

KELLEY CRISTINE GONÇALVES DIAS GASQUE

COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA BUSCA DE INFORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA :
ESTUDO DE CASO DOS COLÉGIOS MARISTAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
BRASÍLIA
2003

KELLEY CRISTINE GONÇALVES DIAS GASQUE

**COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA BUSCA DE INFORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA:
ESTUDO DE CASO DOS COLÉGIOS MARISTAS**

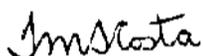
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção de grau de mestre, sob orientação da professora Dra. Sely Maria de Souza Costa.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
BRASÍLIA
2003

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Brasília, 14 de fevereiro 2003

Aprovado por:



Prof^ª Dr.^a Sely Mana de Souza Costa - Presidente



Prof^º Dr. José Manoel Pires Alves - Membro



Prof.^a Dr.^a Suzana Pinheiro Machado Mueller - Membro

Prof.^a Dr.^a Walda de Andrade Antunes - Suplente

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre".

(Paulo Freire)

Aos meus filhos. **Lucas Filip e Melissa**,
personagens principais da minha vida
para que se encantem cada vez mais pela
aventura do aprender.

Ao meu marido, **Carlos Alberto Gasque**,
uma das melhores pessoas que conheço,
pelo amor, apoio, estímulo e compreensão.

Aos meus pais, **Wilson de Oliveira Dias e
Nancy Gonçalves Dias** por terem plantado
a semente.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À prof^a. Dra. **Sely Maria de Souza Costa**, amiga e exemplo de profissional competente e dedicada, que tem acompanhado, orientado e estimulado com maestria minha caminhada desde a graduação.

Ao prof. **Ricardo Tescarolo**, amigo, mestre e incentivador de todas as horas, pelas discussões e contribuições valiosas, indispensáveis no decorrer deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas, que contribuíram para enriquecer esse estudo.

Aos professores do Departamento de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, que contribuíram para o meu crescimento profissional.

À direção do Colégio Marista de Brasília, direção educacional da ABEC e aos irmãos Maristas que acreditaram e incentivaram minha formação continuada.

À direção, professores e funcionários do Colégio Marista de Brasília - Maristinha e Maristão, Colégio Marista Arquidiocesano e Colégio Marista Santa Maria pela atenção e empenho com que participaram da pesquisa.

Aos assessores **Ângelo Martinelli, Cristian Campos Lobos**, e a funcionária **Aline Giudice de França** do Colégio Marista de Brasília, **Franceli Catharina de Almeida** do Colégio Marista Arquidiocesano e **Marcos Meier** do Colégio Marista Santa Maria, pela colaboração na etapa de coleta de dados.

Aos colegas do curso de mestrado em Ciência da Informação da Universidade de Brasília pela partilha dos conhecimentos e aflições no decorrer do estudo.

À minha família, em especial, **a Poliana, Henrique e Sophia; Maria Amélia, Ronaldo, Rafaela e Renata; Gisele, Joel e Rafael**, aos meus avós **Vicente e Nadir** (em memória) e a **tia Wilma** pela inspiração e carinho.

SUMÁRIO

	AGRADECIMENTOS ESPECIAIS	v
	AGRADECIMENTOS	vi
	ABREVIATURAS	xiii
	LISTA DE FIGURAS	xiv
	LISTA DE GRÁFICOS	xv
	LISTA DE TABELAS	xvi
	RESUMO	xviii
	ABSTRACT	xix
1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Considerações gerais	1
1.2	Definição do problema	1
1.3	Justificativa	5
1.4	Objetivo geral	7
1.4.1	Objetivos específicos	7
1.5	Hipótese	7
1.6	Estrutura do trabalho	8
2	ESTUDOS DE COMPORTAMENTO INFORMACIONAL	9
2.1	Comportamento Informacional	9
2.1.1	Comportamento	13
2.1.2	Necessidade	14
2.1.3	Uso	17
2.1.4	Busca da informação	18
2.2	Categorização dos estudos de usuários	18
2.3	Resultados de pesquisas sobre comportamento informacional	20
2.3.1	Trabalhos de revisão	20
2.3.2	Resultados de estudos sobre professores universitários	22
2.3.3	Resultados de estudos sobre professores da Educação Básica	27
2.3.4	Outras contribuições	28
2.5	Considerações finais sobre comportamento informacional	30
3	FORMAÇÃO DO PROFESSOR E INFRA-ESTRUTURA DE INFORMAÇÃO	31
3.1	A formação do professor	31

3.1.1	Competências	35
3.2	Novas tecnologias e a formação continuada dos professores	37
3.3	As bibliotecas escolares e as novas tendências no ensino-aprendizagem	39
3.3.1	A biblioteca sob dois enfoques - visão tradicional e visão crítica	42
3.3.2	A biblioteca escolar como um Centro de Recursos de Aprendizagem	44
4	AMBIENTE DE ESTUDO	49
4.1	Identificação e justificativa da instituição estudada	49
4.2	Aspectos históricos da Instituição Marista	50
4.3	Estrutura e funcionamento da ABEC	51
4.4	O Projeto Educativo Marista: proposta pedagógica da província de São Paulo	54
4.5	Postura sócio-Interacionista	55
4.6	A formação do professor Marista	56
5	METODOLOGIA	58
5.1	Metodologia utilizada nos estudos de comportamento Informacional	58
5.2	Desenho da pesquisa	59
5.3	Referencial teórico da pesquisa	60
5.3.1	Definição constitutiva e operacional das variáveis	67
5.4	População	73
5.5	Amostra	73
5.6	Instrumentos de coleta de dados	74
5.6.1	Questionário	74
5.6.1.1	Pré-teste dos questionários	76
5.6.1.2	Tratamento dos dados do questionário	77
5.6.2	Entrevista	78
6	RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	80
6.1	Características dos professores da Educação Básica	81
6.1.1	Nível de atuação dos professores da Educação Básica dos colégios estudados	81

6.1.2	Áreas de conhecimentos em que os professores da Educação Básica lecionam	82
6.1.3	Carga horária dos professores	84
6.1.4	Funções desempenhadas pelos professores	85
6.1.5	Distribuição dos professores por faixa etária	86
6.1.6	Distribuição dos professores por sexo	87
6.1.7	Distribuição dos professores por grau de escolaridade	88
6.1.8	Distribuição dos professores por nível de renda pessoal	89
6.1.9	Distribuição dos professores por nível de renda familiar	90
6.2	Identificação dos canais e fontes de informação utilizados pelos professores na busca de informação	91
6.2.1	Meios utilizados para buscar informações específicas para formação continuada	91
6.2.2	Distribuição de frequência de compra de revistas especializadas para a formação continuada	93
6.2.3	Distribuição de frequência de compra de livros para a formação continuada	94
6.2.4	Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalho para formação continuada	95
6.2.5	Frequência do uso de fontes de informação para estudo e planejamento	97
6.2.6	Frequência dos canais de informação mais utilizados pelos professores para formação continuada	99
6.2.7	Frequência do uso da biblioteca escolar para buscar informação para estudos e planejamento	100
6.2.8	Frequência de uso dos recursos disponíveis na internet para formação continuada dos professores da Educação Básica	101
6.2.9	Frequência de uso e locais de acesso à internet para formação continuada dos professores da Educação Básica	103

6.3	Fatores que dificultam a busca da informação dos professores da Educação Básica para a formação	104
6.3.1	Opinião dos professores quanto ao apoio do Colégio Marista para a formação continuada	104
6.3.2	Opinião dos professores quanto ao grau de exigência do Colégio Marista em relação a formação continuada	105
6.3.3	Principais fatores que dificultam a busca da informação para formação continuada	106
6.3.4	Opinião do professor em relação a tópicos específicos sobre a sua formação continuada	107
6.3.5	Opinião dos professores sobre o próprio desempenho na utilização das novas tecnologias para a formação continuada	108
6.4	Associações entre variáveis que apontam para influências das características dos professores na busca por informação	109
6.4.1	Associações entre as variáveis que compõem as características pessoais dos professores	109
6.4.1.1	Associações com a variável carga horária	109
6.4.1.2	Associação com a variável faixa etária	111
6.4.1.3	Associações com a variável sexo	112
6.4.2	Associações entre as variáveis que identificam o uso dos canais e fontes de informação utilizados pelos professores	114
6.4.2.1	Associações entre as variáveis frequência de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalhos no colégio e áreas de conhecimento	114
6.4.2.2	Associações entre as variáveis frequência de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalhos no colégio e sexo	115
6.4.2.3	Associações entre as variáveis frequência de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalhos fora do colégio e sexo	116
6.4.2.4	Associação entre as variáveis mapas e atlas e nível de atuação	117
6.4.2.5	Associação entre as variáveis mapas e atlas e área de conhecimento	118

6.4.2.6	Associação entre as variáveis mapas e atlas e sexo	119
6.4.2.7	Associação entre as variáveis CD's/DVD's e nível de atuação	120
6.4.2.8	Associação entre as variáveis CD's/DVD's e sexo	121
6.4.2.9	Associação entre as variáveis livros paradidáticos e sexo	122
6.4.2.10	Associação entre as variáveis enciclopédias, almanaques e dicionários e sexo	123
6.4.2.11	Associação entre as variáveis fitas de vídeos e sexo	124
6.4.3	Associações com as variáveis canais de informação	125
6.4.3.1	Associação entre as variáveis frequência de uso da biblioteca do Colégio Marista e sexo	125
6.4.3.2	Associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e nível de atuação	126
6.4.3.3	Associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e área de conhecimento	127
6.4.3.4	Associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e sexo	128
7	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	129
7.1	Características dos professores entrevistados	129
7.2	Apoio institucional à formação continuada dos professores	130
7.3	Pressões sobre os professores para a formação continuada	131
7.4	Tipos de conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula	132
7.5	Busca de informação sobre a disciplina lecionada	133
7.6	Busca de informação sobre as teorias de ensino/aprendizagem	134
7.7	Busca de informação sobre aplicação dos conhecimentos em sala de aula	135
7.8	Motivos que influenciam a escolha por determinadas fontes/canais	137
7.9	A biblioteca escolar e a formação continuada do professor	138
7.10	Uso das novas tecnologias e formação continuada	139

7.11	Fatores que dificultam a busca da informação para formação continuada	140
7.12	Estratégias de formação continuada dos professores	142
8	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	143
8.1	Características dos professores investigados	143
8.2	Canais e fontes de informação utilizados pelos professores da Educação Básica para a formação	146
8.2.1	Uso do livro didático	147
8.2.2	Participação em eventos	149
8.2.3	A biblioteca escolar	149
8.2.4	Uso das novas tecnologias	150
8.2.5	Canais formais e informais	151
8.2.6	Busca de informação específica	152
8.3	Fatores que dificultam a busca da informação dos professores da Educação Básica para formação continuada	153
8.4	Comportamento dos professores da Educação Básica na busca e informação para formação continuada em relação às suas características	157
9	CONCLUSÕES E SUGESTÕES	160
9.1	Conclusões	160
9.2	Sugestões gerais	162
9.2.1	Sugestões para novos estudos	162
10	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXO 1	Apresentação do questionário ao respondente	173
ANEXO 2	Questionário	174
ANEXO 3	Solicitação da entrevista ao respondente	179
ANEXO 4	Roteiro da entrevista	180

ABREVIATURAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação e Cultura
CRA	Centro de Recursos de Aprendizagem
CRUS	Center Research on User Studies
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LISA	Library Information Science Abstracts
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEC	Secretaria de Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Organograma da ABEC	51
FIGURA 2	Representação genérica do contexto no qual se inserem os alunos da Província Marista de São Paulo	53
FIGURA 3	Modelo de Comportamento Informacional proposto por Wilson (1981)	61

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Porcentagem de questionários respondidos pelos professores dos colégios Maristas de São Paulo, Curitiba e Brasília	81
GRÁFICO 2	Nível de atuação dos professores dos colégios	82
GRÁFICO 3	Áreas do Conhecimento em que os professores dos colégios estudados lecionam	83
GRÁFICO 4	Carga horária de trabalho dos professores	84
GRÁFICO 5	Funções desempenhadas pelos professores	85
GRÁFICO 6	Distribuição dos professores por faixa etária	86
GRÁFICO 7	Distribuição dos professores por sexo	87
GRÁFICO 8	Distribuição dos professores por grau de escolaridade	88
GRÁFICO 9	Distribuição dos professores por nível de renda pessoal	89
GRÁFICO 10	Distribuição dos professores por nível de renda familiar	90
GRÁFICO 11	Distribuição de frequência de compra de revistas especializadas para a formação continuada	93
GRÁFICO 12	Distribuição de frequência de compra de livros para a formação continuada	94
GRÁFICO 13	Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalho no colégio.	95
GRÁFICO 14	Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalho fora do colégio	96
GRÁFICO 15	Frequência do uso da biblioteca do colégio pelos professores para formação continuada	100
GRÁFICO 16	Opinião dos professores quanto ao apoio do Colégio Marista para formação continuada	104
GRÁFICO 17	Opinião dos professores quanto ao grau de exigência do Colégio Marista em relação a formação continuada	105
GRÁFICO 18	Opinião dos professores sobre o próprio desempenho na utilização das novas tecnologias para a formação continuada	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Frequência de uso dos meios impressos, orais, digitais e audiovisuais usados para buscar conhecimentos teóricos da disciplina lecionada, ensino/aprendizagem e conhecimentos práticos.	92
TABELA 2	Distribuição da frequência de uso de fontes de informação para estudos e planejamento	98
TABELA 3	Frequência dos canais de informação utilizados para a formação continuada	99
TABELA 4	Frequência de uso dos recursos da internet para formação continuada	102
TABELA 5	Frequência de uso dos locais de acesso à internet para formação continuada dos professores da Educação	103
TABELA 6	Fatores que dificultam a busca de informação para formação continuada	106
TABELA 7	Opinião do professor em relação a tópicos específicos sobre a sua formação continuada	107
TABELA 8	Carga horária de trabalho X nível de atuação	110
TABELA 9	Faixa etária X nível de atuação	111
TABELA 10	Sexo X nível de atuação	112
TABELA 11	Sexo X carga horária	113
TABELA 12	Participação de eventos no colégio X áreas do conhecimento	114
TABELA 13	Frequência de participação de eventos no colégio X	115
TABELA 14	Frequência de participação de eventos fora do colégio X sexo	116
TABELA 15	Frequência de uso de mapas e atlas X nível de atuação	117
TABELA 16	Frequência de uso de mapas e atlas X áreas de conhecimento	118
TABELA 17	Frequência de uso de mapas e atlas X sexo	119
TABELA 18	Frequência de uso de CD's e DVD's X nível de atuação	120

TABELA 19	Frequência de uso de CD's e DVD's X sexo	121
TABELA 20	Frequência de uso de paradidáticos X sexo	122
TABELA 21	Frequência de uso de enciclopédias, dicionários e almanaques X sexo	123
TABELA 22	Frequência de fitas de vídeos X sexo	124
TABELA 23	Frequência de uso da biblioteca escolar X sexo	125
TABELA 24	Uso da internet no Colégio Marista X nível de atuação	126
TABELA 25	Uso da internet no Colégio Marista X áreas de conhecimento	127
TABELA 26	Uso da internet no Colégio Marista X sexo	128

RESUMO

Esse trabalho apresenta um estudo de caso sobre o comportamento dos professores da Educação Básica na busca da informação para a formação continuada, com o objetivo de descrever as características dos professores, identificar os canais e fontes utilizados e os fatores que influenciam o padrão de comportamento dos mesmos na busca da informação para formação continuada. Foi utilizado como referencial teórico o modelo de busca de informação de Thomas Wilson, com enfoque nas necessidades cognitivas dos professores, definidas em função da concepção de formação do professor como um profissional reflexivo que necessita de informações específicas, de acordo com o modelo proposto por Imbernón. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário auto-administrado e a entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram que as fontes mais usadas para buscar informações são os livros didáticos e paradidáticos e os jornais. Para buscar informações específicas sobre as disciplinas que lecionam, sobre as teorias de ensino e aprendizagem e sobre a prática docente, os professores utilizam, respectivamente, os livros didáticos e técnicos, o assessor ou coordenador e os colegas. Concluiu-se que as novas tecnologias ainda não são usadas como um recurso cotidiano de apoio à formação continuada e os canais de informação mais utilizados são os arquivos pessoais, arquivos dos colegas e a biblioteca escolar. Nesse contexto, os principais fatores que dificultam a busca da informação são a não acessibilidade imediata às fontes de informação, falta de conhecimentos técnicos para utilizá-las, a dificuldade em gerenciar o tempo e excesso de atividades propostas pela escola. Também foi constatado que os professores da Educação Básica dos colégios estudados relacionam a sua formação continuada muito estreitamente com o que se deve ensinar aos alunos e tendem a valorizar informações fundamentadas na experiência de outros professores ou colégios.

Palavras-chave: Comportamento informacional - professores Educação Básica, biblioteca escolar, busca e uso da informação - formação continuada.

ABSTRACT

This research constitutes a case study about the behavior of primary and secondary school teachers in their information seeking to continuing education. The study aimed to describe those teachers' main characteristics and to identify both information channels and sources they use as well as factors that influence their behavior patterns when seeking information to continuing education. The theoretical framework used has been taken from Thomas Wilson's information seeking model. In this sense, the study focused on those teachers' cognitive needs, defined on the basis of the conception of teachers as reflexive professionals who need specific information, according to Imbernon's model. Data collection instruments used comprised the self-administrated questionnaire and semi-structured interview. The results showed that the most used information sources by those teachers to seek information to continuing education are the didactic book, the para-didactic book and newspapers. In order to seek specific information about the disciplines they teach, teaching and learning theories and teaching practice, these teachers use both technical and didactic books, either the school adviser or coordinator and their own colleagues. The study main conclusions are that new information technologies have not yet been used as a quotidian resource to support continuing education. Moreover, information channels most used for that are personal archives, colleagues' archives and the school library. In total, four major factors have been identified as influencing on the information seeking activities of these primary and secondary teachers. Firstly, there is their own difficulties regarding time management. Secondly, non-immediate accessibility to information sources needed. Thirdly, lack of technical knowledge needed for using those information sources. Finally, an overload of tasks proposed by the school decision makers. It has also been found that teachers from the schools studied see a very narrow relationship between their continuing education and contents they need to teach their pupils. Doing so, they tend to value information that is based on other teachers or schools practices.

Key words: Behavior information - Primary and secondary school teachers, school library, information seeking - Continuing education.



INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações gerais

O presente trabalho é um estudo sobre comportamento informacional de professores da Educação Básica que lecionam nos colégios da então província Marista de São Paulo, situados nas cidades de Brasília, Cascavel, Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Ribeirão Preto, Santos e São Paulo. O estudo visou à identificação dos canais e fontes de informações mais utilizados e dos fatores que podem influenciar a busca de informação para suprir necessidades relacionadas com a atuação profissional do professor. Buscou-se, assim, a identificação do comportamento dos professores tendo como referencial teórico os estudos sobre comportamento informacional, a formação do professor e a biblioteca escolar.

1.2 Definição do problema

Na atualidade, a informação ocupa o cerne das transformações técnico-científicas, econômicas, políticas e sociais vivenciadas pela humanidade, sendo entendida como um recurso crucial para favorecer o desenvolvimento pessoal e social. Esse novo contexto, caracterizado em especial por sua natureza globalizante, em que as fronteiras ficam cada vez mais próximas e conceitos como inteligência competitiva, capital intelectual, competências e qualidade refletem a emergência de novos conhecimentos, impõe a todos os profissionais novas formas de atuar.

Embora esta nova ordem mundial não esteja ainda totalmente delineada, certamente determina aos profissionais da atualidade a necessidade de capacitação permanente para que assimilem as contínuas mudanças tecnológicas, as novas

formas de organização de trabalho e os novos modos de produção. Isso significa que será cada vez mais necessário despende esforços na busca da formação continuada para uma melhor qualificação, que depende, em certo grau, da capacidade de interação do profissional com as informações pertinentes ao seu contexto, pois

estar informado significa também poder analisar situações, encontrar soluções para problemas administrativos ou políticos, julgar com conhecimento de causa. A redução das dúvidas conduz naturalmente às melhores decisões, que determinam pelas escolhas sucessivas, o futuro de um setor, de uma atividade, de um país.
(GUINCHAT; MENO, 1994, p.22j)

No ambiente educacional — formador, em última análise, de cidadãos capacitados para suprir a demanda do mercado de trabalho — também se refletem todos esses questionamentos em relação à complexidade das mudanças sociais que prenunciam novos paradigmas vinculados à educação formal. Segundo Gomes (2000, p.63), embora a aprendizagem não ocorra somente na escola, esta é por natureza o ambiente propício à elaboração de um conhecimento mais sistematizado. Portanto, a escola deve desenvolver estratégias que permitam que a prática de seus atores gere "conhecimentos possíveis". Ou seja: o que se pode construir em determinado momento em decorrência de vários fatores, pressupondo-se que o conhecimento nunca é estático, mas está sempre em transformação, a partir de um processo mais dinâmico.

Diante dessa nova perspectiva, na qual as informações surgem e se modificam de forma muito acelerada, rompendo com os velhos ciclos de vida e costumes e transformando o modo de ver e sentir o mundo, o professor provavelmente tem se perguntado sobre o quê e como ensinar. Isto porque o panorama epistemológico educacional atual não admite mais professores que 'transmitem' conhecimentos adquiridos ainda em sua formação inicial ou decorrentes de uma experiência profissional descontextualizada. Sobre essa questão, tem sido observado que:

prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. (MEIRIEU, 1989 *apud* PERRENOUD, 2000, p.11)

Além dos requisitos definidos por Meirieu, o novo ofício do professor deve se consolidar:

- pelo conhecimento das novas propostas pedagógicas e transposição destas para a sala de aula;
- pela compreensão dos processos biológicos, neurológicos e culturais que levam o ser humano a aprender;
- pelo domínio dos recursos tecnológicos educacionais;
- pela interação mais dinâmica com alunos e também com outros professores;
- pelo modo como são selecionadas e gerenciadas as informações provenientes das diversas fontes, e também
- pela atuação dos professores em situações de incerteza.

Para tanto, a formação continuada de professores, aqui entendida como um processo constante de busca e renovação do saber-fazer educativo, deve se caracterizar como uma das condições essenciais para a melhoria do ensino e aprendizagem. Abrange, portanto, todas as atividades — seminários, cursos, palestras, promovidas ou apoiadas pela instituição, e programas de formação pessoal — que permitem construir conhecimentos e desenvolver competências ao longo da vida profissional.

Para se atualizarem, os professores utilizam vários canais e fontes de informação¹ sendo a biblioteca escolar um entre os vários canais pelos quais os professores podem acessar informações. No entanto, como apontam alguns autores (ANTUNES, 1987; NOGUEIRA, 1987; VÁLIO, 1990) a biblioteca escolar é, ainda, pouco reconhecida e subutilizada em grande parte das escolas principalmente em decorrência de fatores como:

- precariedade de recursos materiais, econômicos e humanos;
- mão-de-obra desqualificada;
- desconhecimento da comunidade de usuários em relação aos serviços prestados;
- espaços inadequados (pouca ventilação, luminosidade insuficiente, tamanho impróprio do ambiente etc);
- pouca comunicação/integração com o corpo docente;
- despreparo dos professores para orientar as pesquisas dos educandos;
- proposta pedagógica tradicional, centrada no professor como transmissor de conhecimento e o aluno como receptor passivo.

Portanto, diante da constatação de que o professor precisa dominar um repertório básico de conhecimentos² que torne mais eficiente a sua atuação profissional e que esses conhecimentos provêm de vários canais e fontes de informações além da biblioteca, busca-se responder quais são os canais e fontes de

Canal de informação, nesse trabalho, é a via ou meio de comunicação para se chegar à fonte de informação - bibliotecas, telefones, internet, entre outros.

Fonte de informação é o suporte onde estão registradas as informações - livros, CD's, revistas, slides.

² As noções de saber e conhecimento possuem diferentes abordagens. Nesse estudo, saberes e conhecimentos são utilizados de forma indiferente, sendo entendidos como "representações organizadas do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação". (PERRENOUD, 2001, P-18)

informação que os professores utilizam para sua formação continuada e os fatores que dificultam a busca de informação. Busca-se também saber se o comportamento³ dos professores da Educação Básica na busca de informação para a formação continuada se diferencia de acordo com os níveis de atuação, áreas do conhecimento, funções, formação acadêmica, faixas etárias e sexo.

1.3 Justificativa

A literatura internacional e nacional sobre comportamento informacional apresenta inúmeras pesquisas de necessidade, busca e uso da informação por professores. No entanto, a grande maioria desses trabalhos, principalmente no Brasil, está centrada em professores universitários.

A literatura sobre o assunto também tem mostrado que as bibliotecas escolares, de maneira geral, não são consideradas canais de informação importantes no meio educativo. Dessa forma, mesmo nos ambientes educacionais que possuem bibliotecas escolares bem estruturadas e atuantes, é preciso reconhecer a existência de vários outros canais e fontes de informação. Torna-se, assim, importante saber como os professores da Educação Básica tentam se informar para se atualizarem na sua área de atuação, reciclarem seus conhecimentos, solucionarem problemas relativos a sua práxis ou fazer uma abordagem mais exaustiva a respeito de algum assunto relacionado ao seu trabalho.

Nesse contexto, um dos grandes problemas da biblioteca escolar é a falta de interação entre bibliotecários e professores no que diz respeito ao planejamento de atividades e a organização de recursos. Muitas vezes, o bibliotecário centra todos os seus esforços nos alunos, esquecendo-se que o professor, pela própria dinâmica

³ Comportamento informacional se caracteriza pela frequência de busca e uso de canais e fontes de informação para formação continuada.

pedagógica, deve ser visto como um agente de mediação eficaz entre a biblioteca e os alunos.! Se o professor entende a biblioteca escolar como um importante recurso e suporte para a sua própria formação, provavelmente estimulará os alunos a utilizarem-na.A compreensão da dinâmica que permeia o processo da busca de informação pelos professores pode ser elemento importante para que o bibliotecário tente romper com um eventual 'isolamento'.

O estudo aqui proposto visa, portanto, a contribuir com subsídios ao corpo de conhecimento da área de Ciência da Informação, que especificamente sobre professores que não atuam no nível universitário parece ser muito incipiente. Visa, também, a colaborar para as discussões sobre planejamento de unidades de informação em ambientes escolares, estando, assim, coerente com os objetivos do curso de Pós-graduação - Mestrado - em Ciência da Informação da Universidade de Brasília cuja área de concentração é planejamento e gerência de unidades de informação. Nesse sentido, espera-se que a análise dessas questões possa trazer contribuições aos educadores, em especial àqueles que lidam diretamente com a formação de professores, ampliando as discussões e favorecendo o planejamento de serviços e produtos voltados, especificamente, para a formação dos professores da Educação Básica.

1.4 Objetivo geral

Estudar o comportamento dos professores da Educação Básica na busca de informação para a formação continuada.

1.4.1 Objetivos específicos

- Descrever as características dos professores da Educação Básica;
- Identificar os canais e fontes utilizados pelos professores da Educação Básica na busca de informação para a formação continuada;
- Identificar os fatores que dificultam o comportamento dos professores da Educação Básica na busca da informação para formação continuada.

1.5 Hipótese

1- Os canais e fontes de informação usados na busca de informação para a formação continuada dos professores da Educação Básica variam de acordo com o nível de atuação, área do conhecimento, função desempenhada, formação acadêmica, faixa etária e sexo.

1.6 Estrutura do trabalho

O trabalho se divide em nove capítulos. No primeiro apresenta-se o panorama geral em que se insere a problemática estudada, delimita o problema e se definem os objetivos. No segundo são abordados os tópicos principais referentes a comportamento informacional, estudos de usuários, resultados de estudos de usuários relevantes à discussão do tema estudado. Nos capítulos três e quatro são abordadas a formação dos professores e o uso das novas tecnologias para a formação continuada, além do papel que a biblioteca escolar deve desempenhar nesse contexto. No quinto apresenta-se a metodologia, constituída da abordagem teórica adotada, da descrição do método selecionado para aplicação no estudo, da população estudada, da amostra selecionada e dos instrumentos de coleta de dados; Inclui-se, ainda, uma breve descrição do estudo-piloto realizado para testar os instrumentos de coletas de dados e a adequação de alguns conceitos usados na pesquisa. No sexto e sétimo capítulos apresentam-se a análise dos resultados dos questionários e das entrevistas, respectivamente. No oitavo, discute-se os resultados da pesquisa. As conclusões e sugestões são apresentadas no capítulo nove.



**ESTUDOS DE COMPORTAMIENTO
INFORMACIONAL**

2 ESTUDOS DE COMPORTAMENTO ÍNFORMACIONAL

O objetivo deste capítulo é apresentar a fundamentação teórica a respeito das questões relacionadas com o problema da pesquisa no campo da Ciência da Informação. Para tanto, é apresentada uma revisão da literatura considerada relevante, onde são abordados textos teóricos, de opinião e resultados empíricos de pesquisas, em especial aqueles que envolvem professores. Sob a ótica do comportamento informacional, os professores atuantes na Educação Básica são entendidos como usuários de informação, na medida em que esse comportamento é condicionado por necessidades de informação para a sua formação continuada.

2.1 Comportamento informacional

Várias áreas do conhecimento como a psicologia, administração, ciências da saúde, comunicação e Ciência da Informação têm contribuído para os estudos do comportamento Informacional humano. Na Ciência da Informação, Julien; Duggan (2000 p. 291) observam que o campo da necessidade e uso da informação é amplamente definido como aquele que se relaciona com a busca da informação.

Para Sonnenwald; Livonen (1999, p. 429), o comportamento informacional humano emerge como um importante componente dos estudos de informação, cujo objetivo é identificar as facetas mais importantes desse comportamento e compreender como os diferentes métodos podem ser melhores utilizados para pesquisar estas facetas.

Wilson (1999, p. 249) define comportamento informacional como as atividades de busca, uso e transferência de informação, nas quais uma pessoa se engaja quando identifica as suas próprias necessidades de informação. Essas necessidades se relacionam, basicamente, com o papel que a pessoa desempenha no ambiente em que vive. O autor aponta a conferência de Informação científica da

Royal Society em 1948, como o início dos estudos modernos de comportamento da busca da informação, embora desde 1916 encontrem-se trabalhos versando sobre usuários de bibliotecas e estudos de leitores em geral, porém sem a utilização do termo comportamento informacional.

Em um artigo intitulado *Human Information Behavior*, Wilson (2000, p.49), salienta que nos estudos de comportamento informacional também está inserida a busca passiva da informação:

O comportamento informacional humano é a totalidade do comportamento humano em relação às fontes e aos canais de informação, incluindo tanto a busca ativa quanto passiva de informação, e o uso da informação. Desse modo, inclui a comunicação direta com outras pessoas, bem como a recepção passiva de informação, como, por exemplo, ao assistir as propagandas na TV sem qualquer intenção de agir sobre a informação dada.

Assim, o autor define três tipos específicos de comportamentos inscritos na área do comportamento informacional humano:

Comportamento na busca de informação. É a atividade de busca como consequência de uma necessidade para satisfazer um objetivo.

Comportamento de pesquisa da informação. Refere-se ao comportamento dos usuários em interação com sistemas de informação de todos os tipos. Essas interações podem ter um nível mais intelectual, como a adoção das estratégias booleanas⁴ pelos usuários ou determinação de critérios para decidir quais livros selecionar, ou mais mecânico, como a maneira como o usuário utiliza o mouse e quantas vezes clica em determinados *links*.

⁴ Permitem a busca da informação em sistemas de recuperação da informação utilizando os operadores OU, E, NÃO (OR, AND, NOT).

Comportamento no uso da informação. Consiste nos atos físicos e/ou mentais de um indivíduo para assimilar a informação encontrada. Por atos físicos entende-se, por exemplo, a marcação de um parágrafo relevante em um texto, e por atos mentais comparação de uma nova informação com o conhecimento existente na estrutura cognitiva do indivíduo.

O termo comportamento informacional — *information behaviour* — é frequentemente usado na literatura internacional. No Brasil, o conhecimento sobre comportamento informacional geralmente é abordado sob o rótulo de "estudos de usuários". No entanto, ambas as abordagens incluem os estudos de necessidades e usos da informação, referem-se às questões a respeito de como os usuários reais e potenciais buscam e usam informações, assim como avaliam se os serviços e produtos de uma biblioteca ou centro de informação são adequados às necessidades dos usuários, sempre com a preocupação de identificar e discutir padrões de comportamento informacional nos diferentes campos do saber. (COSTA, 2001)

De acordo com Dias (1990, p. 9), o Consultance and Research Unit, antigo Centre for Research on User Studies (CRUS), da Universidade de Sheffield, Inglaterra, define como estudos de necessidades, busca e uso da informação uma área multidisciplinar do conhecimento cujo objetivo é estudar o comportamento dos usuários reais e potenciais da informação e de sistemas de informação, visando, principalmente, ao entendimento do processo de transferência da informação. Assim, constituem uma investigação que objetiva identificar e caracterizar os interesses, as necessidades e os hábitos de uso de informação dos usuários reais e/ou potenciais de um sistema de informação, como observa Silva (1990, p. 80).

O que se pode depreender dos textos estudados é que o comportamento informacional e o estudo de usuários⁵ envolvem os seguintes conceitos:

- Necessidades de informação - um déficit de informação a ser preenchido e que pode estar relacionado com motivos psicológicos, afetivos e cognitivos.
- Busca da informação - ativa e/ou passiva - o modo como as pessoas buscam informações.
- Uso da informação - a maneira como as pessoas utilizam a informação.
- Fatores que influenciam no comportamento informacional
- Transferência da informação - o fluxo de informações entre as pessoas.
- Estudos dos métodos - identificação dos métodos mais adequados a serem aplicados nas pesquisas.

Parece existir um consenso entre os autores da literatura nacional e estrangeira de que a abrangência dos estudos de comportamento informacional compreende as investigações das necessidades, busca e uso da informação, cuja observação, por sua vez, aponta para a determinação de padrões de comportamento dos usuários de informação. No entanto, se por um lado os conceitos que se inserem nessa área do conhecimento são facilmente identificáveis na literatura, o mesmo não acontece com a precisão de alguns termos utilizados, como adverte Line (1974, p. 87) ao observar que, muitas vezes, utiliza-se o termo necessidade quando na verdade são estudos de uso ou demanda. Essa questão tem sido discutida ao longo das últimas décadas como aponta Rabello (1983, p.83) ao endossar que essa conceituação existe mais no discurso do que na prática, pois

⁵ Nesse trabalho, os termos comportamento informacional e estudo de usuários são utilizados de maneira similar.

a grande ênfase foi dada aos estudos de uso e muitas vezes pode-se constatar que pesquisas ditas de "necessidades" não passam de estudos de uso ou demanda... observa-se também que a tendência do campo é estudar o uso da informação e daí inferir a necessidade.

Dessa forma, procura-se discutir com mais detalhes os conceitos de comportamento, necessidade, busca e uso na próxima seção. A principal preocupação em discutir estes conceitos é, além de destacá-los como relevantes para o embasamento teórico de estudos de comportamento informacional, contribuir para um melhor entendimento dos mesmos nos estudos dos padrões de comportamento informacional dos professores da Educação Básica.

2.1.1 Comportamento

Segundo Doron; Parot (2000, p. 158), o termo comportamento apareceu na psicologia, inicialmente na França, em 1908, com o trabalho de Piéron, e em seguida nos Estados Unidos, em 1913, com o trabalho de Watson. O comportamento pode ser entendido como uma atividade de um organismo em interação com seu ambiente e designa de maneira genérica o conjunto das atividades (o comportamento humano em geral) ou uma atividade em particular (higiene pessoal, por exemplo).

O termo possui dois sentidos, um restrito e outro mais amplo. No primeiro caso, a noção de comportamento se relaciona com as atividades diretamente observáveis, excluindo os estados de consciência, sentimentos, pensamentos e outras atividades interiores em uma perspectiva behaviorista. Em um sentido mais amplo - na perspectiva cognitivista - a noção se estende igualmente às atividades interiores. Isto é, o diretamente observável não é considerado um critério importante, atribuindo-se à psicologia, entre outras disciplinas, a tarefa de superar as condições da observação direta imediata, tornando acessíveis fenômenos não observáveis.

O comportamento informacional - entendido como as atividades mentais e/ou físicas em que um indivíduo se envolve para buscar e usar a informação - pode ser desencadeado a partir da percepção de uma necessidade, pois podem existir impedimentos em potencial entre o reconhecimento da necessidade de ser informado e o engajamento na busca da informação. Os estudos realizados por Wilson (1999) sugerem que a personalidade, o papel que a pessoa desempenha na sociedade, os aspectos relacionados ao contexto ambiental, as características das fontes, assim como, aspectos demográficos, podem influenciar a busca da informação.

Visando a ampliar a discussão sobre os fatores que influenciam o comportamento informacional das pessoas, Roberts; Wilson, 1987 *apud* Barbosa (1997, p. 10), listam os seguintes pontos:

- a) propensão individual de consumo de informação, resultante de fatores intrínsecos aos profissionais, como atitudes, preferências e habilidades;
- b) sensibilidade a fatores do ambiente externo;
- c) nível de consciência estratégica relativa ao médio e longos prazos;
- d) existência de um centro ou unidade de informação responsável pela reunião e coordenação de dados internos e externos e
- e) existência de procedimentos organizados de aquisição, armazenamento, formatação e disseminação de informação".

O mapeamento de alguns desses fatores é essencial para que se compreenda até que ponto as necessidades podem ou não impelir um indivíduo a buscar informação.

2.1.2 Necessidade

Necessidade é outro conceito inerente aos estudos de comportamento informacional. O conceito de necessidade se insere em várias áreas do conhecimento, embora, segundo Wilson (1997, p.552) seja naturalmente um conceito psicológico, por estar vinculado ao estado mental de um indivíduo.

Na sociologia, o conceito de necessidade está muito vinculado a definição de políticas sociais. Boudon; Bourricaud (2000, p.387-393), ao definirem o termo necessidade, fazem um intercurso com Malthus, Rousseau e Veblen, entre outros. Sintetizando as principais idéias discutidas pelos autores, necessidade é um déficit que exprime a dependência dos organismos vivos em relação ao ambiente externo. No momento em que essa necessidade é detectada, observa-se um comportamento de busca. As necessidades podem ter uma origem social, isto é, podem ser condicionadas pela sociedade, na medida em que se empenha para que se consumam determinados produtos, serviços e idéias. Portanto, as pessoas podem consumir não somente para satisfazer as necessidades naturais, mas também para afirmar seu poder e prestígio perante a sociedade. Nesse sentido, a discussão do que é necessário ou não aos indivíduos é pertinente quando se pensa em políticas sociais e custos para o estado.

Necessidades podem ser discutidas, ainda, com relação à sua tipologia. Neste sentido, podem ser classificadas como primárias, quando se relacionam com a sobrevivência - a fome, a sede, a fadiga e a segurança; e secundárias quando *"concebidas como mecanismos motivacionais menos diretamente vitais, mas a sen/iço das necessidades primárias (necessidade de imitação, de filiação ao grupo...)"*. (BOUDON; BOURRICAUD, 2000, p. 525)

O conceito de necessidade na área administrativa é utilizado na gestão de recursos humanos visando maior produtividade. Maslow, por exemplo, em sua teoria motivacional, também divide as necessidades em primárias e secundárias, organizando-as em cinco estratos em forma de pirâmide. Os dois primeiros que ficam na base da pirâmide são as necessidades fisiológicas. Do terceiro ao quinto nível estão as necessidades secundárias: sociais, de estima e de auto-realização. UHLMANN 1997, p. 49 - 50)

Do ponto de vista psicológico, necessidade tem o significado de

Um estado de déficit ou de distanciamento do equilíbrio homeostático que desencadeia no organismo comportamentos próprios, chegando ao ato consumatório, para suprir o déficit e para reestabelecer o equilíbrio. (DORON; PAROT, 2001, p. 387)

O termo necessidade na Ciência da Informação constitui uma lacuna, uma falta, uma privação de algo de que se precisa ou se deseja em termos de informação. Esse termo é considerado problemático quanto aos aspectos operacionais, porque muitas vezes essa necessidade fica restrita às ações mentais, sendo uma experiência subjetiva, como pontua Wilson (1997, p.552):

necessidade é um termo subjetivo que ocorre somente na mente das pessoas, não sendo acessível ao observador. A experiência da necessidade só pode ser descoberta pela dedução do comportamento ou através de relatos das pessoas que têm necessidade.

A necessidade de resolver um problema, de preencher um déficit de conhecimento ou de atingir um objetivo cria um "desequilíbrio" que pode ser a mola propulsora para que um indivíduo busque uma informação. Mas a decisão ou não de supri-la é quase sempre pessoal.

Le Coadic, 1996 e Wilson, 1999 pressupõem que necessidade de informação, quando existe, é exigida para a realização de uma necessidade mais fundamental, portanto é uma necessidade derivada. Ou seja, as necessidades primárias são físicas e originam-se das exigências da natureza, como dormir, comer, reproduzir. E as necessidades de informação são oriundas da vida social, da exigência do saber, da imposição do mercado de trabalho ou para solucionar problemas relativos as atividades primárias.

Neste trabalho, necessidade deve ser entendida conforme a definição de Line (1974, p.87), que a entende como uma demanda em potencial e refere-se a alguma coisa que um indivíduo *deve ter* de informação para o seu trabalho,

pesquisa, lazer, vida social. Necessidade é normalmente concebida para ser uma contribuição direcionada para algo importante e não frívolo, o que implica juízo de valor da sociedade. No caso dessa pesquisa, o foco é a formação continuada do professor. Deste modo, um item necessário de informação é aquilo que poderia favorecer ou incrementar o desempenho desse profissional na sala da aula e na instituição educacional.

2.1.3 Uso

Observa-se que embora se discuta muito a questão do uso nos estudos de comportamento informacional, ainda se encontram poucos registros da utilização do termo na literatura. De acordo com Line (1974, p.87), uso é aquilo que o indivíduo realmente utiliza para se manter informado dentro de suas atividades. Um uso pode ser uma demanda satisfeita, ou resultado de uma leitura causal ou acidental. Os usos podem ser indicadores parciais de demandas, demandas de desejos e desejos de necessidades.

O conceito de uso está relacionado tanto com os atos mais mecânicos, como fazer um auto-empréstimo utilizando uma leitora ótica, quanto o uso como expressão de uma atividade mais intelectual, como destacar os aspectos mais importantes de um texto e sintetizá-lo.

Le Coadic (1996, p.39) argumenta que

usar a informação é trabalhar com a matéria informação para obter um efeito que satisfaça a uma necessidade de informação. Utilizar um produto de informação é empregar tal objeto para obter, igualmente, um efeito que satisfaça a uma necessidade de informação, que esse objeto subsista (fala-se, então, em utilização), modifique-se (uso) ou desapareça (consumo).

Para o autor, o uso é uma prática social, o conjunto de artes de fazer que implica modos de agir, de operar ou esquemas de ação. O autor faz uma distinção

superficial entre os termos uso e utilização.

2.1.4 Busca da informação

Essa pesquisa se ocupa especificamente do estudo da busca da informação, que de acordo com Wilson (2000, p. 49) envolve as atividades nas quais as pessoas se engajam como consequência da necessidade de satisfazer algum objetivo. No entanto, é possível o emprego do termo 'uso' da informação para inferir a busca, ao longo desse trabalho.

2.2 Categorização dos estudos de usuários

Encontram-se na literatura da Ciência da Informação formas diversificadas de analisar os estudos de usuários. Wilson (1999, p. 249) relata que os primeiros estudos na área, datados do início do século passado, eram basicamente voltados para as bibliotecas e após 1948 começaram os estudos modernos de comportamento informacional.

Menzel (1968) classificou os estudos de usuários em três categorias: *"quando considerado do ponto de vista do cientista ou tecnólogo, quando considerado do ponto de vista de qualquer meio de comunicação e quando considerado do ponto de vista da ciência dos sistemas de comunicação"*. Estes enfoques levam em conta os estudos de comportamento em relação à comunicação, aos estudos de usos e aos estudos do fluxo de informação. (RABELLO, 1983, p. 80).

Outra abordagem, mais geral, proposta por Wilson-Davis em 1977, considera os estudos de usuários divididos em dois grupos - os orientados para a biblioteca e os orientados para o usuário. No primeiro caso, os estudos são voltados para a forma como as bibliotecas ou centro de informações são usados. E no segundo caso, as pesquisas enfocam um grupo particular com a intenção de saber como obtém as informações necessárias para o trabalho.

De maneira semelhante, Lancaster *apud* Pinheiro (1982, p.12), também sugere dividir o enfoque dos usuários em dois grupos: os dirigidos a bibliotecas, que investigam como as bibliotecas e centros de informação são utilizados; e os dirigidos a usuários, que investigam como uma comunidade particular obtém informações necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho.

Dervin; Nilan (1986, p. 16), ao revisarem a literatura da área de Ciência da Informação a partir da década de 70 até meados da década de 80, observam um novo paradigma que divide os estudos de usuários em duas vertentes - tradicional e alternativa. Na primeira, os estudos estão direcionados sob a ótica do sistema ou centro de informação, e na segunda, sob a ótica dos usuários, os quais podem ser divididas em três categorias principais:

- a) a abordagem do valor para o usuário (user-values), que enfoca a percepção do valor e utilidade do sistema para os usuários.
- b) a abordagem da produção de sentido (sense making), que avalia como as pessoas atribuem sentido ao mundo e o papel da informação e outros recursos nesse processo.
- c) a abordagem dos estados anômalos de conhecimento (anomalous states of knowlledge), que dão ênfase à maneira como as pessoas buscam informação sobre assuntos em que seu conhecimento é incompleto.

Observa-se uma evolução nesses estudos, na qual, o foco se direciona para o usuário a partir da sua própria ótica. Mais que isso, se os primeiros estudos eram voltados para comunidades específicas, em especial tecnólogos ou cientistas, a partir da década de 80, e mais intensamente na década de 90, observa-se nitidamente uma expansão desses estudos para grupos diversificados - gerentes, empresários, professores entre outros.

2.3 Resultados de Pesquisas sobre comportamento informacional

Este tópico inclui a discussão sucinta de trabalhos de revisão - estudos que analisam as principais informações publicadas em determinada área do conhecimento - sobre comportamento informacional. Em seguida, apresenta especificamente resultados de pesquisas sobre Estudos de Usuários cujos sujeitos são os professores. O objetivo, neste caso, foi adotar uma seleção de textos que guardam relação direta com o problema da pesquisa aqui proposta, evitando que essa seção do trabalho ficasse muito abrangente pela inclusão de estudos sobre outras comunidades de usuários. No entanto, inclui também pesquisas que puderam contribuir para a fundamentação teórica e a análise dos resultados deste trabalho.

2.3.1 Trabalhos de revisão

A literatura analisada mostra que os primeiros estudos de comportamento informacional se preocupavam especialmente com cientistas e tecnólogos e que grande parte dessas pesquisas priorizava a avaliação dos sistemas, serviços ou produtos oferecidos aos usuários por unidades de informação. Na literatura internacional, os primeiros trabalhos de revisão sobre estudos de usuários começaram a ser publicados a partir de 1966 pelo ARIST - Annual Review of Information Science and Technology - publicação destinada a revisar com periodicidade anual, os principais assuntos abordados em informação científica e tecnológica. Ao longo de três décadas de publicação, os principais estudos foram abordados pelos seguintes autores - Menzel (1966), Herner e Herner (1967), Paisley (1968), Allen (1969), Lipetz (1972), Crane (1971), Lin e Garvey (1972), Martyn (1974), Crawford (1978), Dervin e Nilan (1986) e Hewinks (1990). No Brasil, foram identificadas três revisões de literatura importantes sobre estudos de usuários: as de Pinheiro (1982), Kremer (1984) e Figueiredo (1994).

Em 1982, Pinheiro revisou a literatura internacional e nacional enfocando a quantidade e qualidade dos estudos, a metodologia adotada, a classificação dos estudos de necessidades e usos de informação, a informação científica e tecnológica e a transferência de informação em laboratórios de pesquisa e desenvolvimento. A autora considera importante ressaltar que algumas deficiências comuns nesses trabalhos são consequências da inconsistência teórica da Ciência da Informação como disciplina emergente, da restrição dos estudos ao perfil dos usuários, da priorização de pesquisas sobre usuários de bibliotecas universitárias em detrimento dos demais e da pouca quantidade de pesquisas. Finaliza a revisão com algumas sugestões para melhorar a qualidade desses estudos como: mais investimentos na área, em especial em equipes interdisciplinares de estudos, introdução de mais disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação que possam aprofundar as discussões, e também institucionalização de encontros e palestras específicas para estudiosos da área.

Kremer (1984) fez uma revisão de literatura sobre estudos de usuários nas bibliotecas universitárias. Segundo a autora, estes estudos começaram a ser realizados por volta da década de 30 do século passado, tomando-se mais frequentes após os anos 60 na Inglaterra e Estados Unidos. Entretanto, a literatura nesse campo é ainda bastante pobre, incluindo menos trabalhos do que seria previsível. Kremer observa que os principais temas abordados pelas bibliotecas universitárias foram os fatores que afetam o uso de bibliotecas, fatores ambientais e uso de bibliotecas, comportamento anti-social em bibliotecas, tendências no uso de bibliotecas e estudo de uso de catálogos. A autora (p. 252) salienta que ainda existem inúmeros fatores que determinam o uso de uma biblioteca e aponta que nas bibliotecas universitárias

seu uso é determinado pelos métodos de ensino adotados, tipos de cursos oferecidos pelas universidades, fatores econômicos, sociológicos e psicológicos dos usuários potenciais, opiniões dos usuários a respeito do acervo, instalações e atendimento bibliotecário. Um problema sério é ainda a falta de noções de uso de bibliotecas por partes dos estudantes, e mesmo, também, por parte dos professores.

Em 1994, Figueiredo revisou vários artigos de periódicos nacionais especializados e anais de congressos, oferecendo uma visão geral sobre o tópico. Quanto ao aspecto prático, a autora sugere exemplos de formulários para coleta de dados (Survey) e estudo de usos de bibliotecas tanto em bibliotecas universitárias quanto em bibliotecas escolares, públicas e especializadas. O texto de Figueiredo apresenta um levantamento das principais tendências dos usuários na consulta das bibliotecas e/ou de suas coleções. Em relação aos cientistas e tecnólogos, por exemplo, relata que os mesmos consultam várias fontes antes de ir à biblioteca: os arquivos pessoais, visitas ou telefonemas as pessoas que possam ajudá-lo, para então, procurar uma biblioteca. Quanto aos professores universitários destaca que frequentam pouco a biblioteca, e quando o fazem raramente delegam a tarefa de busca bibliográfica aos bibliotecários e que o uso da biblioteca pelos estudantes depende, primeiramente, do estímulo do corpo docente. Figueiredo salienta ainda que uma descoberta altamente generalizável a todos os tipos de usuário diz respeito a distância geográfica e a facilidade de acesso às unidades de informação como fatores fundamentais no uso destas.

2.3.2 Resultados de estudos sobre professores universitários

Os estudos dirigidos aos professores de graduação e pós-graduação têm crescido bastante, e em grande parte abrangem, principalmente, a percepção que possuem dos sistemas de informação. Alguns dos estudos identificados pela literatura em Ciência da Informação ilustram como esses professores têm sido estudados em relação à busca e uso de informação e são comentados a seguir:

Em 1980, Marteleto entrevistou professores de todas as áreas de ensino da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de verificar o papel desempenhado pela biblioteca universitária no atendimento aos usuários e identificar os canais de informação mais utilizados. De acordo com os resultados obtidos pelo estudo de Marteleto, o professor, para obter informações, dirige-se preferencialmente à(s) bibliotecas(s) da Universidade, consulta canais informais

(colegas, contatos diretos com outras instituições), recorre a bibliotecas particulares ou de outras instituições. Os professores indicaram o livro e os periódicos como as fontes formais mais usadas, e o arquivo pessoal como fonte informal mais importante.

Vieira (1989) entrevistou 345 professores da Universidade Federal do Mato Grosso visando conhecer seus hábitos de uso da informação, como também ter um maior conhecimento da coleção bibliográfica das bibliotecas pertencentes à universidade. A autora utilizou uma entrevista semi-estruturada dividida em três partes - dados demográficos, uso das bibliotecas da universidade e adequação da coleção. O trabalho apontou que 38% dos professores não participaram de nenhum congresso durante o ano da pesquisa. O idioma mais utilizado da literatura técnica era o português. Foram identificadas diferenças significativas de frequência de uso da biblioteca, por campus. Os professores também utilizavam outras bibliotecas para as suas atividades acadêmicas, citadas, por ordem de prioridade: a particular, a de outra pessoa, a pública, a de empresa privada e as de órgãos do governo. Os principais motivos que levavam os professores a procurarem as bibliotecas eram para consultar matérias, solicitar material para empréstimo, conhecer as novas aquisições e fazer levantamento bibliográfico. Os professores consideraram satisfatórios a rapidez no atendimento, a gentileza no trato com o usuário, a qualidade dos serviços e o horário do funcionamento. Os tipos de fontes de informação mais utilizadas foram as anotações pessoais, livros nacionais, bibliografias em artigos e livros, artigos de revistas nacionais e catálogos de editoras. A biblioteca do campus e a particular foram os principais locais em que os professores obtiveram suas obras. Para os que não conseguiram localizar o material desejado, as principais iniciativas foram encomendar em livrarias ou tirar fotocópias.

Pela análise de um segmento de professores usuários da biblioteca da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais foi possível a Caldeira (1989) identificar o perfil dos professores por meio de um questionário

constando das seguintes categorias - regime de trabalho, faixa etária e sexo; cursos realizados, conhecimento de idiomas estrangeiros, áreas de interesse, atividades desenvolvidas na unidade e produtividade através da verificação de citação dos docentes em livros de arte brasileiros. Pelos resultados obtidos foi observado que os professores se preocupavam em realizar cursos, embora os de doutorado fossem na ocasião bastante reduzidos. Os assuntos que despertavam maior interesse vinculavam-se ao campo de atuação profissional como artes, cinema, desenho, etc. Cabe ressaltar que esse trabalho constituiu a terceira parte da pesquisa "O uso da biblioteca e de fontes de informações pelos professores da Escola de Belas Artes da UFMG". Os resultados da primeira fase revelaram que a maioria dos professores conheciam e utilizavam o acervo da biblioteca e que o método mais utilizado para a obtenção do material era o contato com o bibliotecário. Na segunda parte da pesquisa verificou-se que os professores tinham o hábito de ler de uma a cinco obras por mês, e que as fontes mais importantes eram os livros com explicações técnicas (ilustrados), os livros-texto e artigos de revistas.

Purquério (1990) fez um estudo de usuários de bibliotecas universitárias brasileiras e analisou o comportamento dos discentes e docentes da Fundação Educacional São Carlos. A pesquisa foi desenvolvida sob dois aspectos - uma pesquisa documental e outra de campo. A primeira identificou e quantificou as dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação sobre estudos de usuários de bibliotecas brasileiras. A segunda verificou a busca e uso da informação nos serviços prestados na biblioteca "Professor Alfredo Américo Herner". Nesta, as fontes de informação mais consultadas foram os livros, periódicos e jornais. A maioria dos usuários utilizava a biblioteca para empréstimo bibliográfico ou estudos no local. Frente ao insucesso de uma busca 50% dos usuários informaram que pediram ajuda ao bibliotecário, 26,6% compram o material desejado e nenhum informante desiste da busca.

Dias (1990) fez uma pesquisa descritiva, objetivando levantar o perfil de uso de informação dos docentes do Instituto de Ciências Exatas e da Faculdade de

Tecnologia da Universidade de Brasília no exercício de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Utilizou, como instrumento de coleta de dados, um questionário elaborado com a utilização da técnica do incidente crítico. O estudo revelou que as fontes de informação mais utilizadas eram os livros e os periódicos, sendo as publicações em língua inglesa as mais relevantes. As formas mais citadas para a obtenção de novas publicações foram as bibliografias no final dos livros ou periódicos. A frequência à biblioteca era elevada entre os docentes de dedicação exclusiva, embora o desconhecimento dos serviços e produtos oferecidos pela BCE fosse grande.

As características motivacionais específicas do comportamento de docentes pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul quanto à leitura e busca da informação foram estudados por Giacometti (1990). A autora utilizou o conceito da motivação na área de estudos de usuários. Os resultados apontaram os livros e periódicos como as fontes formais mais importantes pelos professores, sendo o primeiro mais efetivo quando se trata de informações gerais, e o outro quando se trata de informações mais específicas e correntes. A conveniência da fonte de informação tem maior prioridade do que a quantidade e qualidade da informação, isto é, Giacometti apontou a tendência dos docentes recorrerem à biblioteca pessoal como o principal método de obtenção de informação independente da eficiência da mesma. Os professores usavam a informação principalmente para o preparo das aulas. Outro dado importante, refere-se aos estímulos que reforçam determinado comportamento, por exemplo, o fato de um docente recorrer à biblioteca e encontrar um documento desejado reforça a probabilidade de retorno do mesmo.

Os estudos de usuários de Rangel (1995) foram realizados nos departamentos dos cursos de Educação Física oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina e suas respectivas bibliotecas. Abrangeu, portanto, dois grupos de docentes de instituições distintas, mas com características semelhantes. O trabalho analisou as

relações entre os professores de educação física, bibliotecas universitárias e estudos de usuários. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário estruturado com questões abertas e fechadas e do tipo escala de Likert. Utilizou-se a técnica do incidente crítico. Os principais resultados mostram que as fontes formais mais valorizadas foram os livros e os artigos de periódicos, e as informais foram as anotações pessoais. A principal razão de não uso das fontes foi a dificuldade de acesso/disponibilidade das fontes.

Andrade (1985) fez um levantamento do estado em que se encontram os estudos de necessidades de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras e as contribuições práticas desse tipo de estudo. Para tanto, enviou questionários às bibliotecas universitárias e escolas de biblioteconomia. Embora a pesquisa não tenha focalizado particularmente a figura do professor, alguns dos resultados referem-se a ele, como um dos usuários das bibliotecas universitárias: o estudo detectou que os professores, normalmente, vão à biblioteca para fazer empréstimos, e que os livros e periódicos são as fontes mais procuradas.

Por este levantamento de pesquisas referentes aos professores universitários pôde se constatar que grande parte dos trabalhos evidenciaram a avaliação de unidades de informação, mais especificamente quanto aos serviços e produtos. Observou-se também que, as fontes mais utilizadas foram as tradicionais - livros e periódicos e que as bibliotecas são reconhecidas como canais importantes de informação no meio acadêmico. Quanto à metodologia, de maneira geral, os estudos utilizaram para coleta de dados questionários e entrevistas, incorporando mais intensamente a partir da década de 90 as técnicas do incidente crítico. De todos os trabalhos, um se destacou pela abordagem diferenciada, o estudo elaborado por Giacometti fundamentado pela psicologia da motivação.

2.3.3 Resultados de estudos sobre professores da Educação Básica

Os estudos de usuários sobre professores da Educação Básica parecem ser insignificantes em termos quantitativos se comparados com os estudos cujos sujeitos são os professores universitários. Os estudos listados abaixo ilustram alguns dos aspectos sobre a busca de informação pelos professores da Educação Básica.

Silva (1985) analisou alguns aspectos do processo educacional vigente à época de seu estudo, situando o professor no contexto da biblioteca escolar e pública numa tentativa de buscar subsídios para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, aplicou questionários aos professores de 1º e 2º graus das escolas públicas de João Pessoa. O objetivo foi perceber a adequação dos recursos das bibliotecas escolar e pública às necessidades docentes com vista a uma melhor eficácia no processo educativo. Os principais resultados obtidos foram:

- De um modo geral, o professor não frequenta a biblioteca.
- O material mais utilizado na biblioteca pública é o livro.
- Grande parte dos professores (46,8%) encaminhou seus alunos à biblioteca pública ao invés da biblioteca escolar.
- Mais da metade dos professores pesquisados (56,6%) não realiza trabalho integrado com o bibliotecário.
- Poucas escolas possuíam bibliotecas com acervo atualizado e de qualidade para atender sua clientela, sendo a maior parte deste acervo constituído de obras didáticas.
- Quanto a utilização dos materiais da biblioteca escolar há uma preferência pelo livro (43,1%).
- O livro didático é a única fonte de informação indispensável a uma grande parte dos professores (46,8%).

Os dados coletados permitiram chegar a uma série de conclusões, quais

sejam, alguns professores tinham apenas formação pedagógica mínima, o que refletiu a necessidade de atualização. O número de bibliotecas escolares é insignificante ao número de escolas.

Outra pesquisa sobre professores não universitários, foi o trabalho de Pereira; Freire (1997) cujos objetivos foram: identificar o professor como usuário e agente de informação no processo de transferência da informação; as principais fontes de informação e os meios de acesso no processo de atualização profissional, as necessidades de atualização e as formas mais adequadas para atendê-las. Para responder essas indagações foram entrevistados 27 professores da rede pública do Rio de Janeiro, em três categorias representadas pelo tempo de formação dos profissionais. Os resultados apontaram que os professores podem ser vistos como um grupo de não-usuários dos serviços de informação, que usam, predominantemente, o livro didático adotado pela escola como fonte de informação para subsidiar o planejamento das aulas, apesar de estarem cientes quanto à necessidade de se atualizarem (97% declaram sua necessidade de atualização).

Os estudos nessa área, de maneira geral, avaliam a biblioteca escolar em termos de estrutura, serviços e produtos ou aspectos específicos como as questões relacionadas à leitura, interação entre professor e bibliotecário, entre outras.

2.4.3 Outras contribuições

Outros estudos não vinculados aos professores foram selecionados por apresentarem contribuições para a discussão do problema proposto nesse trabalho, quais sejam:

Kremer (1981) identificou por meio de questionários os critérios que orientavam os engenheiros (não envolvidos com pesquisas) na seleção de um determinado canal de informação. Foi testada e comprovada a hipótese que a percepção que os engenheiros têm a respeito da acessibilidade, facilidade de uso,

qualidade técnica e conhecimento prévio do canal de informação determinam a escolha destes. Assim, os engenheiros percebem a acessibilidade e facilidade de uso como sendo similares. A experiência prévia foi detectada como um fator de avaliação da acessibilidade, facilidade de uso e qualidade técnica do canal. E por fim, a frequência de uso se relaciona com a qualidade técnica em primeiro lugar, e depois com a experiência prévia.

Lima (1992) analisou a abordagem dos estudos de usuários em sete dissertações. As constatações mais interessantes dizem respeito a grande tendência da área de estudos de usuários se voltar para o estudo do comportamento do usuário em detrimento da avaliação dos sistemas, produtos e serviços. Estes estudos incluem também outros aspectos como treinamento para que o usuário aprenda a utilizar os recursos disponíveis; indicação do tipo de material mais utilizado; fluxo da informação entre técnicos, pesquisadores e cientistas e os canais de informação utilizados. Evidencia o caráter funcionalista dos estudos de usuários. Em relação ao método de coletas de dados, a maioria das dissertações utilizou questionários, enquanto uma pequena parte utilizou questionários e entrevistas.

Costa (2000) estudando os pesquisadores não-docentes das áreas de economia e sociologia discute o impacto do uso das novas tecnologias nessas comunidades, considerando as pressões sociais, econômicas e políticas como fatores relevantes para o uso da comunicação eletrônica. A pesquisa revelou uma maior incidência de uso de computadores e redes eletrônicas pelos economistas com relação ao uso do correio eletrônico para comunicação de pesquisa. Os dados apontaram que 90% dos respondentes consideravam que quem não faz uso desses recursos tende a ficar marginalizado na comunidade científica. O uso do correio eletrônico para comunicação entre os pesquisadores - discussões, troca de informações, organização de eventos, reuniões - tem se tornado um imperativo, resultando em mudanças favoráveis como a ampliação do conhecimento proporcionado por maior interação com outros pesquisadores. A autora utilizou para

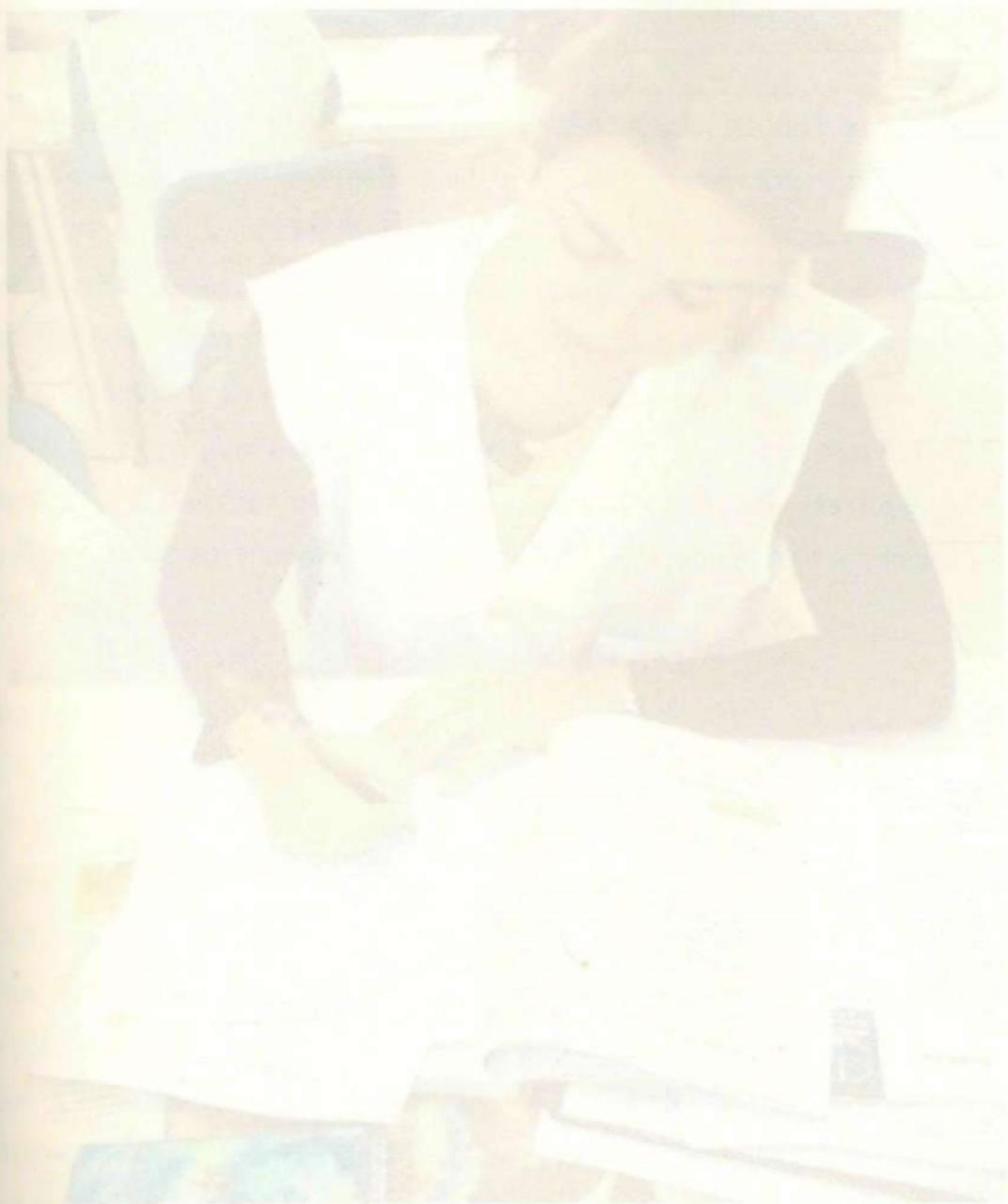
coleta de dados questionários e entrevistas.

Observa-se pelo estudo de Kremer que a intenção era avaliar os critérios de seleção de fontes e canais, aspecto esse que o diferenciou dos demais. Nesse sentido, o comportamento de engenheiros na busca da informação foi condicionado pelo conhecimento prévio que possuíam dos canais e fontes utilizados. O segundo estudo foi fundamentado na análise de sete dissertações e a novidade, no caso, refere-se ao método utilizado e na evidência de que os estudos de usuários estão se voltando para o comportamento dos usuários. Esse último aspecto evidenciado no trabalho de Lima não ficou perceptível na seleção dos trabalhos de estudos de usuários sobre professores presentes nesse estudo. E por fim, o trabalho de Costa foi selecionado por discutir a questão do impacto das novas tecnologias em comunidades específicas com alguns subsídios para a discussão do tópico acima. Essa questão orientada para os professores para a formação continuada é um dos assuntos tratados nessa pesquisa. Pelo levantamento bibliográfico foram identificados inúmeros trabalhos que abordam as novas tecnologias no ambiente educacional, porém com a abordagem direcionada para a formação continuada foi identificado apenas um trabalho no Brasil por meio do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - mas especificamente na base de dados LISA - Library Information Science Abstracts.

25 Considerações finais sobre comportamento informacional

Sintetizando, os estudos sobre comportamento informacional têm mostrado tendências quanto a maneira de agir dos indivíduos na busca e uso da informação como consequência de uma necessidade.

Observou-se que em relação ao comportamento informacional dos professores, a maior parte dos estudos no Brasil se concentra nos professores universitários, evidenciando, portanto, a necessidade de estender esses estudos para professores que lecionam em outros níveis de ensino.



**FORMAÇÃO DO PROFESSOR E
INFRA-ESTRUTURA DE INFORMAÇÃO**

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E INFRA-ESTRUTURA DE INFORMAÇÃO

Este capítulo é dedicado às questões educacionais que estão diretamente ligadas à investigação. Na medida em que o professor da Educação Básica é visto nesse estudo como um profissional que necessita de informações específicas para desempenhar suas funções no trabalho - portanto um usuário de informação - a análise da literatura que embasa o estudo não pode renunciar a discussão sobre a formação dos mesmos. Adicionalmente, o uso das novas tecnologias e a biblioteca escolar são incluídas nessa revisão em função do papel que têm exercido nessa formação. Finalmente, o conceito de Centro de Recursos de Aprendizagem é explorado como um modelo para a infra-estrutura informacional à formação desses profissionais.

3.1 A formação do professor

A necessidade de atualização constante sempre constituiu questão importante na atividade docente. No entanto, as transformações económicas, políticas, sociais e culturais que têm ocorrido de forma acelerada nas últimas décadas adicionam novos desafios à profissão docente. Os professores precisam estar engajados em um processo de formação continuada para estarem aptos a auxiliar os educandos a lidarem com as novas informações. Nesse sentido, a formação do professor constitui um tema de importância crucial para a melhoria do processo educativo e do sistema educacional como um todo. Logicamente, é a conjunção de vários fatores que influencia positiva ou negativamente o êxito de um sistema. Porém, não se pode deixar de considerar que os professores, como os profissionais diretamente envolvidos na questão do ensino e aprendizagem, têm participação ativa nas questões relacionadas à reforma educacional ou a inovações no processo educativo.

Formação é '*a ação ou o efeito de formar ou formar-se; maneira pela qual se constitui um caráter, mentalidade; disposição; constituição*'. Esta definição sugere duas idéias: uma, a de processo; outra, a de constituição de conhecimento ou de competência. Portanto, formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos e competências gerais.

As duas idéias estão presentes na definição de Hadji (2001, p.13), que entende formação do professor como uma atividade que se realiza (processo) visando a conferir competências (conhecimento funcional) ao sujeito em formação para o exercício de uma atividade social bem-definida. A formação, desse modo, vincula-se ao espaço do exercício profissional. Hadji considera que a política de formação de professores é bidimensional, pois deve ao mesmo tempo contemplar o domínio científico (saberes científicos) e o pedagógico (domínio das competências e habilidades de ordem metodológica); precisa ser ao mesmo tempo profissional (aprender o ofício) e pessoal (ser capaz de exercer esse ofício), tanto de uso externo (produção de trabalhador social) quanto interno (esse trabalhador deve ser um formador).

Portanto, ao se pensar em formação de professores, é necessário que o modelo de formação seja coerente com os métodos que se pretenda que o professor aplique em sua classe e propicie a articulação entre as atividades de desenvolvimento pessoal e profissional. É também necessário que exista uma preocupação em relacionar o trabalho de apropriação dos saberes com o de construção de competências (os quais têm relação direta com a prática).

Hernández (1998, p. 9) endossa essas idéias, revelando preocupação sobre a importância de se conhecer como os professores aprendem para que se possa planejar uma abordagem coerente de formação. Entende-se que não deve haver diferenças significativas na maneira como esse profissional aprende e como ele ensina. Talvez essa seja uma questão que precise ser revista pelas universidades e escolas em geral, pois exige-se que o professor ensine de maneira inovadora,

quando muitas vezes na própria universidade ou cursos oferecidos em serviço o ensino é ainda tradicional.

A grande quantidade de informação parece incidir diretamente no ofício do professor, que deve estar apto a avaliar a relevância e pertinência desses conhecimentos para a organização do currículo escolar, de maneira que incorporem, na medida do possível, os conhecimentos emergentes básicos e estabeleça o máximo possível a vinculação entre os saberes que constituem o currículo. Entende-se que essa e outras funções igualmente complexas que se relacionam com a escolarização do conhecimento devem ser objeto de reflexão do profissional do ensino, pois para efetivá-la é necessário:

- conciliar os conhecimentos científicos que presidem a produção moderna e o exercício da cidadania plena, a formação ética e a autonomia intelectual, as competências cognitivas e as sociais, o humanismo e a tecnologia;
- considerar as múltiplas interações entre os conteúdos das disciplinas e a abertura e a sensibilidade para identificar as relações entre escola e vida pessoal e social, entre o aprendido e o observado, entre o aluno e o objeto do conhecimento e entre a teoria e suas consequências e aplicações práticas como pressupostos decisivos de sua organização;
- reconhecer a natureza condicionante da linguagem na constituição de idéias, relacionamentos, condutas e valores; considerar o conhecimento como construção coletiva;
- acieirar a aprendizagem como mobilizadora de afetos, emoções e relações humanas. (TESCAROLO, 2002, p.3)

Daí decorre a exigência de se pensar em estratégias diversificadas, procedimentos e atividades que tornem o conhecimento mais significativo - como projetos interdisciplinares, e a contextualização dos conteúdos.

A partir do reconhecimento conceitual de que: formação implica a aquisição de atitudes, competências e conhecimentos estreitamente vinculados ao campo profissional do professor; formação inicial se refere à aquisição de conhecimentos de base; e formação continuada ou permanente abrange a formação após a aquisição de base, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional (IMBERNÓN, 1994, p.13), pretende-se ampliar o sentido de 'reflexão'

como uma prática que emerge da relação entre pensamento e ação e que expressa uma realidade construída a partir de interesses humanos condicionados por um contexto social, político, econômico e cultural, e não um mero exercício de contemplação mental individual e descontextualizada.

Portanto, a realidade atual exige que o profissional do ensino reflita melhor sobre as suas condições enquanto profissional, sobre os próprios saberes e fazeres pedagógicos, levando em conta tanto os sentimentos, pensamentos, suas falas e vivências, quanto o que acredita e pratica no seu cotidiano, a partir da reflexão sobre o verdadeiro sentido da reflexão. Isto é, a reflexão não episódica, mas uma postura profissional na qual o professor fundamentado em conhecimentos específicos e na sua experiência, pode analisar e transformar o cotidiano profissional.

Reflexão, então, supõe considerar o cotidiano humano: as crenças, expectativas, lembranças, incertezas e critérios de julgamento. Isto é, a imersão consciente deste cotidiano em um mundo cheio de "*conotações, valores e intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos*" (GÓMEZ *apud* NÓVOA, 1982, p.103). Afinal, a formação do profissional de ensino não começa nem termina na formação básica inicial, mas começa na experiência acumulada que o torna humano, continuando ao longo de sua vida, o que lhe impõe um programa pessoal de formação permanente.

A formação continuada é importante para que o professor desenvolva as competências necessárias para atuar na sua profissão. A idéia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados.

3.1.1 Competências

Nas práticas pedagógicas mais tradicionais, o conteúdo das disciplinas constituía um fim em si mesmo. Atualmente, o conteúdo é um meio para construir competências. O conceito de competências, às vezes criticado como uma perspectiva puramente técnica em contraposição a perspectiva acadêmica, tem recheado as discussões dos professores e estudiosos da área educacional. Na verdade, não é um conceito novo: surgiu do campo empresarial e financeiro com o objetivo de buscar, por meio de programas de 'capacitação dos recursos humanos', 'reengenharia' ou 'qualidade total', alternativas para melhorar a sua produtividade e competitividade em decorrência especialmente do processo de substituição tecnológica que inflige novas formas de trabalho.

No Brasil, como ocorreu em vários países, a escola como formadora de profissionais para atender aos interesses e necessidades do mercado foi influenciada pelo discurso da 'competência'. Assim, o projeto pedagógico tem se orientado para o desenvolvimento de competências. O documento básico do ENEM, divulgado pelo INEP, define competências como "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos oferecer", sendo as habilidades decorrências das competências adquiridas referindo-se "ao plano imediato do 'saber fazer'".

Perrenoud (2001^a) preferiu não diferenciar competências de habilidades e capacidades, utilizando os três termos como se fossem sinónimos. O autor enfatiza ainda que o conceito de competências (2000, p. 15) mereceria longas discussões, o que tem suscitado inúmeros trabalhos sobre a questão em anos recentes. Para Perrenoud, competência designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações. Essa definição se fundamenta nos seguintes aspectos :

- 1) As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- 2) Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- 3) O exercício da competência passa por operações mentais complexas subtendidas por esquemas de pensamentos (ALTET, 1996; PERRENOUD, 1996,1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada 'a situação.
- 4) As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (LE BOTERF, 1997)

Assim sendo, competência pode ser entendida como o 'saber fazer' derivado das relações entre o conhecimento que o sujeito detém, a experiência adquirida pela prática e a reflexão sobre a ação pedagógica. Em relação a formação dos professores, Perenoud (2000, p.12) propõe um inventário de competências como referencial para orientar a atividade docente, cujo objetivo é atuar como um fio condutor para que as instituições de formação inicial e continuada norteiem seus programas de maneira coerente com o ofício do professor visando construir um novo pensamento pedagógico que incorpore os avanços científicos e que conecte teoria e prática, ação e reflexão. Nesse sentido, esse referencial privilegia as competências emergentes, *"que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado"*. O referencial elenca 10 grandes conjuntos de competências:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens.
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5- Trabalhar em equipe.
- 6- Participar da administração da escola
- 7- Informar e envolver os pais.
- 8- Utilizar novas tecnologias.
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10- Administrar sua própria formação continuada.

Para desenvolver as competências propostas nesse referencial o professor precisa se inserir em um processo de formação permanente que implica também a

busca de informação para construção de novos conhecimentos e elaborações. Nesse sentido, o professor deve atuar como um pesquisador como recomenda o relatório Jacques Delors (1998, p. 162) ao argumentar que,

O mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores devem começar a admitir que a sua formação profissional não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. Deve ter competência tanto na disciplina ensinada quanto competência pedagógica... A formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa.

Portanto, torna-se necessário estudar o comportamento dos professores nas atividades de busca de informação pois sua intervenção se qualificará principalmente na competência da pesquisa, garantindo o manejo desta como "princípio científico e educativo" (DEMO, 2002, p. 2). E ao se engajar em alguma atividade de pesquisa, o professor encontra fontes e recursos diversificados de informação, entre estas, as novas tecnologias parece ser um meio relevante de se obter informações atualizadas de forma rápida e com um custo relativamente baixo.

32 Novas tecnologias e a formação continuada dos professores

Novas tecnologias é o termo utilizado para designar os recursos tecnológicos que envolvem os uso de computadores e de redes eletrônicas como a Internet. Esses recursos trazem novas possibilidades à educação como o uso em rede que permite a obtenção de informações em universidades, bibliotecas, museus, centros de pesquisas e também outras escolas, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos e parcerias entre alunos e professores e trazendo novas dimensões ao ensino e aprendizagem. (MERCADO, 1999, p. 13)

O avanço das telecomunicações, em especial o crescimento da internet, tem diminuído fronteiras e aproximado pessoas tornando o mundo efetivamente uma aldeia global como preconizou McLuhan. A internet tem sido cada vez mais incorporada ao cotidiano das pessoas, representando um avanço quanto à

formação continuada em todas as áreas, por proporcionar e integrar várias ferramentas e recursos diversificados.

Uma das características da internet é a possibilidade de disponibilizar textos, sons e imagens, fornecendo novos instrumentos para a aprendizagem, o que permite aos professores usarem recursos diversificados para a sua formação, enriquecendo os processos educativos. Um dos recursos cada vez mais usados a quem tem acesso à rede é o correio eletrônico (e-mail), que permite o intercâmbio de mensagens entre pessoas de todo o mundo, propiciando, no caso dos professores, a troca de experiências e informações com seus pares ou profissionais de outras áreas. As listas de discussão constituem outro recurso que favorece a troca de idéias com pessoas em várias partes do mundo sobre os tópicos de interesse. Assim, a rede pode beneficiar as inovações educacionais ao possibilitar uma comunicação mais ágil e maior interação, quando usada em todo o seu potencial.

A despeito do grande volume de informações de caráter geral e comercial que circulam na rede, pode-se encontrar publicações científicas de texto integral, assim como sites com informações específicas para professores.

Somando-se a esses recursos estão os cursos de Educação a Distância que podem favorecer os professores que não têm a oportunidade de fazer um curso presencial. Os cursos oferecidos são, em geral, de extensão, aperfeiçoamento e especialização em diversas instâncias epistêmicas. Os *software* educativos são outras alternativas que podem auxiliar os professores em atividades específicas por meio de simulações. Desta maneira, o professor pode ter um desenvolvimento contínuo dos saberes tornando a sua própria aprendizagem individualizada. Portanto, as novas tecnologias da informação são, ao mesmo tempo recurso para a formação do professor e para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem.

Para que haja uma utilização melhor da internet na formação continuada é preciso se pensar em programas de capacitação dos professores. Pois, não se pode deixar de ressaltar que o uso desse recurso, parece, ainda não ter sido incorporado à rotina dos professores brasileiros. Como observa Litto (2001), *"a educação brasileira adotou para a formação dos professores a linha europeia mais voltada para a formação humanística e baseada na concentração e reflexão, em detrimento da tecnologia, mais presente na linha de ensino norte-americana"*. Ou seja, para o autor, a dificuldade em se usar as tecnologias é tida como uma questão cultural que se mantém inalterada pela falta da oferta de disciplinas específicas na área de novas tecnologias nas faculdades de educação.

Outro fator que se torna importante observar quando se fala em formação de professores, atualização continuada, necessidades e busca de informação, é a análise de como a biblioteca escolar se insere nesse contexto, na tentativa de estabelecer todas as relações possíveis para entendimento do problema.

3.3 As bibliotecas escolares e as novas tendências no ensino-aprendizagem

A retórica da sociedade 'reconhece' a importância do papel das bibliotecas escolares como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esse reconhecimento não se traduz, no Brasil, em uma política de implantação, desenvolvimento e avaliação de bibliotecas nas escolas públicas e privadas a partir de parâmetros delineados por profissionais da informação e educadores que definam o que seja uma biblioteca escolar e as suas funções no ambiente educativo. Por falta de tais parâmetros, bibliotecas escolares têm sido, via de regra, negligenciadas. Mais que isso, quando existentes, parecem ser consideradas como apêndices do sistema educacional - descartáveis. Essa situação é, no mínimo, incoerente com as propostas de inovação da área educacional.

Tais inovações são consequências das transformações pela qual a educação tem passado, as quais vêm sendo agregadas pela escola gradualmente e compreendem o repensar do processo de ensino e aprendizagem. Hoje, questiona-se a aula tradicional centrada no professor como 'transmissor' do conhecimento que restringe a participação do aluno a de um mero receptor, e se propõe que o ato de ensinar seja centrado na ação ativa e na interação do educando com o objeto de conhecimento, com a intenção de fazer com que alunos e professores sejam capazes de continuar aprendendo por toda a vida.

Nesse sentido, a relação do aluno com a informação precisa se modificar. Diante do aumento exponencial da informação, o aluno precisa aprender estratégias para contemplar, da grande produção de informação, aquelas que são relevantes para torná-las significativas, isto é, relacionar as novas informações com o que já se conhece para estabelecer uma vinculação entre elas. Quanto mais relações entre as informações o aluno consegue estabelecer, menos mecânica se torna a sua aprendizagem.

Outra questão é que se confirma, a cada dia, a impossibilidade de conhecer tudo, pois o conhecimento desenvolve-se de modo acelerado e progressivo, daí a importância do aprender a aprender — termo banalizado nos discursos pedagógicos — que visa ao domínio dos modos de construir o conhecimento. Essas habilidades serão desenvolvidas a partir do contato do sujeito com as informações, mediante orientação de profissionais competentes que os ajudem a encontrá-las e a selecioná-las, para avaliar criticamente os vários pontos de vista, a veracidade e relevância da informação para as necessidades a serem satisfeitas e, por fim, para ajudar a organizá-la o que inclui o trabalho de interpretação, avaliação, síntese e associação dessas informações com outros conhecimentos. Em suma, parece ser pouco provável que os educandos possam realmente desenvolver essas habilidades somente em contato com o livro didático em sala de aula. A biblioteca escolar deve, portanto, ser o espaço ideal para aprender a pesquisar, conhecer a

metodologia científica, ler, descobrir, criar e trocar experiências.

Em resumo, as propostas inovadoras na área educacional parece ter como finalidade conferir autonomia aos educandos, formar cidadãos críticos e reflexivos que saibam administrar o próprio conhecimento e que ao longo da vida consigam aprender continuamente utilizando suas próprias ferramentas. Nessa perspectiva, o cidadão crítico e reflexivo é aquele que é capaz de mudar a própria história e a história da sociedade em que vive. Esse tipo de cidadania se forma na escola, como enfatiza Demo (2000, p. 12):

Muitas são as cidadanias que a sociedade possibilita: da família, da vizinhança, do sindicato, da igreja. A cidadania gestada na escola tem como objetivo específico fundar-se, em termos instrumentais, no manejo crítico e criativo do conhecimento e, em termos de valores e ética, na construção de sociedades alternativas. Não será qualquer contato que irá proporcionar tamanho resultado histórico, e muito menos qualquer aula.

Observa-se que "qualquer aula" pode ser entendida como a prática de ensino na qual o professor é a fonte principal de informação e o aluno o receptor passivo, o que destoa da dinâmica do mundo atual. Por conseguinte, parece ser cada vez mais importante fomentar discussões e pesquisas acerca de novos métodos e propostas de ensino e sua transposição didática.

A preocupação com a formação de cidadãos "flexíveis", capazes de se adaptar às mudanças contínuas e abertos aos novos conhecimentos e desafios é legítima, na medida em que, cada vez mais, vive-se em um ambiente de incerteza, em que as verdades são relativas. Nesse contexto, os elementos provocadores das mudanças são principalmente as inovações científicas e tecnológicas. Segundo Guinchai; Menou (1994, p.21), vivemos em uma época em que a ciência e a tecnologia possuem um papel preponderante na sociedade. E a informação, elemento fomentador destas, adquire uma importância primordial nesse contexto.

Nesse novo cenário, a informação é o insumo mais importante para o desenvolvimento da sociedade como um todo. E a educação é o processo que deverá preparar os indivíduos a lidarem com o aumento exponencial da informação, com as inovações e todos os conhecimentos necessários a uma vida digna. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob o título Educação - um tesouro a descobrir - mais conhecido como Relatório Jacques Delors - preconiza que

A educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmera, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimentos individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Assim, para que a educação consiga atingir os seus objetivos é necessário dar ênfase ao papel dos professores como agentes de mudança, mediadores entre a informação e o conhecimento, motivadores do processo de aprendizagem e também a todos os recursos que eles possam utilizar para facilitar a aprendizagem. Deste modo, as bibliotecas atuantes como um *centro de recursos de aprendizagem* podem ser consideradas como um desses recursos essenciais no processo de construção do conhecimento.

3.3.1 A Biblioteca sob dois enfoques - visão tradicional e visão crítica

Melo (1994, p. 35) verificou na literatura duas visões básicas que orientam as concepções das bibliotecas públicas - a visão tradicional e a visão crítica. A primeira se reporta às bibliotecas públicas que funcionam como um mero depósito de materiais impressos. Podem, assim, ser entendidas como uma instituição estática, de caráter elitista, passiva, que privilegia os processos técnicos em detrimento das necessidades da comunidade, e nas quais, os bibliotecários e

auxiliares defendem a teoria de que manter o acervo bem organizado é o bastante para que a biblioteca funcione bem, não existindo o propósito de realizar atividades que despertem o interesse dos usuários. A segunda visão contrapõe-se à primeira e apresenta a biblioteca como um espaço dinâmico, de ação cultural. Os bibliotecários têm atitude pró-ativa, ou seja, provocam a necessidade no usuário sempre que possível; os usuários são a razão da existência da biblioteca.

Esta discussão também é pertinente às bibliotecas escolares. A visão tradicional parece ser preponderante nas poucas bibliotecas existentes. O próprio desconhecimento da sociedade em relação ao que seja uma biblioteca, muitas vezes engessa todas as estratégias de inovação. Gómez (1997, p.1), por exemplo, comenta as distorções retratadas pelo próprio cinema sobre as bibliotecas como ambientes escuros, silenciosos, pesados e de difícil acesso aos livros, e que contaminam o imaginário popular.

Em uma visão crítica, a biblioteca rompe com o paradigma tradicional, oferecendo novos serviços e produtos que agregam valor ou significado à informação. Assim, a biblioteca escolar não pode ser apenas o local de acesso à informação, mas deve ser também um espaço de construção, de aprendizagem. Essa ruptura acontece a partir do momento em que se reconhece como observa Calvo (1994), que o processo de ensino e aprendizagem envolve questões que devem ser refletidas amplamente, tais como: a escola hoje é mais um local de aprendizagem das crianças e jovens, que aprendem também, continuamente, pela mídia, pelos contatos com outras pessoas e experiências diversas; as tecnologias têm contribuído para a obsolescência das aulas expositivas centradas nos professores e que utilizam, exclusivamente, livros didáticos ou fontes impressas; a relativização do conhecimento científico destaca o valor da pesquisa individual e do desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.

Nessa nova perspectiva, as bibliotecas escolares são espaços sociais dinâmicos que podem auxiliar a escola na tarefa de formar cidadãos livres,

autônomos e responsáveis, capacitando os alunos a lidar com as informações, a aprender como utilizá-las para formar as próprias opiniões, a ter atitude crítica, assumir escolhas e transformá-las em conhecimento. A cidadania passa pelo acesso à informação. Então, todas estas questões legitimam a importância da biblioteca como um espaço democrático de aprendizagem e remetem a um conceito mais abrangente, o de centro de recursos de aprendizagem, discutido a seguir.

3.3.2 A biblioteca escolar como um Centro de Recursos de Aprendizagem

A Organização dos Estados Americanos patrocinou uma experiência na área de bibliotecas escolares envolvendo especificamente a Colômbia, Costa Rica, Venezuela e Peru. A partir do trabalho dos quatro grupos que representaram os países acima, sintetizou-se na publicação Modelo Flexível para um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (1985, p. 22) o seguinte conceito:

A Biblioteca Escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; Constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisão em aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade".

O conceito destaca-se pela abrangência e remete a idéia de uma biblioteca atuante como um centro de recursos de aprendizagem. Essa perspectiva parece ser bem distante da realidade brasileira e da maioria dos países, porém representa um modelo ideal, um referencial que se deve consolidar.

O conceito proposto pela OEA será analisado mais detalhadamente a partir da visão pessoal e da experiência da autora, não exatamente na ordem em que se apresenta, mas pelo encadeamento natural dos vários tópicos, com o objetivo de ir vislumbrando o caminho a ser trilhado.

O primeiro ponto a se destacar no conceito formulado pela OEA refere-se à finalidade principal das bibliotecas, de disseminar informação. Assim, é interessante lembrar que a história da biblioteca segue paralela à da escrita, tendo sido criada com o objetivo de resguardar a memória da humanidade. Estes registros foram feitos em diversos materiais - osso, argila, cera, madeira, papiro, seda, couro, pergaminho, papel, filme, plástico e fita magnética. Se as primeiras bibliotecas foram concebidas sob o paradigma da conservação (KEIKO.1997) cujo objetivo era assegurar a preservação e conservação destes materiais, com a criação da imprensa, a inclusão das bibliotecas nas políticas públicas e o aprimoramento das competências técnicas, as bibliotecas começam a ser concebidas com a finalidade de disseminar informação, constituindo o paradigma da difusão. As bibliotecas armazenam a informação, independentemente de seu suporte, organizam-na e a disponibilizam aos usuários. O acervo das bibliotecas contemporâneas são constituídos por uma variedade de materiais como livros, revistas e jornais, CDs, CDROMS, DVDs, fitas VHS, slides, microfilmes, fotografias, mapas, gravuras, assim como os meios de consulta, como leitora de cassetes, videocassete, microcomputador, data-show, retroprojetores entre outros. A terminologia biblioteca é mais utilizada ainda pela tradição, mas não representa mais os conteúdos, os recursos disponíveis e a dinâmica do espaço, que transcende a própria estrutura física. Ou seja, muito antes da internet conectar pessoas e disponibilizar informações, a biblioteca, por meio de intercâmbios ou comutação bibliográfica tomava acessíveis documentos e textos que os usuários não tinham alcance por seus próprios meios.

Se a disponibilização da informação é uma das funções das bibliotecas, para que os usuários consigam acessá-las de maneira apropriada, é necessário que se estabeleça um programa de ensino para capacitar estudantes a aprenderem a utilizar a maior variedade de recursos e serviços possíveis. Nas bibliotecas escolares, em especial, estes programas devem ser implantados juntamente com a direção pedagógica. Em países como os Estados Unidos, por exemplo, as aulas na biblioteca constam no próprio currículo. Estes programas devem ter como objetivo a

priorização dos conteúdos procedimentais⁶ que privilegiem as estratégias de aprendizagem, isto é, atividades ligadas ao "saber fazer".

Outro tópico abordado no conceito, diz respeito ao fomento à leitura como uma responsabilidade dos bibliotecários e professores. Constatam-se várias iniciativas e trabalhos de grande valor no plano da leitura. Porém, não constituem um projeto comum e sistematizado, que contemple uma visão de escola com relação à formação do leitor competente, isto é, o incentivo à leitura ocorre de forma não sistematizada com uma prática que reflete situações episódicas de leituras ou projetos pessoais, com uma linguagem não unificada e insuficiente como identidade institucional frente à leitura.

De fato, um projeto de leitura deve ser construído pela comunidade educativa e desenvolvido nas salas de aula e biblioteca. Nesse sentido, o papel da biblioteca é selecionar e divulgar as fontes de informação de acordo com o interesse das várias faixas etárias, promover debates e eventos de leituras, inserir na grade horária atividades na biblioteca, enfim, permear todas as ações de leitura.

Uma biblioteca como centro de recursos de aprendizagem deve ser um local de ação cultural propício a eventos como realização de palestras, debates, recitais de poesias, concursos, exposições de artistas, lançamentos de livros, hora do conto, oficinas de artes. Segundo Flusser, 1982 *apud* Aragão (1991, p. 196), a ação cultural na biblioteca derruba

as estruturas tradicionalistas da biblioteca fechada, conservadora, e a transforma em uma biblioteca dinâmica, participativa, interagindo, através do diálogo, com grupos, comunidades. Não acionará apenas o material bibliográfico, mas todos os recursos e meios do registro da comunicação humana. Sua proposta é de centro cultural dinâmico, onde tudo isso não seja acumulado sem objetivo, sem identificação.

⁶ Para Zabala (1999) " Um conteúdo procedimental - que inclui, entre outras coisas, as regras, as técnicas, o método, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo"

Que o acervo não seja rejeitado, conservado sem uso(...). A ação cultural deverá incorporar atividades desenvolvidas em três níveis: a descoberta da realidade, através da pesquisa, para que se tenha o retrato objetivo de si mesma; desenvolver as estruturas que possibilitem a emergência cultural, a leitura, para que permitam através da atitude "literária", da informação, uma maior consciência de sua condição cultural; finalmente o processo, a ação, os resultados precisam ser avaliados, registrados para que não ocorra um distanciamento da prática com os dados da realidade da qual se trabalha.

As atividades culturais não só estimulam a criatividade e facilitam a recreação como também podem ser utilizadas como recursos para atraírem os leitores para este espaço.

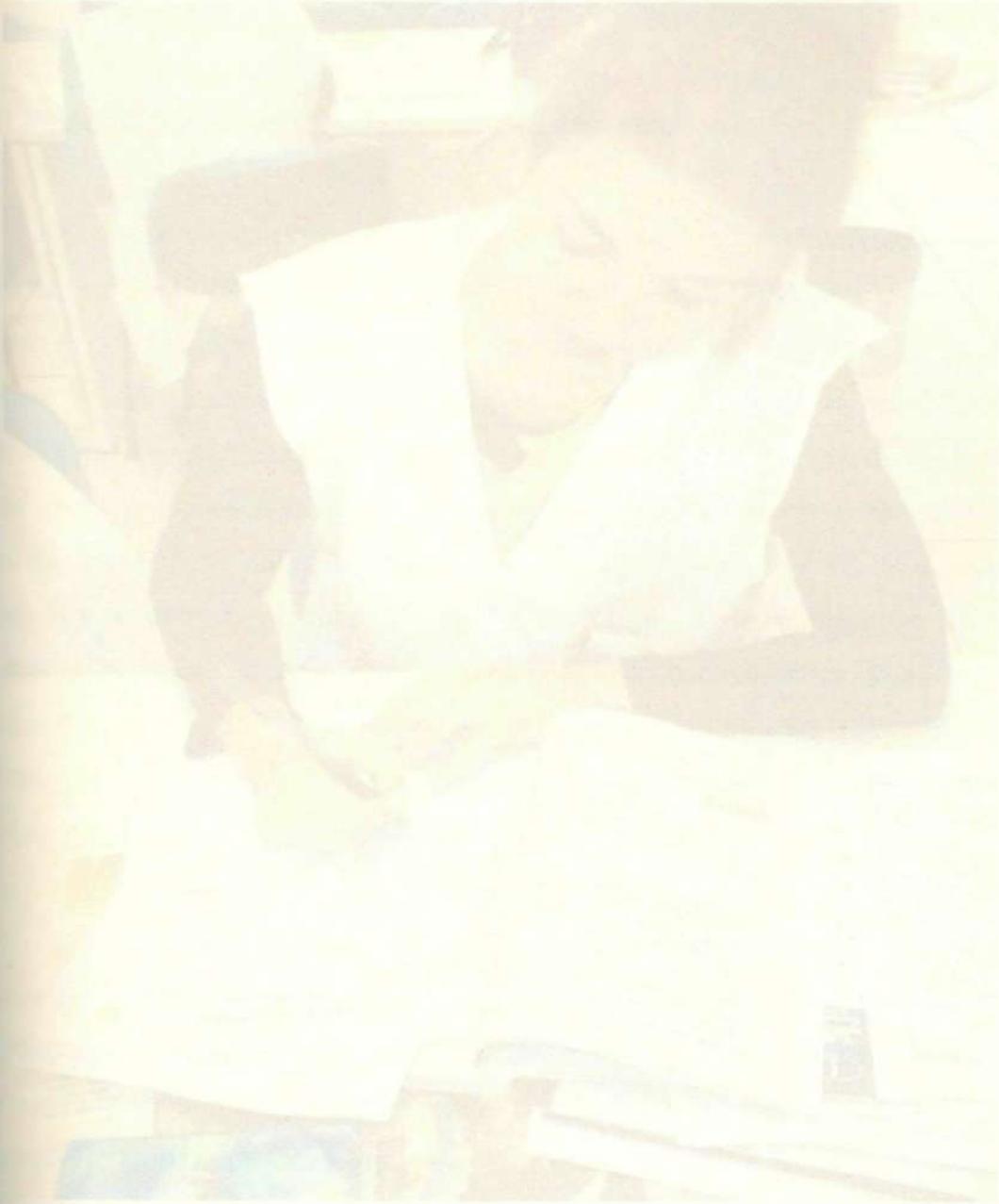
Outro ponto relevante do conceito proposto pela OEA diz respeito ao apoio aos docentes em sua capacitação e à disponibilização de informação para tomada de decisão em sala de aula. Essa parece ser uma dimensão pouco presente nas bibliotecas escolares brasileiras, que deveriam contemplar a formação continuada dos professores de maneira eficaz. Efetivamente, a biblioteca escolar não deve se organizar para oferecer serviços que estão disponíveis em bibliotecas especializadas ou universitárias. Porém, é possível e faz-se necessário delimitar uma política mínima voltada para essa questão.

Em uma biblioteca atuante como centro de recursos de aprendizagem o investimento na formação do professor é uma questão crucial para validar sua importância diante desse profissional. Portanto, as bibliotecas devem fazer intercâmbios de livros, selecionar e divulgar materiais que sejam do interesse dos professores, dar suporte ao ensino-aprendizagem, envolver os professores e trabalhar em parceria, capacitá-los para trabalhar com as várias fontes de informação, promover debates sobre temas educacionais de interesse, formar grupos de estudo para assuntos específicos, promover atividades culturais voltadas para a formação dos professores. Na medida em que o professor atua como elemento multiplicador junto aos alunos, as ações desenvolvidas junto aos professores tendem a ser mais eficazes e abrangentes do que aquelas voltadas

especificamente para os alunos.

Finalizando a discussão sobre o conceito da biblioteca escolar como centro de recursos de aprendizagem é necessário salientar que esse espaço e os recursos disponíveis também devem ser planejados para atender a toda comunidade educativa de maneira que se institucionalize uma cultura de uso da biblioteca escolar.

A partir da fundamentação obtida na revisão de literatura compreendida nesse capítulo e no capítulo anterior, o trabalho se concentra na pesquisa propriamente dita. Para um melhor entendimento desta, o capítulo a seguir aborda o ambiente de estudos.



AMBIENTE DE ESTUDO

4 AMBIENTE DE ESTUDO

4.1 Identificação e justificativa da instituição estudada

O ambiente da pesquisa é composto por instituições escolares de Educação Básica constituídos por dez colégios da Associação Brasileira de Educação e Cultura, mantenedora dos colégios vinculados à província Marista de São Paulo⁷. Deve-se salientar que houve preferência em escolher uma rede de escolas particulares por se constituir em um tipo de organização em que a competitividade é uma das condições decisivas para sua sobrevivência. Como qualquer instituição que presta serviços educacionais, escolas particulares necessitam de uma proposta pedagógica bem fundamentada, boa infra-estrutura de informação e recursos humanos adequados para se manterem em posição competitiva. Mais que isso, o corpo docente tende a ser o referencial decisivo do serviço que uma instituição escolar tem a oferecer aos seus clientes, o que vincula a qualidade do projeto pedagógico à formação de professores.

Como está descrito na Missão Educativa Marista - Um projeto para o nosso tempo (2000), ainda nos primeiros anos de fundação do Instituto Marista, Marcelino Champagnat (1789 - 1840), fundador da congregação, já se preocupava com a formação dos professores. Champagnat desenvolveu um sistema de formação profissional continuada que articulava teoria e prática e se baseava na experiência comunitária. Construiu entre 1824 e 1825 uma casa de formação denominada *Notre Dame de L'Hermitage* que era, ao mesmo tempo, mosteiro e centro de formação docente para os irmãos. Posteriormente, L'Hermitage tomou-se também o centro de uma rede de escolas primárias e o centro da atividade missionária do instituto, iniciado em 1836. Como se pode observar, a preocupação com a formação continuada de professores da Educação Básica tem estado presente nos Colégios

⁷ As províncias maristas brasileiras, em um total de 6, estão em um processo de fusão. A Província Marista de São Paulo e a de Santa Catarina passaram à denominação de província Marista Centro-Sul.

Maristas desde os seus primórdios, o que parece justificar a adequação de sua escolha para o ambiente onde o estudo aqui proposto será realizado.

4.2 Aspectos históricos da instituição Marista

A história do Instituto dos irmãos Maristas começa com a sua fundação em 2 de janeiro de 1817, em La Valia, na França, com Marcelino Champagnat. Progressivamente os irmãos Maristas se espalharam por vários países, tendo chegado ao Brasil em outubro de 1897, estabelecendo-se inicialmente na cidade de Congonhas do Campo, MG. A chegada de vários irmãos provenientes da França e mais tarde da Itália e Espanha ocasionou a criação da Província do Brasil Central em 1908.

Já a história da província Marista de São Paulo é mais recente. Após 50 anos instalados no Brasil, havia no Instituto Marista 431 Irmãos, cerca de 270 jovens estudando para se tornarem irmãos e 23 colégios com mais de 11 mil alunos. Por isso, a Província do Brasil Central, que abrangia os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, foi dividida, em 1958, em Província Marista do Rio de Janeiro e Província Marista de São Paulo, cuja sede inicial funcionou no Colégio Nossa Senhora da Glória, em São Paulo.

Para gerenciar as obras da Província Marista de São Paulo foi criada a ABEC - Associação Brasileira de Educação e Cultura, em novembro de 1958, como uma entidade que congrega em torno de si as comunidades religiosas, colégios, obras sociais, missionárias e de formação, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a editora FTD.

4.3 Estrutura e funcionamento da ABEC

A ABEC — sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com finalidades educacionais, culturais, assistenciais, religiosas e filantrópicas é a entidade responsável pela gestão, coordenação e orientação dos dez colégios Maristas da Província de São Paulo, cobrindo os estados de São Paulo, Paraná e Distrito Federal, com 21.616 alunos. A ABEC conta ainda com outras catorze obras sociais, atendendo 5.100 alunos em regiões carentes e contando com a colaboração de 2.099 funcionários, dos quais 1.024 são professores (Irmãos Maristas - Centenário no Brasil, 1997).

O organograma da ABEC (Figura 1) apresentado abaixo mostra as duas grandes divisões da mantenedora - educacional e administrativa, a primeira voltada para a coordenação dos trabalhos pedagógicos e sociais, e a segunda para o gerenciamento de questões financeiras. Apesar das atribuições distintas, as duas divisões orientam-se para oferecer suporte e recursos às instituições da Província.

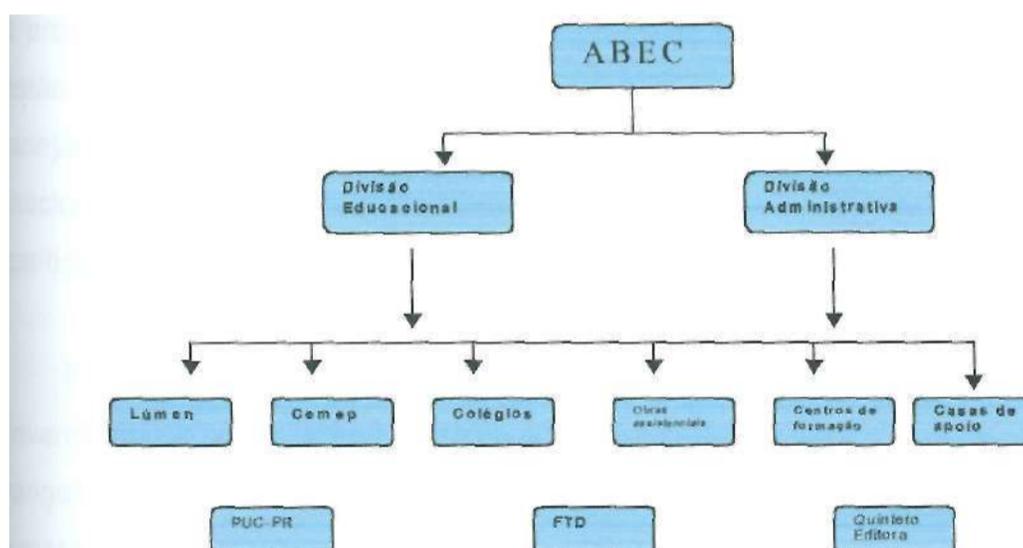


Figura 1: Organograma da ABEC

O presente estudo se concentrou nos seguintes colégios, de natureza não assistencial, isto é, aqueles colégios em que a província investe mais, o que possibilita melhor estrutura para os professores.

Colégio Marista Nossa Senhora da Glória - São Paulo - com 58 professores

Colégio Santista - Santos - com 53 professores.

Colégio Marista Arquidiocesano - São Paulo - com 165 professores.

Colégio Marista Santa Maria - Curitiba - com 141 professores.

Colégio Marista de Ribeirão Preto - Ribeirão Preto - com 89 professores.

Colégio Marista de Londrina - Londrina - com 115 professores.

Colégio Marista de Maringá - Maringá - com 100 professores.

Colégio Marista Pio XII - Ponta Grossa - com 96 professores.

Colégio Marista de Cascavel - Cascavel - com 80 professores.

Colégio Marista de Brasília Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio -Brasília com 147 professores.

Os Colégios Maristas da Província de São Paulo têm procurado constantemente avaliar e renovar a sua estrutura organizacional, visando a agilizar os processos, diminuir os ruídos de comunicação e tornar mais horizontalizada a gestão. A tomada de decisão e todas as atividades do sistema educacional são planejadas e implementadas por uma equipe interdisciplinar constituída pela direção e núcleos de assessoria, os quais devem atuar com um sentido de trabalho coletivo e participativo.

Para isso, o trabalho realizado em cada colégio é norteado pelo que se convencionou chamar "Filosofia Marista", a qual compreende a missão educativo-evangelizadora, centrada no aluno, com o intuito de desenvolver a formação integral do mesmo e assisti-lo por uma equipe interdisciplinar, como ilustrado na Figura 2.

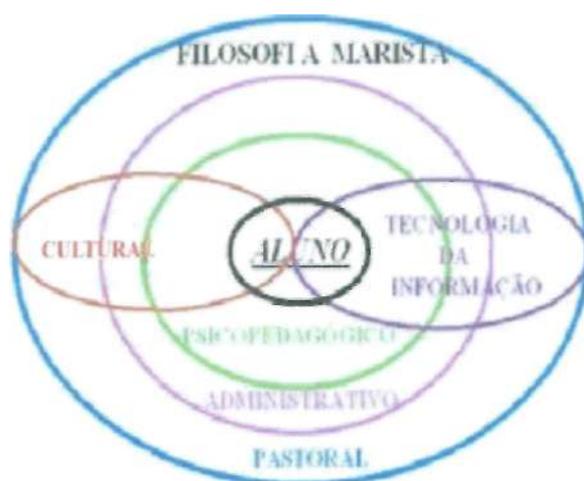


Figura 2: Representação genérica do contexto no qual se inserem os alunos da Província Marista de São Paulo

Assim, os colégios se estruturam da seguinte maneira:

Direção

É subdividida em Geral, Educacional e Administrativa que respondem pela organização e funcionamento global do Colégio, estabelecendo diretrizes gerais de planejamento, execução e avaliação de todos os serviços do Colégio Marista.

Núcleos de Assessoria

São compostos por uma equipe interdisciplinar que trabalha em parceria com a direção, dando suporte para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Colégio Marista. A assessoria é composta pelos seguintes núcleos:

Psicopedagógicos, diretamente ligados aos professores e educandos e seus familiares;

Núcleo Cultural, que responde pelos projetos ligados a Esporte, Arte e lazer;

Núcleo Pastoral, responsável por fazer acontecer a "Evangelificação pela educação";

Núcleo Tecnologia da Informação, que responde pelos projetos de

tecnologia educacional, Centro de Recursos de Aprendizagem, Setor de Audiovisual e coordenação das redes de informação de modo a contemplar tanto o nível operacional/técnico quanto às atividades de ensino e aprendizagem.

Coordenação de séries, de áreas e titulares

São compostas por professores atuantes em sala de aula que auxiliam no processo de planejamento curricular e avaliam as atividades desenvolvidas junto aos alunos. Os professores titulares desenvolvem, a partir da 5ª série, o projeto de orientação educacional envolvendo observação e aconselhamento junto aos alunos.

Centro de Recursos de Aprendizagem - CRA

Responde pela seleção e organização do acervo e disponibilização do mesmo à comunidade educativa, atuando basicamente em três frentes principais - incentivo à leitura, apoio às atividades de ensino/aprendizagem e elaboração de atividades culturais.

Secretaria

É o serviço responsável pela documentação dos alunos e do Colégio.

Assistentes de Alunos

São profissionais encarregados de exercer a ação educativa preventiva com os alunos pela presença, sempre atenta, nos pátios, corredores e quadras.

44 O projeto Educativo Marista: proposta pedagógica da Província de São

Paulo

O Instituto Marista tem se norteado por uma gestão mais descentralizada e articulada, em que os elementos fundamentais que caracterizam o estilo de educação Marista, nutrido pela experiência e reflexão educativa desenvolvida desde Marcelino Champagnat, são facilmente identificáveis. Nesse contexto, o Conselho Geral confiou à Comissão Internacional de Educação Marista a elaboração de um documento intitulado "*Missão Educativa Marista - um projeto para o nosso tempo* "

que se posiciona em relação à visão fundacional e aos princípios de Champagnat, com o objetivo de oferecer subsídios para orientar a missão educativa do instituto, em caráter mundial.

Fundamentado no estudo do documento supracitado, juntamente com as especificidades das condições da província Marista de São Paulo, foi preparado pela direção da área educacional da ABEC o Projeto Educativo Marista (PEM), documento básico que apresenta a proposta institucional da ABEC:

O Projeto Educativo Marista (PEM) apresenta a identidade e os princípios, fins e critérios que constituem a fundamentação e a estrutura organizacional e curricular das unidades escolares da ABEC - Associação Brasileira de Educação e Cultura, mantenedora das obras educacionais da Província Marista de São Paulo, possibilitando a sua operacionalização mediante atividades e procedimentos eficazes devidamente previstos na proposta político-pedagógica, instrumento sob a responsabilidade de cada unidade escolar da ABEC"(PROJETO EDUCATIVO MARISTA, 2000, p. 7)

Autonomia, interação e cooperação, disponibilidade para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como a gestão do tempo e do espaço, são os pressupostos que dão sustentação ao projeto Marista. Nesta perspectiva, cada escola Marista é considerada um centro educativo católico com circunstâncias e características próprias, mas vinculadas entre si pelos ideais e valores norteados pela espiritualidade apostólica marista, formando uma identidade própria que se pretende traduzir em uma *práxis* transformadora.

45 Postura Sócio-Interacionista

Os princípios básicos da Educação Marista têm direcionado as ações educativas, com o objetivo de desenvolver a pedagogia integral e participativa cuja prática pedagógica é embasada por alguns importantes aspectos teóricos. Do ponto de vista filosófico, a escola Marista se apóia na abordagem dialética, na qual o ser humano só se modifica na relação com o outro e, ao mesmo tempo, modifica o outro. Portanto, o Colégio Marista assume a matriz interacionista para a construção de projeto pedagógico destacando-se, então, dois teóricos interacionistas como

principais colaboradores na fundamentação do trabalho pedagógico da instituição: Piaget e Vygotsky.

Dos estudos de Piaget e Vygosty pode-se compreender que o processo de construção do conhecimento é permanente e dinâmico, e que os conhecimentos prévios e as relações dos sujeitos com o ambiente são elementos fundamentais nesse processo.

Outro aspecto importante a ser ressaltado na Educação Marista é a pedagogia participativa, em que o educando se assume como protagonista, envolvendo-se ativamente no processo educativo pessoal e de grupo.

4.6 A formação do professor Marista

Para concretizar o ideal Marista de Educação, o educador Marista é convocado tanto a assumir o Projeto Educativo Institucional, como a participar da sua elaboração e operacionalização. Esses professores devem ser profissionais competentes e atuar não mais como meros transmissores de conhecimento, mas como mediadores entre a informação e o aluno, agregando valor e contextualizando o conhecimento que se transfere ao aluno. Assim, exige-se que o educador seja um eterno aprendiz, para que possa alcançar um nível adequado de conhecimentos e competências imprescindíveis à sua atuação, empenhando-se permanentemente na pesquisa de novos conhecimentos. Para tanto, uma das condições primordiais reside na formação inicial e continuada dos educadores.

Nesse sentido, a província conta com uma estrutura de educação permanente e formação continuada de multiplicadores oferecida pela mantenedora, em centros de estudos. Cada unidade escolar também oferece programas de formação tais como cursos, palestras etc, utilizando uma parte do orçamento alocada para essas atividades.

Como pode ser observado a partir dessa breve descrição da estrutura, filosofia e orientação educacional da Província Marista de São Paulo, a formação continuada dos professores engajados no trabalho educativo parece constituir questão primordial na instituição.



METODOLOGIA

5 METODOLOGIA

5.1 Metodologia utilizada nos estudos de comportamento informacional

De acordo com a literatura sobre comportamento informacional, as críticas relativas à metodologia utilizada em estudos de comportamento informacional apontadas por alguns estudiosos são: falta de padronização e definições comuns nesses estudos, a identificação desses estudos somente como levantamento de opinião ou de preferência, a divergência de resultados obtidos entre um questionário e a observação direta, amostragens não comparáveis, avaliação de sistemas de informação por usuários que não conhecem quais são os produtos e serviços que poderiam estar à sua disposição, ênfase na avaliação dos serviços e produtos de informação sem conhecer o usuário de maneira global.

Os métodos utilizados para coleta de dados no campo do comportamento informacional são normalmente o questionário, a entrevista, o diário, a observação direta, o controle da interação do usuário com o sistema computadorizado e a análise de tarefas e resolução de problemas, com grande predomínio dos dois primeiros. As principais questões sobre os questionários e entrevistas se relacionam com a forma de abordar o sujeito da pesquisa, isto é, como minimizar ao máximo as possíveis distorções que possam existir na interação pesquisador/sujeito em relação à coleta de dados. Alguns fatores como a adequação da linguagem, clareza, construção de perguntas que não intimidem ou causem constrangimentos, o controle do ambiente, do tempo e do índice de respostas, a tendência dos sujeitos em dar um retorno "politicamente correio", além de fatores psicológicos e afetivos podem interferir nos resultados das pesquisas.

Os estudos de comportamento informacional podem ser mais aprofundados se forem elaborados com a contribuição de outras disciplinas, especialmente da psicologia, para entender a relação entre motivação, busca e uso da informação e os fatores de personalidade, criatividade e produtividade.

As limitações comuns aos estudos de Ciência da Informação têm nutrido as discussões sobre o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas utilizados nas pesquisas, visando à obtenção de dados mais confiáveis. Nesse sentido, algumas contribuições já estão sendo agregadas, como o operacionalismo múltiplo⁸, sugerido por Paisley em 1968, que propõe a utilização de uma metodologia mais eclética com a combinação de vários métodos. Uma das vantagens dessa abordagem é o controle interno contra tendências introduzidas pelos próprios métodos.

A preocupação dos pesquisadores com essas questões denota a importância desses estudos para a Ciência da Informação como um instrumento legítimo para o planejamento e avaliação de unidades e sistemas de informação quanto de todas as atividades relacionadas à informação.

52 Desenho da pesquisa

Esta pesquisa é um estudo de uma comunidade: a dos professores que trabalham em uma rede de escolas particulares vinculadas à província Marista de São Paulo. Os estudos de caso são frequentemente criticados em especial pelo fato de que suas conclusões nem sempre podem ser generalizadas. A esse respeito, Laville; Dionne (1999, p. 156) enfatizam que

Nada assegura, a priori, que possam ser aplicados em outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um determinado caso, é muitas vezes porque ele tem razão para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se toma representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

Os colégios desse estudo foram selecionados por apresentarem uma ~~infra~~ estrutura mínima de informações que dão suporte à formação continuada

O termo operacionalismo múltiplo, de acordo com a professora Doutora Sely Maria de Souza Costa é mais conhecido, atualmente, como "triangulação".

- biblioteca, apoio a cursos, congressos e seminários, ampla assessoria pedagógica, entre outras - podendo assim, ser considerados representativos dos colégios particulares que têm investimentos nesse âmbito.

Esta pesquisa é de caráter tanto descritivo quanto analítico. Por meio da técnica de levantamento (Survey) e da utilização, em um primeiro momento, de questionários auto-administrados, foi possível ter uma visão geral do problema, isto é, um modelo descritivo do comportamento dos professores na busca de informação, em termos quantitativos. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas que permitiram ampliar as discussões sobre os tópicos propostos. Em ambos os casos, foram utilizados como referencial teórico o corpo de conhecimentos da Ciência da Informação sobre comportamento informacional e da educação sobre formação continuada dos professores. Procurou-se desse modo descrever, analisar e discutir os fenômenos relacionados à busca da informação pelos professores no processo de formação continuada.

5.3 Referencial teórico da pesquisa

A fundamentação teórica deste estudo se baseia nos modelos conceituais de T. Wilson (1981) e de Imbernón (1994). Wilson (1999, p. 250) assinala que um modelo pode ser descrito como uma representação para se pensar a respeito de algum problema e, portanto, implica em um informe das relações entre as proposições teóricas. Acrescenta ainda que os modelos, no campo do comportamento informacional, pretendem descrever as atividades de busca de informação, as causas e consequências dessas atividades, ou as relações entre os estágios no comportamento de busca de informação. O autor propõe três modelos de comportamento informacional: o primeiro representa as áreas cobertas pelas atividades relacionadas ao comportamento informacional, o segundo representa, de maneira genérica, as atividades de busca de informação, e o terceiro propõe uma revisão do modelo anterior, acrescentando contribuições de outras áreas de conhecimento e incluindo tomada de decisão, psicologia, comunicação na área de saúde e pesquisa de consumidores.

Para esse trabalho será utilizado o segundo modelo de Wilson (1981) ilustrado na Figura 3:

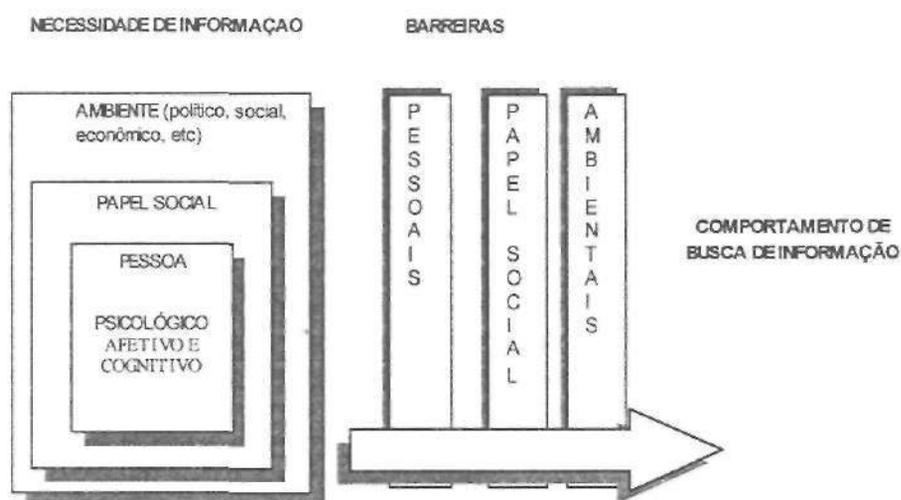


Figura 3: Modelo de Comportamento Informacional proposto por Wilson (1981)

O modelo de Wilson se baseia em duas proposições:

- 1- A informação é uma necessidade secundária que surge dos tipos mais básicos de necessidades, ditas primárias, como a necessidade de procriação, de alimentação, etc.
- 2- Ao buscar informações, as pessoas, normalmente, deparam-se com barreiras que podem impedi-las de encontrar a informação desejada.

Nesse modelo, o autor propõe que as necessidades de informação podem ser definidas como psicológicas, afetivas ou cognitivas, podendo estar relacionadas com a personalidade da pessoa, com o papel que a mesma desempenha na sociedade influenciada pelos vários contextos ambientais (econômicos, tecnológicos, políticos, etc). A partir da percepção dessa necessidade, a pessoa, provavelmente, engajar-se-á em atividades de busca de informação. Todavia, durante esse processo, poderão surgir barreiras capazes de impedi-la de encontrar as informações desejadas tais como as barreiras pessoais e as relacionadas ao

papel que a pessoa desempenha no ambiente influenciada pelos contextos políticos, ambientais, econômicos, sociais, etc. Nessa perspectiva, os mesmos elementos que estimulam a busca de informação podem tornar-se fatores interferentes nesse processo. Em relação a esses fatores, Wilson (1997, p. 556/562) sugere que a personalidade de cada pessoa, talvez relacionada a outros fatores, pode interferir no comportamento da busca de informação. Características pessoais como o incômodo causado pela falta de informação, a necessidade de ter informações para se adequar a um grupo, as características psicológicas, cognitivas e emocionais, o nível educacional e as variáveis demográficas como idade, sexo e função profissional podem influenciar no comportamento informacional humano. Além dessas variáveis há ainda outros impedimentos, tais como barreiras econômicas, sociais e interpessoais e barreiras ambientais e contingenciais.

O modelo de Wilson descrito na figura 3, enfatiza a busca ativa da informação a partir da percepção da necessidade e foi utilizado neste estudo como referencial para identificar, descrever, analisar e discutir os fenômenos gerais relacionados à busca da informação dos professores no processo de formação continuada.

Para Wilson, a necessidade emerge basicamente dos motivos psicológicos, afetivos e cognitivos, levando em conta o papel que o indivíduo desempenha no ambiente. Partindo do pressuposto de que os professores da Educação Básica, por motivação própria e/ou imposição institucional, precisam se atualizar para desenvolverem suas atividades profissionais, acredita-se que em algum momento poderão se envolver em atividades de busca de informação para suprirem tal necessidade.

Nesse sentido, os professores precisam de informações específicas da área educacional que os ajudem a compreender, a transformar e a desenvolver competências específicas para o processo de ensino e aprendizagem. A definição de um conjunto de saberes necessários a atuação profissional dos professores não [é fortuita, e tão pouco formalmente sistematizada, mas fundamenta-se em

discussões e pesquisas sobre determinadas concepções de ensino que consideram diferentes modos de formação dos professores. Dentre as várias perspectivas de classificação dessas concepções, destaca-se a sugerida por Gimeno; Perez Gómez (2000, p.354), por ter sido baseada na análise de diferentes propostas e enfoques, tendo como diretrizes as contribuições de Zeichner; Feiman-Nemser. Os autores distinguem quatro perspectivas básicas:

- **Perspectiva acadêmica.** O ensino é concebido com a função de transmitir informações. O professor é um especialista e sua formação se vincula, essencialmente, ao domínio do conteúdo da disciplina que deve transmitir.
- **Perspectiva técnica.** Propõe dar ao ensino as condições e o rigor científico. O ensino é considerado como ciência aplicada na qual o professor deve atuar como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Nessa perspectiva, o professor não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica derivadas desse conhecimento.
- **Perspectiva prática.** A formação dos professores se baseia na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A prática reflexiva, entendida como uma evolução da orientação prática tradicional, propõe uma nova epistemologia da prática profissional centrada no professor como um profissional que se confronta com situações complexas, incertas, mutantes e conflitantes, ou seja um profissional reflexivo, portanto com um conhecimento tácito que ativa e elabora durante a própria intervenção. Procura superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e técnico e a prática na sala de aula a partir da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática.

- **Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social.**

Essa perspectiva supera a concepção da prática reflexiva, embora ambas converjam em muitos aspectos. O professor é reconhecido por sua atuação como profissional autônomo e crítico que desenvolve na escola e nas salas de aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social tanto no ensino quanto na própria formação dos professores. Segundo essa visão, o professor é um intelectual orgânico⁹, com conhecimentos profundos da realidade em que vive e com capacidade para transformá-la. Os programas de formação de professores devem, neste caso, contemplar com destaque as ciências humanas (história, política, economia, filosofia, sociologia, lingüística, etc.) que possam utilizar para compreender melhor a realidade.

As quatro concepções manifestam-se nas discussões sobre formação do professor, porém a perspectiva da formação do professor como profissional reflexivo está sendo, intensamente, discutida atualmente. Para formar esse tipo de profissional, a tendência atual (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991; Gauthier, 1998) parece ser a de conceber a formação docente como um conjunto de vários saberes para responder às exigências específicas de situações concretas de ensino/aprendizagem.

De acordo com o estudo elaborado por Gauthier (1998, p. 18), as categorias de saberes mais citadas são as propostas por Shulman:

- o conhecimento do conteúdo;
- o conhecimento pedagógico geral;
- o conhecimento do programa;
- o conhecimento pedagógico do conteúdo;

⁹ Intelectual orgânico é um termo cunhado por Gramsci para se referir aos profissionais que têm a função de organizar, sistematizar e mesmo elaborar o pensamento do grupo social ao qual está organicamente ligado. Trata-se de um grupo que tem em mãos o "poder" ou "privilegio", ou "força" de direção dentro da sociedade, capaz de conduzir a mesma. (GRAMSCI, 1989)

- o conhecimento do educando e de suas características;
- o conhecimento dos textos; o conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Ainda por meio desse estudo, que também incluiu a apreciação de trabalhos de outros autores como Tardif, Lessard e Lahaye, Gauthier sugere um repertório de conhecimentos para a formação dos professores que contemple os seguintes saberes:

- disciplinar — conhecimento da disciplina ministrada;
- curricular — referente ao programa de ensino;
- científico — das ciências da educação;
- aplicado — da ação pedagógica;
- empírico — da tradição pedagógica.

De maneira mais genérica, mas que parece abranger o eixo fundamental da formação do professor, Imbernón (1994, p. 53) propõe um modelo de formação constituído por quatro componentes — o científico, o psicopedagógico, o cultural e o da prática docente. Segundo o autor, é comum a maioria dos estudos sobre formação de professores, tanto inicial quanto continuada, considerar os três primeiros componentes. No entanto, é decisivo incluir e ressaltar a importância da experimentação prática no exercício da profissão docente, ou seja, a reflexão sobre a própria prática.

Cumprе salientar que o ambiente educacional requer uma boa "bagagem cultural", pois o professor se converte em um agente de cultura geral. No entanto, na medida em que o componente cultural é um saber necessário a todas as profissões, não sendo específico da área educacional, esse estudo focalizará, particularmente, o comportamento do docente na busca das informações relacionadas aos outros três componentes propostos por Imbernón, quais sejam:

- **Informação de conteúdo científico.** Refere-se aos assuntos específicos da disciplina ministrada, ou seja, aos conhecimentos da área ou áreas que o professor deverá organizar para a reconstrução por parte dos alunos.

- **Informação psicopedagógica.** Refere-se aos conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos das ciências da educação para sua aplicação no exercício docente. Contempla tanto os aspectos sócio-educativos — relação entre escola e sociedade, estruturas educativas, políticas e sociais etc — quanto à metodologia de ensino e aprendizagem — planejamento e programação do trabalho escolar, questões disciplinares, de adaptação dos alunos, desenvolvimento psicológico dos mesmos, entre outros.

- **Informação sobre a prática docente.** Refere-se aos conhecimentos que permitem que o professor estude, reflita, discuta e faça experiências a partir da sua própria prática. Vislumbra uma maior profissionalização, possibilitando que o docente analise as estratégias educativas, dentro da realidade escolar, em diferentes fases, adquira maior experiência didática, possa se colocar, criticamente, perante as atividades que realiza, valide os objetivos, conteúdos e métodos e propostas curriculares utilizados em aula. De maneira sucinta, pode-se dizer que a prática docente relaciona-se com a transposição dos componentes científico, psicopedagógico e cultural para a sala de aula.

Dessa forma, o referencial teórico desse trabalho é definido a partir do modelo de busca de informação de Wilson (1981) com enfoque nas necessidades cognitivas dos professores, definidas em função da concepção de formação do professor como um profissional reflexivo que necessita de informações específicas como as propostas por Imbernón (1994).

Assim, o estudo aqui proposto pretende contribuir para uma maior compreensão do comportamento dos professores como usuário de informações específicas. Parte da premissa de que as atividades profissionais destes não podem prescindir do uso das informações referentes às disciplinas ministradas, do conhecimento básico de psicopedagogia que possibilita melhorar a dinâmica do ensino e aprendizagem e, por fim, dos conhecimentos que permitem uma reflexão e avaliação da própria prática profissional a partir da identificação dos canais e fontes

de informação mais utilizados, e também, dos fatores que influenciam a busca de informação.

5.3.1 Definição constitutiva e operacional das variáveis

•Nível de atuação dos professores da Educação Básica dos colégios estudados.

Constituído da faixa de ensino na qual o professor da Educação Básica pode atuar. O mesmo professor pode atuar em mais de um nível. Os níveis de atuação são três: Educação Infantil à 4ª série, Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série e Ensino Médio.

• Componentes Curriculares.

São as disciplinas do currículo da Educação Básica como: arte, biologia, ciências, educação física, ensino religioso, espanhol, filosofia, física, geografia, história, inglês, informática, matemática, português, química, sociologia, DPS (Desenvolvimento Pessoal e Social) e disciplinas da Educação Infantil a 4ª série.

• Carga horária total efetiva.

Refere-se ao total de horas de trabalho do professor no Colégio Marista e em outras escolas. Inclui também as horas de coordenação, titulação e planejamento. Nessa pesquisa a carga horária foi medida em cinco níveis - até 10 horas, de 11 a 20 horas, de 21 a 30 horas, de 31 a 40 horas e acima de 40 horas.

• Funções desempenhadas no Colégio Marista.

Refere-se à atividade em que o professor atua no colégio - ensino, ensino e assessoria, ensino e coordenação de série/área/titulação, ensino e administração.

• Busca de informação da disciplina lecionada.

Refere-se aos meios que os professores utilizam para buscar informações sobre a matéria que lecionam como os impressos (livros, jornais, revistas, teses, etc); orais (conversas com colegas, assessores, palestras, etc); digitais (internet) e

audiovisuais (vídeos, programas de TV/rádios, etc). As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

- **Busca de informação sobre as teorias de ensino/aprendizagem.**

Refere-se aos meios que os professores utilizam para buscar os conhecimentos psicopedagógicos, que se constituem dos conteúdos sociais como sociologia da educação, elementos econômicos relacionados com a organização da escola, painel político-social e administrativo; metodologia de ensino dos conteúdos curriculares próprios para a faixa etária, elaboração de materiais didáticos, planejamento e programação do trabalho escolar, teorias de aprendizagem, problemas vinculados a relação pedagógica, psicologia infantil e do adolescente, entre outros.

No pré-teste foi observado que alguns professores não sabiam exatamente a que se referia o termo psicopedagogia. Portanto, optou-se por utilizar o termo ensino/aprendizagem. A variável foi medida no estudo como: meios impressos (livros, jornais, revistas, teses, etc); meios orais (conversas com colegas, assessores, palestras, etc); meios digitais (internet) e audiovisuais (vídeos, programas de TV/rádios, etc). As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

- **Busca de informação sobre a aplicação dos conhecimentos em sala de aula.**

Refere-se aos meios que os professores utilizam para buscar os conhecimentos sobre a prática profissional, envolvendo análises das estratégias educativas da realidade educativa para diferentes momentos ou fases; discussões com os colegas sobre a elaboração, execução e avaliação das atividades e avaliação realizadas em sala de aula, entre outras. A variável foi medida no estudo como: meios impressos (livros, jornais, revistas, teses, etc); orais (conversas com colegas, assessores, palestras, etc); meios digitais (internet) e audiovisuais (vídeos, programas de

TV/rádios, etc). As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Frequência de compra de revistas especializadas para a formação continuada.**

Refere-se à frequência média com a qual os professores adquirem por assinatura ou compra as revistas necessárias à formação continuada. Nesse trabalho as categorias de frequência foram medidas em: 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Frequência de compra de livros para a formação continuada.**

Refere-se à frequência média com a qual os professores adquirem livros para a formação continuada. Nesse trabalho as categorias de frequência foram medidas em: 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas para formação continuada.**

Refere-se à frequência média com a qual os professores participaram de eventos para a formação continuada dentro e fora do colégio. A frequência foi medida em: nenhuma vez, de 1 a 2 vezes, 3 vezes, 4 vezes e mais de 4 vezes durante o ano.

• **Frequência do uso de fontes de informação para estudo e planejamento.**

Refere-se as fontes de informações que os professores utilizam para buscar informações, de maneira geral, para a formação continuada. As opções de fontes de informações são os livros didáticos - próprios para instrução dos estudantes; livros paradidáticos - de apoio ao trabalho didático, mas que não correspondam ao livro-texto; enciclopédias, dicionários e almanaques; livros de maneira geral (exceto didáticos e paradidáticos); revistas; jornais; dissertações e teses - trabalhos monográficos finais dos cursos de mestrado ou doutorado; palestras; mapas e atlas; fitas de vídeo; CD's e DVD's, programas de televisão, documentos disponíveis na

internet, apostilas, oficinas - cursos, no qual, a participação é ativa e outros. As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Avaliação dos professores quanto ao apoio oferecido pelo Colégio Marista para a formação continuada.**

Refere-se a como os professores avaliam a política do colégio em termos de ajuda de custos para participação em eventos, concessão de bolsas para cursos formais e não formais, estrutura de formação no colégio entre outros. O apoio é medido no estudo pelas categorias: muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim e não tenho opinião.

• **Frequência dos canais de informação mais utilizados pelos professores.**

Refere-se à frequência com que os canais de informação (meio usado para chegar às fontes de informação) são usados pelos professores por ordem de importância. As opções de canais de informação foram: arquivo (pertences) pessoal; arquivo de colegas; biblioteca do Colégio Marista; outras bibliotecas; assessores do colégio; parias; internet e outros.

• **Frequência do uso da biblioteca escolar para buscar informação para estudos e planejamento.**

Refere-se à frequência com que os professores utilizam a biblioteca para a formação continuada. As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Avaliação dos professores quanto ao grau de exigência do Colégio Marista quanto à formação continuada.**

Refere-se à pressão exercida pelo colégio, explícita ou não, em relação à atualização do professor. O grau de exigência é medido pelas opções: muito

exigente, exigente, pouco exigente, não é exigente e não tenho opinião.

• **Principais fatores que dificultam a busca da informação para formação continuada.**

Referem-se a fatores que os professores consideram por ordem de importância que podem dificultar no processo de busca da informação continuada. Os fatores sugeridos são: inexistência no colégio de uma política de plano de carreira, acervo desatualizado da biblioteca/CRA, escassez de dinheiro, colégio não propicia um plano de formação adequado, falta de tempo, desinteresse pessoal, cansaço e outros.

• **Percepção do professor em relação a tópicos específicos sobre a sua formação continuada.**

Refere-se à percepção que os professores possuem em relação a tópicos específicos sobre a sua formação continuada, como domínio da disciplina que leciona e dos conhecimentos psicopedagógicos, existência de um programa de formação, a responsabilidade do colégio na formação continuada, reuniões de planejamento e incômodo causado pela falta de informação.

• **Auto-avaliação dos professores quanto ao desempenho na utilização das novas tecnologias para a formação continuada.**

Refere-se à percepção que os professores possuem em relação ao domínio das novas tecnologias para a formação continuada. As categorias são: muito bom, bom, regular, ruim e muito ruim.

• **Frequência de uso dos recursos disponíveis na internet para formação continuada dos professores da Educação Básica.**

Refere-se à frequência de uso dos recursos disponíveis na internet para a formação continuada do professor. As categorias são: internet (sistemas de buscas em geral); ~~listas~~ de discussão; correio eletrônico; cursos de educação à distância via internet; ~~sites~~ de educação; revistas de educação disponíveis na internet; programas educacionais; salas de bate papo na internet; livrarias/editoras disponíveis na

internet. As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Frequência de uso dos locais de acesso à internet para formação continuada dos professores da Educação Básica.**

Refere-se à frequência com que os professores usam a internet a partir de determinados locais, para a formação continuada. As categorias de locais são: Colégio Marista, em casa, na casa de parentes e amigos, em bibliotecas de outras instituições, em locais que oferecem acesso mediante pagamento. As opções de frequência são: diariamente, de 2 a 4 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 vez a cada 15 dias, 1 vez por mês, 1 vez por trimestre, 1 vez por semestre, 1 vez por ano e nunca.

• **Faixa etária dos professores dos colégios estudados.**

Refere-se a faixa de idade dos professores. As categorias são: de 18 a 25 anos, de 26 a 35 anos, de 36 a 45 anos, de 46 a 55 anos e mais de 56 anos.

• **Sexo dos professores dos colégios estudados.**

Refere-se ao sexo dos professores estudados. As categorias são: feminino e masculino.

• **Grau de escolaridade dos professores que lecionam nos colégios estudados.**

Refere-se ao grau de formação dos professores. As categorias são: ensino médio (2º grau) completo; superior em curso; superior completo; especialização em curso; especialização completa; mestrado em curso, mestrado completo; doutorado em curso e doutorado completo.

• **Renda pessoal dos professores que lecionam nos colégios estudados.**

Refere-se à faixa de renda própria dos professores. As categorias são: entre R\$ 361,00 e R\$ 1800,00 , entre R\$ 1801,00 e R\$ 4500,00, entre R\$ 4501,00 e R\$

7200,00 e acima de R\$ 7200,00.

• **Renda familiar dos professores que lecionam nos colégios estudados.**

Refere-se à soma da renda dos professores com a renda das pessoas que moram na mesma residência. As categorias são: entre R\$ 361,00 e R\$ 1800,00 , entre R\$ 1801,00 e R\$ 4500,00, entre R\$ 4501,00 e R\$ 7200,00 e acima de R\$ 7200,00.

5.4 População

A população estudada compreende um total de 1044 professores integrantes do corpo docente da Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio que trabalham nos 10 Colégios Maristas pertencentes à Associação Brasileira de Educação e Cultura - ABEC - Província Marista de São Paulo. Para a seleção desses profissionais, o único critério estabelecido foi que os mesmos estivessem, em sua maioria, atuando em sala de aula. Em caráter excepcional, inseriu-se nessa população, os coordenadores de série da Educação Infantil à 3ª série do Colégio Marista de Santa Maria - Curitiba, pois é o único colégio da província onde esses profissionais não atuam diretamente em sala de aula. Para compor a população preferiram-se os professores auxiliares e substitutos, uma vez que os primeiros são professores que dão apoio ao professor interino, e, portanto, não respondem, oficialmente, pelo processo de ensino e aprendizagem. E os professores substitutos respondem pela classe somente por um período provisório de tempo. Além desses, foram excluídos da população os professores que estão afastados temporariamente da sala de aula ou que estão exercendo somente cargos administrativos .

5.5 Amostra

Em função do tempo, das condições financeiras e também da distância entre os Colégios, buscou-se selecionar uma amostra que fosse representativa do corpo docente da província, mas que, ao mesmo tempo, fosse viável em termos operacionais. Assim sendo, para a coleta de dados foram escolhidos os três maiores colégios da província Marista de São Paulo situados em três estados

diferentes - Colégio Marista de Brasília (Brasília - DF), Colégio Marista Arquidiocesano (São Paulo - SP) e Colégio Marista Santa Maria (Curitiba - PR). A amostra é do tipo não probabilística intencional, baseada nos seguintes critérios:

Os colégios selecionados possuem o maior número de professores, com um total de 453 professores atuantes em sala de aula, o que representa, aproximadamente, 42% da população total. Oferecem ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e estão localizados nos três estados cobertos pela província - DF, SP e PR.

Foram distribuídos questionários auto-administrados a todos os professores atuantes em sala de aula. E, para entrevista, foram escolhidos dois professores representativos de cada nível de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

56 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos - questionário auto-administrado e entrevista semi-estruturada. O primeiro foi utilizado com o objetivo de recolher dados para descrição geral do fenômeno estudado e o segundo teve como objetivo aprofundar a análise no fenômeno a fim de obter uma compreensão mais significativa da realidade estudada.

56.1 Questionário

O questionário auto-administrado é um instrumento de coleta de dados muito utilizado em pesquisas das diferentes áreas do conhecimento, em especial nas ciências sociais e humanas, por apresentar várias vantagens, entre elas, economia de tempo e viagens e a obtenção de um grande número de dados de maneira rápida e precisa, e também a redução das distorções decorrentes da ausência do pesquisador. Os questionários, em geral, são enviados por correio ou por um portador e apresentam-se sob a forma ordenada de perguntas abertas e/ou

fechadas que devem ser respondidas dentro de um prazo determinado. Contudo, apresentam algumas desvantagens. Na Ciência da Informação, duas técnicas, dentre outras, têm sido incorporadas ao questionário com o objetivo de conseguir dados mais confiáveis: A primeira, técnica do incidente crítico, fundamenta-se no fato de que as pessoas respondem de maneira menos subjetiva quando interrogadas a respeito de um acontecimento concreto e recente.

A segunda técnica - escalograma de Likert, é uma escala de atitudes simples de ser construída e que apresenta os seguintes passos:

Elaboração de um grande número de proposições consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões, que tenha relação direta ou indireta com o objetivo a ser estudado;

Estas proposições são apresentadas a certo número de pessoas que indicarão suas reações, anotando os valores 5, 4, 3, 2, 1, que corresponderão a: completa aprovação, aprovação, neutralidade, desaprovação incompleta, desaprovação.

Cada pessoa recebe uma nota global, que é o resultado dos pontos obtidos. Analisam-se as respostas de modo que se determinem quais as proposições que alcançaram valores diferentes para as pessoas, com soma total de pontos alta e baixa; os itens respondidos (classificados) de igual forma pelos indivíduos de alta e de baixa contagem são eliminados". (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 123)

Outras desvantagens como percentagem pequena de retorno, grande número de perguntas sem respostas, impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, devolução tardia, dificuldade em controlar e verificar as circunstâncias em que foram preenchidos, exigência de universo homogêneo (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 101) são constantemente verificadas na literatura.

Procurou-se minimizar essas desvantagens com a nomeação de um assessor em cada um dos três colégios estudados que ficou responsável pela distribuição e coleta dos mesmos. Para tanto, receberam o questionário antecipadamente para que pudessem verificar a existência ou não de dúvidas em relação às questões e as instruções dos procedimentos que seriam aplicados.

No final de julho de 2002, os questionários foram enviados em envelopes individuais juntamente com a carta de apresentação da pesquisa para os colégios selecionados. Para maior controle das devoluções, os questionários receberam um código alfanumérico constando uma letra que representasse o colégio e mais a numeração sequencial. Os responsáveis pela entrega dos questionários, no caso os assessores escolhidos de cada colégio, possuíam uma listagem com o nome dos respondentes vinculados aos códigos. Dessa maneira, após a data de devolução, foi possível solicitar aos professores que não tinham retornado os questionários, a gentileza de respondê-los. O prazo final foi ampliado para mais 15 dias, o que possibilitou um aumento considerável do total de resposta para 63,03%. Marconi e Lakatos (1999, p. 100) lembram que a média dos questionários alcança 25% de devolução.

5.6.1.1 Pré-teste dos questionários

Para a elaboração dos questionários foram analisados vários instrumentos utilizados em pesquisas anteriores a essa. A primeira versão do questionário foi discutida durante a apresentação do mesmo na disciplina "Prática da pesquisa" ministrada pela Doutora Sely Maria de Souza Costa na Universidade de Brasília. Foram levantadas críticas, em especial, quanto à escala proposta para responder as perguntas, o leiaute e a formulação de algumas perguntas.

Inicialmente, para a construção de algumas escalas foram utilizadas expressões como raramente, sempre, frequentemente. Porém, pelas discussões e contribuições dos colegas percebeu-se que as mesmas não tinham a clareza necessária para uma análise posterior. Desse modo, optou-se por usar dados quantitativos mais precisos nas escalas.

A discussão em sala de aula foi proveitosa para avaliar as questões. Após as sugestões e críticas dos colegas, algumas questões foram excluídas, outras reformuladas. Duas versões posteriores voltaram a ser discutidas em sala de aula, para depois serem testadas em um grupo de seis sujeitos com características

aproximadas às da população-alvo: três formados em pedagogia, um formado em letras - com mestrado em educação e doutorado em curso; dois sujeitos cursando pedagogia que desempenham funções administrativas em colégio de ensino fundamental. Desses seis, três possuíam mais de 15 anos de atuação em sala de aula.

Foram feitas, ainda, duas entrevistas informais - a primeira com um docente graduado em letras e pedagogia com doutorado em curso e a segunda com um assessor pedagógico graduado em ciências biológicas com especialização em Informática educacional e com uma experiência de mais de oito anos em coordenação/assessoria. O objetivo foi discutir sobre as questões cotidianas dos professores em relação à busca de informação visando a medir a adequação das questões elaboradas.

Após pequenas reformulações das perguntas, o questionário foi novamente aplicado a um grupo de sete pessoas: um sujeito formado em pedagogia que participou do primeiro pré-teste; três sujeitos com o curso de pedagogia em andamento, sendo dois com experiência em sala de aula, e o terceiro com experiência em função administrativa em colégio; um sujeito formado em letras que leciona na rede pública de ensino do DF; um sujeito formado em pedagogia com especialização em ensino religioso e com mais de 20 anos de experiência em sala de aula e coordenação da pastoral.

Os resultados do pré-teste foram discutidos mais uma vez na aula de prática de pesquisa. A versão final do questionário (anexo 1) foi aplicado após análise e aprovação da banca de qualificação.

5.6.12 Tratamento dos dados do questionário

Para analisar os resultados das variáveis isoladamente, foram utilizadas tabelas de frequências simples, das quais foram extraídas os percentuais mencionados nos resultados. No caso do estudo de duas ou mais variáveis

simultaneamente, foram geradas tabelas cruzadas, com ou sem o teste de qui quadrado, para verificar a existência de associação entre as duas variáveis qualitativas ou categóricas como é o caso da maioria das variáveis do questionário. Em várias questões as variáveis foram recodificadas/agrupadas para reduzir o número de células vazias nos cruzamentos, pois o valor máximo de frequência de células menores que 5 deve ser até 20% para que o resultado do teste seja confiável. Se o valor de células menores que 5 forem superior pode-se recair no erro do tipo I, quando se conclui que duas variáveis são associadas sem que seja verdade, ou seja, rejeita-se H_0 e conclui-se pela associação.

O resultado do teste gerado pelo SPSS é verificado por meio do valor da estatística e da probabilidade a ela associada. A decisão sobre aceitar ou não a hipótese nula - as variáveis são independentes - é feita analisando o valor dessa probabilidade em relação ao nível de significância de 5%. Assim, quando a probabilidade for menor do que 5%, rejeita-se a hipótese nula, concluindo que as variáveis são associadas.

5.6.2 Entrevista

A entrevista semi-estruturada foi o segundo instrumento utilizado para coleta de dados. Este tipo de entrevista é constituído de perguntas abertas em uma ordem prevista, na qual o entrevistador poderá acrescentar perguntas para esclarecimentos. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188).

A entrevista constou de 12 questões (anexo 2). Para a aplicação da entrevista, foi utilizada a técnica de amostragem por estratos - "amostra probabilística cujos elementos são escolhidos aleatoriamente no interior dos estratos ou subgrupos, definidos por uma ou mais características particulares" (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 175), que na opinião desses autores, é a técnica mais requintada. Assim, a amostra foi dividida de acordo com os níveis de ensinos:

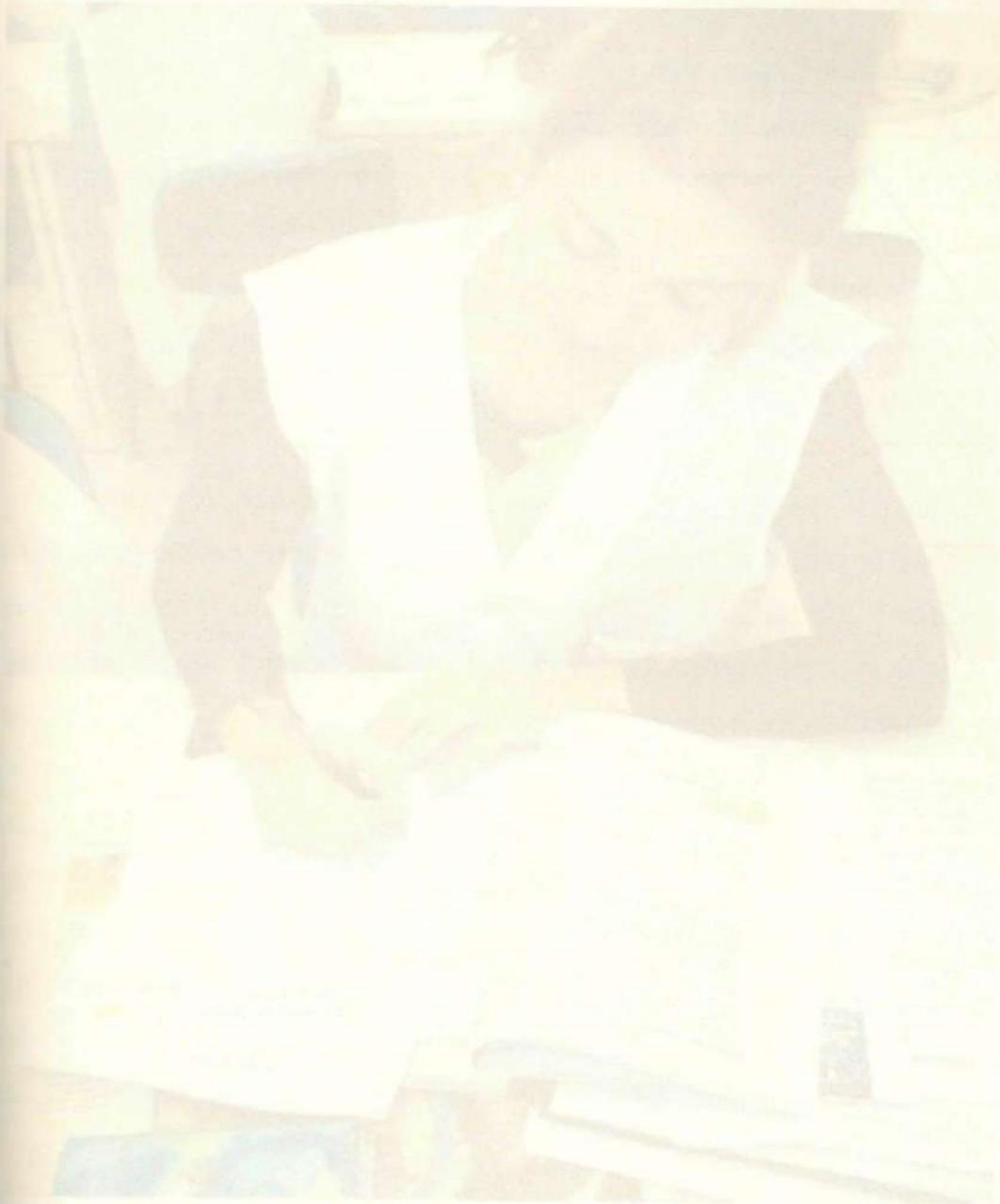
- Educação Infantil até a 4^a série do Ensino Fundamental
- Ensino Fundamental - de 5^a à 8^a série
- Ensino Médio

De cada um desses três estratos foram selecionados dois sujeitos por colégio compondo uma amostra de seis respondentes por colégio, totalizando dezoito respondentes. Uma das vantagens de se fazer a amostragem por estratos é que a "estratificação protege a representatividade da amostra, ao assegurar que os grupos conhecidos da população sejam representados com justiça na amostra" (MANN.1970 *apud* MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 52).

Os critérios para seleção dos professores, em cada nível, foram:

- exercer a função de coordenação de série/área
- maior tempo de docência no colégio.

Agregado aos critérios acima e com o objetivo de equilibrar a amostra, em cada um dos colégios foi sorteado, aleatoriamente, um professor atuante em sala de aula que tivesse entre dois e quatro anos de docência no colégio. No Colégio Marista Arquidiocesano, este professor pertencia ao grupo da Educação Infantil à 4^a série; no Colégio Marista de Brasília, o professor pertencia ao grupo do Ensino Fundamental de 5^a à 8^a série, e no Colégio Marista Santa Maria, o professor pertencia ao grupo do Ensino Médio.



RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

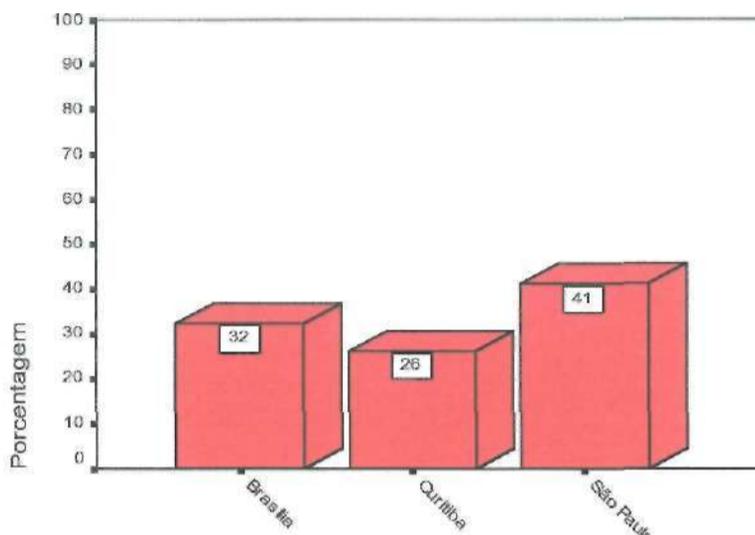
6 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos pelos questionários. A primeira parte do capítulo foi dividida em três itens de acordo com os objetivos propostos na pesquisa: o primeiro item descreveu as características dos professores da Educação Básica, o segundo identificou os canais e fontes utilizados pelos professores na busca da informação para a formação continuada, e o terceiro identificou os fatores que dificultam a busca de informação para a formação continuada. A segunda parte se constituiu da análise relacional dos dados.

A província Marista de São Paulo, descrita no item 4.1 atua na área educacional oferecendo cursos da Educação Infantil ao Ensino Médio em 10 colégios situados nos estados de São Paulo, Paraná e Distrito Federal. Desses colégios foram escolhidas três unidades amostrais: Colégio Marista Arquidiocesano (São Paulo - SP), Colégio Marista Santa Maria (Curitiba - PR) e Colégio Marista de Brasília (Brasília - DF). Os professores atuantes em sala de aula dos colégios selecionados, constituíram os sujeitos desta pesquisa, em um total de 453 professores, para os quais foram enviados os questionários da pesquisa. Foram devolvidos 281 questionários - 116(41,3%) de São Paulo, 91(32,4%) de Brasília e 74(26,3%) de Santa Maria/Curitiba - o que caracteriza aproximadamente 61,03% do total das unidades amostrais e 26,66% da população total. A distribuição da amostra está ilustrada no gráfico 1.

GRÁFICO 1

Porcentagem de questionários respondidos pelos professores dos Colégios Maristas de São Paulo, Curitiba e Brasília/2002



6.1 Características dos professores da Educação Básica

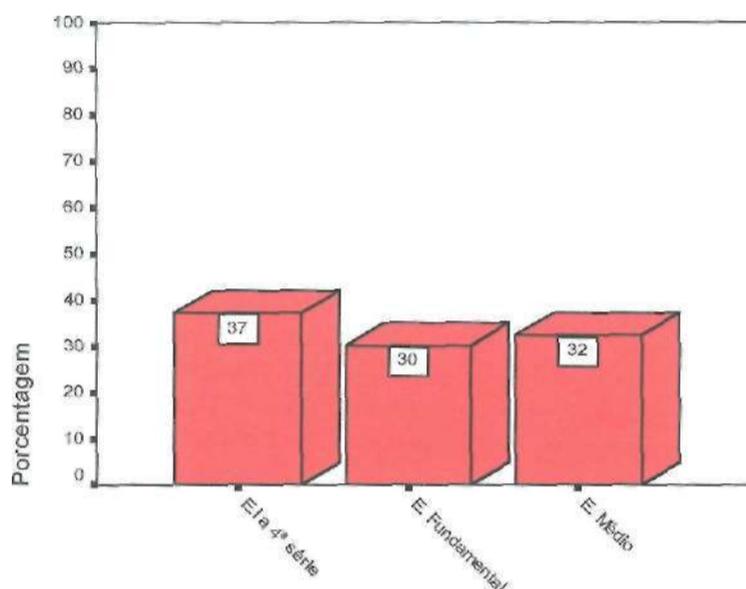
A descrição das características demográficas é importante para compor o perfil dos sujeitos da pesquisa, na medida em que podem influenciar o comportamento dos mesmos na busca por informação. Além disso, fornece um panorama geral da comunidade de usuários de informação estudada. O conhecimento específico de comunidades de usuários, por sua vez compõe uma base de conhecimentos essencial para a Ciência da Informação.

6.1.1 Nível de atuação dos professores da Educação Básica dos colégios estudados

Quanto ao nível de atuação dos professores, 105(37,4%) professores atuam na Educação Infantil à 4ª série, 91(32,4%) no Ensino Médio e 85(30,2%) professores no Ensino Fundamental (5ª à 8ª série), como consta no gráfico 2. Uma minoria, 23(8,2%) trabalha em mais de um nível de ensino. Para fazer as análises e associações, optou-se por levar em conta o nível em que possuíam a maior carga horária. O gráfico 2 ilustra a distribuição dos professores por nível de atuação.

GRÁFICO 2

Nível de atuação dos professores dos colégios estudados/2002



6.1.2 Áreas de conhecimentos em que os professores da Educação Básica lecionam

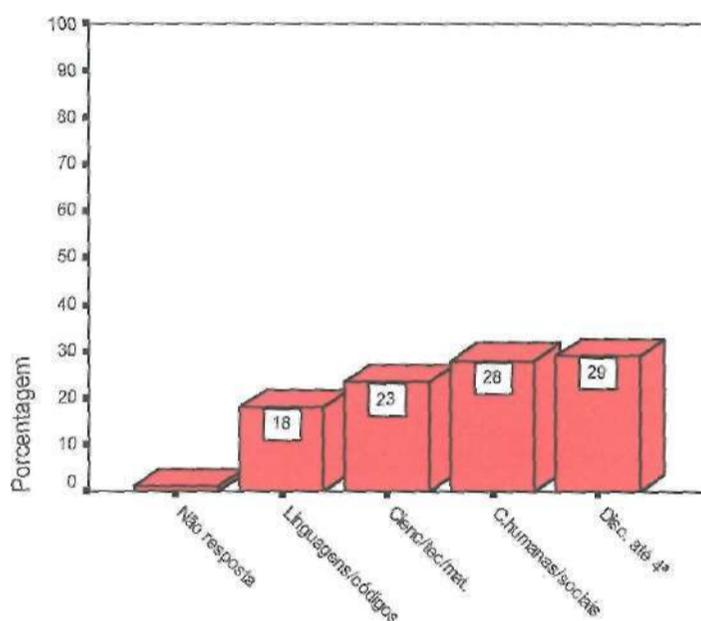
Na questão número dois, os professores assinalaram os componentes curriculares que lecionam. Posteriormente, para efeito de análise, esses componentes foram agrupados em quatro grandes áreas do conhecimento (gráfico 3), quais sejam:

- Linguagens e Códigos : língua portuguesa e línguas estrangeiras;
- Ciências, Matemática e Tecnologia: matemática, biologia, ciências, química, física, informática e educação física;
- Ciências humanas e sociais: arte, ensino religioso, geografia, história, filosofia, sociologia e D.P.S.
- Disciplinas até 4ª série: grupo de disciplinas lecionadas por um professor. Exclui-se as disciplinas de língua inglesa, arte (música, teatro etc), informática e educação física.

Os dados mostram que 82(29,5%) são professores polivalentes. Outros 79(28,4%) lecionam disciplinas específicas de ciências sociais e humanas; 66(23,7%) são da área de ciências, tecnologia e matemática e 51(18,3%) são professores de linguagens e códigos (língua portuguesa e línguas estrangeiras). O total de não resposta foi de 3(1,1%).

GRÁFICO 3

Áreas do Conhecimento em que os professores da Educação Básica lecionam/2002

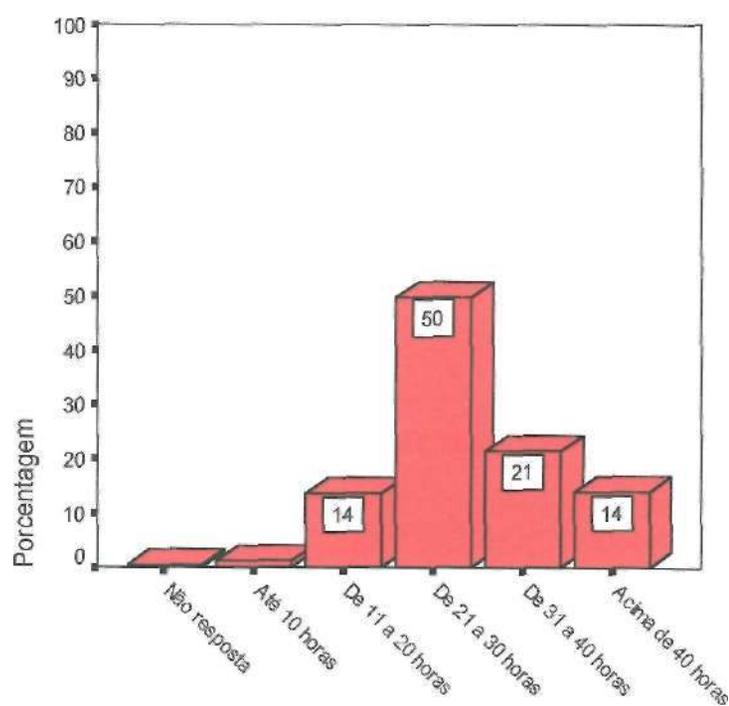


6.1.3 Carga horária dos professores

A carga horária de maior frequência, assinalada por 140(50,0%) professores, situa-se na faixa de 21 a 30 horas, como mostra o gráfico 4. Outros 60(21,4%) possuem carga horária entre 31 a 40 horas, 39(13,9%) lecionam acima de 40 horas, 38(13,6%) situam-se na faixa de 11 a 20 horas e 3(1,1%) professores possuem carga horária até 10 horas. O número de não resposta foi de 1(0,4%).

GRÁFICO 4

Carga horária de trabalho dos professores /2002

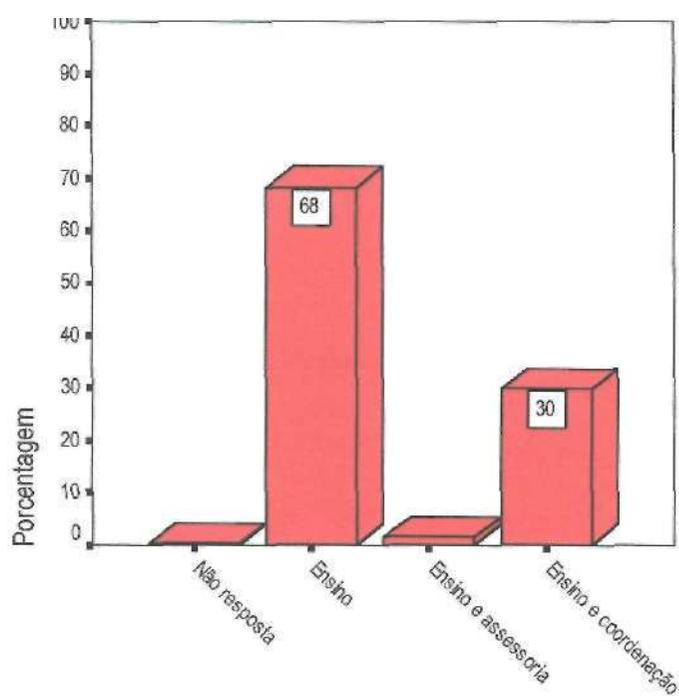


6.1.4 Funções desempenhadas pelos professores

Em relação às funções desempenhadas, o estudo mostrou que 192(68,6%) possuem a função de docência, apenas 84(30,0%) acumulam os cargos de ensino e coordenação de séries/área ou titulação e 4(1,4%) acumulam simultaneamente as funções de ensino e assessoria. O número de não resposta foi 1(0,4%). Os dados podem ser visualizados pelo gráfico 5.

GRÁFICO 5

Funções desempenhadas pelos professores /2002



6.1.5 Distribuição dos professores por faixa etária

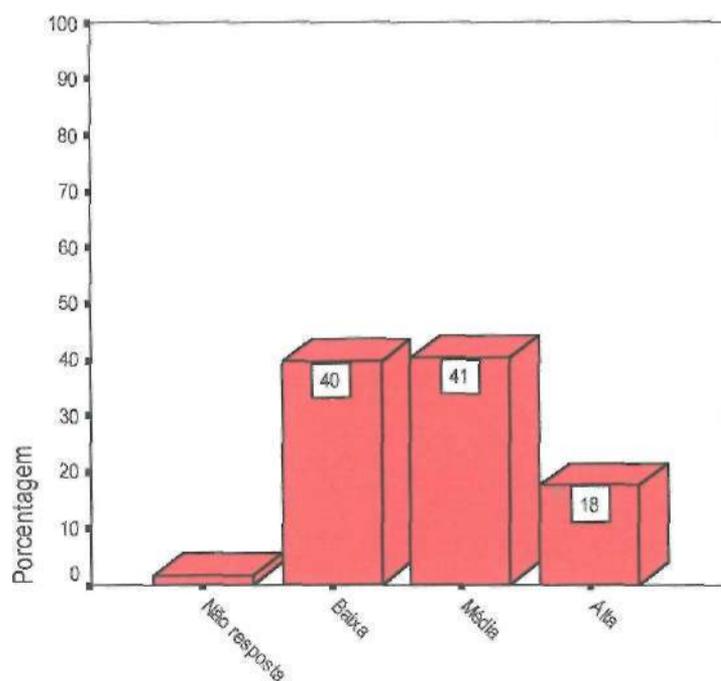
A distribuição dos professores por faixa etária, foi agrupada, para efeito de análise, em:

- Baixa: de 18 a 35 anos
- Média: de 36 a 45 anos
- Alta: Acima de 46 anos

Os resultados mostraram que 114(41,3%) dos respondentes estão na faixa de 36 a 45 anos; 112 professores (40,6%) situam-se na faixa de 18 a 35 anos e 50(18,1%) possuem mais de 56 anos. O número de não respostas foi de 5(1,8%). Pela análise dos resultados observou-se que a maioria do corpo docente dos colégios estudados é relativamente jovem. Os resultados podem ser observados no gráfico 6.

GRÁFICO 6

Distribuição dos professores por faixa etária/2002

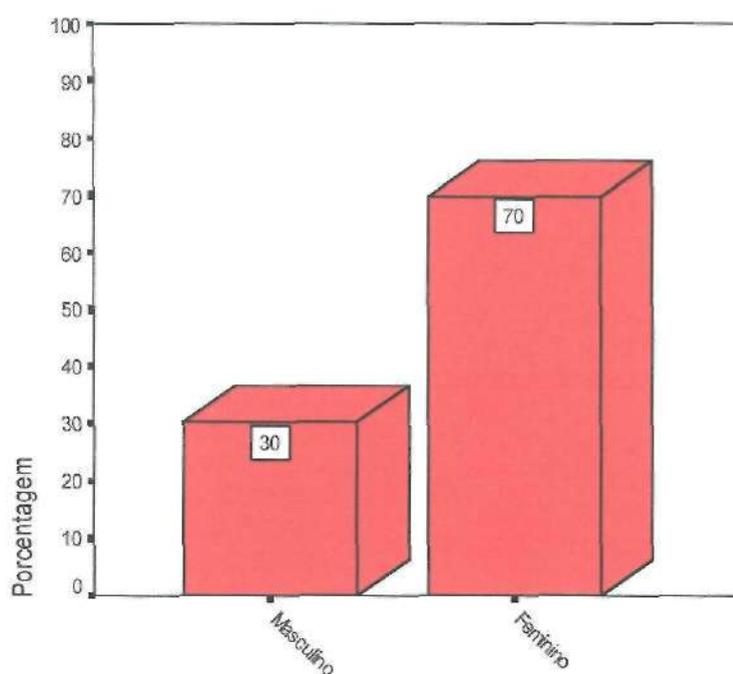


6.1.6 Distribuição dos professores por sexo

Dos professores que lecionam nos colégios estudados, 196(69,8%) são do sexo feminino e 85(30,2%) são do sexo masculino. Os resultados podem ser constatados pelo gráfico 7.

GRÁFICO 7

Distribuição dos professores por sexo/2002

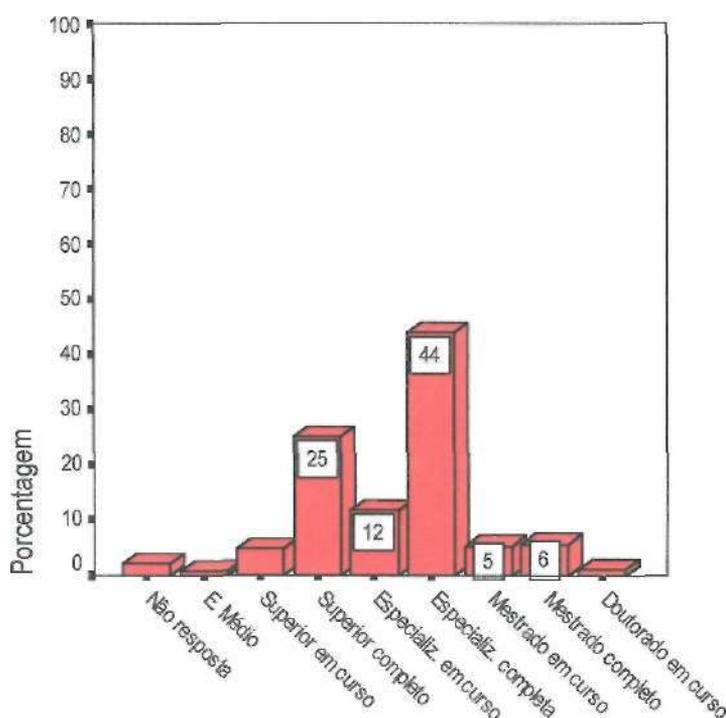


6.1.7 Distribuição dos professores por grau de escolaridade

Nos colégios que se constituíram as unidades amostrais, como pode ser melhor visualizado pelo gráfico 8, dos 281 professores que responderam ao questionário 3(1,1%) são alunos de doutorado, 16(5,5%) são mestres, 15(5,5%) cursam o mestrado, 123(44,7%) possuem especialização completa, 33(12,0%) cursam especialização, 70(25,5%) possuem a graduação completa, 13(4,6%) cursam a graduação e 2(0,7%) professores possuem o Ensino Médio. O estudo constatou que 65(23,1%) dos professores estão frequentando algum curso formal.

GRÁFICO 8

Distribuição dos professores por grau de escolaridade/2002

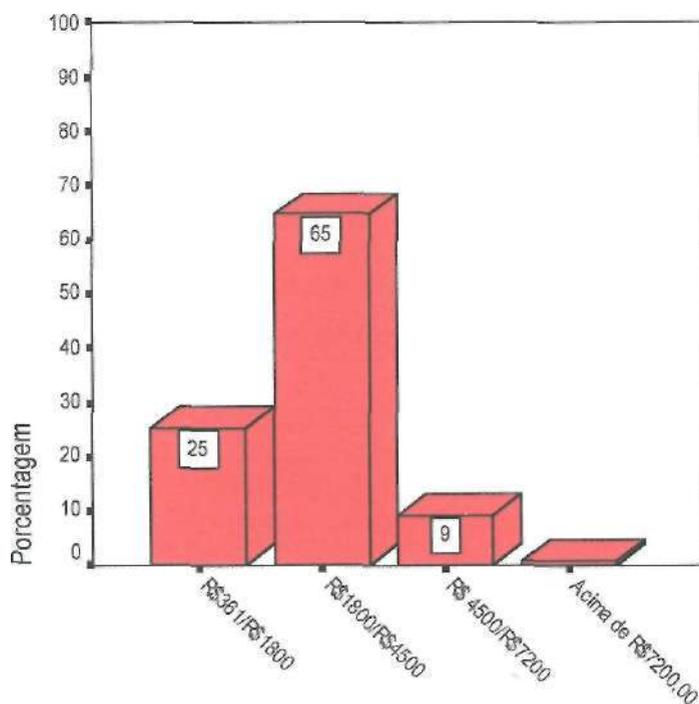


6.1.8 Distribuição dos professores por nível de renda pessoal

A distribuição da frequência da renda pessoal dos professores mostra que a maioria 174(64,7%) situa-se na faixa entre R\$ 1.801,00 e R\$ 4.500,00, 68(25,3%) possuem renda mensal entre R\$361,00 e R\$ 1800,00, outros 25(8,9%) possuem renda entre R\$4.500,00 e R\$7.200,00 e 2(0,7%) possuem renda mensal acima de R\$7.200,00. O número de não resposta foi de 5(1,8%). O gráfico 9 mostra a distribuição dos professores por nível de renda pessoal.

GRÁFICO 9

Distribuição dos professores por nível de renda pessoal/2002

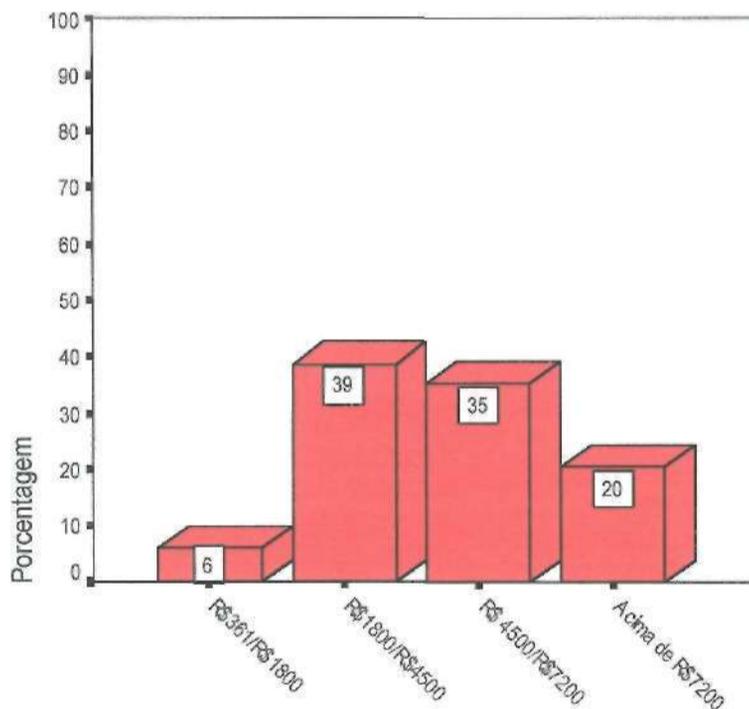


6.1.9 Distribuição dos professores por nível de renda familiar

A renda familiar de 91(38,6%) dos professores situa-se na faixa entre R\$ 1.801,00 e R\$ 4.500,00. Outros 83(35,2%) possuem renda familiar entre R\$ 4.500 e R\$ 7.200,00, 48(20,3%) têm um rendimento familiar acima de R\$ 7.200,00 e 14(5,9%) situam na faixa entre R\$ 361,00 e R\$ 1.800,00. O número de não resposta foi de 45(16,0%). O gráfico 10 apresenta os percentuais de renda familiar dos professores.

GRÁFICO 10

Distribuição dos professores por nível de renda familiar 2002



6.2 Identificação dos canais e fontes de informação utilizados pelos professores na busca de informação

As questões de 5 a 13 e 17 e 18 visavam a obter dados que permitissem identificar os canais e as fontes de informação utilizados pelos professores da Educação Básica na busca de informação para a formação continuada. Os resultados são descritos a seguir.

6.2.1 Meios utilizados para buscar informações específicas para formação continuada

A questão número cinco investigou os meios (impressos, orais, digitais e audiovisuais) usados na busca de informações específicas do contexto educacional - conhecimentos dos conteúdos lecionados, conhecimentos teóricos de ensino e aprendizagem e conhecimentos práticos/aplicação dos conhecimentos em sala de aula. Os níveis abaixo, resultado do agrupamento das respostas, representam as frequências:

- Alta: corresponde as frequências "diariamente" e de "2 a 4 vezes por semana".
- Média: corresponde as frequências "1 vez por semana", "1 vez a cada 15 dias" e "1 vez por mês".
- Baixa: corresponde as frequências "1 vez a cada 3 meses", "1 vez a cada 6 meses" e "1 vez por ano".
- Nula: corresponde a frequência "nunca".

Pelos resultados obtidos, verificou-se que 215(77,6%) professores utilizam com alta frequência os meios impressos para buscar informações sobre a disciplina que leciona. A menor frequência, 78(28,6%), recaiu nos meios audiovisuais. Para buscar conhecimentos teóricos de ensino e aprendizagem, 129(48,3%) professores utilizam os meios orais, em detrimento dos audiovisuais: 46(18,1%) dos respondentes. Para buscar os conhecimentos práticos (aplicação dos conhecimentos em sala de aula), 198(70,5%) dos professores utilizam os meios

impressos. A tabela 1 apresenta as maiores frequências assinaladas para os níveis alto, médio, baixo e nulo.

TABELA 1

Frequência de uso dos meios impressos, orais, digitais e audiovisuais usados para buscar conhecimentos teóricos da disciplina lecionada, ensino/aprendizagem e conhecimentos práticos/2002

	Alta		Média		Baixa		Nula	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Meios impressos - Conhec. disciplinar	215	77,6%	57	21%	5	1,8%		
Meios orais - Conhec. disciplinar	189	67,7%	81	29%	7	2,5%	2	,7%
Meios digitais - Conhec. disciplinar	103	37,2%	148	53%	17	6,1%	9	3,2%
Meios audiovisuais - Conhec. disciplinar	78	28,6%	152	56%	37	14%	6	2,2%
Meios impressos - Conhec. ensino/aprendizagem	114	43,7%	135	52%	11	4,2%	1	,4%
Meios orais - Conhec. ensino/aprendizagem	129	48,3%	125	47%	11	4,1%	2	,7%
Meios digitais - Conhec. ensino/aprendizagem	51	19,3%	162	61%	32	12%	19	7,2%
Meios audiovisuais - Conhec. ensino/aprendizagem	46	18,1%	140	55%	52	20%	16	6,3%
Meios impressos - Aplicação dos conhecimentos	198	76,7%	55	21%	5	1,9%		
Meios orais - Aplicação dos conhecimentos	189	72,7%	66	25%	2	,8%	3	1,2%
Meios digitais - Aplicação dos conhecimentos	78	30,4%	131	51%	32	12%	16	6,2%
Meios audiovisuais - Aplicação dos conhecimentos	65	25,3%	135	53%	48	19%	9	3,5%

6.2.2 Distribuição de frequência de compra de revistas especializadas para a formação continuada

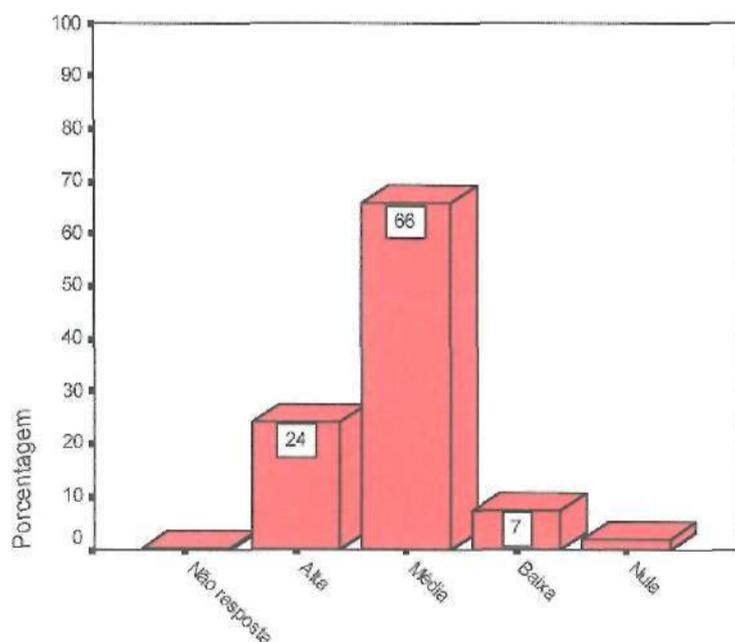
O objetivo da questão seis foi verificar a média de compra de revistas especializadas que os professores utilizam para atualização na profissão. Os níveis de frequência, agrupados para efeito de análise, correspondem a:

- Alta: "1 vez por semana" e "1 vez a cada 15 dias".
- Média: "1 vez por mês" e "1 vez por trimestre".
- Baixa: "1 vez por semestre" e "1 vez por ano".
- Nula: Nunca.

De acordo com as respostas obtidas, 68(24,2%) professores compram revistas especializadas para atualização com alta frequência, 185(65,8%) adquirem revistas com uma frequência média, e 21(7,5%) com baixa frequência. Outros 6(2,1%) professores responderam que não compram revistas especializadas. O número de não resposta foi 1(0,4%). Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico 11.

GRÁFICO 11

Distribuição de frequência de compra de revistas especializadas para a formação continuada/2002



6.2.3 Distribuição de frequência de compra de livros para a formação continuada

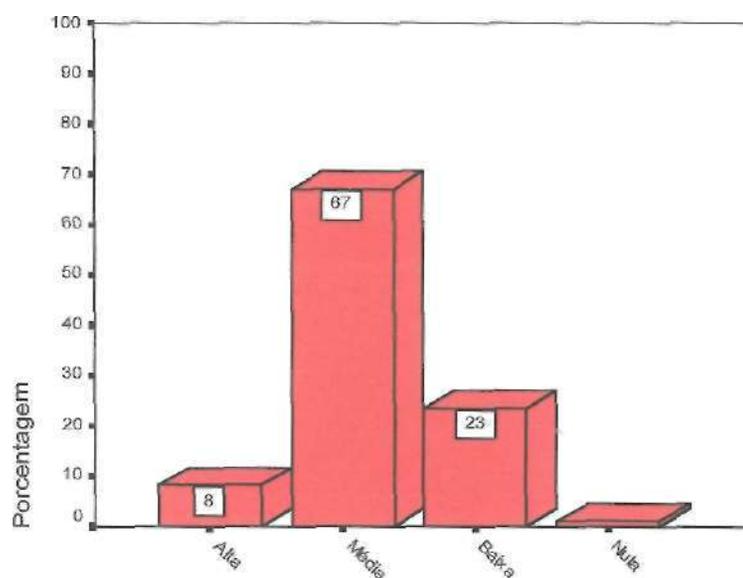
A questão sete verificou a média de compra de livros com intuito de subsídio a própria formação continuada. Os níveis de frequência, agrupados para efeito de análise, correspondem a:

- Alta: "1 vez por semana" e "1 vez a cada 15 dias".
- Média: "1 vez por mês" e "1 vez por trimestre".
- Baixa: "1 vez por semestre" e "1 vez por ano".
- Nula: Nunca.

Dentre os professores que responderam a questão, 23(8,3%) compram livros com uma frequência alta, 186(67,1%) apontaram uma frequência média de compra, 65(23,5%) compram com uma frequência baixa e 3(1,1%) professores responderam que nunca compram livros para atualização. O número de não resposta foi de 4(1,4%). O gráfico 12 apresenta a distribuição da frequência de compras de livros pelos professores estudados.

GRÁFICO 12

Distribuição de frequência de compra de livros para a formação continuada/2002



6.2.4 Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalho para formação continuada

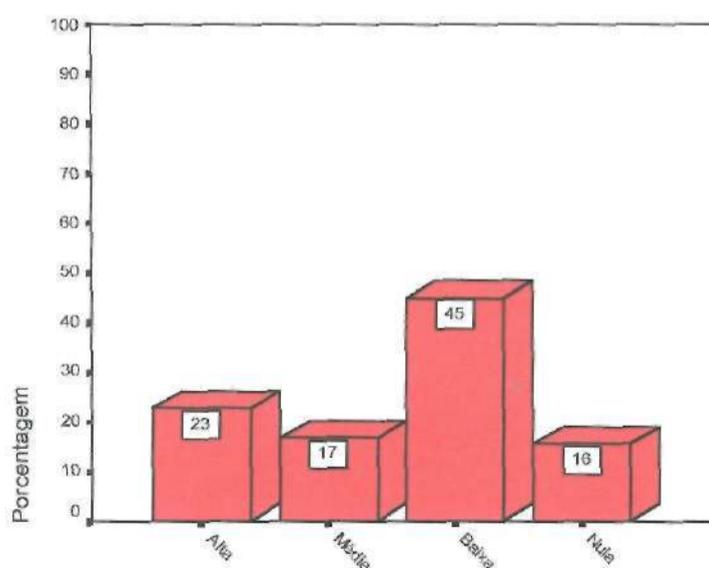
A questão oito foi dividida em duas e teve como objetivo investigar a frequência de participação dos professores em congressos, simpósios e oficinas de trabalho durante um período de 12 meses, no colégio ou fora do colégio. Os níveis de frequência, correspondem a:

- Alta: entre 4 vezes e mais de 4 vezes
- Média: 3 vezes
- Baixa: de 1 a 2 vezes
- Nula: Nunca

Na primeira questão, perguntou-se sobre a participação dos professores nos eventos no colégio. As respostas mostraram, como observa-se no gráfico 13, que a maioria 115(44,9%) teve uma baixa participação, 58(22,7%) dos professores participaram com frequência alta e 43(16,8%) tiveram frequência média. Outros 40(15,6%) não participaram dos eventos na escola. O número de professores que não responderam foi de 25(8,9%).

GRÁFICO 13

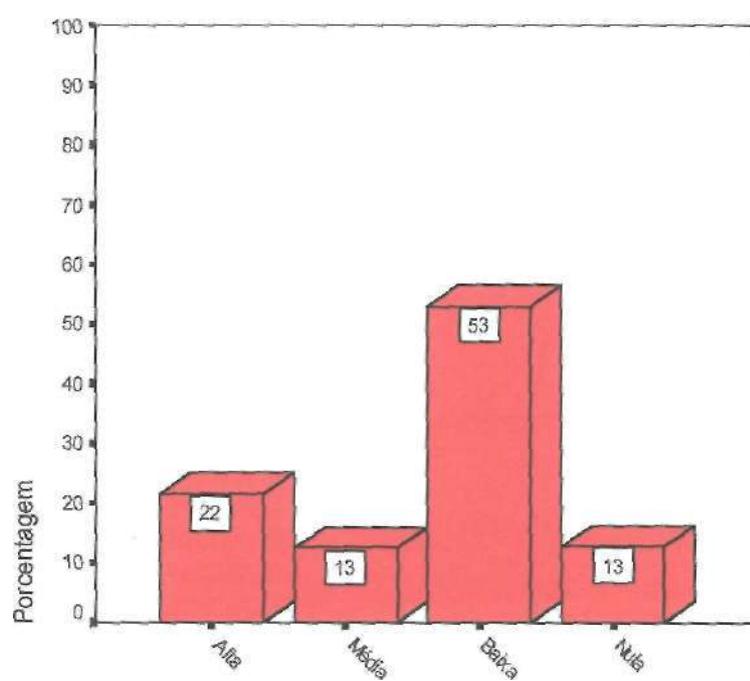
Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalho no colégio/2002



A segunda parte da questão referiu-se à participação dos eventos fora do colégio. No nível de alta frequência, a participação dos professores foi de 57(21,6%), na frequência média obteve-se 33(12,5%) de respostas, na frequência baixa, 140(53%) de respostas e 34(12,9%) dos professores não participaram de nenhum evento nos últimos 12 meses fora da escola. Neste item, a porcentagem de não respostas foi de 17,6%. O gráfico 14 apresenta os resultados da questão.

GRÁFICO 14

Frequência média de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalho fora do colégio/2002



6.2.5 Frequência do uso de fontes de informação para estudo e planejamento

A questão nove mediu a frequência média, durante o período de 12 meses, de uso de fontes de informação para estudo e planejamento. Foram listadas 15 opções de fontes, além da alternativa outras, onde o professor assinalou numa escala de 1 a 9 a frequência representada pelos seguintes níveis, agrupados para efeito de análise em:

- t Alta: corresponde às frequências "diariamente" e "de 2 a 4 vezes por semana".
- Média: corresponde às frequências "1 vez por semana", "1 vez a cada 15 dias" e "1 vez por mês".
- Baixa corresponde às frequências "1 vez a cada 3 meses", "1 vez a cada 6 meses" e "1 vez por ano".
- Nula: corresponde a frequência nunca.

Os estudos revelaram que as fontes de informação utilizadas com alta frequência foram consecutivamente os livros didáticos 202(73,7%), os jornais 157(58,1%) e os livros paradidáticos 125(45,5%). As fontes mais utilizadas com frequência média foram os vídeos 165(60,2%), as revistas 148(41,2%) e livros - exceto didáticos e paradidáticos - 142(36,6%). Com baixa frequência foram assinaladas as palestras 148(54,8%), as dissertações e teses 114(42,2%) e os mapas e atlas 80(30,4%). As fontes com maior frequência "nunca utilizadas" para formação continuada foram as dissertações e teses 103(38,1%), mapas e atlas 76(28,9%) e apostilas 43(11,3%). Na opção outras, assinaladas por 15(5,3%) professores, foram citadas outras fontes como exposições, cursos de pós-graduação, conversas com colegas, entre outras. O item Mapas e atlas obteve o maior número de não respostas: 18(6,4%) professores. A tabela 2 mostra os resultados obtidos. Os percentuais apresentados relacionam-se ao número total de repostas para cada item.

TABELA 2

Distribuição da frequência de uso de fontes de informação para estudos e planejamento/2002

	Alta		Média		Baixa		Nula	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Livros didáticos	202	73,7%	53	19,3%	7	2,6%	12	4,4%
Paradidáticos	125	45,5%	116	42,2%	24	8,7%	10	3,6%
Enciclopédias, dicionários e almanaques	106	39,0%	137	50,4%	21	7,7%	8	2,9%
Outros livros	100	36,6%	142	52,0%	25	9,2%	6	2,2%
Revistas	114	41,2%	148	53,4%	13	4,7%	2	,7%
Jornais	157	58,1%	96	35,6%	15	5,6%	2	,7%
Dissertações e teses	6	2,2%	47	17,4%	114	42,2%	103	38,1%
Participação em palestras	2	,7%	103	38,1%	148	54,8%	17	6,3%
Mapas e atlas	32	12,2%	75	28,5%	80	30,4%	76	28,9%
Vídeos	25	9,1%	165	60,2%	73	26,6%	11	4,0%
CDs e DVDs	49	18,1%	121	44,8%	62	23,0%	38	14,1%
Programas de TV e rádio	61	22,3%	128	46,9%	55	20,1%	29	10,6%
Documentos disponíveis na internet	80	29,2%	138	50,4%	36	13,1%	20	7,3%
Apostilas	66	24,4%	121	44,8%	40	14,8%	43	15,9%
Oficinas	18	6,8%	76	28,7%	141	53,2%	30	11,3%
Outros	8	53,3%	4	26,7%			3	20,0%

6.2.6 Frequência dos canais de informação mais utilizados pelos professores para formação continuada

A questão onze identificou os canais de informação mais utilizados pelos professores para a formação continuada. Essa questão constou de oito opções, incluindo o item 'outros', para serem assinaladas em ordem crescente de importância. Conforme consta na tabela 3, o canal que obteve o grau mais elevado de importância, foi o arquivo pessoal, utilizado por 202(72,9%) dos professores. Em segundo lugar, consultam os arquivos dos colegas: 62(23,5%). Em terceiro e quarto lugares, o canal mais utilizado, consecutivamente por 57(21,0%) e 69(25,4%) dos professores é a biblioteca do Colégio Marista. Outros 56(30,7%) dos professores classificaram a internet como o quinto canal mais utilizado. Em sexto lugar com 70(25,5%) respostas está a busca de informações junto aos assessores dos Colégios Maristas. Outros 101(38,8%) utilizam bibliotecas de outras instituições ou públicas para buscar informação. Em oitavo lugar, 8(2,9%) dos professores citaram o arquivo pessoal como canal de informação mais utilizado para a formação continuada. Na opção outros, foram citados buscas em faculdades, cursos e reuniões como consta na tabela 3. Os percentuais apresentados relacionam-se ao número total de repostas para cada item.

TABELA 3

Frequência dos canais de informação utilizados para a formação continuada/2002

	1º lugar		2º lugar		3º lugar		4º lugar		5º lugar		6º lugar		7º lugar		8º lugar	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%								
Arquivo pessoal	202	73%	29	10%	19	6,9%	7	2,5%	4	1,4%			8	2,9%	8	2,9%
Arquivo colegas	8	3,0%	62	23%	49	19%	52	20%	40	15,2%	42	16%	10	3,8%	1	,4%
Biblioteca colégio	16	5,9%	49	18%	57	21%	69	25%	42	15,4%	24	8,8%	12	4,4%	3	1,1%
Outras bibliotecas		3,1%	9	3,5%	31	12%	25	9,6%	30	11,5%	50	19%	101	39%	6	2,3%
Assessores	12	4,6%	30	11%	34	13%	37	14%	47	17,9%	38	14%	62	24%	3	1,1%
Livrarias	11	4,0%	42	15%	41	15%	36	13%	44	16,1%	70	26%	29	11%	1	,4%
Internet	20	7,4%	53	20%	41	15%	44	16%	56	20,7%	30	11%	24	8,9%	3	1,1%
Outros	5	15%	2	5,9%	1	2,9%	1	2,9%	4	11,8%	4	12%	2	5,9%	15	44,1%

6.2.7 Frequência do uso da biblioteca escolar para buscar informação para estudos e planejamento

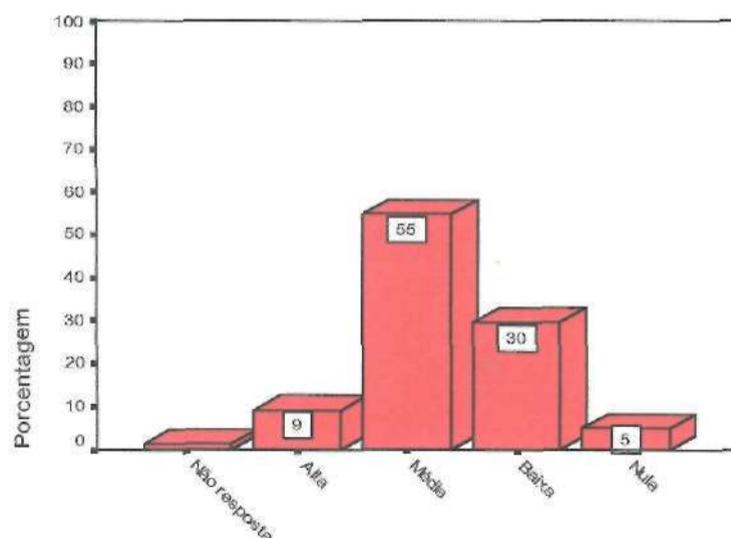
A questão doze tratou da frequência do uso da biblioteca escolar para buscar informação para estudo e planejamento. Para efeito de análise, o nível das frequências foi agrupado em:

- Alta: corresponde às frequências "diariamente" e "de 2 a 4 vezes por semana".
- Média: corresponde às frequências "1 vez por semana", "1 vez a cada 15 dias" e "1 vez por mês".
- Baixa: corresponde às frequências "1 vez a cada 3 meses", "1 vez a cada 6 meses" e "1 vez por ano".
- Nula: corresponde a frequência nunca.

Os dados obtidos mostraram que 26(9,4%) dos professores utilizam a biblioteca da escola com alta frequência, 154(55,6%) utilizam-na com frequência média, 84(30,0%) com frequência baixa e 14(5,1%) nunca utilizam a biblioteca escolar. Neste item, o número de não resposta foi de 4(1,4%). Os resultados podem ser melhor visualizados no gráfico 15.

GRÁFICO 15

Frequência do uso da biblioteca do colégio pelos professores para formação continuada/2002



6.2.8 Frequência de uso dos recursos disponíveis na internet para formação continuada dos professores da Educação Básica

A questão 17 teve como objetivo medir o uso dos recursos disponíveis na internet para a formação continuada do professor. Para análise dos dados, as frequências foram agrupadas nas categorias:

- Alta: corresponde às frequências "diariamente" e "de 2 a 4 vezes por semana".
- Média: corresponde às frequências "1 vez por semana", "1 vez a cada 15 dias" e "1 vez por mês".
- Baixa: corresponde às frequências "1 vez a cada 3 meses", "1 vez a cada 6 meses" e "1 vez por ano".
- Nula: corresponde a frequência nunca.

Observa-se na tabela 4, que os recursos utilizados com frequência alta foram os sistemas de busca, as informações na rede - com 131(47,9%), o correio eletrônico com 126(45,3%) e os sites de educação, com 80(28,8%). Os itens que obtiveram maior número de não uso foram os cursos de educação a distância, com 220(81,2%) e as listas de discussões com 192(70,1%). O maior número de não resposta 10(3,6%) referiu-se a educação a distância via internet.

TABELA 4

Frequência de uso dos recursos da internet para formação continuada/2002

	Alta		Média		Baixa		Nula	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Sistema de buscas	131	47%	125	44,8%	16	5,7%	7	2,5%
listas discussões	15	5,5%	44	16,1%	23	8,4%	192	70%
Correio eletrônico	126	45%	88	31,7%	22	7,9%	42	15%
Cursos educação à distância via internet	7	2,6%	20	7,4%	24	8,9%	220	81%
Sites de educação	80	29%	142	51,1%	38	14%	18	6,5%
Revistas de educação disponíveis na internet	53	19%	118	42,6%	50	18%	56	20%
Softwares educacionais	34	12%	132	48,2%	63	23%	45	16%
Bate papo	5	1,8%	23	8,4%	25	9,1%	221	81%
Livrarias virtuais	23	8,3%	133	48,2%	50	18%	70	25%

6.2.9 Frequência de uso e locais de acesso à internet para formação continuada dos professores da Educação Básica

A questão 18 tratou dos locais usados pelos professores para acessarem a internet para estudos e planejamento. Os locais acessados com frequência alta foram em casa 138(50,4%) e no Colégio Marista 57(21,1%). Os locais que tiveram maior frequência de não uso - 252 (94,7%) das respostas - foram aqueles que oferecem acesso pago, como cybercafés e livrarias. No item 'outros' foram descritos universidades e outras escolas, principalmente. O maior número de não respostas foi de 15(5,3%) referente aos locais que oferecem acesso pago, como mostra a tabela 5. Os percentuais apresentados relacionam-se ao número total de repostas para cada item.

TABELA 5

Frequência de uso dos locais de acesso à internet para formação continuada dos professores da Educação Básica/2002

	Alta		Média		Baixa		Nula	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Colégio Marista	57	21,1%	95	35,2%	43	15,9%	75	27,8%
Em casa	138	50,4%	96	35,0%	18	6,6%	22	8,0%
Casade parentes (amigos)	3	1,1%	33	12,3%	22	8,2%	210	78,4%
Bibliotecas de outras instituições	14	5,2%	36	13,4%	32	11,9%	186	69,4%
Locais que oferecem acesso pago	1	,4%	4	1,5%	9	3,4%	252	94,7%
Outros locais	3	50,0%					3	50,0%

6.3 Fatores que dificultam a busca da informação dos professores da Educação Básica para a formação continuada

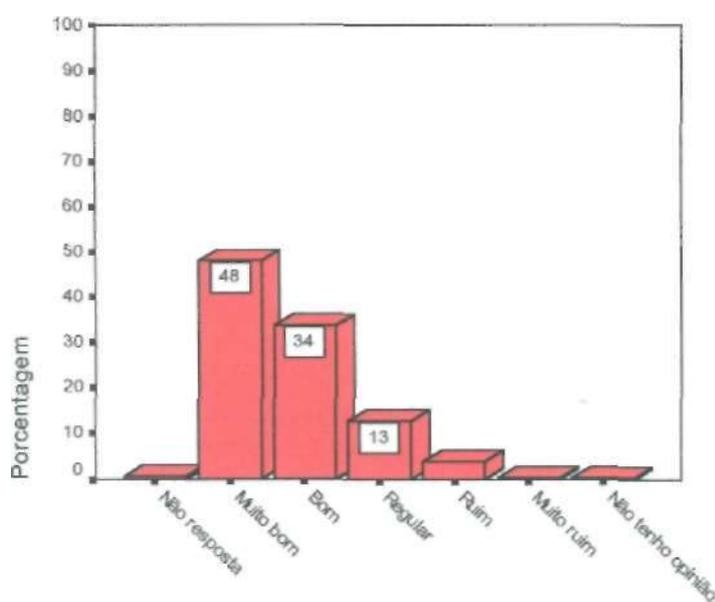
Esta seção descreve a opinião dos professores sobre os fatores que podem dificultar o comportamento deles na busca de informação para a formação continuada.

6.3.1 Opinião dos professores quanto ao apoio do Colégio Marista para a formação continuada

A questão número dez teve como objetivo obter a opinião dos professores sobre o apoio oferecido pelo Colégio Marista para a formação continuada. Os dados mostram que 230(82,4%) professores consideram o apoio do Colégio como muito bom ou bom, 36(12,9%) analisaram o apoio como regular, 12(4,3%) acham que o apoio é ruim ou muito ruim. Um respondente não opinou 1(0,4%) e 2(0,7%) não responderam à questão. O gráfico 16 apresenta os resultados dessa questão.

GRÁFICO 16

Opinião dos professores quanto ao apoio do Colégio Marista para a formação continuada/2002

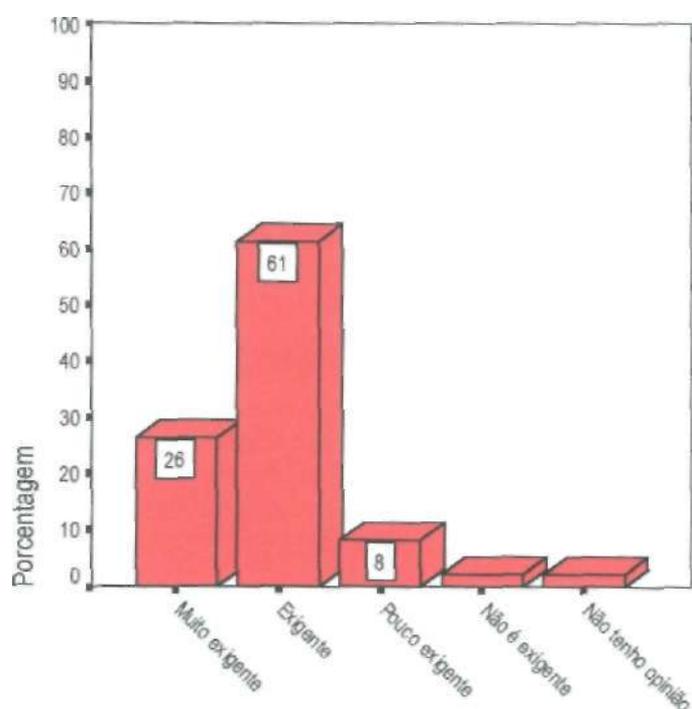


6.3.2 Opinião dos professores quanto ao grau de exigência do Colégio Marista em relação à formação continuada

A questão treze questionou os professores sobre o grau de exigência do Colégio Marista em relação à formação continuada. Os dados mostraram que 246 professores (87,5%) consideram o Colégio muito exigente ou exigente. Para 23(8,2%) dos professores o Colégio é pouco exigente e 6(2,1%) opinaram que o Colégio não é exigente. Seis professores (2,1%) não emitiram opinião. Os resultados obtidos podem ser melhores visualizados no gráfico 17.

GRÁFICO 17

Opinião dos professores quanto ao grau de exigência do Colégio Marista em relação à formação continuada/2002



6.3.3 Principais fatores que dificultam a busca da informação para formação continuada

A questão 14 identificou os principais fatores que dificultam a busca da informação. Essa questão apresentou uma percentual de 28,6% de não respostas. A opção com maior número de não respostas foi "desinteresse pessoal", com frequência igual a 109(38,8%). Os resultados descritos na tabela 6 mostram que 115(48,1%) dos professores consideraram a falta de tempo o fator que mais dificulta a busca da informação; em segundo lugar, os professores 55(27,2%) apontaram o cansaço e em terceiro, 41(21,3%), a inexistência de uma política de plano de carreira. O fator que menos interfere na busca de informação é o desinteresse pessoal, apontado por 86(50,0%) dos respondentes. Na opção "outros", foram acrescentados fatores como desinteresse do Colégio, família, dificuldades de locomoção, excesso de trabalho e falta de habilidades para buscar a informação. Os percentuais apresentados relacionam-se ao número total de repostas para cada item.

TABELA 6

Fatores que dificultam a busca de informação para formação continuada/2002

	1º lugar		2º lugar		3º lugar		4º lugar		5º lugar		6º lugar		7º lugar		8º lugar	
	(n)	%	(n)	%												
Inexistência de plano de carreira	23	2,1%	23	12,1%	41	21,6%	44	23,2%	28	14,7%	11	5,8%	11	5,8%	9	4,7%
desatualizado	8	4,3%	12	6,5%	21	11,4%	34	18,5%	46	25,0%	34	18,5%	22	12,0%	7	3,8%
Escassez de dinheiro	75	52,3%	57	24,6%	40	17,2%	22	9,5%	15	6,5%	11	4,7%	8	3,4%	4	1,7%
Raro de formação, inadequado	8	4,3%	16	8,7%	17	9,2%	32	17,4%	32	17,4%	46	25,0%	26	14,1%	7	3,8%
Falta de tempo	115	18,1%	58	24,3%	24	10,0%	14	5,9%	12	5,0%	7	2,9%	5	2,1%	4	1,7%
Desinteresse pessoal	11	6,4%	6	3,5%	12	7,0%	6	3,5%	22	12,8%	19	11,0%	86	50,0%	10	5,8%
Cansaço	9	4,5%	55	27,2%	41	20,3%	29	14,4%	18	8,9%	37	18,3%	12	5,9%	1	,5%
Outros	9	19,0%	4	12,9%	2	6,5%	4	12,9%	3	9,7%	3	9,7%	3	9,7%	3	9,7%

6.3.4 Opinião do professor em relação a tópicos específicos sobre a sua formação continuada

A questão 15 teve como objetivo verificar a percepção do professor em relação a tópicos específicos sobre a sua formação. O maior número de não respostas 4(1,4%) referiu-se à opção "as reuniões de planejamento são suficientes para me manter informado". Das respostas obtidas, os dados mostram que 168(60,0%) dos professores concordam totalmente que possuem conhecimento da disciplina que ensinam, 166(59,1%) concordam que possuem conhecimentos psicopedagógicos, 145(51,6%) concordam que possuem um programa pessoal de estudos para a formação continuada; 180(64,7%) discordam que o Colégio onde trabalham deve se responsabilizar inteiramente pela formação continuada de seus professores; 167(60,1%) discordam que as reuniões de planejamento são suficientes para se manterem informados e 176(63,1%) dos professores concordam totalmente que se sentem incomodados quando não se mantêm informados. A tabela 7 apresenta os resultados dessa questão.

TABELA 7

Opinião do professor em relação a tópicos específicos sobre a sua formação continuada/2002

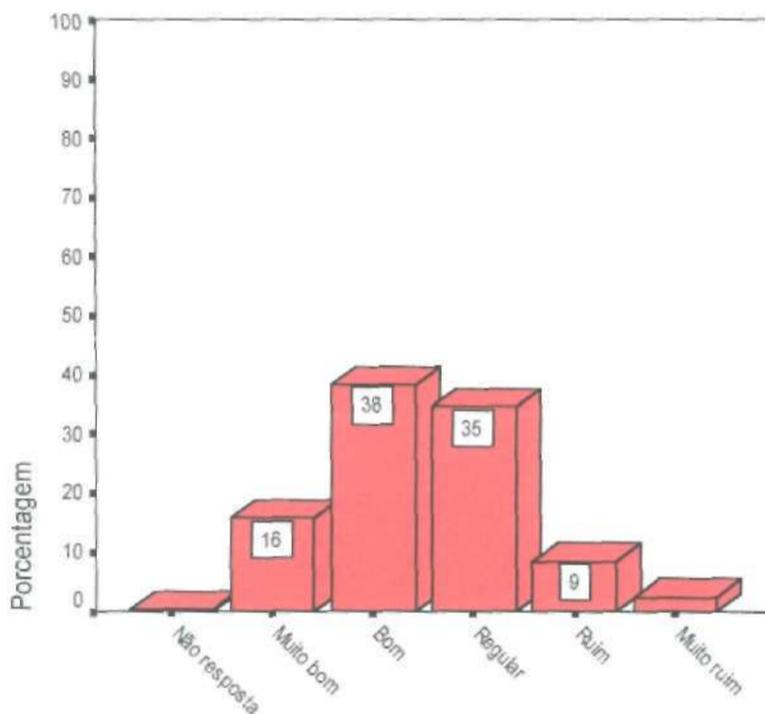
	Concordo totalmente		Concordo		Não tenho opinião		Discordo		Discordo totalmente	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Domínio dos conhecimentos da disciplina lecionada	168	60%	101	36%	3	1,1%	7	2,5%	1	,4%
Domínio dos conhecimentos psicopedagógicos	85	30%	166	59%	17	6,0%	12	4,3%	1	,4%
Programa pessoal de estudos para a formação continuada	88	31%	145	52%	26	9,3%	20	7,1%	2	,7%
O colégio deve se responsabilizar inteiramente para a formação continuada	7	2,5%	18	6,5%	18	6,5%	180	65%	55	20%
As reuniões de planejamento são suficientes para me manter atualizado	5	1,8%	35	13%	8	2,9%	167	60%	63	23%
Sente-se incomodado quando não se mantêm informado	177	63%	83	30%	4	1,4%	7	2,5%	8	2,9%

6.3.5 Opinião dos professores sobre o próprio desempenho na utilização das novas tecnologias para a formação continuada

A questão 18 mediu a opinião dos professores sobre o desempenho em relação ao uso dos computadores e da internet para a formação continuada. Os resultados, como mostra o gráfico 18, revelaram que 108(38,6%) professores consideram que possuem um bom desempenho, 97(34,5%) possuem desempenho regular, 44(15,7%), muito bom, 24(8,6%) consideram ruim o desempenho e 7(2,5%) responderam que o desempenho é muito ruim. Ou seja, 54,3% consideraram que sabem utilizar bem as novas tecnologias para a formação continuada em oposição a 14,56% que consideram o desempenho abaixo da média. O número de não resposta foi de 1(0,4%).

GRÁFICO 18

Opinião dos professores sobre o próprio desempenho na utilização das novas tecnologias para a formação continuada/2002



6.4 Associações entre variáveis que apontam para influências das características dos professores na busca por informação

A segunda parte desse capítulo mostra a análise relacional dos dados. Os testes para medir as associações entre variáveis visaram verificar a veracidade da hipótese da pesquisa. Foi aplicado o teste do qui quadrado para tal verificação, pois é um teste de associação próprio para este fim, isto é, medir a associação entre duas variáveis qualitativas (categóricas) com mais de duas opções de resposta.

6.4.1 Associações entre as variáveis que compõem as características pessoais dos professores

6.4.1.1 Associações com a variável carga horária

Foi aplicado o teste do qui quadrado a variável carga horária contra as variáveis função desempenhada e nível de atuação. Somente a variável nível de atuação está associada significativamente à carga horária - (Qui = 66,237; P=0,000). A maioria dos respondentes possuem carga horária de 21 a 30 horas. No entanto, a maior concentração de professores com carga horária entre 31 a 40 horas pertence ao Ensino Médio. A tabela 8 apresenta os resultados da associação.

6.4.1.2 Associação com a variável faixa etária

O teste do qui quadrado aplicado às variáveis faixa etária e nível de atuação, mostrou que elas estão significativamente associadas ($Qui=18,263$; $P=0,001$). Neste caso, observa-se que no Ensino Médio existe maior concentração de pessoas nas faixas etárias mais elevadas, enquanto na Educação Infantil, a concentração nas faixas mais jovens é mais intensa: 51,0% da Educação Infantil à 4ª série; 45,1% no Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série e 24,4% no Ensino Médio, como consta na tabela 9.

TABELA 9
Faixa etária X nível de atuação
(P=0,001)

		NIVEL DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO MARISTA			
		E.I a 4ª série	E. Fundamental	E. Médio	Total
FAIXA ETÁRIA	Baixa	53	37	22	112
	FAIXA ETÁRIA	47,3%	33,0%	19,6%	100,0%
	NIVEL	51,0%	45,1%	24,4%	40,6%
Média		40	31	43	114
	FAIXA ETÁRIA	35,1%	27,2%	37,7%	100,0%
	NIVEL	38,5%	37,8%	47,8%	41,3%
Alta		11	14	25	50
	FAIXA ETÁRIA	22,0%	28,0%	50,0%	100,0%
	NIVEL	10,6%	17,1%	27,8%	18,1%
Total		104	82	90	276
	FAIXA ETÁRIA	37,7%	29,7%	32,6%	100,0%
	NIVEL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.1.3 Associações com a variável sexo

O teste do qui quadrado aplicado às variáveis sexo e nível de atuação revelou que as variáveis estão associadas com um nível de significância de 0,000; $Qui=74,716$. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série predominam as mulheres, respectivamente 95,2% e 71,8%. No Ensino Médio, há uma inversão da situação, com uma população maior de homens. A tabela 10 apresenta os resultados da associação.

TABELA 10
Sexo X nível de atuação
(P=0,000)

		SEXO		
		Masculino	Feminino	Total
NIVEL	E. I. a 4 ^a série	5	100	105
	NÍVEL	4,8%	95,2%	100,0%
	SEXO	5,9%	51,0%	37,4%
	E. Fundamental	24	61	85
	NÍVEL	28,2%	71,8%	100,0%
	SEXO	28,2%	31,1%	30,2%
	E. Médio	56	35	91
	NÍVEL	61,5%	38,5%	100,0%
	SEXO	65,9%	17,9%	32,4%
Total		85	196	281
	NIVEL	30,2%	69,8%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

O teste do qui quadrado aplicado às variáveis sexo e carga horária revelou que as mesmas estão associadas (Qui=53,956; P=0,000). Nesse caso, observa-se que a carga horária de trabalho masculina é maior do que a das mulheres (tabela 11).

TABELA 11
Sexo X carga horária
(P=0,000)

		SEXC		Total
		Masculino	Feminino	
Até 10 horas		3		3
	C. HORÁRIA	100,0%		100,0%
De 11 a 20 horas	SEXO	3,5%		1,1%
		7	31	38
De 21 a 30 horas	C. HORÁRIA	18,4%	81,6%	100,0%
	SEXO	8,2%	15,9%	13,6%
De 31 a 40 horas		21	119	140
	C. HORÁRIA	15,0%	85,0%	100,0%
Acima de 40 horas	SEXO	24,7%	61,0%	50,0%
		30	30	60
Total	C. HORÁRIA	50,0%	50,0%	100,0%
	SEXO	35,3%	15,4%	21,4%
		24	15	39
	C. HORÁRIA	61,5%	38,5%	100,0%
	SEXO	28,2%	7,7%	13,9%
		85	195	280
	C. HORÁRIA	30,4%	69,6%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2 Associações entre as variáveis que identificam o uso dos canais e fontes de informação utilizados pelos professores

Nesse item são apresentadas as associações entre os canais e fontes de informação e as variáveis nível de atuação, áreas de conhecimento, função, faixa etária, escolaridade e sexo que mostraram nível de significância.

6.4.2.1 Associação entre as variáveis frequência de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalhos no Colégio e áreas de conhecimento

O teste do qui quadrado aplicado às variáveis frequência de participação em congressos no Colégio X áreas de conhecimento mostrou que as mesmas são associadas (Qui=26,970; P=0,001). A maior frequência assinalada pelos professores situa-se no nível baixo, porém os professores da Educação Infantil à 4ª série mostraram maior participação no nível alto. Os resultados estão descritos na tabela 12.

TABELA 12

Participação de eventos no Colégio X áreas de conhecimento (P=0,001)

	ÁREAS DO CONHECIMENTO				Total
	Linguagens e códigos	Ctén/tec/mat.	Ciências humanas sociais	Disciplinas professor polivalente	
Alta	8	11	11	27	57
PART. EVENTOS COLÉGIO	14,0%	19,3%	19,3%	47,4%	100,0%
ÁREAS CONHEC.	17,4%	17,7%	15,5%	36,5%	22,5%
Média	8	11	11	13	43
PART. EVENTOS COLÉGIO	18,6%	25,6%	25,6%	30,2%	100,0%
ÁREAS CONHEC.	17,4%	17,7%	15,5%	17,6%	17,0%
Baixa	23	21	39	30	113
PART. EVENTOS COLÉGIO	20,4%	18,6%	34,5%	26,5%	100,0%
ÁREAS CONHEC.	50,0%	33,9%	54,9%	40,5%	44,7%
Nula	7	19	10	4	40
PART. EVENTOS COLÉGIO	17,5%	47,5%	25,0%	10,0%	100,0%
ÁREAS CONHEC.	15,2%	30,6%	14,1%	5,4%	15,8%
Total	46	62	71	74	253
PART. EVENTOS COLÉGIO	18,2%	24,5%	28,1%	29,2%	100,0%
ÁREAS CONHEC	1000%	100 0%	100,0%	100,0%	100 0%

6.4.2.2 Associação entre as variáveis frequência de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalhos no Colégio e sexo

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis frequência de participação em congressos no Colégio X sexo apresenta associação (Qui=24,500; P=0,000). A proporção da participação ente os dois sexos possui uma variação em que as mulheres participam mais que os homens. A tabela 13 apresenta os resultados do cruzamento.

TABELA 13

**Frequência de participação de eventos no Colégio X sexo
(P=0,000)**

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		7	51	58
	PART. EVENTOS COLÉGIO	12,1%	87,9%	100,0%
	SEXO	9,3%	28,2%	22,7%
Média		10	33	43
	PART. EVENTOS COLÉGIO	23,3%	76,7%	100,0%
	SEXO	13,3%	18,2%	16,8%
Baixa		35	80	115
	PART. EVENTOS COLÉGIO	30,4%	69,6%	100,0%
	SEXO	46,7%	44,2%	44,9%
Nula		23	17	40
	PART. EVENTOS COLÉGIO	57,5%	42,5%	100,0%
	SEXO	30,7%	9,4%	15,6%
Total		75	181	256
	PART. EVENTOS COLÉGIO	29,3%	70,7%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.3 Associação entre as variáveis frequência de participação em congressos, simpósios ou oficinas de trabalhos fora do Colégio e sexo

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis frequência de participação em congressos fora do Colégio X sexo apresenta associação (Qui=13,118; P=0,004). A maior frequência assinalada pelos professores foi no nível baixo, mas na faixa de frequência média, ou seja, na qual a média de participação fica em torno de 3 vezes, a participação masculina é maior do que a feminina. A tabela 14 apresenta os resultados.

TABELA 14

Frequência de participação de eventos fora do Colégio X sexo
(P=0,004)

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		15	42	57
	PART. EVENTOS FORA DA ESCOLA	26,3%	73,7%	100,0%
	SEXO	18,8%	22,8%	21,6%
Média		16	17	33
	PART. EVENTOS FORA DA ESCOLA	48,5%	51,5%	100,0%
	SEXO	20,0%	9,2%	12,5%
Baixa		33	107	140
	PART. EVENTOS FORA DA ESCOLA	23,6%	76,4%	100,0%
	SEXO	41,3%	58,2%	53,0%
Nula		16	18	34
	PART. EVENTOS FORA DA ESCOLA	47,1%	52,9%	100,0%
	SEXO	20,0%	9,8%	12,9%
Total		80	184	264
	PART. EVENTOS FORA DA ESCOLA	30,3%	69,7%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.4 Associação entre as variáveis mapas e atlas e nível de atuação

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis mapas e atlas e nível de atuação apresenta associação ($Qui=38,990$; $P=0,000$). Os resultados mostram que a distribuição entre as frequências média, baixa e nula é equilibrada, mas os professores que utilizam essas fontes com alta frequência pertencem ao Ensino Fundamental da 5^a à 8^a série e os que menos as utilizam são os professores do Ensino Médio, como pode ser observado pela tabela 16.

TABELA 15

**Frequência de uso de mapas e atlas X nível de atuação
(P=0,000)**

		JSO DE MAPAS E ATLAS				Total
		Alta	Média	Baixa	Nula	
E. I a 4 ^a série		10	45	34	13	102
	NIVEL	9,8%	44,1%	33,3%	12,7%	100,0%
	MAPAS/ATLAS	31,3%	60,0%	42,5%	17,1%	38,8%
E. Fundamentai		15	11	27	26	79
	NIVEL	19,0%	13,9%	34,2%	32,9%	100,0%
	MAPAS/ATLAS	46,9%	14,7%	33,8%	34,2%	30,0%
E. Médio		7	19	19	37	82
	NIVEL	8,5%	23,2%	23,2%	45,1%	100,0%
	MAPAS/ATLAS	21,9%	25,3%	23,8%	48,7%	31,2%
Total		32	75	80	76	263
	NIVEL	12,2%	28,5%	30,4%	28,9%	100,0%
	MAPAS/ATLAS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.5 Associação entre as variáveis mapas e atlas e área de conhecimento

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis mapas e atlas e área de conhecimento apresenta associação (Qui=28,797; P=0,000). Pela tabela 17, observam-se resultados que mostram que a distribuição entre as frequências média, baixa e nula bem equilibrada, mas os professores que utilizam essas fontes com alta frequência são os professores das áreas de ciências humanas e sociais e os que possuem a menor frequência nula de uso são os professores da Educação Infantil à 4ª série.

TABELA 16

**Frequência de uso de mapas e atlas X áreas de conhecimento
(P=0,000)**

		ÁREAS DO CONHECIMENTO				
		Linguagens e códigos	CienAec. /mat	Ciências humanas sociais	Disciplinas- professor polivalente	Total
Alta			5	16	10	31
	MAPAS E ATLAS		16,1%	51,6%	32,3%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.		7,7%	22,5%	12,2%	11,9%
Média		6	15	12	41	74
	MAPAS E ATLAS	8,1%	20,3%	16,2%	55,4%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	14,3%	23,1%	16,9%	50,0%	28,5%
Baixa		16	18	21	25	80
	MAPAS E ATLAS	20,0%	22,5%	26,3%	31,3%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	38,1%	27,7%	29,6%	30,5%	30,8%
Nula		20	27	22	6	75
	MAPAS E ATLAS	26,7%	36,0%	29,3%	8,0%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	47,6%	41,5%	31,0%	7,3%	28,8%
Total		42	65	71	82	260
	MAPAS E ATLAS	16,2%	25,0%	27,3%	31,5%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.6 Associação entre as variáveis mapas e atlas e sexo

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis mapas e atlas e sexo mostra associação de 0,003; Qui=14,176. Pela tabela 18, observa-se a proporção de homens e mulheres, consecutivamente, 10(12,7%) e 22(12%) que utilizam essas fontes com frequência alta são praticamente iguais, mas na frequência média, as mulheres 58(31,5%) utilizam-nas mais do que os homens 17(21,5%). Entre os professores que responderam e não usam essas fontes, 44,3% são homens e 22,3% são mulheres.

TABELA 17

**Frequência de uso de mapas e atlas X sexo
(P=0,003)**

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		10	22	32
	MAPAS E ATLAS	31,3%	68,8%	100,0%
	SEXO	12,7%	12,0%	12,2%
Média		17	58	75
	MAPAS E ATLAS	22,7%	77,3%	100,0%
	SEXO	21,5%	31,5%	28,5%
Baixa		17	63	80
	MAPAS E ATLAS	21,3%	78,8%	100,0%
	SEXO	21,5%	34,2%	30,4%
Nula		35	41	76
	MAPAS E ATLAS	46,1%	53,9%	100,0%
	SEXO	44,3%	22,3%	28,9%
Total		79	184	263
	MAPAS E ATLAS	30,0%	70,0%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.7 Associação entre as variáveis CD's/DVD's e nível de atuação

As variáveis CD's/DVD's e nível de atuação apresentam associação de 0,000; Qui=28,797. Observou-se que os professores que mais utilizam CD's/DVD's com frequência alta e média pertencem ao grupo da Educação Infantil à 4ª série. Os professores que utilizam com frequência baixa pertencem ao grupo do Ensino Fundamental, conforme pode ser observado pela tabela 18.

TABELA 18
Frequência de uso de CDs e DVDs X nível de atuação
(P=0,000)

		NÍVEL DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO MARISTA			
		Educação Infantil a 4ª série	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Alta		23	15	11	49
	CDS E DVDS	46,9%	30,6%	22,4%	100,0%
	NÍVEL	22,8%	18,8%	12,4%	18,1%
Média		57	32	32	121
	CDS E DVDS	47,1%	26,4%	26,4%	100,0%
	NÍVEL	56,4%	40,0%	36,0%	44,8%
Baixa		17	23	22	62
	CDS E DVDS	27,4%	37,1%	35,5%	100,0%
	NÍVEL	16,8%	28,8%	24,7%	23,0%
Nula		4	10	24	38
	CDS E DVDS	10,5%	26,3%	63,2%	100,0%
	NÍVEL	4,0%	12,5%	27,0%	14,1%
Total		101	80	89	270
	CDS E DVDS	37,4%	29,6%	33,0%	100,0%
	NÍVEL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.8 Associação entre as variáveis CD's/DVD's e sexo

A variável CD's/DVD's apresenta associação com a variável sexo, como pode ser observado pelo valor de significância menor que 5 ($\chi^2=53,015$; $P=0,003$). A proporção de mulheres que utilizam esses recursos com frequência alta e média é maior do que a de homens. A tabela 19 apresenta os resultados da associação

TABELA 19
Frequência de uso de CD's e DVD's X sexo
($P=0,003$)

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		6	43	49
	CDS E DVDS	12,2%	87,8%	100,0%
	SEXO	7,4%	22,8%	18,1%
Média		24	97	121
	CDS E DVDS	19,8%	80,2%	100,0%
	SEXO	29,6%	51,3%	44,8%
Baixa		22	40	62
	CDS E DVDS	35,5%	64,5%	100,0%
	SEXO	27,2%	21,2%	23,0%
Nula		29	9	38
	CDS E DVDS	76,3%	23,7%	100,0%
	SEXO	35,8%	4,8%	14,1%
Total		81	189	270
	CDS E DVDS	30,0%	70,0%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.9 Associação entre as variáveis livros paradidáticos e sexo

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis livros paradidáticos e sexo mostra associação de $P=0,000$; $Qui=27,245$. Pela tabela 20, observa-se na faixa de frequência alta que as mulheres utilizam mais os livros paradidáticos do que os homens. Porém, na faixa de frequência média são os homens que responderam usar mais do que as mulheres.

TABELA 20
Frequência de uso de paradidáticos X sexo
($P=0,000$)

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		19	106	125
	PARADIDÁTICOS	15,2%	84,8%	100,0%
	SEXO	23,5%	54,6%	45,5%
Média		44	72	116
	PARADIDÁTICOS	37,9%	62,1%	100,0%
	SEXO	54,3%	37,1%	42,2%
Baixa		11	13	24
	PARADIDÁTICOS	45,8%	54,2%	100,0%
	SEXO	13,6%	6,7%	8,7%
Nula		7	3	10
	PARADIDÁTICOS	70,0%	30,0%	100,0%
	SEXO	8,6%	1,5%	3,6%
Total		81	194	275
	PARADIDÁTICOS	29,5%	70,5%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.10 Associação entre as variáveis enciclopédias, almanaques e dicionários e sexo

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis enciclopédias, almanaques, dicionários e sexo apresenta associação de 0,000; Qui=50,762. Os resultados mostram que entre os professores que assinalaram a faixa de frequência alta, a maior proporção é de mulheres. Os resultados podem ser observados pela tabela 21.

TABELA 21

Frequência de uso de enciclopédias, dicionários e almanaques X sexo (P=0,000)

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		13	93	106
	ENCICLOPÉDIAS, DICIONÁRIOS E ALMANAQUES	12,3%	87,7%	100,0%
	SEXO	16,5%	48,2%	39,0%
Média		43	94	137
	ENCICLOPÉDIAS, DICIONÁRIOS E ALMANAQUES	31,4%	68,6%	100,0%
	SEXO	54,4%	48,7%	50,4%
Baixa		16	5	21
	ENCICLOPÉDIAS, DICIONÁRIOS E ALMANAQUES	76,2%	23,8%	100,0%
	SEXO	20,3%	2,6%	7,7%
Nula		7	1	8
	ENCICLOPÉDIAS, DICIONÁRIOS E ALMANAQUES	87,5%	12,5%	100,0%
	SEXO	8,9%	.5%	2,9%
Total		79	193	272
	ENCICLOPÉDIAS, DICIONÁRIOS E ALMANAQUES	29,0%	71,0%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.2.11 Associação entre as variáveis fitas de vídeos e sexo

O teste do qui quadrado aplicado entre as variáveis fitas de vídeos e sexo apresenta associação (Qui=19,745; P=0,003). Na faixa de frequência alta e média são as professoras que têm usado mais esses recursos do que os professores. A tabela 22 apresenta os resultados.

TABELA 22

**Frequência de fitas de vídeos X sexo
(P=0,003)**

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		4	21	25
	FITAS DE VÍDEOS	16,0%	84,0%	100,0%
	SEXO	4,9%	10,9%	9,1%
Média		42	123	165
	FITAS DE VIDEOS	25,5%	74,5%	100,0%
	SEXO	51,2%	64,1%	60,2%
Baixa		27	46	73
	FITAS DE VÍDEOS	37,0%	63,0%	100,0%
	SEXO	32,9%	24,0%	26,6%
Nula		9	2	11
	FITAS DE VÍDEOS	81,8%	18,2%	100,0%
	SEXO	11,0%	1,0%	4,0%
Total		82	192	274
	FITAS DE VÍDEOS	29,9%	70,1%	100,0%
	SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.3 Associações com as variáveis canais de informação

6.4.3.1 Associação entre as variáveis frequência de uso da biblioteca do Colégio Marista e sexo

A aplicação do teste do qui quadrado entre as variáveis frequência de uso da biblioteca escolar X sexo mostram que essas variáveis são associadas (Qui=28,840; P=0,004). Entre os respondentes que utilizam a biblioteca escolar com alta e média frequências, a proporção de mulheres é maior do que a de homens. Os resultados podem ser observados pela tabela 23.

TABELA 23

**Frequência de uso da biblioteca escolar X sexo
(P=0,004)**

	SEXO		Total
	Masculino	Feminino	
Alta	8	18	26
USO DA BIBLIOTECA	30,8%	69,2%	100,0%
SEXO	9,6%	9,3%	9,4%
Média	35	119	154
USO DA BIBLIOTECA	22,7%	77,3%	100,0%
SEXO	42,2%	61,3%	55,6%
Baixa	31	52	83
USO DA BIBLIOTECA	37,3%	62,7%	100,0%
SEXO	37,3%	26,8%	30,0%
Nula	9	5	14
USO DA BIBLIOTECA	64,3%	35,7%	100,0%
SEXO	10,8%	2,6%	5,1%
Total	83	194	277
USO DA BIBLIOTECA	30,0%	70,0%	100,0%
SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.3.2 Associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e nível de atuação

A aplicação do teste qui quadrado apresenta associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e nível de atuação ($Qui=21,518$; $P=0,001$). Neste caso, observou-se que na faixa de frequência alta, a maior incidência foi dos professores do Ensino Médio, enquanto os professores do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série utilizam a internet com frequência média. No nível baixo, a maior frequência recaiu nos professores da Educação Infantil à 4ª série. A tabela 24 apresenta os resultados do cruzamento uso da internet no Colégio Marista X níveis de atuação.

TABELA 24

**Uso da internet no Colégio Marista X nível de atuação
($P=0,001$)**

		NÍVEL DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO MARISTA			
		E I a 4ª série	Fundamental	E. Médio	Total
Alta		15	19	23	57
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	26,3%	33,3%	40,4%	100,0%
	NÍVEL	14,7%	23,5%	26,4%	21,1%
Média		25	32	38	95
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	26,3%	33,7%	40,0%	100,0%
	NÍVEL	24,5%	39,5%	43,7%	35,2%
Baixa		20	13	10	43
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	46,5%	30,2%	23,3%	100,0%
	NÍVEL	19,6%	16,0%	11,5%	15,9%
Nula		42	17	16	75
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	56,0%	22,7%	21,3%	100,0%
	NÍVEL	41,2%	21,0%	18,4%	27,8%
Total		102	81	87	270
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	37,8%	30,0%	32,2%	100,0%
	NÍVEL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.3.3 Associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e área de conhecimento

A aplicação do teste do qui quadrado entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e área de conhecimento mostra que as variáveis são associadas (Qui=28,000; P=0,001). Os dados mostram que nas frequências alta e média são os professores da área de ciências humanas e sociais que mais utilizam a internet no Colégio. Na frequência baixa, houve maior incidência dos professores da Educação Infantil à 4ª série. A tabela 25 apresenta os resultados.

TABELA 25

**Uso da internet no Colégio Marista X áreas de conhecimento
(P=0,001)**

		ÁREAS DO CONHECIMENTO				Total
		Linguagens e códigos	Cien/ tec/ mat.	Ciências humanas sedais	Disciplinas professor polivalente	
Alta		6	19	21	8	54
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	11,1%	35,2%	38,9%	14,8%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	12,8%	29,2%	28,0%	10,0%	20,2%
Média		18	24	31	22	95
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	18,9%	25,3%	32,6%	23,2%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	38,3%	36,9%	41,3%	27,5%	35,6%
Baixa		7	8	13	15	43
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	16,3%	18,6%	30,2%	34,9%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	14,9%	12,3%	17,3%	18,8%	16,1%
Nula		16	14	10	35	75
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	21,3%	18,7%	13,3%	46,7%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	34,0%	21,5%	13,3%	43,8%	28,1%
Total		47	65	75	80	267
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	17,6%	24,3%	28,1%	30,0%	100,0%
	ÁREAS CONHEC.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.4.3.4 Associação entre as variáveis acesso à internet no Colégio

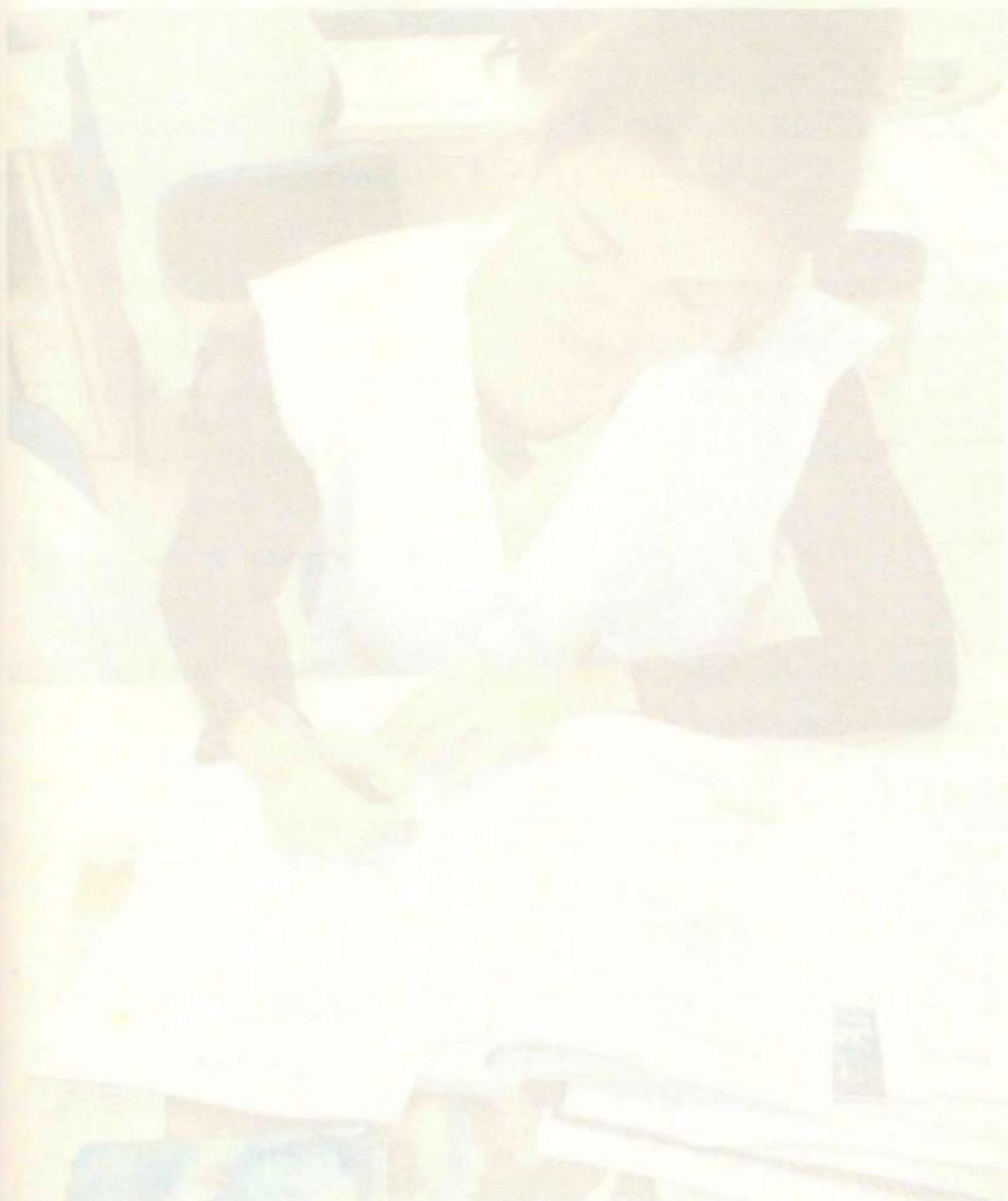
Marista e sexo

A aplicação do teste do qui quadrado entre as variáveis acesso à internet no Colégio Marista e sexo apresenta uma associação de 0,001; Qui=28,000. Nesse caso, entre os respondentes que utilizam a internet no Colégio Marista com alta frequência, a proporção de homens é praticamente o dobro das mulheres. Entre os que responderam não usar a internet no Colégio Marista a maior parte é de mulheres, como se pode observar pela tabela 26.

TABELA 26

**Uso da internet no Colégio Marista X sexo
(P=0,001)**

		SEXO		Total
		Masculino	Feminino	
Alta		28	29	57
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	49.1%	50.9%	100.0%
	SEXO	33,3%	15,6%	21,1%
Média		32	63	95
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	33,7%	66,3%	100,0%
	SEXO	38,1%	33,9%	35,2%
Baixa		13	30	43
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	30,2%	69,8%	100,0%
	SEXO	15,5%	16,1%	15,9%
Nula		11	64	75
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	14,7%	85,3%	100,0%
	SEXO	13,1%	34,4%	27,8%
Total		84	186	270
	INTERNET NO COLÉGIO MARISTA	31,1%	68,9%	100,0%
		100,0%		100,0%



RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

7 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas. Foram entrevistados 18 professores em três unidades amostrais, selecionados conforme os critérios descritos no item 5.7 (Entrevista).

Inicialmente, as entrevistas, gravadas em fitas, foram transcritas *ipsis litteris*. Em seguida, foi feita a condensação dos conteúdos das respostas para, primeiramente, se obter um sumário das respostas apresentadas, e em segundo, visando identificar as questões relevantes discutidas pelos professores.

7.1 Características dos professores entrevistados

A primeira questão teve como objetivo traçar as características dos professores entrevistados. A maior parte dos respondentes é formada por coordenadores, dentre esses a maioria possui dupla função (professor e coordenador). Houve, portanto, uma minoria de professores ou coordenadores na amostra da entrevista.

No âmbito de atuação, houve representantes de todas as áreas de conhecimento, embora o número de entrevistados da área de linguagem e códigos tenha sido menor que as demais. Metade dos entrevistados tinham carga horária de trabalho de 21 a 30 horas; alguns professores de 31 a 40 horas e uma minoria trabalhava acima de 40 horas semanais.

Quanto ao grau de escolaridade, a maior parte dos professores possuía especialização e graduação. Destes, a maioria dos entrevistados situava-se na faixa etária intermediária de 36 a 45 anos, alguns pertenciam a faixa de 46 a 55 anos e a minoria estava na faixa etária muito jovem ou acima de 56 anos.

7.2 Apoio institucional à formação continuada dos professores

Essa questão teve como objetivo verificar a percepção do professor quanto à formação continuada oferecida pelo Colégio. A análise das entrevistas mostrou que a quase totalidade dos professores entrevistados considera que o Colégio tem investido muito na formação do professor. No entanto, dois dos entrevistados ressaltaram que tal investimento poderia ser maior no sentido do Colégio promover com mais facilidade bolsas de estudos parciais ou totais, assim como intensificar a capacitação voltada para as suas próprias disciplinas.

Os professores deram exemplos de como é realizada a formação durante o ano em duas vertentes. Na primeira, a formação é 'incentivada' pelo Colégio com ajuda de custos para que os professores participem de congressos, seminários, cursos de pós-graduação ou atualização, na qual, a presença dos professores é consequência da motivação pessoal. Na segunda vertente que acontece sistematicamente ao longo do ano no Colégio por meio de atividades como reuniões de áreas remuneradas com estudos de textos e leituras, Camar (caminhada Marista), manhãs de formação, assessorias em áreas específicas do conhecimento e palestras, a formação é compulsória e a presença dos professores, portanto, é consequência de motivação externa (obrigatória). Outros exemplos citados pelos professores que favorecem a formação é a estrutura adequada de trabalho e a biblioteca, com acervo atualizado, na área educacional. Os depoimentos a seguir ilustram melhor essa questão:

"De todas as escolas particulares em que eu trabalhei, e essa é a sexta, o Colégio Marista é a instituição que mais investe na formação dos professores promovendo idas a congressos e seminários, trazendo estudiosos para nos ajudar nas manhãs de formação. O Colégio investe muito no professor tanto no aspecto de incentivar-nos a fazer cursos, pós-graduação como propiciar as aquisição dos últimos lançamentos no mercado relacionados à educação."

(Professora Educação Infantil à 4ª série)

"Sempre tive muita oportunidade aqui no Colégio. Tive apoio financeiro quando fui fazer um curso de especialização na saúde pública. Era um curso pago e a escola se propôs a pagar a metade. Fiquei muito feliz, quer dizer, faria o curso de qualquer forma, mas achei uma deferência que mostra o investimento mesmo na formação dos professores. Sinto-me aqui no Colégio estimulada, cobrada, no sentido de estudar, de estar sempre me atualizando. Por outro lado, sempre tive esse respaldo até financeiro, quer dizer, isso concretiza o investimento dos maristas na formação da

gente. Lembro-me que quando comecei a trabalhar aqui já tinha dado aula em outras escolas, mas aqui eu me transformei em uma educadora, para mim foi algo muito diferente que aconteceu em minha vida. A proposta da escola de estarmos sempre renovando, inventando moda, transformando e estudando, essa proposta de estudar, de conhecer um pouco mais de educação, teorias, autores, isso eu senti claro na escola e gostei."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"O Colégio Marista é uma instituição grande, tem bastante recursos e poderia atuar melhor nessa área. Não é totalmente deficiente, tem ações significativas que ajudam o corpo docente, mas poderia atuar de maneira mais eficiente. Por exemplo, poderia promover bolsas parciais ou totais com maior facilidade."

(Coordenador e professor do Ensino Médio)

7.3 Pressões sobre os professores para a formação continuada

A terceira questão investigou se os professores se sentem pressionados para se atualizarem. A grande maioria afirmou que não se sente pressionada pelo Colégio. De fato, os professores relataram sentirem-se pressionados pelos alunos, por eles mesmos e pela sociedade em geral, em função da rapidez com que as transformações ocorrem no mundo atual. No entanto, dois dos entrevistados fizeram referências a pressão 'não explícita' do Colégio. As citações a seguir constituem exemplos das respostas obtidas que ilustram melhor essa questão:

"Eu me sinto pressionada por mim mesma, não pelo Colégio. Se você fizer uma análise de mundo vai ver que a informação está sempre obsoleta. Não é o Colégio que pressiona, não é a instituição que pressiona. É a sociedade que pressiona quem está nesse meio. Temos que buscar informações... Eu tenho uma cobrança interna muito grande pela busca da informação, mas acho que há também uma cobrança não explícita, mas implícita da escola, exatamente porque ela está inserida nesse contexto e nessas transformações todas e ela não pode ficar de fora disso".

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"Eu não posso usar o termo pressionada. Vejo como necessidade. A própria vida cobra isso da gente. Você tem que se manter atualizada em função do que ocorre em sala de aula, onde os alunos com a facilidade que dispõem, têm acesso a uma grande quantidade de informações. Não entendo como pressão, mas acho que é obrigação. É uma coisa que você incorpora, tem que fazer parte do dia-a-dia - é uma leitura a mais, uma informação, um programa de televisão. Então, há uma cobrança realmente, mas você incorpora essa cobrança no seu dia-a-dia. Você tem que estar motivado para ir além."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

7.4 Tipos de conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula

A questão levantou a opinião dos entrevistados sobre os tipos de conhecimentos que consideram necessários para atuação em sala de aula. A análise das respostas obtidas permitiram observar que os entrevistados se distribuem equitativamente entre três aspectos principais. Primeiro, há os que consideram que os professores devem ter conhecimentos tanto sobre a matéria que lecionam quanto conhecimentos de ensino e aprendizagem. Segundo, outros professores acreditam que somente os conhecimentos sobre ensino e aprendizagem com o foco, predominantemente, voltado para o conhecimento do aluno são necessários à formação do professor. Em terceiro, há os professores que consideram que somente o domínio do conhecimento da matéria que lecionam é necessário à atuação do professor. Os depoimentos ilustram melhor a questão:

"O conhecimento específico da disciplina que lecionamos é importante para se ter uma noção clara dos objetivos que pretendemos atingir com os conteúdos selecionados. Não podemos abrir mão disso e também da formação pedagógica. Acho que são as duas frentes que não dá para descuidar. O ideal seria investir nas duas ao mesmo tempo. Viemos de uma formação tradicional onde só o conteúdo era importante. Aprendemos e começamos a ensinar assim. E agora, nesse momento de transformação, estamos procurando caminhos e alternativas. Não tem ninguém que chegue aqui com receitas prontas para as executarmos. Isso gera insegurança. Tanto os nossos alunos quanto a sociedade está em um momento muito complicado: falta de limites, da família muito presente, etc. Temos um problema disciplinar que é geral. Temos que descobrir uma maneira diferente de nos relacionarmos com eles."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"É necessário compreender a faixa etária com que se está trabalhando, principalmente com os pequenos, e também, buscar vários pensadores, vários estudiosos que falem sobre essa criança em diferentes pontos de vista. Precisamos dessa diversidade. Hoje, sabemos que não existe uma linha, um teórico só em que o professor deve se apoiar. Existem vários estudiosos que pesquisam como a criança aprende, como se dá o conhecimento e a produção do conhecimento. Temos que estudar o que dizem essas teorias para podermos entender melhor as crianças."

(Coordenadora da Educação Infantil à 4ª série)

"Dentro da área do professor, tudo que aparecer ele deve tentar fazer. Hoje, o tempo, os custos dos cursos que são oferecidos, às vezes, impedem que os indivíduos realmente possam se atualizar dentro da sua própria área. Tudo o que se aprende a gente acaba levando para a sala de aula."

(Professor do Ensino Médio)

7.5 Busca de informação sobre a disciplina lecionada

A quinta questão teve como objetivo conhecer como os professores buscam informação sobre a disciplina que lecionam. Nessa questão, a maioria dos professores respondeu que utiliza mais de uma fonte de informação e a escolha da mais adequada depende da situação. As fontes mais usadas são os livros didáticos e livros não-didáticos seguida da internet e revistas. Foram citadas por alguns professores também os jornais e a biblioteca.

Os meios mais utilizados são os impressos, em especial o livro didático. Na opinião dos professores, três motivos principais contribuem para o uso do livro - a facilidade de uso, facilidade de acesso e segurança em relação a veracidade da informação - como pode ser traduzido pelos depoimentos abaixo:

"O livro didático é o material de que disponho comigo 24 horas por dia, que está mais acessível. Para usar o periódico tem que fazer assinatura para tê-lo sempre à mão. Outro material que pode ser usado também são os jornais, mas tem que ter mais tempo para pegar um jornal e fazer uma coleta - onde é que encaixa isso com o que estou trabalhando, e às vezes, acaba-se divagando muito ou lendo, por exemplo, uma notícia de política. Não consigo fazer uma vinculação rápida com que estou fazendo. Então, às vezes, o livro didático acaba sendo uma coisa mais cômoda."

(Coordenadora e professora do Ensino Médio)

"O livro oferece segurança, pois traz informações precisas, certas, comprovadas. Então, você vai atrás de um livro por segurança. Eu pelo menos penso que aquilo ali é uma informação correia".

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

A internet foi citada por menos da metade dos entrevistados. Na opinião dos professores que a citaram, trata-se de um canal/fonte de informação rápida para se buscar informação. No entanto, a sua utilização ainda não faz parte do cotidiano desse profissional em decorrência do pouco tempo, do pouco domínio dos recursos ou da preocupação com a veracidade da informação, como se pode observar nas citações a seguir:

"A internet está aí e é uma forma muito fácil e rápida. A gente só precisa selecionar porque nem tudo que vem através de internet é realmente bom. Por isso, acabamos localizando os livros didáticos e paradidáticos. Mas, a princípio, sempre quando surge uma ideia, um questionamento em sala de aula, procuramos a internet - primeiro porque é rápido, oferece uma visão inicial e permite ir caminhando e depois chegamos mesmo aos livros. Os livros têm o seu valor...".

(Professora da Educação Infantil à 4ª série)

"Uso mais livros e cursos. Apesar de toda facilidade do computador, ainda não sou daquelas de ficar viajando, navegando na internet. E o livro porque está mais fácil ali, você vê o assunto que você quer".

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

Percebeu-se nessa questão que alguns professores responderam sobre as fontes que os alunos, não eles, utilizam. Dois depoimentos ilustram melhor a questão:

"Uma coisa muito importante na internet para a nossa área é material de leitura, inclusive para dar aos nossos alunos, para ampliar as habilidades deles. Usamos muitas revistas como Times, Newsweek, Businessweek procurando diversificar o tipo de publicação. Não só de negócios, mas também de noticiários, em geral, ou específicas de esporte, moda ou aquelas revistas femininas ou para adolescentes são fontes muito ricas para buscarmos material pra as nossas aulas. Se usamos um texto para trabalhar fica muito mais fácil, muito mais interessante para o nosso aluno."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"A vantagem do livro didático é para ser palpável para o aluno, para ele ter fonte de referência. Além disso, facilita o dia-a-dia da gente por apresentar atividades relativas aos assuntos abordados em sala de aula. É um material de apoio para o aluno. Ele fica meio sem chão sem o livro didático. Existe também cobranças das famílias. Todos se sentem mais seguros tendo o livro didático, até pelas atividades e tarefas.

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

7.6 Busca de informação sobre as teorias de ensino/aprendizagem

Essa questão investigou os procedimentos dos professores para buscar informação sobre os conhecimentos teóricos de ensino e aprendizagem. As respostas obtidas mostram que as fontes orais e impressas ainda são as mais utilizadas pelos professores da Educação Básica. Quase a metade dos professores respondeu que utiliza os livros indicados pelos assessores, outros responderam que preferem buscar essas informações em livros que tratam das teorias de ensino e aprendizagem e uma minoria busca esses conhecimentos junto aos assessores do Colégio. Os depoimentos a seguir ilustram melhor as respostas obtidas:

"Os núcleos que nos assessoram sempre fazem indicação de livros. Nós também participamos de alguns congressos de educação para conhecermos as novas propostas, além de assinar revistas, ler os artigos e verificar nas nossas reuniões de coordenação as dicas ou alerta para estudarmos alguns temas."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"Busco as teorias de ensino e aprendizagem nos livros, e também nas trocas de opinião com os outros professores da escola."

(Coordenadora e professora do Ensino Médio)

Procuro as assessoras porque são as pessoas mais adequadas e que estão aqui para me ajudar nesse sentido, para me orientar."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

7.7 Busca de informação sobre aplicação dos conhecimentos em sala de aula

A sétima questão teve como objetivo conhecer como os professores procedem para buscar informações sobre a prática profissional. As respostas a essa questão indicam que os professores entrevistados utilizam mais de uma fonte e as mais citadas foram os colegas e os livros em geral. A experiência acumulada nos anos de docência foi também considerada como fonte de informação por parte dos professores. Os motivos pelos quais os professores buscam informações com os colegas, na opinião dos respondentes, são por considerar que vivenciam as mesmas situações e que as trocas poderão diversificar a maneira de darem aulas. Os professores também buscam informações com os coordenadores e assessores por considerá-los pessoas que possuem conhecimentos específicos (no caso do coordenador de área) e a visão vertical sobre como os conhecimentos se distribuem ao longo das séries. Outras vantagens, como a facilidade de acesso e retorno rápido, também foram relatadas pelos professores como motivação para buscar informação junto aos assessores, coordenadores e colegas. Os depoimentos abaixo ilustram essa questão:

Vou procurar a assessora presente. Sinto que ela consegue manter uma discussão a respeito das dificuldades da minha área. Ela me passa materiais para estudar. Isso se deve à facilidade e proximidade dos próprios colegas."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"Além das mediações do planejamento, discutimos com os colegas de que formas podemos trabalhar aquele tipo de conteúdo que vamos dar como fixação, avaliação ou estudo. Discutimos esse tipo de trabalho que fazemos em sala de aula, como devemos proceder, em conjunto. Combinamos que não é necessário o grupo fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, mas estar caminhando juntos...Procuro as minhas colegas porque estão ali com a mão na massa como eu, trabalhando no dia-a-dia com as crianças da mesma faixa etária, com os mesmos conteúdos, portanto a troca de ideias é muito importante. E a gente tem feito grandes coisas, graças a Deus."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

"Esses conhecimentos vêm muito da prática em si, das próprias supervisões que temos das assessorias, de trabalhos com o responsável de área, etc. Como temos o olhar da série e, às

vezes, precisamos mais do que isso, procuramos o coordenador de área, pois ele tem a verticalidade. Às vezes, temos uma preocupação que está além ou aquém daquele momento e o coordenador sinaliza isso... e realmente é um elemento iluminador. O assessor tem uma visão mais ampla, até com experiências em outras escolas, é de fato um especialista, uma pessoa que tem na mente aquela questão... A gente acaba não tendo a oportunidade de se especializar tanto, até por não ter optado por essa área. A vantagem é de ampliar seu olhar e nessa ampliação lhe favorecer e contar com as melhores respostas."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

O que se pôde observar das respostas a essa questão, foi, ainda, que os colegas são a primeira pessoa com que os professores conversam. No caso de não solucionarem a dúvida, buscam os coordenadores e, por fim, os assessores. Os trechos das entrevistas abaixo indicam a existência de uma hierarquia - professor, coordenador de série (até a 4ª série), coordenador de área e assessor - que sugere uma maior ou menor facilidade de acesso.

Tenho sempre o costume de relatar para o que falo, como faço etc e solicitar a opinião dos colegas, ou até mesmo mostrar que algo deu certo. Primeiro, levo para o grupo, e em caso de dúvida no grupo, nós vamos procurar os assessores."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

"Tenho mais contato com a coordenação, pois com a assessora é muito difícil de me encontrar. Na hora da dúvida, sei que a coordenadora vai estar na sala de aula ou no computador trabalhando com os dados... é mais fácil, eu tenho mais contato com ela. Ou em casa, por telefone, é melhor contatar a coordenadora. Não vou ligar para a assessora às oito horas da noite para perguntar aquela coisa de aula. A coordenadora tem mais disponibilidade, muitas informações, muita boa vontade. Ela traz coisas para mim e me explica dez vezes se for necessário. Já com os assessores além de não ter acesso a eles muito fácil, não vou ter coragem entre "aspas" de chegar e perguntar três vezes o mesmo assunto, porque senão vão achar que não estou prestando atenção ou alguma coisa assim."

(Professora do Ensino Fundamental)

Os livros são usados para confirmar o que foi orientado na prática, mais que isso, são usados porque foram indicados pelos coordenadores ou assessores para dar sustentação à prática. Observa-se, nas respostas dos professores, um movimento inicial de procurar as pessoas primeiro e, posteriormente, buscar a fundamentação nos livros.

"Procuo discutir na minha área. É claro que o conhecimento que o outro tem é oriundo de algum lugar, seja de algum outro orientador que ele teve de algum livro que leu. Mas tem que ser combinado, digamos assim, o colega e uma bibliografia. Tem que ter uma discussão com mais alguém que trabalhe, que seja da área, e aí depois uma fundamentação teórica."

(Coordenadora e professora do Ensino Médio)

"Vamos buscar essa informação na internet ou nos livros conhecidos, porque também existe indicação de obras pelos responsáveis de áreas e pelas assessorias. Então, o caminho fica mais aqui, pela reflexão que a gente faz com os demais professores, com os responsáveis por áreas, com os assessores. É uma reflexão que já vai com um encaminhamento mais ou menos feito"

(Professora da Educação Infantil à 4ª série)

"Se estou com alguma dúvida, vou procurar alguém que entende, que é especialista no assunto, e depois atrás de um livro para de repente confirmar o que foi dito. Mas nem sempre a gente faz isso, infelizmente."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

Os outros meios impressos, tais como revistas e jornais assim como os audiovisuais são utilizados como maneira de tentar contextualizar as informações que serão aplicadas em sala de aula. Observa-se que existe uma preocupação em fazer uma conexão com o que acontece no mundo, tal como ilustrado a seguir.

"Preciso muito de jornal. Não consigo dar aulas se não tiver me relacionando com o que está acontecendo no mundo. O jornal, para mim, é essencial..."

(Coordenador e professor do Ensino Fundamental e Médio)

"Ao buscar uma teoria, você já tem uma praxis. Então, sabe como aquilo que você vê em teoria poderá ser levado avante. Você projeta o trabalho, estabelece como vai trabalhar o conteúdo novo. Não vejo tanta dificuldade, pois a experiência leva você a contornar a prática."

(Coordenador e professor do Ensino Médio)

7.8 Motivos que influenciam a escolha por determinadas fontes/canais

A questão oito tratou dos motivos principais que influenciam a escolha pelo professor por determinada fonte/canal. Os resultados mostraram uma diversidade de respostas, porém as que foram mais citadas estão relacionadas com o acesso fácil/disponibilidade, a credibilidade da fonte, o objetivo/necessidade e a recomendação/indicação de alguém. Um ponto interessante, que foi observado, é que o livro é considerado uma fonte fidedigna.

Busco aquilo que está para mim um pouco mais disponível. O que tenho ali de imediato quando surge aquele interesse. Se estou em casa vou procurar o que tenho ali em casa, no meu escritório. Se estou só na escola, na sala dos professores, não posso me ausentar que é um período curto, vou acessar a internet. É muito do momento também e do local, do tempo que a gente tem disponível."

(Coordenadora e professora do Ensino Médio)

"A credibilidade é o que mais me motiva a escolher uma fonte. Tanto para eu estudar quanto para preparar uma aula para os alunos. A minha preocupação é que uma fonte que seja idônea, principalmente em relação à internet. Fonte de informação nesse mundo globalizado tem muita, agora saber de onde vem essa informação é que faz a diferença."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"De uma maneira geral, prefiro livros. Ele é mais completo do que qualquer outro artigo, a respeito disso, do que qualquer outro site. Você pode até pesquisar sobre determinado tema em um site, mas você tem um recorte, uma parte muito reduzida daquilo. O livro é muito mais completo enquanto fonte. Ele aprofunda mais, desenvolve mais..."

(Coordenador e professor do Ensino Fundamental e Médio)

Observou-se, ainda, a ocorrência de respostas a essa questão que relacionam os motivos que influenciam na escolha do tipo de fonte em questão. Isto é, o critério de escolha difere dependendo do tipo de fonte como se observa nos depoimentos a seguir:

"Se o meu objetivo é a fundamentação teórica vou ao livro, não tenho como procurar na internet ou em uma revista que são reportagens rápidas, curtas, objetivas. Se é para minha formação, vou procurar um livro porque vai me dar mais dados, mais fundamentação. Agora, se eu quero algo que está acontecendo no mundo, coisas rápidas, procuro outros meios.

(Coordenadora da Educação Infantil à 4ª série)

"Primeiro, se for livro, a escolha é pelo autor.que precisa ser uma pessoa de renome, conhecida, com um embasamento científico. Busco, geralmente, livros com base na autoria. Às vezes, não sabendo o nome de autor, busca-se pelo assunto, mas é necessário maior cuidado por não conhecer o autor. Na questão de revistas conhecidas,por exemplo, a nova escola, a 'Sprint' que tem bastantes artigos científicos. Na internet, a busca é pelos sites que são indicados por alguém."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

7.9 A biblioteca escolar e a formação continuada do professor

Os professores foram questionados sobre o vínculo entre a biblioteca do Colégio e a sua formação continuada. Nessa questão, a maioria dos entrevistados considera a biblioteca como um recurso que auxilia a formação continuada por oferecer acervo atualizado, diversificado e boa estrutura física. Outros consideram que a biblioteca não é um recurso que auxilia na formação continuada, principalmente, por considerar o acervo fraco e por não se sentir estimulado a usá-la. Esses resultados podem ser ilustrados pelas transcrições abaixo:

"Gosto quando posso ir à biblioteca, porque o acervo é muito bom para nossa formação continuada. Temos bastantes recursos para consultar e ver. Eu sinto o interesse da escola de manter o acervo atualizado. A escola não se preocupa em comprar só livros didáticos ou paradidáticos, compra livros para a nossa formação."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"Existe um cuidado muito grande dos responsáveis tanto na parte de livros como de vídeos, para deixar esse material à disposição. O material é atualizado e em quantidade. De fato, a escola tem um bom investimento nesse sentido e quando você não encontra o material, pode se comunicar e a escola faz a aquisição ou pelo menos facilita para que você compre com algum desconto. Às vezes, não usufruo tudo o que poderia por falta de tempo, porque a biblioteca fica um pouco longe e você acaba fazendo outro caminho mais rápido. Eu não tenho nenhuma queixa a fazer, pelo contrário, de todas as escolas pelas quais passei, diria que é a melhor atuação, o melhor respaldo é aqui.

(Professora da Educação Infantil à 4ª série)

"A biblioteca é falha ainda, muito falha. Apesar da boa vontade das funcionárias, não existe nenhum projeto que traga as crianças e os professores para o uso da biblioteca. Podemos até fazer sugestões de livros para serem adquiridos, mas não existe essa preocupação de deixar a biblioteca mais atrativa para professores, funcionários e alunos também. Percebo que todo trabalho é feito em sala de aula para o uso da biblioteca, não ao contrário, a biblioteca precisa tomar-se mais atrativa."

(Coordenadora da Educação Infantil à 4ª série)

7.10 Uso das novas tecnologias e formação continuada

O objetivo dessa questão foi conhecer como o professor analisa o uso das tecnologias em relação à formação continuada. Averiguou-se que existe um consenso pela quase totalidade dos professores no que diz respeito a importância desses recursos para a formação continuada. No entanto, apesar da consciência em relação as potencialidades das novas tecnologias, o professor considera que não as incorporou cotidianamente para a formação continuada. Observa-se, porém, um movimento de intensificação do uso desses recursos.

De acordo com os entrevistados, as novas tecnologias agilizam o acesso à informação e possibilitam o contato com outros profissionais da área. No entanto, existe a preocupação com a veracidade da informação e uma dificuldade em distinguir o que é relevante e o que não é relevante, em função da grande quantidade de informação. Alguns dos professores salientaram que a falta de tempo e o domínio limitado atrapalham o uso desses recursos. Os depoimentos a seguir ilustram essa questão.

"O uso da internet está mais intensificado. Alguns professores estão fazendo um curso via internet. Vejo o pessoal se movimentando, é uma coisa mais viva agora. Mas não vejo como algo que é rotina, não é rotineiro, vi agora, senti agora." (Professor do Ensino Médio)

"O uso das novas tecnologias é menor do que podia ser. Eu não tenho esse hábito, mas seria muito vantajoso porque ganharíamos tempo....Falta um estímulo maior nessa área, mas os professores reclamam mesmo é da falta de tempo. Eu acho que falta um pouquinho de vontade de fazer, de querer executar uma proposta na linha da formação continuada. Falta um pouco de cultura nessa parte para a gente."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"O uso das novas tecnologias é muito importante. É claro que quando opto por livros e encontros, não elimino as outras fontes que complementam. E nesse caso, a tecnologia agiliza o acesso. Por exemplo, posso entrar em contato com profissionais da área, buscando assuntos que quero, que eu tenho necessidade por meio da internet. Eu posso fazer um encontro via internet. Não preciso estar junto da pessoa para falar com ela, para me relacionar com ela. Isso é fantástico, isso é muito importante! Mas não podemos esquecer os problemas em relação a quantidade de informações. Tenho dificuldades em separar aquilo que é bom."

(Professor do Ensino Médio)

"Acho periférico. A internet é um grande almanaque e se você não tiver muito claro o que quer (...) se não tiver referências muito específicas, pode acessar qualquer coisa. Não há controle de qualidade, não há um compromisso com aquilo que se escreve e se coloca na rede. Não consigo ver a internet como a grande provedora de conhecimento para qualquer pessoa. Por ela circulam muitas informações, mas não consigo ver a minha formação por aí."

(Professor do Ensino Médio)

7.11 Fatores que dificultam a busca da informação para formação continuada

Investigou-se quais são os fatores que podem dificultar a busca da informação para a formação continuada em três âmbitos, quais sejam, meio em que trabalha, personalidade e tipo de canal ou fontes de informações.

Em relação ao ambiente de trabalho alguns dos professores consideram que a estrutura do Colégio favorece a formação, mas a grande parte considera que a falta de tempo decorrente principalmente do excesso de trabalho é o fator que mais dificulta a busca de informação para formação continuada. Os depoimentos a seguir ilustram a questão:

"O que dificulta é a falta de tempo. Se tivéssemos um tempo de permanência como algumas escolas da prefeitura têm para ficar no Colégio recebendo para estudar, eu acho que isso facilitaria."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental)

"O que interfere é o excesso de atividades. Por exemplo, vou aplicar uma prova amanhã, e à tarde, eu vou ter de corrigir essas avaliações porque no sábado tem conselho. Então, com certeza, domingo vou anotar essas falhas no meu caderno para segunda poder devolver. O excesso de trabalho está impedindo que possamos buscar essa formação continuada."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"O que de fato é um empecilho na minha vida hoje é o tempo. Não vejo nenhum outro problema. A estrutura de funcionamento do Colégio favorece, por exemplo, como o fato de ter uma auxiliar que colabora no planejamento. Quando não posso buscar a informação, ela pode. Nós dividimos algumas questões assim. Mas fora isso é o tempo, as coisas do dia-a-dia e, às vezes, você até faz o trabalho de uma forma mais rápida do que gostaria. Não acho que em termos de escola tenha alguma coisa que de fato dificulte."

(Professora da Educação Infantil à 4ª série)

Em relação aos fatores da personalidade que podem dificultar a busca da informação, as respostas foram variadas. Dessas respostas, dois fatores merecem ser citados por terem sido mencionados por mais de duas pessoas: dificuldade em gerenciar o tempo e a própria exigência em relação às atividades realizadas na escola.

"O que me trava um pouco ainda é a questão de administrar o tempo de trabalho e de família. A família acaba ficando prejudicada porque nos dedicamos muito ao Colégio. Então, você tira um momento da família para poder fazer as suas buscas. Mas, ao mesmo tempo, eu me realizo com isso, porque gosto e é interessante."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"O problema que mais me atrapalha é a minha exigência em relação ao trabalho cotidiano, deixar as coisas que não são muito importantes estar fazendo agora (...) A questão é ter uma certa disponibilidade."

(Professora da Educação Infantil à 4ª série)

Os fatores mais citados relacionados às fontes e canais de informação que podem interferir na busca da informação foram a acessibilidade e o conhecimento técnico para usar as fontes/canais, como podem ser observados pelos depoimentos:

"O que atrapalha é quando você não acha as coisas de imediato, pela falta de tempo, às vezes, quer achar determinado assunto mais atualizado, e esse tempo da busca, da procura lhe toma mais tempo."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

"O que dificulta é o tempo que você tem para descobrir as coisas. No caso do computador, é navegar na internet. A fluência de trabalhar com essa ferramenta, também dificulta um pouco. Talvez, se conhecesse um pouquinho mais usaria melhor."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

7.12 Estratégias de formação continuada dos professores

A questão doze teve como objetivo identificar as estratégias dos professores em relação à formação continuada, além daquelas proporcionadas pelo Colégio. Pela análise das entrevistas não foi identificada uma estratégia planejada ou uma formação sistematizada. Grande parte dos professores disse que as estratégias de formação consistem em leituras de livros e revistas e participação em congressos e palestras, de forma aleatória. Uma minoria respondeu que o programa de formação se restringe ao que a escola oferece. Os depoimentos obtidos ilustram melhor a questão.

"Participo de congressos, de palestras e tenho lido tudo que as pessoas me indicam e que considero coerente ou vejo que aquelas leituras vão me ajudar. Não é porque a pessoa indica que leio. Dou uma analisada, se realmente for me ajudar eu leio, se não agradeço e devolvo."

(Coordenadora e professora da Educação Infantil à 4ª série)

"Procuro participar dos eventos - discussão com autores, congressos. Não meço esforços. E às vezes, não fico limitada ao que se refere somente a minha área. Achei importante participar do congresso da Educação Infantil, porque precisamos saber, conhecer bem a estrutura da escola. De concreto mesmo, são as participações que temos em seminários. Procuramos nos manter atualizados nesse sentido, no que está acontecendo."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)

Tenho feito a atualização na escola. Não dá para fazer além disso. No momento, para me atualizar, tenho feito um estudo de um software da minha área."

(Coordenadora e professora do Ensino Fundamental)



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, de acordo com os objetivos propostos: descrição das características dos professores da Educação Básica, identificação dos canais e fontes utilizados pelos professores na busca da informação para a formação continuada e identificação dos fatores que dificultam o processo da busca de informação para formação continuada.

Não se pretende e nem se considera possível esgotar todas as possibilidades de entendimento das questões pesquisadas. Pelo contrário, apresenta-se uma interpretação dentre outras possíveis. No entanto, busca-se o entendimento possível com base em teorias, resultados de estudos anteriores e experiências vividas no contexto da pesquisa, no intuito de contribuir para o avanço do conhecimento.

8.1 Características dos professores investigados

Analisar as características dos professores, de fato, torna-se importante, na medida em que se pressupõe que podem influenciar a busca por informação. Como observa Wilson (1997, p. 556), variáveis demográficas como idade, sexo e outros fatores como formação acadêmica, podem influenciar o comportamento dos indivíduos em diferentes situações, indicando o comportamento informacional.

O número de professores dos Colégios pesquisados está, equitativamente, distribuído entre os níveis de ensino - Educação Infantil à 4ª série, Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série e Ensino Médio - e áreas do conhecimento o que empresta ao estudo uma boa base para comparações que se fizerem necessárias, desde que tal equitatividade permita um razoável grau de homogeneidade à população. Além dessa questão da distribuição dos respondentes nas diversas séries, observa-se ainda que a maioria dos professores estudados possui a função de docência e carga horária de 21 a 30 horas, embora no Ensino Médio a carga horária dominante seja de 31 a 40 horas.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, de acordo com os objetivos propostos: descrição das características dos professores da Educação Básica, identificação dos canais e fontes utilizados pelos professores na busca da informação para a formação continuada e identificação dos fatores que dificultam o processo da busca de informação para formação continuada.

Não se pretende e nem se considera possível esgotar todas as possibilidades de entendimento das questões pesquisadas. Pelo contrário, apresenta-se uma interpretação dentre outras possíveis. No entanto, busca-se o entendimento possível com base em teorias, resultados de estudos anteriores e experiências vividas no contexto da pesquisa, no intuito de contribuir para o avanço do conhecimento.

8.1 Características dos professores investigados

Analisar as características dos professores, de fato, torna-se importante, na medida em que se pressupõe que podem influenciar a busca por informação. Como observa Wilson (1997, p. 556), variáveis demográficas como idade, sexo e outros fatores como formação acadêmica, podem influenciar o comportamento dos indivíduos em diferentes situações, indicando o comportamento informacional.

O número de professores dos Colégios pesquisados está, equitativamente, distribuído entre os níveis de ensino - Educação Infantil à 4ª série, Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série e Ensino Médio - e áreas do conhecimento o que empresta ao estudo uma boa base para comparações que se fizerem necessárias, desde que tal equitatividade permita um razoável grau de homogeneidade à população. Além dessa questão da distribuição dos respondentes nas diversas séries, observa-se ainda que a maioria dos professores estudados possui a função de docência e carga horária de 21 a 30 horas, embora no Ensino Médio a carga horária dominante seja de 31 a 40 horas.

É importante notar que a carga horária é composta pelas horas/aula e horas de planejamento, coordenações e titulância, sendo as duas últimas específicas para os coordenadores de séries/áreas e titulares. A média diária de trabalho é de 6 horas, o que aparentemente é uma carga horária confortável se comparada às 44 horas de trabalho semanais de grande parte dos trabalhadores brasileiros. No entanto, os professores precisam de um tempo para correção de provas e exercícios, principalmente no caso dos Colégios Maristas da província de São Paulo, que adotaram a avaliação formativa, que visa à progressão máxima da aprendizagem do aluno. Segundo os professores, a avaliação formativa aumentou o trabalho de planejamento, pois exige que se organizem melhor para realmente ajudar o aluno a melhorar o desempenho nos estudos. Esse fato sugere que o aumento excessivo da carga horária pode tornar ineficiente o trabalho do professor.

Outro fator que pode estar contribuindo para que grande parte desses professores não tenha uma carga horária excessiva é o próprio salário. Observou-se que a maior parte dos professores possui renda pessoal na faixa entre R\$ 1.801,00 e R\$ 4.500,00. Se compararmos com os dados do último censo do professor realizado pelo MEC em 1997, a média de salário dos professores das escolas federais era de R\$ 1.527,01, das escolas estaduais de R\$ 584,00, das escolas municipais de R\$ 378,67 e das escolas particulares de R\$ 674,66. Se compararmos o salário dos professores dos Colégios Maristas estudados com a média do salário dos professores brasileiros em relação ao grau de formação, a diferença fica mais acentuada, já que a média para os profissionais que possuem o 2º grau completo/Ensino Médio é de R\$ 417,24 e para os que possuem 3º grau completo ou mais é de R\$ 703,17. Mesmo levando-se em conta a defasagem causada pela inflação nesses 5 anos, que se acredita não tenha sido muito em função da estabilidade do plano real, ainda assim o salário desses professores é bom e parece guardar relação com a carga horária não muito alta.

No que concerne à idade, os professores que trabalham nos Colégios estudados são relativamente jovens. A porcentagem de professores com idade entre 18 a 35 anos e entre 36 a 45 anos são respectivamente 41,3% e 40,6%, isto é, a grande maioria. Na Educação Infantil à 4ª série, existe maior concentração de pessoas mais jovens, enquanto no Ensino Médio é maior a concentração de pessoas nas faixas etárias mais elevadas.

Levando-se em conta que ainda é possível lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental apenas com a certificação do curso de magistério de nível Médio ao menos até 2007, segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. É possível que esse fato se relacione com a 'jovialidade' desses professores. Além disso, os professores mais jovens buscam a experiência necessária começando nas séries iniciais da Educação Básica, submetendo-se aos salários mais baixos pagos aos profissionais polivalentes, enquanto os professores especialistas, e obrigatoriamente com formação superior e com mais experiência, buscam salários maiores, geralmente encontrados da a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto ao sexo dos professores, observou-se que a maioria é de mulheres, (69,8%), tendo a maior concentração na Educação Infantil, mas no Ensino Médio a maior concentração é de homens. São os homens, também, que possuem carga horária maior.

A questão do sexo na educação é uma discussão antiga. Segundo dados do MEC/INEP/SEEC divulgados pelo censo do professor/1997, na Educação Básica no Brasil, a proporção de mulheres é 85,7%.

Em um artigo publicado na revista Profissão Mestre de novembro de 2002, a entrevistada Gilda Lück analisa a carreira das professoras e sugere algumas explicações para esse fenômeno. A primeira está relacionada com a questão cultural, pois por muito tempo, a docência foi uma das únicas profissões que as mulheres podiam ter. A segunda explicação sugere que a profissão

ainda é um atrativo para as mulheres que desempenham vários papéis no seu cotidiano, sendo a profissão mais uma de suas atribuições. Desse modo, o número menor de aulas pode favorecer a conciliação entre uma carreira e as tarefas domésticas. Em terceiro, a mulher tende a ser mais verbal e fluente, características importantes aos professores.

Em relação à formação acadêmica dos professores, 44,7% possuem especialização completa, 25,5% superior completo e 12,0% dos professores estão cursando alguma especialização. Comparando esses dados com os do censo do professor/1997, verifica-se que a Educação Básica no Brasil apresenta docentes com a formação: 7,0% possui 1º grau completo, 43,9% o 2º grau completo e 48,6% o 3º grau completo ou mais. Na rede particular de ensino, a proporção de docentes com o 2º grau é de 38,6% e o 3º grau completo é de 59,2%. Em relação aos dados gerais, averiguou-se que o nível de escolaridade dos professores dos Colégios estudados é maior do que a média dos professores brasileiros.

Em suma: os professores estudados estão distribuídos de modo equitativo; são relativamente jovens, a maioria possui a função de docência, não têm carga horária de trabalho muito alta e são em maioria mulheres. Embora algumas dessas características encontram semelhança com a maioria de professores brasileiros, a comunidade estudada é melhor remunerada, tem carga horária menor e melhor formação. Esse conjunto de características aliados a uma estrutura mínima de informação está relacionado com os padrões de comportamentos dos professores na busca por informação.

8.2 Canais e fontes de informação utilizados pelos professores da

Educação Básica para a formação continuada

A identificação dos canais e fontes de informação utilizados pelos professores da Educação Básica revelou os procedimentos e percepções que possuem para buscar e avaliar as informações que utilizam para a formação

continuada. Nessa perspectiva, delimitaram-se as informações necessárias à atualização do professor, levando-se em conta um conjunto de saberes para que o professor possa se fundamentar para atuar como um profissional reflexivo.

Assim, constatou-se que os livros didáticos são as fontes mais usadas pelos professores estudados. Resultados semelhantes foram encontrados por Silva (1985), Antunes (1987) e Pereira; Freire (1997).

8.2.1 Uso do livro didático

Parece haver alguns motivos que impulsionam o uso do livro didático. Ezequiel Silva na apresentação do livro de Molina (1987), enumera quatro fatores para tal. O primeiro diz respeito às condições estruturais precárias da escola tais como carência ou ausência de livros, espaços físicos inadequados para estudo e pesquisa, entre outros. O segundo se vincula às próprias condições de trabalho dos professores. O terceiro se relaciona com critérios e princípios definidos nas diretrizes curriculares nacionais. E o quarto fator com as estratégias de marketing utilizadas pelas editoras com o objetivo de intensificar o consumo desses materiais pelos professores.

Freitag; Costa e Motta (1997), com o objetivo de questionar a política do livro didático no Brasil, revisaram as pesquisas nessa área e relataram que existem poucos estudos sobre a dimensão histórica, política e econômica, porém em relação aos estudos de conteúdos como linguístico e psicopedagógico, essas pesquisas têm se intensificado desde a década de 40. As autoras não relataram nenhum estudo, especificamente, sobre o livro didático e a formação continuada do professor. No entanto, pelos resultados das pesquisas que investigaram o uso desses materiais em sala de aula, é possível fazer algumas considerações. Dois pontos desse estudo são importantes salientar: o primeiro é que, segundo as autoras, os critérios que em geral os professores utilizam para a escolha do livro didático são externos ao processo de ensino e aprendizagem, isto é, não são baseados em argumentos próprios decorrentes de sua experiência profissional ou

de seu conhecimento, mas basicamente relacionados com o comodismo e conformismo. E o segundo ponto é que, mesmo reconhecendo que os livros didáticos deixam a desejar, ele é indispensável em sala de aula, o que permite concluir que os professores gostam do livro adotado de forma maciça.

A partir dessas discussões, considera-se que em primeiro lugar os professores parecem estar submetidos a uma rotina e uma tradição pedagógica muito fortes, nas quais o livro didático é ainda tido como a espinha dorsal de quase todos os componentes curriculares. Nesse aspecto, mesmo que os professores tenham estruturas adequadas para lecionar e pesquisar, como no caso dos Colégios Maristas pesquisados, ainda continuam usando-o intensamente. Percebe-se o uso de outras fontes tais como revistas, jornais e a internet, mas não com tanta intensidade quanto o livro didático. Em segundo lugar, o livro didático vem com o suplemento do professor que contém orientações para a elaboração das aulas, mediações e avaliação que facilitam o trabalho do professor, já que uma reclamação constante dos professores foi em relação à falta de tempo. Em terceiro, o livro didático é específico para determinada faixa etária, ou seja, o professor não precisa elaborar material adicional para transpor o conhecimento didaticamente para as crianças, como por exemplo, no caso de se trabalhar com outras fontes como jornais. E por fim, todo professor tem o próprio acervo de livros didáticos fornecidos pelas editoras gratuitamente, fator que o deixa acessível quando necessário.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o livro didático deveria ser um complemento a mais para a formação dos professores e para o uso em sala de aula, assim como os jornais, revistas, internet e materiais de audiovisual e não o único ou aquele usado mais intensamente. Quanto ao fato de os professores salientarem a questão do pouco tempo para trabalhar grande quantidade de conteúdos em sala de aula como outra justificativa para o uso desses materiais, é importante lembrar o que ressalta Demo (2002) sobre o ideal dos alunos 'manejarem 'o conhecimento, por meio principalmente de pesquisas, produzindo as próprias fontes para a sua aprendizagem.

Essa questão apresenta também um ponto em relação ao aspecto metodológico. Entre as opções de fontes de informação listadas no questionário, não foi apresentada nenhuma que privilegiasse o contato com os colegas. No entanto, quando foram feitas perguntas sobre onde os professores buscam tipos de conhecimentos específicos os resultados mostraram que foram apontados tanto os meios impressos quanto os meios orais. Observou-se, assim, que os respondentes tendem a selecionar os itens listados, mesmo quando o quadro de opções é parcial. Nesse caso, o quadro apresentou a opção "outros", mas houve somente 10 sugestões, que representam aproximadamente 3,5% da amostra, destas a metade foi constituída de sugestões de meios orais como conversas com colegas, grupo de discussões.

8.2.2 Participação em eventos

Paradoxalmente ao discurso dos professores que relataram possuir um programa de formação continuada que se concretiza principalmente por meio de leituras e participações espontâneas em eventos como simpósios, congressos, entre outros, a participação dos professores em eventos, dentro e fora do Colégio, foi baixa. A observação desses dados comparados com a aquisição de revistas e livros, revela que os professores adquirem mais materiais de leitura do que participam de eventos das áreas. Imbernón (1994, p. 89) considera que esses tipos de eventos possuem uma determinada eficácia que está relacionada à introdução de temas novos, o que cria expectativas e amplia a cultura geral e a capacidade de reflexão teórica dos professores. Porém, não facilita o aprofundamento dos temas por normalmente apresentar pouca interação entre os participantes e o palestrante.

8.2.3 A biblioteca escolar

Diferentemente de outros estudos no Brasil, no presente estudo, a biblioteca escolar se insere no contexto da formação continuada como um recurso importante que complementa outros canais, como se pode observar pela frequência de uso assinalada pelos professores estudados. Porém, cabe ressaltar que a percepção

que os professores parecem possuir das funções da biblioteca é bastante limitada. Ou seja, para eles uma boa biblioteca é aquela que disponibiliza com facilidade um acervo atualizado e diversificado. Nesse sentido, cabe questionar se a biblioteca escolar, apesar de tentativas concretas de disponibilizar novos produtos e serviços, não rompeu com essa imagem perante o professor porque a questão cultural é muito forte ou porque realmente a biblioteca tem se preocupado em apenas atualizar e diversificar o acervo.

8.2.4 Uso das novas tecnologias

Quanto ao uso das novas tecnologias para buscar informações para a formação continuada constatou-se que os professores não utilizam a internet como um recurso habitual para a formação continuada, apesar da maioria ter acesso a esses recursos em casa e na escola, e de se mostrarem cientes da sua importância. Mais da metade dos professores auto-avaliaram o seu desempenho em relação a utilização desses recursos como bom.

Entre os recursos da internet mais utilizados pelos professores estão o sistema de busca e o correio eletrônico. No trabalho de Costa (2000) foi verificado o uso intensivo do correio eletrônico pelos pesquisadores das áreas de economia e sociologia para comunicação científica, pressionados pelo contexto em que se inserem. Nesse trabalho, observou-se que o professor se sente pressionado de maneira geral para se atualizar. O próprio Colégio pressiona, talvez não de forma explícita, mas por meio de uma política que visa a estimular o uso da internet oferecendo condições concretas de uso, isto é, disponibilização de computadores ligados à internet para que o professor possa fazer uso no próprio local de trabalho. Além disso, todo o trabalho de gerenciamento das informações estudantis é feito por meio de um software pedagógico que 'obriga' os professores ao manejo básico desse recurso, além da interação com o portal Marista da província. Mais que isso, a comunicação com outros Colégios da província é realizada predominantemente por e-mail e os Colégios têm oferecido cursos básicos de acesso à internet e utilização de aplicativos.

A conjunção de fatores tais como as pressões ambientais, a demanda por aulas menos expositivas, entre outros, aliados à política do Colégio e à propensão individual de aprendizagem dos professores tende a ampliar o uso das novas tecnologias para a formação continuada. Esse fato é corroborado em parte pela análise de Valente (2001, p. 17) ao afirmar que a implantação de atividades de formação continuada envolve o acompanhamento e o assessoramento constantes dos educadores por meio da presença de um especialista junto ao educador no próprio local de trabalho auxiliando-o nas vivências e experiências cotidianas. Destarte, o professor pode aprender a utilizar esses recursos para o trabalho efetivo em sala de aula e também para buscar informações para a sua própria formação. O que se torna imprescindível é que esses especialistas que trabalham junto aos professores tenham conhecimento de como e onde buscar informações específicas para a formação do professor.

8.2.5 Canais formais e informais

Na literatura da Ciência da Informação, a divisão dos canais e fontes de informação é geralmente considerada como formais e informais (RANGEL, 1995; FONTENELE, 1997), embora atualmente tenha-se discutido a não rigidez dessa dicotomia, principalmente em função das novas tecnologias. No entanto, ainda parece pertinente definir os canais formais como os que apresentam a informação registrada em algum tipo de suporte, tais como livros, periódicos, jornais e os canais informais como os que não possuem a informação registrada, como por exemplo os contatos pessoais, visitas técnicas, conversas por telefones, etc.

Nesse estudo, os canais informais (arquivo pessoal e de colegas) foram reportados como os inicialmente usados para buscar informações para somente em um segundo momento procurar o canal formal (no caso a biblioteca), o que evidencia a importância da comunicação ou redes informais dentro do Colégio. Em relação a essa questão Macedo (1999, p.95) chama a atenção para o fato de que:

as redes humanas são centrais para a disseminação da informação (...) e que parte do processamento de informação nas organizações estão vinculadas as redes informais, onde o conhecimento e o expertise estão dispersos e frequentemente guardados em indivíduos e grupos.

8.2.6 Busca de informação específica

Foram observados alguns tópicos interessantes em relação ao uso dos canais e fontes de informação pelos professores. O primeiro é que os professores parecem relacionar a formação continuada muito estreitamente com os conteúdos que devem ensinar aos alunos, fato esse que ficou evidenciado, especificamente pelas entrevistas e coincidências de fontes de informação assinaladas no questionário tanto para formação continuada quanto em sala de aula - livros didáticos, jornais, paradidáticos e revistas. Outra constatação do estudo é que os professores usam bastante os meios orais para buscar informações sobre questões específicas de sua área. No entanto, quando buscam informação sobre a disciplina lecionada, ainda impera o livro didático. Quando o professor busca informação sobre as teorias de ensino e aprendizagem em geral tende a procurar a pessoa que exerce a função de assessoria ou coordenação pedagógica para depois, se possível, fazer a leitura do livro indicado. Nesse caso, realmente buscam mais os 'livros técnico-científicos'. Por fim, quando o professor é questionado sobre onde busca as informações para a sua prática docente, as fontes são a própria experiência acumulada e os colegas de trabalho. Em relação à busca de conhecimento de ensino-aprendizagem e da prática docente os resultados mostram primeiro que os professores buscam as pessoas e posteriormente os livros.

Os resultados acima evidenciam dois pontos. O primeiro revela a importância das redes informais como canais eficientes e rápidos de se buscar informações e compartilhar experiências. O segundo diz respeito à visão utilitarista da informação, isto é, a primazia dada pelos professores às informações que são fundamentadas na prática docente. A esse respeito, Hounsell, Martin e Needham (1980, p.7), em uma pesquisa sobre as necessidades de informação dos professores da escola primária na Inglaterra, concluíram que a informação tendia a ser mais valorizada

pelos professores quando se baseava na experiência de professores ou de escolas. Tal fato é corroborado por Imbernón (1994, p. 43), ao observar que os professores em formação solicitam basicamente receitas didáticas.

O que se pode concluir sobre essa questão é que os professores buscam, primeiramente, as fontes ou canais de informações que lhes estão mais próximos, em detrimento, às vezes, da qualidade dos mesmos, fato este corroborado pela literatura na ciência da informação, como por exemplo em Figueiredo (1994), Giacometti (1990) e Kremer (1981).

8.3 Fatores que dificultam a busca da informação dos professores da Educação Básica para formação continuada

O modelo teórico, no qual essa pesquisa se fundamenta, apresenta a proposição de que as pessoas, ao buscarem informações para as suas necessidades, deparam-se com fatores que dificultam ou mesmo inibem a busca da informação. Os fatores que dificultam nesse processo são os mesmos que podem favorecer a busca da informação - características pessoais, papel desempenhado e fatores ambientais (contextos político, social, económico, etc).

Inicialmente, convém mencionar a percepção dos professores sobre assuntos relacionados com a formação continuada. Os resultados mostraram que os professores consideram que possuem mais domínio sobre a disciplina lecionada do que sobre os conhecimentos psicopedagógicos. Nesse sentido, pode-se trazer à discussão a concepção de que os conhecimentos da matéria que lecionam teve um peso maior, em especial para os professores das disciplinas específicas, pois a formação de pedagogia já envolve uma maior carga de conhecimentos psicopedagógicos.

Os professores também responderam que se sentem incomodados quando não se mantêm informados. Ou seja, o fato de concordarem que possuem o domínio de alguns conhecimentos específicos pode ser visto como fator que facilita a

aquisição de mais conhecimentos, especialmente se aliados a um nível de vigilância permanente em relação às mudanças constantes da informação causada pelo incômodo provocado quando não se mantêm atualizados.

A percepção que os indivíduos possuem a respeito de seu próprio conhecimento pode influenciar na busca da informação. Essa questão suscita discussões interessantes. Wilson (1977, p. 558) relata algumas experiências no campo do comportamento do consumidor:

1980 (Bettman, Parque) - Nesse estudo, observou-se que as pessoas mais instruídas podem sentir menos necessidade de buscar informações.

1991 (MacInnis; Jaworski) - Os autores propuseram que quanto mais conhecimento os indivíduos possuem, mais facilmente podem entender a informação e adquiri-la.

1993 (Moorman; Matulich) - Níveis de conhecimento mais elevados facilitam a aquisição da informação, e indivíduos que possuem a motivação e mais conhecimentos em relação às questões de saúde apresentam um desempenho melhor do que aqueles com os níveis mais baixos de conhecimento.

1995 (Radecki; Jaccard) - a percepção que os indivíduos têm do seu próprio conhecimento é influenciada pela percepção do conhecimento de um amigo, e as percepções pessoais do conhecimento influenciam a tomada de decisão e o comportamento até o ponto em que as pessoas podem buscar menos informações em tópicos que se sentem menos instruídos.

Nesse sentido, pode-se concluir que a busca e a aquisição da informação é facilitada pelo conhecimento prévio sobre o assunto, como sugere o estudo de MacInnis e Jaworski.

Existe um encadeamento coerente das respostas dos professores às seguintes afirmações. Os professores afirmaram que as reuniões de planejamento não são suficientes para a sua formação, mas que o Colégio não deve se responsabilizar inteiramente pela formação de seus professores. Dessa forma, possuem um programa de formação continuada. Em relação ao programa de

formação continuada, os professores responderam que as estratégias de formação são basicamente leituras e participações em eventos. No questionário, 83% dos professores concordam totalmente enquanto 52% concordam que possuem um programa de formação pessoal.

De acordo com o que foi observado, considera-se que as percepções que os professores possuem de alguns tópicos relacionados com a formação continuada parecem não interferir no processo de busca de informação. Em meio a essa discussão, Yus (2001, p. 24) acrescenta uma reflexão importante sobre o valor da formação em si como consequência das próprias necessidades dos professores. Se os professores possuem uma responsabilidade em ensinar, para fazê-lo bem, devem estar permanentemente abertos para aprender. Pode-se aprender no local de trabalho, mas sem menosprezar a responsabilidade da instituição que deve facilitar a formação dos professores, o profissional deve buscar essa formação de onde seja pertinente. Então, parece que os professores estão conscientes de que uma parte da formação continuada é da responsabilidade deles o que certamente os motiva a buscarem mais informações.

Os professores estudados consideram-se pressionados para se atualizarem em grande parte, pelas mudanças que acontecem na sociedade. Avaliaram que a instituição em que trabalham é exigente em relação a formação continuada, mas em contrapartida, oferece o apoio necessário para que a formação se concretize. Nesse caso, a estrutura organizacional - física, humana e administrativa - que abrange de maneira geral os espaços de ensino e aprendizagem, bibliotecas, aquisição de materiais tais como livros, periódicos, softwares, computadores, impressoras e o programa de formação de professores não é um fator que dificulta a busca de informação.

Os resultados mostraram que a falta de tempo, a escassez de dinheiro e inexistência de um plano de carreira são fatores que dificultam o processo de busca da informação para formação continuada. Nas entrevistas, os professores relacionaram a falta de tempo com o excesso de trabalho. Na verdade, esse parece

ser um fator intensamente discutido na área de gestão de recursos humanos, inclusive com várias sugestões de como gerenciá-lo. Uma das competências enumeradas por Perrenoud (2000, p.155), por exemplo, diz respeito a administrar a própria formação continuada, pois a atualização das outras competências depende de como os professores gerenciam a própria formação. Embora o autor não se refira ao tempo especificamente, a administração da formação continuada pressupõe um gerenciamento do tempo e do dinheiro. Isto é, os professores devem definir conforme sugere Bliss (1997), o que é importante e urgente, o que é importante mas não urgente, o que é urgente, mas não importante. Enfim, aprender a melhor forma de usar o tempo em favor da sua formação.

Yus (2001, p. 23) atribui ao tempo de formação dos professores um sentido de constância. A formação não é concebida em um curto espaço de tempo, porque a renovação pedagógica exige

mudanças de perspectiva na tarefa profissional, na visão da educação, dos problemas sociais e pessoal e, geralmente, na escala de valores morais e suas atitudes correspondentes, que não são fáceis de serem obtidas com uma simples transmissão de informação de alguma teoria educativa por mais revolucionária que seja.

Os professores devem considerar a formação dentro dessa perspectiva de continuidade. Mais que isso, deve lançar um olhar para o futuro a fim de definir as próprias estratégias de autoformação, que deve incluir também o desenvolvimento das competências para lidar com as fontes, canais e procedimentos de busca da informação mais adequados a sua capacitação.

Quanto ao programa de formação continuada, Imbernón (1994, p.42) considera que um dos aspectos negativos em relação à formação dos professores nos países ocidentais é que tendem a vincular a sua capacitação a uma melhoria do próprio status profissional, quando na carreira docente a promoção profissional é quase nula. Quando os programas de formação não oferecem 'incentivos' a mais, verifica-se uma diminuição da assistência e da participação dos professores. Para o autor, a falta da institucionalização da promoção dos professores e também da não

certificação após a finalização das atividades de formação pode, em médio prazo, ser um obstáculo para a formação dos professores quando essa formação não é obrigatória. No Brasil, verifica-se que existem diferenças entre a formação nas escolas públicas e privadas. Nas escolas públicas, os planos de carreira, em geral, associam os níveis de exigência de formação, o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira e contemplam a correspondência entre o aperfeiçoamento e a possibilidade de promoção. No caso dos Colégios Maristas estudados não existe plano de carreira. Em contrapartida, pagam melhores salários e oferecem oportunidade de progressão, o que provavelmente atrai professores.

As respostas obtidas sobre os tipos de conhecimentos que são necessários à formação do professor permitiram observar que não existe um consenso entre os professores estudados a respeito desses conhecimentos. Essa é uma questão relevante: a partir do momento que não se tem clareza do que é necessário, a busca pode se tornar muito específica a determinados assuntos, evidenciando lacunas na formação dos professores.

Outros fatores que dificultam a busca de informação estão relacionados com a falta de indicação ou recomendações sobre as fontes, a verificação da credibilidade da fonte, especialmente quando não se conhece o autor ou assunto para avaliá-la; dificuldades de acesso às fontes, no sentido de não estar ao alcance das mãos e a falta de conhecimento técnicos. Alguns desses fatores parecem estar vinculados à falta de conhecimentos técnicos como dificuldades em definir critérios para avaliar as fontes de informação e determinar quais são as mais adequadas para situações específicas.

8.4 Comportamento dos professores da Educação Básica na busca e informação para formação continuada em relação às suas características

A hipótese levantada nessa pesquisa estabelece que o comportamento dos professores da Educação Básica varia em relação ao nível em que atuam, áreas de conhecimento, função exercida, escolaridade, idade e sexo. Para investigar

essa questão foram realizados testes de correlação entre as variáveis relacionadas, pela aplicação do qui quadrado. Os cruzamentos foram gerados pelo programa SPSS e os critérios de aceitação ou não dos resultados estavam condicionados ao nível de significância menor que 5 e ao número de células menores que 5 inferior a 20%.

Dos 325 testes realizados em apenas 20(6,15%) dos resultados foram identificadas associações significativas. Dessa forma, não há sustentação para afirmar que o comportamento dos professores da Educação Básica varia 'significativamente' na busca de informações para formação continuada.

A explicação mais provável pode ser a de que a escola se organiza para atingir sua finalidade. Essa finalidade, por sua vez, parece transcender qualquer outro tipo de influência sobre o comportamento dos professores na busca de informação para formação continuada. Nesse caso, os professores, como atores dessas organizações, orientam-se também para esse propósito. Portanto, o fato dos professores usarem fontes e canais de informação voltados basicamente para a sua prática demonstra a dimensão desse fato.

Sobre essa questão, Tescarolo (2003) ao estudar a escola como um sistema complexo considera fundamental entendê-la dentro da perspectiva da sua finalidade:

A teleologia, doutrina oposta ao mecanicismo, identifica a presença de metas ou fins orientadores da realidade e considera a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações do universo. É, portanto, a explicação das realidades baseadas nas causas finais, e não na causalidade eficiente.

A constatação de que os padrões de comportamento dos professores na busca da informação para formação continuada não apresentam grandes variações, não significa que esse padrão é exatamente igual. No que concerne a variável sexo, por exemplo, observou-se que as mulheres participam mais dos eventos que acontecem no Colégio do que os homens, enquanto que no caso da participação

em eventos fora do Colégio a participação masculina é maior. As mulheres também usam mais frequentemente que os homens fontes de informação diversificadas (paradidáticos, almanaques, enciclopédias e dicionários, mapas e atlas, fitas de vídeo, CD's e DVD's), a biblioteca escolar e usam menos a internet no local de trabalho.

As prováveis explicações para esses fatos podem estar relacionadas primeiramente com a situação da mulher no mercado de trabalho. Segundo dados do DIEESE existem diferenças significativas entre homens e mulheres no mercado de trabalho. As mulheres são minoria no mercado de trabalho e ganham menos do que os homens. A taxa de desemprego é superior a dos homens. Portanto, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho tem levado as mulheres a obter maior nível de escolaridade para assegurar a conquista de novas ocupações.

Outro fator é que as mulheres possuem carga horária menor do que os homens. Mesmo que de uma maneira geral, os professores tenham relatado o problema da falta de tempo, ainda assim as professoras que possuem carga horária menor, provavelmente, têm mais tempo para buscar informação para a formação continuada.



CONCLUSÕES E SUGESTÕES

9 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O foco de estudo deste trabalho foi a identificação dos padrões de comportamento dos professores da Educação Básica no que concerne à busca de informações específicas tais como informações sobre a disciplina ministrada, ensino e aprendizagem e prática docente para a formação continuada. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em três Colégios da província Marista de São Paulo, tendo como sujeitos da pesquisa os professores da Educação Básica. Os instrumentos de coletas de dados foram questionários e entrevistas.

Embora os estudos de caso apresentem limitações quanto a possíveis generalizações, estudos dessa natureza podem revelar tendências e agregar valor ao corpo de conhecimento da ciência da informação e educação, especificamente porque a quantidade de pesquisas orientadas para os professores da Educação Básica na busca de informação é ínfima.

9.1 Conclusões

Após a análise e discussão dos dados conclui-se que:

- O comportamento dos professores em relação a busca e uso de canais e fontes de informação não varia de acordo com o nível de atuação, áreas de conhecimento, função, escolaridade, idade e sexo.
- Os professores dos Colégios estudados estão preocupados com a formação continuada, o que se traduz pela frequência com que utilizam os canais e fontes de informação.
- A conjunção de fatores ligados às características individuais dos professores como a formação acadêmica alta (especialização), renda pessoal e familiar acima da média de parte dos trabalhadores brasileiros, carga horária de trabalho de 20 a 31

horas juntamente com outros fatores como a exigência e o apoio do Colégio podem contribuir para a intensificação da busca de informação.

- As fontes mais usadas para buscar informações para a formação continuada são os livros didáticos, jornais e livros paradidáticos. Os canais mais usados são consecutivamente os arquivos pessoais, arquivos dos colegas e a biblioteca escolar.
- Para buscar informações específicas sobre as disciplinas que lecionam, os professores utilizam em especial o livro didático e livros não didáticos. Para buscarem informações sobre teorias de ensino e aprendizagem procuram o assessor ou coordenador, e se possível, lêem os livros indicados por eles. Para buscarem informações sobre a prática docente preferem conversar com os colegas. Os meios mais utilizados ainda são os impressos e os orais.
- A biblioteca escolar é valorizada e usada como um recurso importante para a formação continuada dos professores, embora não seja o único e nem o primeiro canal procurado. Porém, a imagem que os professores parecem ter da biblioteca escolar é somente de um local que possui acervo atualizado e diversificado.
- As novas tecnologias (internet e computadores) ainda não são usadas como um recurso cotidiano de apoio a formação continuada, mas parece haver uma intensificação gradual desses recursos, em especial do correio eletrônico.
- Professores relacionam a sua formação continuada muito estreitamente com o que se deve ensinar aos alunos. Por isso, tendem a valorizar mais as informações que possam ser úteis no dia-a-dia de trabalho, e em especial, as informações fundamentadas na experiência de outros professores ou Colégios.
- Os fatores que mais dificultam a busca da informação em relação aos contextos pessoal, profissional e ambiental são: dificuldade dos professores em gerenciar o tempo, dificuldades em verificar a credibilidade das fontes de informação, falta de

conhecimentos técnicos para usar as fontes e canais de informação, falta de clareza quanto ao que é necessário buscar para a formação continuada, falta de plano de carreira para os professores, excesso de atividades propostas pela escola e não acessibilidade imediata às fontes de informação.

9.2 Sugestões gerais

Embora esse estudo possa ser mais significativo para a instituição envolvida na pesquisa, contribui, certamente, com subsídios para decisões em outros ambientes educacionais. Sugere-se, portanto:

1- Que as escolas de Educação Básica estejam atentas para a influência das redes informais como elemento de disseminação da informação, promovendo/buscando estudos para desenvolver estratégias no sentido de registrar esses conhecimentos fundamentados na experiência acumulada dos professores (conhecimento tácito).

2- No projeto de formação dos professores devem constar estratégias para que os mesmos possam desenvolver competências no que se refere aos conhecimentos necessários à utilização dos recursos de informação.

3- Que outros estudos possam contribuir para a discussão, já sedimentada na literatura da Ciência da Informação, da necessidade de que os profissionais da informação trabalhem de forma conjunta com os assessores/coordenadores de forma a definir estratégias para a formação dos professores.

9.2.1 Sugestões para novos estudos

A partir dos resultados desse estudo, observou-se que existe um campo amplo na área da informação em ambientes específicos da Educação Básica. No entanto, uma das questões que poderia trazer novos olhares à gestão da informação na escola parece estar vinculada ao conhecimento tácito dos professores. Como foi observado nesse trabalho, os professores tendem a valorizar

as informações fundamentadas nas experiências e também voltadas para a prática docente. No entanto, a maioria dessas informações são voláteis, porque não são registradas. Destarte, os conhecimentos gerados pela pesquisa em ciência da informação, especificamente no que concerne à gestão do conhecimento em diferentes contextos, certamente contribuiriam para o entendimento dessas questões.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Diva C. Necessidades de informação dos usuários de bibliotecas universitárias brasileiras. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 4. **Anais...** Campinas, SP, UNICAMP, 1985. p. 13-38.

ANTUNES, Waida de Andrade. **Acesso e uso da informação pelo professor da 4ª série do primeiro grau da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS: um estudo de caso.** 1987. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação) - Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, Brasília.

ARAGÃO, Esmeralda. O conceito de ação cultural e sua prática na biblioteca pública. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1991, Salvador. **Anais ...** Brasília: CBBB, 1991. p.189-201 IS

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Acesso e necessidades de informação de profissionais brasileiros: um estudo exploratório. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p. 5-35, jan./jun. 1997.

BLISS, Edwin C. **Como conseguir que as coisas sejam feitas: o arte da administração do tempo.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

BOLETIM DIEESE. O perfil das trabalhadoras brasileiras. São Paulo, DIEESE, 2000. Edição Especial, <http://www.dieese.org.br/esp/8marco.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2003.

BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia.** São Paulo: Ática, 2000.

CALIXTO, José Antônio. Biblioteca pública versus biblioteca escolar: uma proposta de mudança. **Cadernos BAD**, Lisboa, n. 3, p.57-67,1994.

COSTA, Sely M. S. Mudanças no processo de comunicação científica: o impacto do uso de novas tecnologias. In: COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.144p. (Estudos avançados em Ciência da Informação, v. 1)

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

DESAFIOS DAS PROFESSORAS: entre a carreira, a família e preconceitos, elas continuam fazendo a educação no Brasil, mas podem alcançar um novo espaço. **Profissão Mestre**, São Paulo: nov/2002.

DIAS, Walderez Maria Duarte. **Hábitos de uso da Informação dos docentes do instituto de Ciências exatas e da Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília**. 1990. 232 p. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação) - Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, Brasília.

DORON, Roland, PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Ática, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir / Relatório Jacques Delors . São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1998.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. O processo de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.8, n. 2, 1979.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994. 154p.

FONTENELE, Maria de Fátima Silva. **Necessidade de informação dos professores universitários**. 1997. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIACOMETTI, Maria Marta. Motivação e busca da informação pelo docente-pesquisador. **Ciência da Informação**, Brasília, v.19, n.1, p. 12-20, jan./jun., 1990.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v.29, n.1, p. 12-20, jan./abr., 2000.

GÓMEZ, Juan Carlos Garcia. **Reflexiones en torno a la biblioteca escolar**. Documento original 26/1/95. Edición electrónica 10/8/97. Disponível em < <http://www.100mbps.es/gamo/bibesco.htm> > Acesso em: 24 ago. 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GAUTHIER et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GIMENO, J., PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUINCHAT, Claire; MENO, Michel. **Introdução às ciências e técnicas da informação e documentação**. Brasília: IBICT, 1994.

HADJI, Charles. A formação permanente dos professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Pátio - revista pedagógica**, Porto Alegre, ano v, n. 17, p. 13-16, mai/jul., 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio - revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p. 9-13, fev/abr., 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUNSELL, D.; MARTIN, E.; NEEDHAM, G.; JONES, H. Educational Information and the Teacher (British Library Research and Development Department Report No. 5505). London: The British Library, 1980.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

JULIEN, Heidi; DUGGAN, Lawrence J. A longitudinal analysis of the information needs and uses literature. **Library & Information Science Research**, Chapei Hill, v. 22, n. 3. P. 291-309.

KEIKO, Regina. **Biblioteca interativa: concepção e construção de um serviço de informação em ambiente escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KREMER, Jeannette M. Considerações sobre estudos de usuários em bibliotecas universitárias. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.13, n. 2, p. 234-259, set. 1984.

LAVILLE, Cristian, DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE COADIC, Yves- François. **A ciência da informação.** Brasília: Brique de Lemos, 1996.

LIMA, Ademir Benedito Alves de. Estudos de usuários de bibliotecas: aproximação crítica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 173-185, set/dez. 1992.

LINE, Maurice B. Drafts definitions: information and library needs, wants, demand and uses. **Aslib proceedings**, v.26, n.2, fev., 1974.

MACEDO. Tonia Marta Barbosa. Redes informais nas organizações: a co-gestão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 94-100, set/dez. 1999.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1999.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Documento Básico disponível em < <http://www.inep.gov.br/> >. Acesso em 21 de set. de 2001.

MELO, Denise Gomes Pereira. **A leitura e o uso da biblioteca "Juarez da Gama batista" (BJGB) por professores e alunos de 7^{as} e 8^{as} de seis escolas de João Pessoa.** 1994. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo / comissão interprovincial de Educação Marista (1995 - 1998) [tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo]. 2. ed. São Paulo: SIMAR, 2000.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** professor X livro didático. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NOGUEIRA, Maria Christina de Almeida. **A importância da educação de usuário de biblioteca escolar para os programas de incentivo à leitura e pesquisa.** 1987. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio - revista pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 9-12, mai/jul., 2001.

_____. THULER, Mônica Gather. **As Competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Seminário Internacional 10 e 11 de agosto de 2001. São Paulo, (2001a)

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Projeto Educativo Marista: Proposta pedagógica da província Marista de São Paulo. São Paulo: ABEC, 2001.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. **Usuário - Informação: o contexto da ciência e da tecnologia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos: IBICT, 1982. 53p.

PURQUERIO, Maria Cecília Vilani. **Estudo de usuários de bibliotecas universitárias brasileiras e análise do comportamento dos docentes e discentes da Fundação Educacional São Carlos. 1990.** Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

RABELLO, Odília Clark P. Usuário - um campo em busca de identidade? **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p. 61-74, mar. 1983.

RANGEL, Márcia Silveira Kroeff. **Busca e uso da informação por professores de graduação em Educação Física (Florianópolis).** 1995. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SILVA, E. L. Sistemas de informação e mensuração da demanda de informação: análise de citação, volume de usos e estudo de usuários, revisão de literatura. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v.18, n.1, p. 71-91, jan./jun. 1990.

SILVA, Gláucia Guimarães da Silveira. **Necessidades de informação dos professores de 1º e 2º graus das escolas públicas de João Pessoa.** 1985. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SONNENWALD, Diane; IIVONEN, Mirja, An Integrated Human Information Behavior Research Framework for Information Studies. **Library & Information Science**

Research, Chapei Hill, v. 21, n. 4. P. 429-457.

TESCAROLO, Ricardo. A Formação do Professor. **Revista Educação em Movimento - Associação de Educação Católica do Paraná**. Curitiba, v. 1, n.1, jan/abr 2002.

_____. Os sistemas complexos e a escola. 2003. Tese (Doutorando em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Tese a ser defendida.

UHLMANN, Gúnter Wilhelm. Administração: das teorias administrativas à administração aplicada e contemporânea. São Paulo: FTD, 1997.

VALENTE, José Arnaldo. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. **Pátio - revista pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n. 18, p. 17-20, mai/jul., 2001.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. *Trans-informação*, Campinas, v.2, n1, p.15-24, jan/abril.1990. v

VIEIRA, Javert Melo. **Hábitos de uso da informação pelos professores da Universidade Federal de Mato Grosso**. 1989. 219p. Dissertação (Mestrado Biblioteconomia e Documentação) - Faculdade de Estudos Sociais Aplicados. Departamento de Biblioteconomia, Universidade de Brasília, Brasília.

WILSON, T.D. Human Information Behavior. **Informing Science Research**, v.3,n.2, p.49-55, 2000.

_____. Information behaviour: an interdisciplinary/ perspective. **Information processing & management**, v. 33, n. 4, p. 551-572, 1997.

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

WILSON-DAVIS, K. The centre for research on user studies: aims and finctions. **Aslib Proceedins**, n.29, v.2, fev. 1997.

YUS, Rafael. Formação ou conformação dos professores? **Pátio - revista pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 13-16, mai/jul., 2001.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANEXO 1
APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AO RESPONDENTE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Brasília, X de agosto de 2002

Prezado(a) professor(a),

Estou realizando uma pesquisa de mestrado, cujo título é "**Padrões de comportamento dos professores da Educação Básica na busca de informação para a formação continuada**", junto ao Departamento de Ciência da Informação (CID) da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Sely Maria de Souza Costa.

A pesquisa tem como finalidade a identificação dos canais e fontes mais utilizados e dos fatores que influenciam a busca de informação para suprir as necessidades vinculadas a atuação profissional do professor. O método adotado para o estudo se baseia na percepção dos professores sobre o problema investigado. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder o questionário a seguir. Por favor, devolva-o respondido para a Assessora do Núcleo Psicopedagógico XXXX até o dia 16 de agosto de 2002. É assegurado o total sigilo dos dados fornecidos, uma vez que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos com posterior divulgação dos resultados na dissertação a ser defendida, sem a identificação individual.

Colocamos-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários e agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque
E.mail: XXXXXXXXXX
Telefones: XXXXXXXX

ANEXO 2 QUESTIONÁRIO

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Nº Quest. :
---	--	-------------

VÍNCULO EMPREGATÍCIO COM O COLÉGIO MARISTA

1 Em que nível você atua no Colégio Marista? Assinale as opções necessárias		
<input type="checkbox"/> Educação Infantil/ Ensino Fundamental (até 4ª série)	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	<input type="checkbox"/> Ensino Médio

2 Que componente curricular (disciplina) você leciona?			
<input type="checkbox"/> Arte	<input type="checkbox"/> Biologia	<input type="checkbox"/> Ciências	<input type="checkbox"/> Educação física
<input type="checkbox"/> Ensino Religioso	<input type="checkbox"/> Espanhol	<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Física
<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Informática
<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Português	<input type="checkbox"/> Química	<input type="checkbox"/> Sociologia
<input type="checkbox"/> Disciplinas da Ed. Infantil a 4ª série /professor polivalente	<input type="checkbox"/> Outra. Qual?		

3 Qual é a sua Carga Horária Total Efetiva? (CUMPRIDA EM SALA DE AULA E INCLUINDO TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ LECIONA)		
<input type="checkbox"/> Até 10 horas	<input type="checkbox"/> De 21 a 30 horas	<input type="checkbox"/> Acima de 40 horas
<input type="checkbox"/> De 11 a 20 horas	<input type="checkbox"/> De 31 a 40 horas	

4 Que função/funções você desempenha no colégio Marista?	
<input type="checkbox"/> Ensino	<input type="checkbox"/> Ensino e coordenação de série/área/ titulação
<input type="checkbox"/> Ensino e assessoria	<input type="checkbox"/> Ensino e administração

BUSCA DE INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

5 Ao buscar informações sobre os conteúdos da disciplina que leciona, teorias de ensino e aprendizagem e aplicação desses conhecimentos em sala de aula, com que frequência, em média, você usa os meios descritos abaixo? (USE A ESCALA ABAIXO PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE A ATÉ D)				
		1- Diariamente	6- 1 vez a cada três meses	
		2- De 2 a 4 vezes por semana	7- 1 vez a cada seis meses	
		3- 1 vez por semana	8- 1 vez por ano	
		4- 1 vez a cada quinze dias	9- Nunca	
		5- 1 vez por mês		
		Conhecimentos dos conteúdos da disciplina que leciona,	Conhecimentos teóricos de ensino e aprendizagem	Aplicação dos conhecimentos em sala de aula
A	Meios impressos (livros, jornais, revistas, teses, etc)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
B	Meios orais (Conversas c/ colegas, assessores, palestras, etc.)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
C	Meios digitais (internet)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
D	Meios audiovisuais (videos, programas de TV/rádio, etc.)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

11 Na maioria das vezes em que você precisa de informação para estudos e planejamentos, onde busca primeiro? Por favor, enumere por ordem crescente de importância de 1 a 8.			
<input type="checkbox"/>	No arquivo (pertences) pessoal	<input type="checkbox"/>	Por meio dos assessores do colégio
<input type="checkbox"/>	Arquivo de colegas	<input type="checkbox"/>	Livrarias
<input type="checkbox"/>	Na biblioteca do colégio Marista	<input type="checkbox"/>	Internet
<input type="checkbox"/>	Em outra biblioteca	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? _____

12 Com que frequência, em média, você utiliza a biblioteca de seu colégio para buscar informação para estudos e planejamentos ?					
<input type="checkbox"/>	Diariamente	<input type="checkbox"/>	1 vez a cada quinze dias	<input type="checkbox"/>	1 vez por semestre
<input type="checkbox"/>	De 2 a 4 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	1 vez por mês	<input type="checkbox"/>	1 vez por ano
<input type="checkbox"/>	1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	1 vez por trimestre	<input type="checkbox"/>	Nunca

13 Na sua opinião, qual é o grau de exigência do colégio Marista quanto à formação continuada de seus profissionais?					
<input type="checkbox"/>	Muito exigente	<input type="checkbox"/>	Pouco exigente	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião
<input type="checkbox"/>	Exigente	<input type="checkbox"/>	Não é exigente		

14 Quais são os fatores principais que interferem na sua busca por informação para a sua formação continuada? Por favor, enumere por ordem crescente de importância de 1 a 8.					
<input type="checkbox"/>	Inexistência no colégio de uma política de plano de carreira	<input type="checkbox"/>	Falta de tempo		
<input type="checkbox"/>	Acervo desatualizado da biblioteca/CRA	<input type="checkbox"/>	Desinteresse pessoal		
<input type="checkbox"/>	Escassez de dinheiro	<input type="checkbox"/>	Cansaço		
<input type="checkbox"/>	O colégio não propicia um plano de formação adequado	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? _____		

15 Qual é a sua opinião sobre as afirmações abaixo, com base em seus conhecimentos atuais: (USE A ESCALA ABAIXO PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE A ATÉ F)					
1-	Concordo totalmente	4-	Discordo		
2-	Concordo	5-	Discordo totalmente		
3-	Não tenho opinião				
	AFIRMATIVAS		OPINIÃO		
A	Tenho domínio do conhecimento da (s) disciplina (s) que ensino.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
B	Tenho domínio dos conhecimentos psicopedagógicos (ensino-aprendizagem) para ensinar	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C	Tenho um programa pessoal de estudos para minha formação continuada	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
D	O colégio onde trabalho deve se responsabilizar inteiramente pela minha formação continuada	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
E	As reuniões de planejamento são suficientes para me manter informado.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
F	Sinto-me incomodada (o) quando não me mantenho informada (o).	(1)	(2)	(3)	(4) (5)

NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

16 Como você avalia o seu desempenho na utilização dos computadores e internet para a formação continuada?					
<input type="checkbox"/>	Muito Bom	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Muito ruim
<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Ruim		

17 Com que frequência, em média, você utiliza os recursos da internet descritos abaixo para estudos e planejamentos? (USE A ESCALA ABAIXO PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE A ATÉ I)

1- Diariamente
 2- De 2 a 4 vezes por semana
 3- 1 vez por semana
 4- 1 vez a cada quinze dias
 5- 1 vez por mês
 6- 1 vez a cada três meses
 7- 1 vez a cada seis meses
 8- 1 vez por ano
 9- Nunca

QUESTÕES	FREQÜÊNCIA DE USO
A Internet – sistemas de buscas, informações na rede, etc.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
B Listas de discussões – programa, no qual, a pessoa se cadastra via e-mail para discutir um assunto específico. Todas as discussões são redistribuídas para os participantes da lista.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
C Correio eletrônico - sistema de comunicação baseado no envio e no recebimento de mensagens eletrônicas via Internet.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
D Cursos de Educação à Distância via internet	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
E Sites de educação - páginas na Internet que disponibilizam informações (textos, fotos, animações gráficas, etc) de uma empresa ou de uma pessoa sobre educação.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
F Revistas de educação disponíveis na internet	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
G Softwares (programas) educacionais	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
H Salas de bate papo na internet	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
I Livrarias/editoras disponíveis na internet (ex: Artmed, Siciliano, etc.)	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

18 Com que frequência, em média, você usa a internet para estudos e planejamentos nos seguintes locais: (USE A ESCALA ABAIXO PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE A ATÉ F)

1- Diariamente
 2- De 2 a 4 vezes por semana
 3- Uma vez por semana
 4- Uma vez a cada quinze dias
 5- Uma vez por mês
 6- Uma vez por trimestre
 7- Uma vez a cada seis meses
 8- Uma vez por ano
 9- Nunca

LOCAIS DE ACESSO	FREQÜÊNCIA DE USO
A No colégio Marista	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
B Na minha própria casa	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
C Na casa de parentes ou amigos	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
D Em bibliotecas de outras instituições.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
E Em locais que oferecem acesso à internet mediante pagamento. Ex: cybercafés, livrarias, etc.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
F Outro. Qual? _____	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

DADOS DEMOGRÁFICOS

19 Qual é a sua faixa etária?

1 De 18 a 25 anos
 2 De 26 a 35 anos
 3 De 36 a 45 anos
 4 De 46 a 55 anos
 5 Mais de 56 anos

20 Sexo

1 Masculino
 2 Feminino

21 Qual é a sua escolaridade?	
<input type="checkbox"/> Ensino médio (2º grau) completo	<input type="checkbox"/> Mestrado em curso
<input type="checkbox"/> Superior em curso	<input type="checkbox"/> Mestrado completo
<input type="checkbox"/> Superior completo	<input type="checkbox"/> Doutorado em curso
<input type="checkbox"/> Especialização em curso (Pós-graduação)	<input type="checkbox"/> Doutorado completo
<input type="checkbox"/> Especialização completa (Pós-graduação)	

22 Com relação a sua renda, assinale na primeira coluna sua renda pessoal e, na segunda coluna, a sua renda familiar (a soma da sua renda com a das pessoas que moram com você) - (CRITÉRIO CODEPLAN)		
	Renda pessoal	Renda familiar
A Entre R\$ 361,00 e R\$ 1800,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Entre R\$ 1801,00 e R\$ 4500,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Entre R\$ 4501,00 e R\$ 7200,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Acima de R\$ 7200,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO 3
SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTA AO RESPONDENTE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Brasília, XX de junho de 2002

Prezada Sra.,

Estou realizando uma pesquisa de mestrado cujo título é "Padrões de comportamento dos professores da Educação Básica na busca de informação no processo de formação continuada", junto ao Departamento de Ciência da Informação (CID) da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Sely Maria de Souza Costa.

A pesquisa tem como finalidade a identificação dos canais e fontes mais utilizados e dos fatores que influenciam a busca de informação para suprir as necessidades vinculadas à atuação profissional do professor. O método adotado para o estudo se baseia na percepção dos professores sobre o problema investigado. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista no colégio Marista, dia 15 de agosto de 2002. Caso a resposta seja afirmativa, poderemos enviar antecipadamente o roteiro. Ressaltamos que é assegurado o total sigilo dos dados fornecidos, uma vez que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos com posterior divulgação dos resultados na dissertação a ser defendida sem a identificação individual.

Colocamos-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários e agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque
E-mail: XXXXXXXXXXXXX
Telefones:(061)XXXXXXXX

ANEXO 4
ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A) ENTREVISTA

- 1) Dados do entrevistado:
 - Função que desempenha
 - Nível de ensino
 - Disciplina que leciona
 - Carga horária total de trabalho
 - Idade
 - Escolaridade
- 2) Na sua opinião, como o colégio Marista lida com a formação do professor?
- 3) Você sente pressionado para se atualizar?
- 4) Que tipos de conhecimentos os professores devem buscar para melhorar a sua atuação na sala de aula?
- 5) Como você procede para buscar informações sobre os conteúdos do componente que ensina?
- 6) Como você procede para buscar conhecimentos sobre ensino e aprendizagem?
- 7) Como você procede para buscar os conhecimentos aplicados em sala de aula?
- 8) Quais são os motivos principais que influenciam sua escolha por determinada fonte de informação?
- 9) Como você analisa a vinculação entre a biblioteca do seu colégio e a sua formação continuada?
- 10) Como você analisa o uso dos computadores e internet para a sua formação continuada?
- 11) Supondo que você precisa buscar informações para se atualizar, quais são os fatores que influenciam a sua busca por informação?
- 12) Além da formação proporcionada pelo colégio, o que tem feito para se atualizar?

Biblioteca Central - UnB



B0060368