que a prática docente pode apresentar estabelecem-se em um espaço (sala de aula e escola, *a priori*) de formação social do indivíduo, espaço inserido no contexto maior, e um ambiente onde se estabelecem, de forma análoga ao comportamento informacional, os três níveis de influência propostos por Wilson, isto é, de contexto sócio-político-econômico, de papel frente ao espaço e ao grupo, e pessoal. Com relação a estas esferas de influência, Dib (2004, p.19) reforça o que afirmamos, indicando que “[. . .] comportamentos podem ser explicados pelo contexto de cada educador [. . .]”. Obviamente a autora refere-se a comportamentos de professores de uma forma geral, e não especificamente ao comportamento informacional. No entanto nos parece claro que entre os comportamentos desenvolvidos pelos docentes frente a sua prática profissional está o comportamento informacional.

De acordo com André (2001, p.59):

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo, decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para um distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa

Esta afirmação vem ao encontro do que propomos, de que o professor não estará necessariamente preparado para todas as situações que pode se deparar em sua prática docente, caracterizando ainda mais esta prática como um arcabouço bastante fértil para o surgimento de necessidades de informação.

Nesta afirmação a autora também opõe, ou ao menos diferencia, a prática docente da pesquisa, no entanto ressalta que isto não exige o professor de ter ou procurar desenvolver o ‘espírito de investigação’, uma postura ‘indagativa’ (ANDRÉ, 2001), espírito e postura entendidos como importantes justamente por permitir, ou favorecer, ao docente aprender “a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente” (ANDRÉ, 2001, p.59). Diferentes autores (ANDRÉ, 2001; DIB, 2004; MONTEIRO, 2001; SOUSA, 2003) apontam esta importância de mudança de postura dos professores, no sentido de ir além do ensino. Espera-se do professor uma postura de pesquisador além de transmissor de conhecimentos. No entanto, não se verifica no presente, um reflexo dessa mudança na prática docente, conforme indica Sousa (2003, f.126, grifo nosso) “[. . .] a formação inicial de professores é uma atividade que subsidia uma *limitada vivência quanto à pesquisa* [. . .]”.

A prática docente e, no caso específico deste trabalho, a prática docente do ensino fundamental também se ressentem da falta de uma maior interdisciplinaridade, reproduzindo ainda em grande grau a educação compartimentalizada. Nesse sentido Dib (2004), menciona a necessidade do professor adotar uma postura transdisciplinar, para completar e integralizar sua prática. O aspecto anteriormente abordado da prática docente como atividade passível de “situações imprevistas” é mais um indicativo da importância de uma abordagem interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

Neste trabalho elegemos como população a ser pesquisada professores de ensino fundamental. Por isso, achamos necessário definir brevemente ensino

fundamental no Brasil. É de grande importância a delimitação institucional dos ensinos infantil, fundamental, médio e superior, bem como suas competências e subordinações governamentais.

O ensino fundamental no Brasil é regulado pela lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB). Segundo alteração recente (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) a esta lei, o ensino fundamental deve ter duração de 9 anos, ser gratuito na escola pública, e iniciar aos 6 anos de idade. No entanto, esta alteração à lei tem prazo até 2010 para estar plenamente em vigor, por isso ainda verifica-se grande número de escolas com a estrutura organizacional anterior, de ensino fundamental de 8 anos. De toda forma, está estabelecido que o objetivo do ensino fundamental é:

[. . .] a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, documento eletrônico, não paginado).

A legislação faculta às instituições, o estabelecimento do sistema de ciclos ou de progressão regular em séries, obriga o ensino em língua portuguesa e veta o ensino à distância, salvo em casos de complementação aos conteúdos ministrados presencialmente e de emergência (BRASIL, 1996). Ainda sobre a regulamentação do ensino fundamental, este deve ter uma jornada que inclua pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser “[. . .] ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996).

De um modo geral, confrontando o acima exposto a respeito de prática docente com o entendimento dos teóricos de Ciência da Informação anteriormente apresentados, podemos entender a prática docente como uma fonte potencial para o surgimento de necessidades de informação, visto que suas idiossincrasias e complexidade favorecem de fato o surgimento de questionamentos e necessidades de informação. Entre estas idiossincrasias, destacamos que a partir do momento que o professor ensina está em um processo de retro-alimentação, onde, na medida que

subsídia, media, junto ao aluno, o processo de transferência de informação também é afetado pelo processo, delineando novas formas de troca e assimilação de informações, bem como o surgimento de necessidades de informação.

Desenvolvendo uma atividade constantemente submetida ao surgimento de necessidades de informação, os professores e sua prática docente configuram-se como um grupo bastante propício para o desenvolvimento de um estudo de comportamento informacional. No entanto, sendo uma atividade bastante complexa, ampla e sujeita a diferentes focos de interferência, a prática docente apresenta-se como uma área rica para a realização de uma ampla gama de estudos, passível de diversas abordagens. O estudo de comportamento informacional desenvolvido no presente trabalho é apenas uma dessas possibilidades.

A seguir, descrevemos a metodologia adotada neste estudo, apresentando o tipo de estudo, população e amostra, instrumento de coleta de dados, plano de apresentação e análise dos dados, procedimento de coleta de dados e as limitações que encontramos.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão elencados os procedimentos que resultaram na opção pelo tipo de estudo, população e amostra do estudo; o instrumento de coleta de dados e o plano de sua análise dos mesmos; e as limitações do estudo. Também retomaremos os objetivos do trabalho. Com a apresentação destes itens evidenciamos a concatenação dos mesmos com a base teórica anteriormente apresentada que serviram ao desenvolvimento do trabalho.

A metodologia escolhida baseou-se no referencial teórico estudado (modelo de comportamento informacional de Wilson). Buscamos a melhor e mais viável forma de levantar, junto ao recorte da realidade escolhido, as respostas pretendidas, a partir do modelo teórico pelo qual optamos.

4.1 Tipo de estudo

O presente estudo configura-se em um estudo de caso, descritivo, de abordagem quantitativa combinada com abordagem qualitativa. Sendo um estudo de caso, apresenta-se como um pequeno e específico recorte da realidade, que serve para inferir sobre um modelo teórico, e não sobre o comportamento de uma população. Desta forma, fazemos ‘generalizações analíticas’, e não ‘generalizações estatísticas’. Como estudo de caso, não se isola o ‘fenômeno’ estudado do seu contexto. Conforme indica Yin (2001, p.32) “[. . .] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Escolhemos este método, o estudo de caso, por termos indicativos de ser o mais adequado ao que propõe Wilson (1981, 1994, 1999, 2006). Esta escolha está relacionada ao fato de ser o estudo de caso concernente a um grupo específico e, sobretudo, no que tange a possibilidade de uma visão mais sistêmica de uma realidade, ainda que de um grupo específico, bem como evidenciar ‘troca de informação’. Também notamos em nossa revisão de literatura a preferência por estudos de caso em outros estudos de comportamento

informativa. Por sua vez, escolhemos o modelo de comportamento informativo proposto por Wilson por ter sido estruturado tendo como base não um grupo específico, mas uma idéia geral de comportamento informativo, mais ampla e, portanto, passível de ser aplicada a diferentes grupos.

Buscamos identificar como é o comportamento informativo para prática docente dos professores da escola Municipal de ensino fundamental Selvino Ritter, abordando os comportamentos de procura, de uso, de transferência e de troca da informação, baseando-se no modelo teórico sugerido por Wilson (1981, 1999, 2006). A intercalação das abordagens qualitativa e quantitativa visa uma aproximação, maior e mais efetiva, ao comportamento informativo que, provavelmente, seria prejudicada por um estudo apenas quantitativo, e que poderia alijar determinadas inferências se fosse um estudo apenas qualitativo.

4.2 População

A pesquisa aqui proposta, caracterizada como um estudo de caso, abrange o total da população do espaço analisado, isto é, 14 professores que lecionam na Escola Municipal Selvino Ritter, de Estância Velha - RS. Esta escola existe desde 1987, e oferece o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série) desde 1999. Atualmente conta com 23 funcionários (entre serventes, orientação, direção e professores) e 309 alunos.

As razões que levaram a escolha deste *locus* de pesquisa, bem como a opção pelos sujeitos da pesquisa (os professores da escola que atuam em sala de aula) são:

- a) a inexistência de qualquer tipo de estudo de usuário no âmbito da escola, e mesmo do município;
- b) a possibilidade de evidenciar melhorias viáveis para facilitar aos professores o acesso à informação;
- c) sendo um estudo pioneiro, ensejar a realização de outros estudos, permitindo a comparação e eventual análise histórica de resultados;

Com a opção pelo estudo de caso, e em vista da quantidade numérica reduzida, achamos conveniente abordar a totalidade dos professores. Há ainda na escola outras 2 professoras, uma que atua como diretora e outra como secretária, não estando diretamente envolvidas com a prática docente em sala de aula. Por isso não as consideramos como integrantes da população do estudo. De uma forma geral, fomos bem recebidos, tanto pela direção da escola quanto pelos professores que, em nenhum momento demonstraram desagrado ou resistência em responder ao instrumento de coleta de dados proposto.

4.3 Instrumento de Coleta de dados

Inicialmente contatamos, através de ligação telefônica, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Estância Velha para averiguar o número de professores de ensino fundamental, atuantes no município, e a possibilidade de aplicação de uma pesquisa junto a professores municipais. O referido órgão nos informou, em números aproximados, a existência de 300 professores municipais vinculados à secretaria, no entanto, ressaltando que nem todos atuam em sala de aula. Também nos concedeu permissão *a priori* para aplicação de questionários a alguns professores. Posteriormente, contactou-se diretamente a escola, onde colhemos informações mais precisas a respeito da quantidade de professores, horários, etc.

Para coletar os dados, escolhemos como instrumento o questionário, entendido como um instrumento de coleta de dados “[. . .] constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.”(LAKATOS; MARCONI, 1992, p.107). Construimos nosso questionário com 12 questões, sendo em 4 questões fechadas, 6 questões abertas e 2 questões fechadas com possibilidade de resposta descritiva. Optamos por este instrumento por servir tanto a abordagem qualitativa quanto quantitativa, além de permitir maior privacidade ao respondente, e mostrar-se de aplicação mais simples e rápida. Outro aspecto relevante nesta escolha foi a confiabilidade proporcionada pelo questionário. Também levamos em conta o fato da tabulação e interpretação de dados ser mais simplificada.

Para elaborar as questões, procuramos chegar a perguntas simples e diretas, cujas respostas pudessem evidenciar os diferentes aspectos do comportamento informacional sugeridos pelo modelo de Wilson (1981, 2006) abordado na fundamentação teórica e ser relacionada com a prática docente. Da mesma forma, elaboramos uma questão que buscou evidenciar a existência e o tipo de barreiras no momento da busca de informação.

4.4 Plano de análise e apresentação dos dados

Os dados são apresentados na forma de tabelas, gráficos e texto, visto que mesmo questões abertas prestaram-se a tabulações e algumas questões fechadas foram respondidas também com observação ou comentário. Junto à apresentação dos dados encontra-se a análise de forma descritiva e interpretativa.

4.5 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em um dia, durante os dois turnos (matutino e vespertino) de aulas na Escola. Após contatos telefônicos prévios, acertou-se uma data. No momento do intervalo do turno da manhã, reunimos todas as professoras na sala dos professores. Fomos introduzidos pela diretora e apresentamos, de forma breve o trabalho, explicando as questões e o questionário que, após, foi distribuído. Aguardamos durante o período do intervalo para o esclarecimento de eventuais dúvidas das respondentes, que surgiram, mas foram poucas. No final da tarde do mesmo dia, voltamos à escola e recolhemos os questionários respondidos.

O procedimento foi satisfatório. No entanto algumas professoras manifestaram pensar ser pouco o tempo disponibilizado. Algumas gostariam de ter um prazo maior, de 3 ou 4 dias, para preencher os questionários. Mesmo fazendo ressalva ao tempo disponibilizado, quase todos os questionários retornaram totalmente preenchidos.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados, os apresentamos e partimos para análise dos mesmos. A peculiaridade de trabalharmos com dados qualitativos e quantitativos, acarreta também apresentação e análise diferenciadas entre os mesmos, bem como relações e inferências procurando ligar as duas abordagens. Os dados são apresentados em forma de texto, tabelas e gráficos, de acordo com as características das perguntas e das respostas obtidas. Muitas questões abertas proporcionaram respostas passíveis de categorização, assim permitindo, da mesma resposta, retirar dados quantitativos e qualitativos. Da mesma forma, algumas questões fechadas retornaram com algum comentário ou observação. Já esperávamos nos deparar com esta característica, sobretudo em relação às questões abertas, no entanto pudemos encontrar determinadas idiosincrasias em algumas questões que não eram esperadas e acabaram por enriquecer o trabalho além da expectativa.

Neste capítulo expressamos a confrontação entre os dados colhidos e os pressupostos teóricos levantados na revisão de literatura, sobretudo o modelo de comportamento informacional adotado, proposto por Wilson (1981, 2006), bem como nossas inferências em relação a esta confrontação.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um questionário composto por perguntas abertas, semi-abertas e fechadas. Este instrumento foi entregue numa manhã a todos os respondentes em potencial, no seu local de trabalho, e recolhido, no final da tarde do mesmo dia. Todos os questionários retornaram preenchidos, porém alguns com uma questão em branco.

Com a primeira questão fizemos um levantamento sobre o gênero. A resposta foi de 100% da população do sexo feminino. Esta totalidade, de certa forma, alija esta questão, pois não será possível evidenciar qualquer influência de gênero no comportamento de busca da população deste caso estudado. Apenas podemos afirmar que, no caso estudado, ainda predomina a figura da professora de ensino fundamental. Não só predomina, como é hegemônica nesta escola estudada.

A segunda questão apresentou a faixa etária dos professores. Propusemos 5 faixas etárias, a partir dos 18 anos, separadas em intervalos de 7 anos, até o limite de 50 anos, sendo “50 anos ou mais” a última opção para faixa etária. Obtemos os resultados a seguir apresentados, na tabela e ilustrados no gráfico.

Tabela 1 – Faixa etária

| Faixa etária | | |
|---------------------|----|--------|
| | f | % |
| 18 – 25 anos | 1 | 7,14 |
| 26 – 33 anos | 4 | 28,57 |
| 34 – 41 anos | 4 | 28,57 |
| 42 – 49 anos | 5 | 35,71 |
| 50 anos ou mais | 0 | 0 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

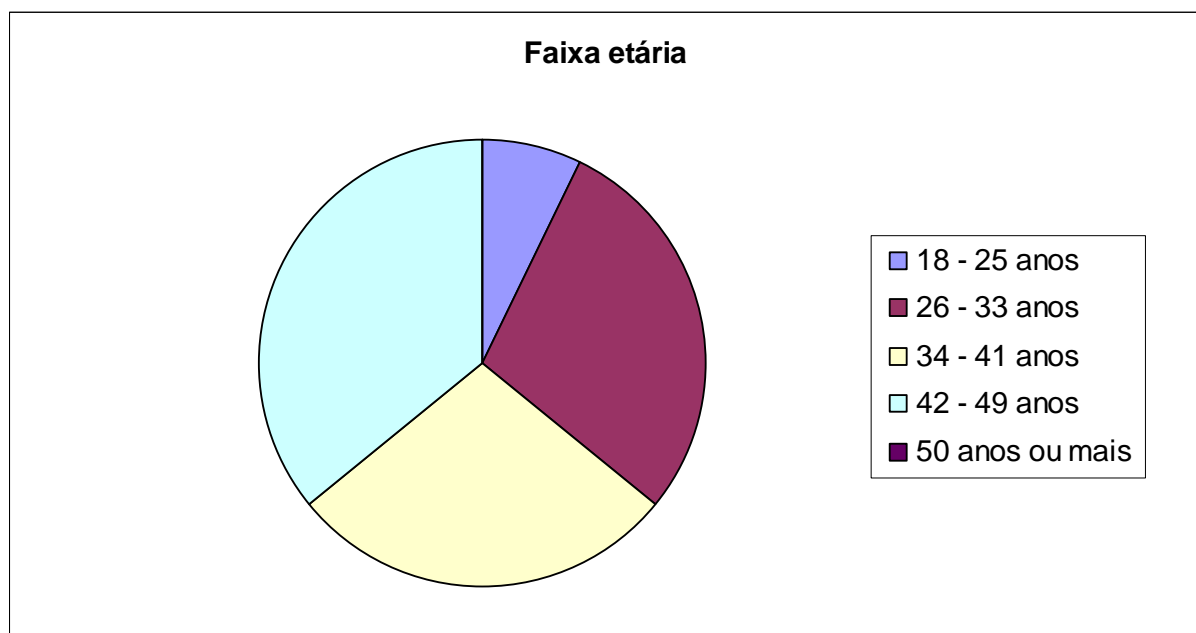


Figura 3. Gráfico Faixa etária

Com esta segunda questão, procuramos evidenciar possíveis relações entre idade e determinadas atitudes do comportamento informacional. Verificamos haver uma relativa variedade das idades, estando concentradas nas faixas entre 26 e 49 anos com uma sensível predominância da faixa etária dos 42 aos 49 anos (35,71%), e uma igualdade de distribuição entre as faixas etárias de 26 a 33 anos e 34 a 41 (28,57%). Apenas uma das professoras (7,14%) está na faixa dos 18 aos 25 anos e nenhuma ultrapassa a faixa etária dos 50 anos.

A terceira questão proposta apurou a carga horária semanal das professoras. Este dado pode evidenciar barreiras ao comportamento de busca de informação, conforme encontramos em Wilson (1997, 1999), sobretudo aquelas relacionadas à pessoa (tempo disponível para a busca) e ao papel no mundo do trabalho (tempo disponibilizado pela escola para atividades informacionais). Foram elencadas quatro

opções de carga horária semanal (20; 30; 40 e 60 horas), baseadas nas cargas horárias mais usuais a docentes de ensino fundamental vinculados a administração municipal. Uma professora indicou realizar outra função, fora da escola (respondeu 20 horas semanais e escreveu ao lado “na escola e 20 horas em outra função”). Abaixo, na Tabela 2 apresentamos os resultados obtidos, graficamente expressos na figura 4.

Tabela 2 – Carga horária semanal

| Carga horária | | |
|----------------------|-----------|---------------|
| | f | % |
| 20 horas semanais | 3 | 21,43 |
| 30 horas semanais | 0 | 0,00 |
| 40 horas semanais | 10 | 71,43 |
| 60 horas semanais | 1 | 7,14 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

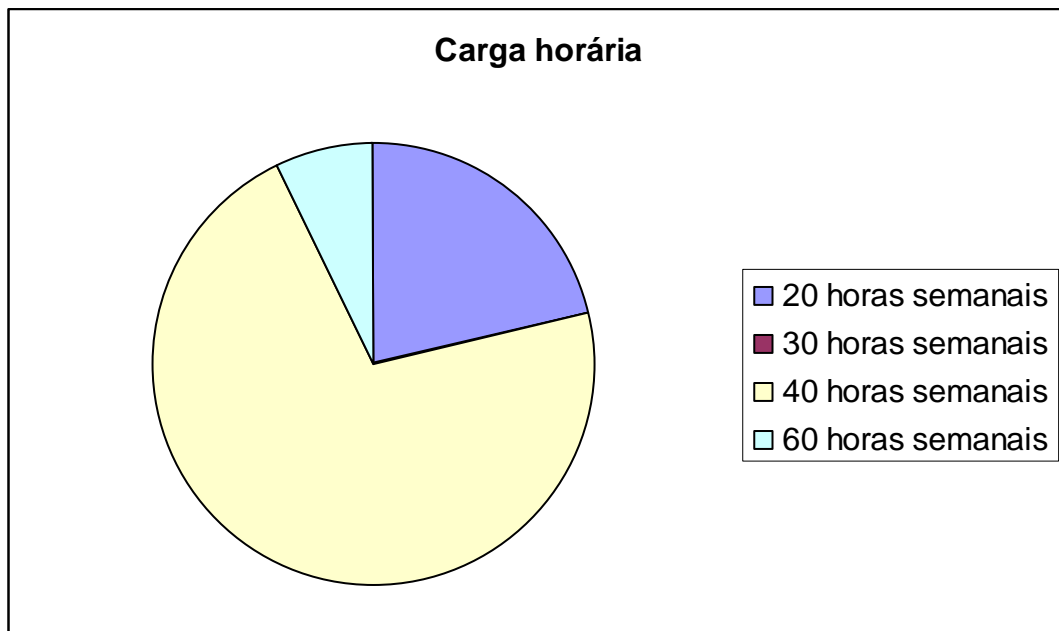


Figura 4. Gráfico Carga horária

Nesta questão, levantamos que a maioria das professoras trabalha 40 horas semanais (71,43%), havendo um contingente bem menor desempenhando 20 horas (21,43%) e apenas uma (7,14%) indicou uma carga horária de 60 horas semanais. Confrontando esses dados com o dado anterior, da faixa etária, não percebemos nenhuma relação significativa.

Na quarta questão questionamos qual a quantidade de tempo da carga horária semanal dedicada à busca de informação. Esta questão não foi respondida

por uma das professoras. Nesta questão não propusemos faixas de tempo, deixamos a questão aberta. A pergunta apresentada foi: “Do total de sua carga horária, quanto tempo você disponibiliza para buscar informação?”. Além da indicação do número de horas semanais, que foi a pergunta objetiva, muitas professoras teceram algum tipo de comentário. Analisaremos adiante esta peculiaridade.

Baseando-se nas respostas, inferimos o número de horas, da carga horária semanal, dedicadas à busca. Consideramos uma semana de 5 dias úteis, e dois turnos de 4 horas cada. Categorizamos estas respostas e as apresentamos em uma tabela (Tabela 3). Nela fazemos uma ressalva, na terceira coluna da esquerda para direita, aos professores que têm carga horária diferente de 40 horas semanais. Na quarta coluna, apresentamos a relação proporcional entre o número de horas dedicadas à pesquisa em relação à carga horária semanal. Essas informações são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 3 – Número de horas dedicadas à busca de informação em relação à carga horária semanal

| Nº de horas | f | carga horária (total) | Proporção |
|--------------------|---|-----------------------|-----------|
| 7,5 horas semanais | 1 | 40 | 18,75% |
| 4 horas semanais | 1 | 20 | 20% |
| 5 horas semanais | 1 | 20 | 25% |
| 8 horas semanais | 1 | 20 | 40% |
| 8 horas semanais | 4 | 40 | 20% |
| 8 horas semanais | 1 | 60 | 13,33333% |
| 10 horas semanais | 4 | 40 | 25% |
| Não respondeu | 1 | 40 | - |

Fonte: autor

A partir da questão 4 podemos fazer maiores inferências e relações com as outras questões. Nesta pergunta obtemos que a maioria (78,57%) disponibiliza entre 18 e 25% de seu tempo para busca de informação. Este dado evidencia a importância que estas professoras atribuem à informação para sua prática docente. Apurou-se, através das respostas, que existe um momento ‘institucionalizado’ para planejamento e preparação das aulas. Este momento de planejamento apareceu explicitamente em 3 (21,43%) respostas como sendo aquele em que é realizada a busca de informação. Obtivemos as seguintes afirmações a este respeito: “[. .] estou sempre buscando informação. [. . .] no mínimo, tenho 8h semanais, que seria

meu planejamento”; “8 h/s para planejamento, informação e correção de avaliações.”; “na hora do planejamento (2ª-feiras, o dia todo)”.

Algumas professoras também indicaram valorizarem deveras a obtenção de informação e a buscarem mesmo fora de sua carga horária semanal de trabalho, o que é evidenciado nas seguintes respostas (com grifos nossos): “4 horas semanais na escola e *sempre que possível*.”; “[. . .] estou *sempre buscando* informação.”; “Procuro *estar em constante* busca de informação e atualização.”; “[. . .] até mesmo de forma informal *diariamente*.”; “*Em finais de semana*, em média 4 horas.”

Esta constatação não chega a ser surpreendente, dentro do atual contexto e da importância contemporânea da informação. Nesta questão aparece, pela primeira vez, a preocupação com o tempo, ou a falta dele, para a realização das atividades. Podemos perceber esta preocupação não só nas afirmações de busca de informação para prática docente fora da carga horária semanal, mas também em afirmações como “[. . .] muito se faz além das 40h/s.”

Nas respostas a esta questão verificamos, também pela primeira vez o aparecimento do termo “informal”, entendido como uma busca menos estruturada, menos objetiva ou menos pragmática, como, por exemplo, uma consulta corriqueira a fontes pessoais. Possibilidade esta levantada por Wilson. Mais adiante, a busca informal e junto a outras pessoas volta a ser citada em outras questões.

Nas questões 5 e 6 abordamos os recursos mais utilizados e considerados mais confiáveis. Foram duas questões que apresentaram um comportamento não previsto das respondentes, com a escolha de mais de uma opção, embora tenha havido uma explicação prévia quanto ao preenchimento do instrumento de pesquisa. No entanto, isto não impediu uma análise destes dados. Pelo contrário, explicita um aspecto importante, o de combinar diferentes recursos de informação objetivando o alcance de uma informação mais confiável. Esta possibilidade não foi prevista originalmente. No entanto, não omitimos estas questões, já que as mesmas nos trazem indicativos pertinentes à combinação de diferentes recursos e evidencia alguns aspectos do comportamento informacional.

Na questão 5 buscamos identificar o recurso utilizado com mais frequência para estruturação das aulas. Esta questão apresentou 4 opções de escolha, sendo a última delas ‘outros’ e aberta a especificação. As demais opções apresentadas foram “internet”; “livro didático”, e “periódicos comerciais/científicos”. No entanto,

diversas respondentes marcaram mais de uma alternativa. Assim, tabulamos esses dados agrupando as respostas iguais, ainda que isto não estivesse previsto.

Tabela 4 - Recursos utilizados com mais freqüência para estruturação das aulas

| Recurso | f | % |
|---|----|--------|
| Internet | 1 | 7,14 |
| Livro didático | 2 | 14,29 |
| Periódicos comerciais/científicos | 0 | 0,00 |
| Internet e livro didático | 2 | 14,29 |
| Internet, livro didático e outros | 1 | 7,14 |
| Internet e outros | 2 | 14,29 |
| Internet e periódicos | 1 | 7,14 |
| Internet, livro didático, periódicos e outros | 4 | 28,57 |
| Livro didático, periódicos e outros | 1 | 7,14 |
| Outros | 0 | 0,00 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

Graficamente:

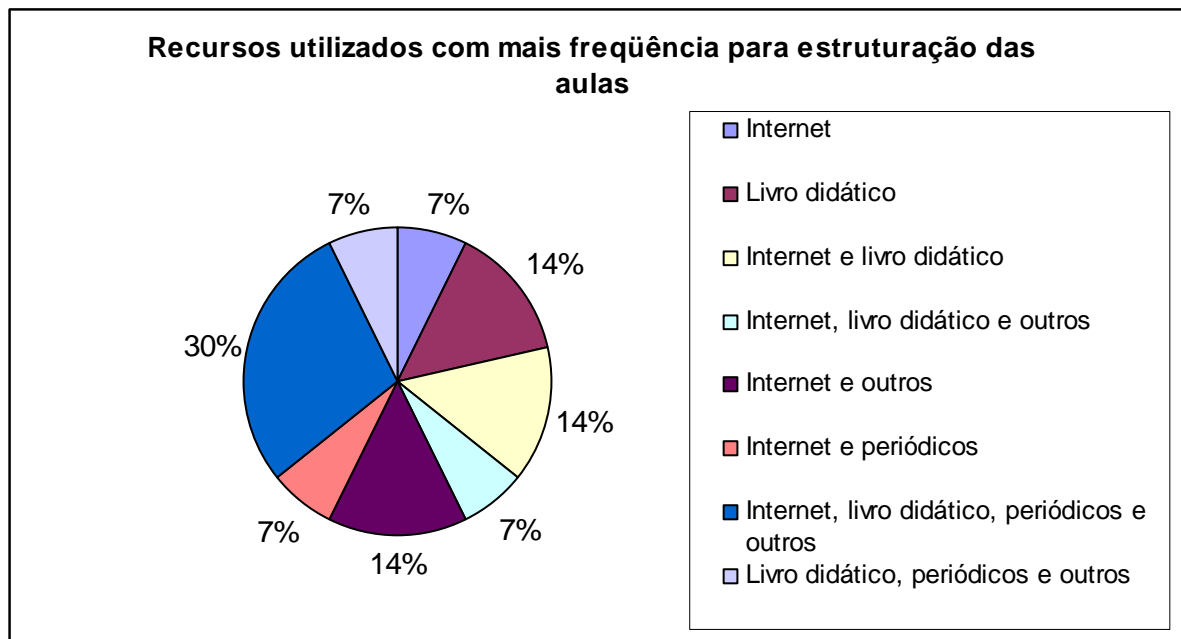


Figura 5. Gráfico Recurso utilizados com mais freqüência

Dentro da opção 'outros', o recurso mais indicado foi livro para-didático, 3 vezes, seguido de filmes e CDs, com duas ocorrências cada. Também foram citados como recursos de informação usados: lâminas, folhetos, cursos e "sugestões trocadas entre professores".

Como podemos perceber, principalmente na representação gráfica destes dados, obteve-se uma grande diluição das ocorrências. No entanto, percebemos, a

exemplo do que também apontam Gasque e Costa (2003), uma proeminência do livro didático sobre os demais recursos, tendo sido apontado, sozinho ou combinado com um ou mais recursos, em 64,29% das vezes. A Internet também desponta como um recurso bastante utilizado, tendo o mesmo número de referências que o livro didático, porém apenas em uma vez (7,14%) foi apontada sozinha. Esta questão evidenciou, contrariando o que esperávamos na sua elaboração, a preferência da maioria das professoras (78,57%) pela utilização de dois ou mais recursos ou fontes de informação.

Em relação à Internet, percebeu-se que a facilidade e rapidez ao acesso privilegiam esta escolha. No entanto, a maioria das professoras que a escolheu (71,43% do total, ou 90,91% entre as que optaram pela Internet), a indicou junto com uma ou mais fontes, o que sugere a percepção de incompletude ou pouca confiabilidade da internet como provedora de informação. Da mesma forma, o livro didático aparecendo combinado com outros recursos, pode ser entendido como incompleto para atender às necessidades de informação para prática docente. Nas escolhas pela opção 'outros', os livros para-didáticos foram os mais citados, o que pode ser outra evidência da necessidade de complementação ao conteúdo oferecido pelo livro didático.

Entre os recursos apontados na opção "outros" encontramos uma grande variedade, visto que, além dos livros para-didáticos, foram citados, pelo menos uma vez, CDs, filmes, folhetos, cursos e sugestões. Isto pode indicar uma progressiva variação nas fontes usadas pelos professores na busca por informação, em paralelo ao livro didático. Não acreditamos que o livro didático será substituído como uma fonte importante de busca por informação, pois, como sugerem nossos dados, ele segue sendo bastante usado, ainda que combinado com outros recursos. Conforme encontramos em Gasque e Costa (2003), o livro didático ainda é visto como a espinha dorsal da maioria dos componentes curriculares, além disso, é usual aos professores receberem das editoras livros didáticos, formando assim um acervo próprio deste material e facilitando o acesso a ele. A expressividade da Internet também pode estar relacionada com a facilidade de acesso, bem como às exigências inerentes ao papel do professor no mundo do trabalho, conforme sugere Wilson (1997, 1999) no seu contexto da necessidade da informação, em relação ao surgimento de necessidades de informação a partir do ambiente de trabalho do indivíduo. Visto que a Internet é uma ferramenta cada vez mais difundida e em

muitos casos razoavelmente dominada pelos alunos, o que obrigaria o professor a também procurar inteirar-se deste avanço. No caso específico estudado, a escola dispõe de um laboratório de informática, com acesso à Internet. A existência deste espaço, aliado ao fato de ser o ambiente mais freqüentado da escola fora da sala de aula, propicia aos alunos a familiarização com esta tecnologia.

Diferentemente do que conjecturamos, o uso de periódicos como recurso para busca de informação não é expressivo. Nenhuma respondente apontou este recurso sozinho, ele aparece apenas combinado com outros. Inclusive, na maioria das vezes (35,71%), combinado com mais de um recurso. Entendemos este resultado como uma indicação clara das diferenças entre a prática docente no ensino fundamental e a prática de busca de informação a partir do ensino superior, ainda que todas as professoras sejam graduadas ou graduandas. Visto que os periódicos desempenham papel central como fonte de informação na educação de nível superior. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, o não uso expressivo de periódicos pode ser apontado como uma evidência da desvinculação entre a prática docente e a prática de pesquisa, ainda que o ideal seja justamente o contrário, uma maior vinculação entre prática docente e pesquisa, conforme sugerido por alguns autores consultados (ANDRÉ, 2001; DIB, 2004. MONTEIRO, 2001; SOUSA, 2003). Sobretudo se considerarmos este não uso extensivo aos periódicos científicos, entendidos como uma das principais fontes de pesquisa para algumas áreas (CRESPO, 2005).

Com a sexta questão procuramos aferir a percepção das professoras em relação à confiabilidade dos recursos e o porquê desta percepção. Esta questão estava diretamente ligada à questão anterior, e aconteceu algo semelhante no momento da resposta, com algumas respondentes marcando mais de uma opção como resposta. Então, da mesma forma, optamos por agrupar as respostas iguais e tabulá-las assim. Esta questão apresentava as mesmas opções da questão 5, e a pergunta “Por quê”. A opção “outros” apareceu 3 vezes, e nela foram indicados livros para-didáticos nas três vezes, juntamente com “sugestões de atividades selecionadas” em uma das vezes. Duas professoras não responderam por que consideram o recurso indicado como o mais confiável. A seguir apresentamos a tabulação das respostas.

Tabela 5 – Recursos mais confiáveis

| Recurso mais confiável | f | % |
|---------------------------------------|----|--------|
| Internet | 2 | 14,29 |
| livro didático | 3 | 21,43 |
| periódicos comerciais/científicos | 2 | 14,29 |
| livro didático e outros | 1 | 7,14 |
| Internet e livro didático | 3 | 21,43 |
| Internet, livro didático e periódicos | 1 | 7,14 |
| Outros | 2 | 14,29 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

Esta questão estava diretamente ligada à questão anterior. Novamente, a exemplo da quinta questão, algumas vezes foram escolhidos mais de um, porém com menores variações entre as respostas. Mais uma vez o livro didático destacou-se, sendo indicado como o mais confiável, tendo 21,43% das indicações, mesmo índice alcançado pela combinação livro didático e Internet. Porém este destaque não representa uma grande diferença em relação aos outros recursos, pois, como houve novamente uma distribuição larga das escolhas entre as opções, todas ficaram entre 7,14% (1 indicação) e 21,43% (3 indicações). No entanto, se considerarmos todas as indicações ao livro didático (e não só as que ele aparece como a opção única) o índice chega em 57,14%. Seguindo o mesmo raciocínio para Internet, temos 42,86%. Lembrando que em 21,43% das vezes, os dois recursos estão juntos. Novamente, podemos considerar uma evidência de que existe, por parte das professoras, a percepção de incompletude em relação ao conteúdo do livro didático.

Nos porquês, de uma forma geral, obtivemos respostas que indicam uma preocupação com o cruzamento e comparação de informações. No caso específico do livro didático, uma das professoras não justificou sua escolha, as demais apontaram o livro didático como passível de comparações. Dentro da escolha combinando o livro didático com a Internet, a justificativa foi unânime, no sentido de garantir a confiabilidade da informação oriunda destas fontes pela comparação entre elas. Transcrevemos as manifestações nesse sentido a seguir: “mesmo fazendo a busca de informações na Internet, há uma preocupação constante com a veracidade das mesmas.”; “em geral nos fornecem dados precisos, mas é preciso sempre confrontar, pois em ambos ocorrem falhas.”; “Mas sempre comparando, verificando, pois às vezes passam informações distorcidas”.

Nos momentos em que a Internet aparece sozinha ou combinada com outros recursos que não o livro didático, as justificativas seguem esta linha de confrontação de informações de diferentes fontes para certificação da confiabilidade de informação, mas também apareceram justificativas como a atualidade da informação.

Os periódicos foram citados 2 vezes (14,29%) como sendo o recurso mais confiável. Uma das professoras, no entanto, não exprimiu por quê desta escolha. A outra evidenciou a confiabilidade na informação publicada em periódicos, porém sem especificar se comercial ou científico. Segue a justificativa apresentada: "São as teorias testadas e baseadas em outras pesquisas. As revistas, em geral, tem preocupação em dizer a verdade". Esta percepção expressa pela respondente é coerente com a conceituação de periódico, no ensino superior, que apuramos junto ao trabalho de Crespo (2005). No entanto, como vimos na questão anterior, o periódico não alcança destaque como recurso usado com frequência, na busca por informação para prática docente no ensino fundamental.

As indicações de 'outros' referiram-se a livros para-didáticos, entendidos como mais completos e melhor elaborados que os livros didáticos. Isto aparece expresso na justificativa de uma das respondentes: "não consigo seguir um livro didático. Cada atividade me parece que não está na ordem dos conteúdos dados ou não dá ênfase ao objetivo que tenho. Por isso eu mesma seleciono as atividades de diferentes fontes e reelaboro as mesmas". Esta afirmação também evidencia o exposto por Basso (1998), em relação à questão da autonomia do professor quanto a suas escolhas de atividades, metodologias, etc.

O conjunto de respostas a esta questão permite inferir uma preocupação relevante com a qualidade da informação. Logo, há um cuidado com o quê, posteriormente, será apresentado, direta ou indiretamente, aos alunos. Corroborando a percepção proposta por Wilson da tendência do indivíduo transferir a informação que ele busca, usa e considera como satisfatória a sua necessidade de informação ou a necessidade de informação do outro. Ainda que, em parte, esse tipo de interação seja inerente à prática docente, a avaliação positiva de uma informação encontrada, isso é, a percepção de que esta informação satisfaz uma necessidade de informação, propicia a transferência de informação.

Confrontando as duas questões acima analisadas (5 e 6) com as questões anteriores, não conseguimos fazer nenhuma inferência significativa, até devido a

grande diluição, de forma geral, das opções escolhidas entre os recursos apresentados. No entanto, confrontando especificamente com a idade, verificamos uma maior incidência da Internet, sozinha ou combinada com algum outro, como recurso mais utilizado entre a faixa etária dos 42 aos 49 anos (4 em 5) e dos 34 aos 41 (3 em 4), enquanto na faixa etária dos 26 aos 33 anos esta opção apareceu, sozinha ou combinada com outro(s) recurso(s), menos vezes (2 em 4). Quanto a questão 6, referente à confiabilidade do recurso, a internet apareceu menos vezes, porém, as maiores ocorrências se concentraram novamente nas duas faixas etárias superiores encontradas, com 3 em 4 na faixa dos 34 aos 41 anos e 3 em 5 na dos 42 aos 49 anos. Na faixa etária dos 26 aos 33 anos a internet apareceu apenas uma vez (em 4 possíveis) como o recurso mais confiável, combinada com o livro didático e periódicos. As demais respondentes indicaram livro didático (1) e periódicos (2). A professora mais jovem (a única na faixa etária dos 18 aos 25 anos) apontou o livro didático como recurso mais confiável, porém sem especificar por que, e a Internet como o mais usado. As confrontações acima, entre a faixa etária e os recursos mais usados e vistos como mais confiáveis, contraria, em certo grau e neste caso específico, a percepção generalizada de que as pessoas mais velhas são mais resistentes às tecnologias. Também contraria, em algum nível, o indicado por Sousa (2003), em relação à resistência de maior uso da tecnologia na educação.

A questão 7 foi elaborada visando obter a relação das principais dificuldades encontradas pelas professoras na busca por informação, e a partir desta resposta inferir quais as principais barreiras que surgem, conforme sugerido nos trabalhos de Wilson (1997, 1999). A pergunta foi “Quais as principais dificuldades encontradas na sua busca por informação?”. Sendo uma questão aberta, apareceram diferentes colocações.

Dentro da ampla gama de colocações a respeito das dificuldades encontradas, a problemática da disponibilidade de tempo foi recorrente, aparecendo em 6 das 14 (42,86%) respostas obtidas. As professoras indicam como dificuldade a pouca disponibilidade de tempo para realizar uma busca de informação mais profunda, completa e acurada. Essa questão se aproxima das respostas obtidas na questão 4, que se refere ao tempo disponibilizado para busca de informação para prática docente dentro da carga horária semanal. Novamente evidencia-se, a exemplo da questão anterior, que o tempo ‘institucionalizado’ não atende ao que as professoras consideram ser o necessário para busca de informação. Da mesma

forma, reforça mais uma vez, a percepção da prática docente e da busca de informação para esta prática como atividades que extrapolam o espaço da sala de aula/escola, bem como o tempo, carga horária, de trabalho do professor.

Verificamos ser recorrente a questão de falta de tempo, não apenas como uma dificuldade (barreira) à busca de informação, mas também no momento da aplicação do questionário, quando a maioria das professoras achou o prazo de um dia um intervalo de tempo exíguo para responder às 12 questões propostas.

À esta dificuldade, foi relacionada a Internet, com a indicação de que demorasse muito para achar a informação desejada neste recurso. Estas manifestações podem indicar a saturação de informações inúteis ou de pouca valia para a prática docente na Internet, mas também pode evidenciar pouca habilidade para explorar todas as potencialidades deste recurso, bem como, estabelecer estratégias de buscas objetivas neste meio e o conhecimento de fontes específicas da área de educação. Nesse sentido, este resultado confirma as colocações de Sousa (2003) quanto ao desconhecimento, ou inabilidade, por parte dos professores, em relação às tecnologias. Bem como, reforça o entendimento do mesmo autor a respeito da necessidade de uma nova postura e abordagem frente a estas tecnologias de informação e comunicação, e não uma mera adoção das mesmas, sem maior reflexão e preparação dos docentes. A pouca confiabilidade na informação encontrada na Internet também foi apontada como uma dificuldade.

Ainda em relação à falta de tempo para uma melhor execução da busca de informação, foram apontados como agravantes a intensa oferta de informação da contemporaneidade e a diversidade de material existente passível de servir como fonte de informação.

Outra dificuldade apontada foi a desatualização ou inadequação dos livros didáticos, em relação à realidade escolar, bem como a deficiência da escola no provimento de materiais para busca de informação (livros para-didáticos, material áudio-visual, etc.) e os custos destes materiais. Uma das respondentes registrou como dificuldade o fato de não dispor de acesso a Internet em casa.

Desta forma, evidenciamos barreiras principalmente pessoais e do ambiente de trabalho, de acordo com a categorização sugerida por Wilson (1999). As barreiras pessoais originadas da falta de tempo e do possível desconhecimento de determinadas técnicas de busca ou desconhecimento de fontes mais adequadas/especializadas quanto ao emprego da internet como recurso. A principal

barreira relacionada ao ambiente de trabalho é a deficiência da escola em relação à determinadas fontes ou recursos.

Nesta questão apareceu uma afirmação relacionada à prática docente que nos parece interessante. Uma das professoras respondeu no questionário, a respeito das principais dificuldades encontradas que: “precisaria ter mais tempo porque trabalhamos com conhecimento e a busca de informações é fundamental.” Esta afirmação corrobora as assertivas que indicam o protagonismo da informação na atualidade, bem como sua importância para o desenvolvimento efetivo e satisfatório da prática docente. A informação é, naturalmente, entendida como fundamento para a construção do conhecimento, ou a mediação/indução da construção do conhecimento do outro.

A questão 8 foi elaborada para inferir comportamentos de uso, em relação a avaliação da informação encontrada e sua qualidade. A pergunta proposta foi: “Você sabe precisar a qualidade da informação encontrada?”. Esta questão também não limitava a resposta a opções, sendo assim, aberta, mais uma vez surgiram diferentes manifestações. No entanto, a partir dessas manifestações nos foi possível tabular as respostas em 3 categorias. Uma professora não respondeu a esta pergunta. A seguir apresentamos, na tabela, os dados obtidos.

Tabela 6 – Avaliação da qualidade da informação encontrada

| Sabe precisar a qualidade da informação encontrada | | |
|---|----|--------|
| | f | % |
| Sim | 10 | 71,43 |
| Às vezes | 3 | 21,43 |
| Não | 0 | 0,00 |
| Não respondeu | 1 | 7,14 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

Obtivemos como resultado uma gama de diferentes respostas. De um modo geral, as professoras afirmaram saber precisar a qualidade da informação. Uma não respondeu a esta questão e três (21,43%) indicaram não saber precisar a qualidade da informação em determinados momentos. A justificativa apontada para a capacidade de reconhecer ou não a qualidade da informação foi, majoritariamente, conhecimento anterior sobre o assunto buscado. Percebeu-se uma relação intrínseca entre conhecimento prévio e capacidade de avaliar a informação

encontrada em uma busca. Até por trabalharmos com sujeitos diretamente ligados ao ensino nas suas atividades laborativas, podemos inferir que há uma preocupação latente em transparecer algum indicativo de limitação quanto ao uso de recursos. Consideramos que há a possibilidade de o docente tender a responder este tipo de questão afirmativamente. Ainda que não se sinta totalmente capaz de precisar a qualidade da informação encontrada, o professor se sentiria impelido, principalmente pelo seu papel social de educador, a afirmar que sabe precisar a qualidade da informação. Por outro lado, também entendemos que uma necessidade de informação pressupõe desconhecimento, e muitas vezes o indivíduo que sente a necessidade de informação não está habilitado a avaliar o resultado obtido. Mesmo que se sinta satisfeito com a resposta obtida, este resultado pode não ser o mais adequado à necessidade do usuário.

A nona questão procurou apurar a presença e a relevância da Internet na busca de informação para prática docente. Esta questão também foi aberta, mas com respostas menos discursivas, em comparação às questões abertas anteriores. Perguntamos, no questionário: “Você costuma navegar em *sites* para identificar informações que contribuam à sua prática docente?”. Suas respostas bastante similares entre si, novamente permitiram uma tabulação categorizada, apresentada abaixo, na tabela 7.

Tabela 7 – Uso de sites para busca de informação para prática docente

| | f | % |
|--------------|----|--------|
| Sim | 7 | 50,00 |
| Às vezes | 5 | 35,71 |
| Raramente | 1 | 7,14 |
| Não | 1 | 7,14 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

Verificamos que a maioria das professoras (50%) costuma valer-se costumeiramente do uso da Internet para busca da informação para prática docente, enquanto que um número expressivo (35,71%) indicou recorrer a este recurso às vezes. Apenas uma dentre as 14 professoras (7,14%) indicou valer-se da Internet raramente, mesmo índice encontrado para resposta negativa quanto ao uso da internet. Mais uma vez manifestou-se a presença e a difusão desta tecnologia entre as professoras. Ainda que, em questões anteriores, muitas tenham indicado a internet como sendo um recurso que apresenta alguns problemas (muita informação

inútil, oferta demasiada de informação, pouca confiabilidade) e que carece de complementação, é largamente usada. Destacamos duas afirmações que podem ilustrar e explicar este uso expressivo, a partir da perspectiva de um recurso largamente difundido e consolidado. Na seqüência transcrevemos: “Óbvio, se não, meus alunos ficam anos luz a minha frente.” ; “[. . .] pois vejo este recurso como algo que já faz parte do cotidiano dos professores e alunos e acrescenta muito na prática docente.”

Estas duas afirmações podem ser vistas como a confirmação da importância do papel do aluno, suas práticas cotidianas e seus conhecimentos na prática docente.

Entre as professoras que afirmaram usar a internet às vezes, novamente apareceram ressalvas relativas à confiabilidade e completude da informação encontrada através deste recurso. Isto reforça nossa percepção relativa à relação das professoras com a internet, de eventual conhecimento superficial de estratégias para melhor uso desta ferramenta, que apresentamos na análise da questão 7. De qualquer forma, este recurso já está consolidado também entre as professoras e alunos e, acreditamos, a tendência é que seu uso se expanda cada vez mais, forçando o desenvolvimento das competências informacionais necessárias para seu melhor aproveitamento.

Porém, é importante ressaltar, o largo uso da Internet não é sinônimo de melhora no ensino, na aprendizagem ou nas metodologias, pois “A quantidade de informação disponibilizada nos recursos de informação eletrônicos não significa uma melhoria no nível de educação e transmissão de conhecimento.” (SOUSA, 2003, f.127).

Na décima pergunta abordamos a troca de informação questionando sobre a busca de informação junto a colegas professores. Está é a última questão fechada, e os dados são apresentados na tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Freqüência de busca de informações junto a colegas professores

| | f | % |
|--------------|----|--------|
| Sempre | 4 | 28,57 |
| Geralmente | 7 | 50,00 |
| Às vezes | 3 | 21,43 |
| Raramente | 0 | 0,00 |
| Nunca | 0 | 0,00 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

Seguindo o modelo de comportamento informacional proposto por Wilson (1981, 2006), onde é destacada a relevância da troca de informação como fonte de informação, isto é, a fonte pessoal como um recurso de válido e passível de estudos na busca de informação, abordamos este aspecto na questão 10. Propusemos 5 opções de frequência (sempre; geralmente; às vezes; raramente; e nunca) e questionamos qual delas correspondia a busca de informação para a prática docente junto a colegas professores. Obtemos que a grande maioria busca informações junto a colegas sempre ou geralmente (28,57% e 50%, respectivamente) e nenhuma ocorrência para 'raramente e 'nunca'. Conforme esperávamos, a troca de informações entre as professoras é uma atividade corriqueira de busca de informação para a prática docente.

Mesmo sendo uma questão fechada, algumas professoras escreveram algum comentário ou observação, o quê não era esperado, mas de certa forma, enriqueceu os resultados obtidos. Estas considerações falam da importância atribuída à interdisciplinaridade. Nesse sentido, a prática docente deste grupo estudado reflete a esperada preocupação com a interdisciplinaridade, apontada por alguns autores (DIB, 2004; SOUSA, 2003).

A questão 11 abordou a atitude tomada pelo professor quando percebe uma falha na sua busca de informação. Mais uma vez, o fato de ser uma pergunta aberta ensejou diferentes manifestações. A pergunta foi "Quando a resposta a sua necessidade de informação é insatisfatória, qual o procedimento adotado?". Novamente seguimos uma idéia expressa no modelo de Wilson (1981, 2006), onde o autor indica que, em caso de falha no atendimento à necessidade de informação, o usuário tende a voltar a fazer a busca da informação, mas pode fazê-lo através de outro recurso.

Uma respondente expressou sempre atingir seus objetivos. Podemos interpretar essa resposta de forma semelhante ao encontrado na questão 8, referente a saber precisar a qualidade da informação encontrada. Da mesma maneira, o docente se sentiria impelido pelo seu papel de educador a afirmar sempre atingir seus objetivos de busca de informação. Ainda nos reportando ao encontrado na oitava questão, também é possível depreender que o desconhecimento prévio daquilo que se busca a partir da identificação de uma

necessidade de informação pode significar que qualquer resultado minimamente satisfatório é considerado plenamente adequado.

As demais indicaram procurar “outras fontes” de informação quando a resposta é insatisfatória, porém apenas algumas indicaram qual seriam estas fontes. Entre essas, 3 pessoas indicaram fontes pessoais (outros colegas, alguém que saiba, etc.). Evidenciando que a fonte pessoal não é a primeira a ser buscada por estas professoras, ainda que afirmem buscar informações com outros colegas para prática docente (conforme expresso na questão 10). De qualquer forma, a fonte pessoal e a troca de informações são consideradas.

Entre as outras fontes citadas, apareceram Internet, livros, periódicos e enciclopédias.

Finalmente, abordamos a troca de informação via Internet, na décima segunda questão. Mais uma vez, a estruturamos como uma questão aberta, mas que também se prestou à categorização e tabulação estatística. A pergunta foi “Você costuma encaminhar informações para a comunidade da sua escola (seus alunos/colegas) através da Internet?”. Abaixo apresentamos esta tabulação.

Tabela 9 - Encaminhamento de informações à comunidade escolar, via Internet

| | f | % |
|--------------|----|--------|
| Sim | 6 | 42,86 |
| Às vezes | 3 | 21,43 |
| Raramente | 2 | 14,28 |
| Não | 3 | 21,43 |
| Total | 14 | 100,00 |

Fonte: autor

Esta questão procurou estabelecer o uso da Internet como meio de divulgação de informação e o professor como disseminador de informação valendo-se deste facilitador. Ou seja, o emprego da Internet na transferência de informação. Conforme mostram os resultados, a maioria das professoras (42,86%) costuma encaminhar informação via Internet, ou o fazem às vezes (21,43%). O mesmo contingente de 21,43% indicou não ter o costume de encaminhar informações através da Internet para comunidade escolar, e os 14,28% expressaram fazê-lo raramente.

As justificativas entre as que indicaram não fazê-lo ou fazê-lo apenas raramente foi que este encaminhamento de informação ocorre presencialmente,

“através da oralidade” conforme expressaram textualmente duas respondentes. Outra indicou encaminhar informações, além da “conversa”, expondo-as em mural e na sala de aula. Entre as que afirmaram costumar encaminhar informações à comunidade escolar via Internet, ou fazê-lo às vezes, apareceram, novamente, as questões de confiabilidade na origem daquela informação, complementação a outra fonte ou à prática em sala de aula, e o fato de ser um recurso já difundido e, em certo nível, dominado e apreciado pelos alunos. Mais uma vez retornamos ao problema anteriormente apontado, de que a Internet é uma ferramenta válida e, atualmente, já bastante presente no ensino, no entanto novas abordagens didáticas com uso desta tecnologia se fazem necessárias.

De forma geral, entendemos que o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental do caso estudado neste trabalho pode ser entendido baseando-se no modelo de Wilson, conforme nos propusemos desde o início. Confirmamos a hipótese de utilização corrente de fontes pessoais, a “troca de informação” do referido modelo, desfrutando esta de um bom conceito entre as professoras, ainda que nem sempre seja a primeira fonte a qual recorrem. Acreditamos que este comportamento também pode ser explicado pelo fato das necessidades de informação para a prática docente tenderem a ser, sobretudo, de origem cognitiva. Conforme vimos, Wilson aponta que a busca por fontes pessoais prioritariamente pode denunciar muito mais uma necessidade afetiva do que cognitiva como motivação à satisfação da necessidade de informação.

Podemos evidenciar, corroborando o apontado por Gasque e Costa (2003), que o livro didático segue desempenhando papel central nas práticas docentes e no comportamento de busca de informação de professores de ensino fundamental. No entanto, a Internet aparece com algum destaque, bem como outras fontes mais tradicionais, como livros para-didáticos. Importante ressaltar também a reiterada preocupação das docentes com a confrontação de diferentes fontes utilizadas para obtenção de informação para sua prática, assim como a preocupação com a confiabilidade da mesma. A Internet apareceu como um recurso bastante utilizado no comportamento de busca para prática docente, bem como na própria prática. Nesse sentido, confirmamos o proposto por diferentes autores (BUENO, 2006; DIB, 2004; SOUSA, 2003) quando afirmam que as tecnologias da informação se fazem presente na escola e que as mesmas exigem uma abordagem diferente da tradicional por parte dos professores.

Verificamos ainda a existência de uma perspectiva que enxerga o aluno como um sujeito ativo do processo educacional, exercendo uma influência relevante sobre o comportamento informacional destas professoras em muitos momentos. Nisto há indicativos de uma real mudança do paradigma dito tradicional, que coloca o professor em uma posição superior de emanador de conhecimentos, para o entendimento no qual o aluno é interpretado como um sujeito ativo na relação de ensino-aprendizagem, superando o papel de mero receptor. Acreditamos que esta postura é reflexo em parte da formação destas professoras, e em parte do contexto atual de disponibilidade e facilidade de acesso à informação que caracteriza a atual sociedade e o espaço pesquisado. Pois, como expresso por uma das respondentes, percebe-se a possibilidade dos “alunos ficarem anos luz a frente”.

Conseguimos perceber a existência de barreiras, principalmente pessoais e relacionadas ao trabalho, até pelo fato deste estudo focar o comportamento informacional para prática docente, entendida como uma atividade laborial predominante de sala de aula.

Observamos que as professoras demonstram seguir um comportamento informacional análogo ao modelo proposto por Wilson. Porém, após identificar a sua necessidade de informação não valem-se necessariamente de sistemas, formais ou não. Há uma consulta direta às fontes de informação. Em nenhum momento apareceu explicitamente a figura da biblioteca ou unidade de informação, por exemplo. Um dos motivos que explique este fato pode ser o uso de livros didáticos e Internet como fonte de informação preferencial para a maioria das professoras. Estas fontes, geralmente, estão disponíveis às professoras, seja por possuírem os livros didáticos e ter acesso à Internet em casa e na própria escola. A omissão do questionário no sentido de abordar diretamente a instituição biblioteca também pode ser uma explicação. No entanto, acreditamos que se alguma biblioteca (escolar, pública, etc.) desempenhasse um papel fundamental no comportamento informacional de alguma professora, isto apareceria de alguma forma. A instituição biblioteca, de uma forma geral, pode ser entendida, para estas professoras, como um depósito de livros. Fazemos essa inferência mais pela omissão verificada nas respostas, do que por um discurso explícito nesse sentido. Uma das respondentes mencionou utilizar a Universidade para buscar informação, porém não especificou se recorre à alguma unidade de informação, ou a um setor multimeios, etc. Seguindo ainda o diagrama de comportamento informacional de Wilson, confirmamos as

hipóteses de falha e sucesso, e a repetição do ciclo em alguns momentos. Não conseguimos evidenciar se a satisfação de uma necessidade de informação gera outra(s) necessidade(s), dando início, ou seqüência, ao comportamento de busca de informação. Também ficou evidente a transferência de informação, seja com uso da Internet, seja através de conversas ou mesmo na prática docente, em sala de aula.

No próximo capítulo apresentamos nossas conclusões e demais considerações finais a respeito do referencial teórico, pesquisa, e resultados, confrontando-os.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este estudo, e a partir das análises apresentadas no capítulo anterior, entendemos ter obtido sucesso no alcance do objetivo de identificar o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Selvino Ritter, de Estância Velha – RS. Tivemos reações positivas e de colaboração com a pesquisa por parte do grupo pesquisado, o que foi fundamental para a realização deste estudo e é imperativo de registro e reconhecimento. A seguir tecemos algumas considerações finais, as quais chegamos com a feitura deste trabalho.

Primeiramente, acreditamos ter confirmado a validade dos aspectos do modelo de comportamento informacional de Wilson nos quais nos detivemos mais na observação do caso específico estudado. Como propomos, por se tratar de um modelo mais simples e generalista, pode ser aplicado a contento no contexto dos professores de ensino fundamental. De qualquer forma, vale ressaltar, um estudo de caso não objetiva, tampouco é a forma metodológica para fazer inferências sobre uma população, ou seja, os resultados obtidos referem-se ao grupo estudado, mas não necessariamente a todos os professores de ensino fundamental do Brasil, e nem mesmo do município de Estância Velha. De qualquer modo, podemos supor que não devem existir maiores diferenças considerando o universo do município, e, talvez, até da região do Vales do Rio dos Sinos, onde o mesmo se insere. Levando em conta o modelo de comportamento de busca de informação de Wilson (1997, 1999), onde o autor propõe o contexto da necessidade de informação, podemos considerar que submetidos ao mesmo contexto de necessidade de informação outros docentes tendam a apresentar um comportamento informacional parecido. Visto tratar-se de uma escola municipal de ensino fundamental e de um estudo focado no comportamento de informacional para prática docente, a tendência é que o comportamento aqui levantado encontre equivalência em outras escolas de ensino fundamental com estrutura, oferta de recursos e contexto sócio-político-econômico similares. A maior variável, nesta suposição, seria pessoal.

De forma geral, podemos apontar duas maiores limitações encontradas ao longo do estudo. Uma das mais evidentes foi a limitação em relação ao tempo disponível para realização das diferentes atividades relacionadas à construção do

trabalho. Outra limitação foi encontrada no instrumento, que mostrou-se adequado, porém passível de complementação.

O instrumento de coleta de dados escolhido e aplicado mostrou-se eficaz e cumpriu a contento o esperado, inclusive proporcionando informações não esperadas ou diferentes do esperado. No entanto, entendemos, após o estudo realizado e os dados analisados que uma combinação de questionário e entrevista poderia enriquecer a coleta de dados. Naturalmente, para aplicação destes dois instrumentos combinados ou da entrevista tão-somente, seria necessário um planejamento diferente, bem como, maior emprego de tempo, tanto para aplicação do instrumento de coleta, quanto para análise dos dados.

Este trabalho mostrou a importância conferida à informação pelos professores participantes do estudo. Todos demonstraram nas suas repostas valorizar e entender como necessária a informação. Ao mesmo tempo, apresentou uma expressiva presença da Internet como fonte de obtenção e transferência de informação. Porém, como inferimos, não nota-se conhecimentos mais profundos por parte dos professores em relação ao uso da Internet e conhecimento de fontes especializadas neste meio.

Através desta pesquisa a respeito de comportamento informacional pudemos apurar, em algum grau, a influência do discente no comportamento informacional para prática docente das professoras deste estudo. Mesmo não havendo nenhuma questão referente de forma direta aos alunos, ou a influência de seus conhecimentos prévios ou paralelos aos ministrados em sala de aula, esta influência apareceu em algumas respostas. Creditamos esta perspectiva apresentada à formação docente atual (das últimas duas décadas) e ao impacto das tecnologias da informação cada vez mais acessíveis. A formação docente contemporânea busca este protagonismo do aluno, em uma relação de duas vias entre mestres e pupilos, em uma mudança paradigmática se comparada às práticas ditas tradicionais, herança do projeto científico positivista da modernidade. O progressivo acesso e democratização das tecnologias da informação, sobretudo a informática e a Internet, têm trazido a possibilidade, talvez inédita, de o aluno “passar a frente” do professor em determinadas habilidades. Inclusive este fato foi expresso textualmente por uma respondente.

Novamente, aqui, traçamos um paralelo com a biblioteca. Naturalmente, a figura do aluno é imperativamente presente na prática docente e no comportamento

informativa direcionada à esta prática, o que justifica as reiteradas menções ao corpo docente nas respostas obtidas. No entanto, a total ausência de menções às unidades de informação nas respostas de um questionário abordando comportamento informativo, pode ser sintomática da insuficiência das bibliotecas às quais estas professoras têm acesso na satisfação de necessidades de informação. Indo adiante nesse caminho, também podemos inferir a inexistência da figura do profissional bibliotecário, sobretudo de referência, no cotidiano de busca e uso de informação dessas professoras.

Conforme conjecturávamos, confirmou-se a validade e a importância da fonte pessoal como fonte de informação para prática docente do grupo estudado. Ainda que não aparecendo como primeiro recurso procurado para satisfação de uma necessidade de informação, a troca de informação com outras pessoas foi mencionada diversas vezes. Esse aspecto mostra mais uma vez a relativa autonomia dessas professoras em relação a sistemas formais de informação e reforça uma das propostas do comportamento informativo sugerido por Wilson e adotado neste trabalho.

A realização de um trabalho acadêmico constitui-se de uma prática rica e efetiva de aprendizado. Em um trabalho que se propõe a confrontar referencial teórico e pesquisa aplicada, este aprendizado é potencializado e ainda mais enriquecido. A pesquisa aplicada em si é uma forma empírica tradicional, mas não por isso anacrônica, de desenvolvimento de conhecimentos e entendimento da realidade. Toda pesquisa deveria suscitar além de respostas, maiores questionamentos ao pesquisador. Ao final deste trabalho, podemos indicar que alcançamos os objetivos propostos, obtivemos respostas, mas também nos sentimos instigados a prosseguir questionando. Sentimos que faltou alguma questão a ser respondida e que outras abordagens poderiam produzir resultados diferentes, provavelmente complementares, ao que construímos neste estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2007.

BUENO, Silvana. Acesso e uso da informação no ambiente educacional: as fontes de informação. **Revista ACB**, Florianópolis, v.11, n.1, p.53-62, jan./jul. 2006. Disponível em: <<http://www.acbsc.org.br/revista/ojs/viewarticle.php?id=167>>. Acesso em: 18 maio 2007

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 24 maio 2007.

CAMPELO, Bernadete. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>> . Acesso em: 01 jun. 2007.

CRESPO, Isabel Merlo. **Um estudo sobre o comportamento de busca e uso de informação de pesquisadores das áreas de biologia molecular e biotecnologia: impactos do periódico científico eletrônico**. Porto Alegre, 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DIB, Cristiane Tângari. **Reflexão como teoria de ação desveladora: analisando a própria prática docente**. 2004. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. Disponível em: <http://www.fazu.br/novo/Imagens/setores/8/documentos/tese_cristiane.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2007.

ELLIS, David; COX, Deborah; HALL, Katherine. A Comparison of the information seeking patterns of researchers in the physical and social sciences. **Journal of Documentation**, London, v. 49, n. 4, p.356-369, dez. 1993.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias e COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.3. set./dez. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-19652003000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em: 21 abr. 2007.

GONZÁLEZ TERUEL, Aurora. **Los estudios de necesidades y usos de la información**: fundamentos y perspectivas actuales. Gijón: Trea, 2005.

JÄRVELIN, K.; WILSON, T. D. On conceptual models for information seeking and retrieval research. **Information Research**, Lund, v.9, n.1, out. 2003. Disponível em: <<http://InformationR.net/ir/9-1/paper163.html>> . Acesso em: 04 maio 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2007.

SANZ CASADO, Elias. **Manual de estudos de usuários**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994. (Biblioteca Del Livro, 62)

SOUSA, R. S. Caxias. **A biblioteca universitária e a formação de professores**. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado) - UPF, Passo Fundo, 2004

WILSON, T. D. Information behaviour: an interdisciplinary perspective. **Information Processing and Management**, London, v.33, n.4, p. 551 – 572, jul.1997. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VC8-3SX1FSW-B-1&_cdi=5948&_user=687304&_orig=browse&_coverDate=07%2F31%2F1997&_sk=999669995&_view=c&_wchp=dGLbVzz-zSkWA&_md5=c0118ab24287f0a15aa8f4f78bedef7a&_ie=/sdarticle.pdf> . Acesso em: 04 maio 2007.

_____. Information needs and uses: 50 years of progress?. In: Vickery, B.C. (ed.), **Fifty years of information progress**: a Journal of Documentation Review, 15-51. London: ASLIB, 1994. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/papers/1994JDocRev.html>>. Acesso em: 04 maio 2007.

_____. Models in information behaviour research . **Journal of Documentation**, London, v. 55, n. 3, p.249-270, jun. 1999

WILSON, T. D. On user studies and information needs. **Journal of Documentation**, London, v. 62 n. 6, p.658-670, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/2780620601.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

_____. Recent trends in user studies: action research and qualitative methods. **Information Research**, v. 5, n.3. abr. 2000. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/5-3/paper76.html>> . Acesso em: 04 maio 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

PESQUISA DE COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DA E.M.E.F. SELVINO RITTER

Prezado(a) professor(a),

Ao cumprimentá-lo, apresento-lhe um instrumento de pesquisa que se refere à monografia de conclusão do curso em Biblioteconomia que estou desenvolvendo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse questionário tem como objetivo investigar o comportamento informacional dos professores de ensino fundamental da E.M.E.F. Selvino Ritter.

Sua contribuição será muito importante e de inestimável valia para a conclusão desse trabalho. Antecipadamente agradeço sua atenção.

Cássio Felipe Immig

1 Sexo

Masculino

Feminino

2 Faixa etária

18 - 25 anos

26 - 33 anos

34 - 41 anos

42 - 49 anos

50 anos ou mais

3 Qual a sua carga horária?

20 horas semanais

30 horas semanais

40 horas semanais

60 horas semanais

4 Do total de sua carga horária, quanto tempo você disponibiliza para buscar informação?

5. Dos recursos abaixo selecionados qual o utilizado com mais freqüência para estruturação de suas aulas?

() internet

() livro didático

() periódicos comerciais/científicos

() outros.

Quais? _____

_____.

6 Dos recursos abaixo selecionados qual você identifica como o mais confiável?

internet

livro didático

periódicos comerciais/científicos

outros. Quais? _____

Por quê? _____

7 Quais as principais dificuldades encontradas na sua busca por informação?

8 Você sabe precisar a qualidade da informação encontrada?

9 Você costuma navegar em *sites* para identificar informações que contribuam à sua prática docente?

10 Você busca informações para sua prática docente junto a colegas professores?

Se sim, com qual frequência?

sempre

geralmente

às vezes

raramente

nunca

11 Quando a resposta a sua necessidade de informação é insatisfatória, qual o procedimento adotado?

12 Você costuma encaminhar informações para a comunidade da sua escola (seus alunos/colegas) através da Internet?