

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

KEYSE RODRIGO FONSECA SILVA

**COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO:**

um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Belo Horizonte

2020

KEYSE RODRIGO FONSECA SILVA

COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

INTEGRADO:

um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Informação, Mediações e Cultura

Linha de pesquisa: Usuários, gestão do conhecimento e práticas informacionais

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo

Belo Horizonte

2020

S586p

Silva, Keyse Rodrigo Fonseca.

Comportamento informacional de alunos do ensino médio integrado [recurso eletrônico]: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão / Keyse Rodrigo Fonseca Silva. - 2020.

1 recurso eletrônico (188 f. : il., color): pdf.

Orientador: Carlos Alberto Ávila Araújo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

Referências: f. 173-181.

Apêndices: f. 182-188.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Ciência da Informação – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Comportamento informacional – Teses. I. Título. II. Araújo, Carlos Alberto Ávila. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU:02:37



ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO KEYSE RODRIGO FONSECA SILVA

Realizou-se, no dia 08 de setembro de 2020, às 14:00 horas, Online, na Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada **COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**, apresentado por **KEYSE RODRIGO FONSECA SILVA**, número de registro 2018667054, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em **CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**. Fizeram parte da Comissão Examinadora os professores Carlos Alberto Ávila Araújo - Orientador (UFMG), Eliane Cristina de Freitas Rocha (UFMG) e Tatiane Krempser Gandra (Polícia Militar). Após a apresentação do candidato, cada membro examinador procedeu à arguição, com igual tempo de resposta pelo candidato.

Ao final, a comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para deliberação. A banca decidiu pela aprovação da dissertação. Finalizados os trabalhos, foi lavrada a presente ata que, lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 08 de setembro de 2020.

Carlos Alberto Ávila Araújo - Orientador (UFMG),

Eliane Cristina de Freitas Rocha (UFMG)

Tatiane Krempser Gandra (Polícia Militar)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Jeová Deus pela vida e por nos ter criado à Sua imagem e semelhança (Gênesis 1:24; Salmos 139:14).

Agradeço aos meus pais, Orlando e Lourdes, pelo amor e apoio que sempre demonstraram. Por me ajudarem a ser quem eu sou atualmente, me ensinando boa parte de tudo o que eu sei hoje e por continuarem me ensinando e cuidando de mim.

Agradeço a minha esposa Amanda por me apoiar nesta caminhada. Por me acompanhar ao longo de dois anos afastado da terra natal e da parentela apesar de todas as dificuldades envolvidas nisso. Por ser minha ajudadora e fonte de consolo nos momentos mais críticos do percurso.

Agradeço a minha filhinha Abigal, que ainda era um bebê que mal sabia balbucear meia dúzia de palavras quando iniciei o mestrado. Sempre me proporcionou momentos de prazer e alegria, sendo um refúgio para onde eu fugia quando precisava de descanso ou quando as ideias não fluíam. Também, por se esforçar em abrir mão da companhia do pai para que ele pudesse estudar e escrever, embora ela não compreendesse plenamente o que eu estava fazendo.

Aos meus amigos Wellison, Ricardo, Daniel e Alan, que conheci em Minas Gerais, pelas conversas edificantes e companheirismo leal.

À professora Maria da Conceição Carvalho que aceitou me orientar, mesmo já estando aposentada. Nunca vou esquecer do seu interesse genuíno não só no trabalho, mas em minha pessoa, bem como de suas palavras sempre bem escolhidas, as quais carrego comigo. As circunstâncias abreviaram nossa relação orientador e orientando, mas não afetaram os laços de amizade que se desenvolveram.

Ao meu orientador, o professor, doutor Carlos Alberto (Casal), por ter aceitado me orientar apesar de todas as circunstâncias adversas que eram vividas no período tanto na esfera pessoal quanto profissional. Agradeço por me ouvir e ser capaz de perceber onde eu precisava de ajuda e agir prontamente, sempre com muito respeito, compreensão e polidez.

Ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação por compreender as circunstâncias excepcionas vividas durante o mestrado e por concederem o tempo necessário para a conclusão do trabalho.

À banca de qualificação, prof. Dr^a Lucília Machado, prof. Dr.^a Tatiane Gandra, prof. Dr^a Maria da Conceição Carvalho e prof. Dr. Cláudio Paixão, cujas preciosas

contribuições, dadas com respeito e bom humor, extrapolaram os limites do trabalho e me ajudaram bastante enquanto pesquisador.

Aos meus colegas do PPGCI, Mardochee, Andrezza, Kelly, Fabiana, Matheus, Tadeus, Samuel, Janicy e tantos outros pelo companheirismo, pelas discussões e descontrações, presenciais e virtuais, sobre academia ou sobre qualquer outro assunto.

Aos meus amigos do Instituto Federal do Maranhão, que se dispuseram a suprir minha ausência durante o afastamento para que eu pudesse fazer o mestrado.

À Michelle Pinto e Marco Antonio que na reta final deram valiosas contribuições para o trabalho.

RESUMO

O Ensino Médio Integrado é baseado em um currículo escolar que, ao passo que desenvolve os conteúdos da etapa concludente da educação básica, proporciona, também, formação profissional aos alunos por meio de um curso técnico. Os conteúdos da formação geral e profissional são desenvolvidos em uma relação orgânica, não se tratando de mero acréscimo e/ou sobreposição de conteúdo. Ao ingressar no Ensino Médio Integrado o aluno é levado a refletir sobre seu projeto de vida, que envolve questões relacionadas aos estudos e ao trabalho. Considera-se que a abordagem de comportamento informacional oferece oportunidades de análise que demonstram como a relação do sujeito com a informação ocorre em um ambiente da educação profissional. Deste modo, a pesquisa buscou compreender o comportamento informacional de alunos do ensino médio integrado, verificando como ele se configura. O ambiente empírico da pesquisa foi o Campus São Luís – Monte Castelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevista semiestruturada com quatorze alunos de quatro cursos integrados de diferentes eixos tecnológicos e observação não-participante para análise da biblioteca. Os dados foram sistematizados através de análise de conteúdo e analisados de acordo com embasamento teórico da pesquisa. O comportamento informacional dos alunos foi analisado em quatro categorias: fontes de informação, biblioteca, práticas de estudo e comportamento informacional em situações específicas. Os resultados indicam que o comportamento informacional dos alunos sofrem forte influência do processo de mediação desenvolvido em sala de aula. Identificou-se aspectos relacionadas aos docentes, livros e internet. No que se refere à biblioteca, percebeu-se que consolidar uma concepção de biblioteca como espaço dinâmico e integrado ao currículo escolar requer ações específicas nesta direção, além dos serviços tradicionais. A preferência dos alunos por práticas de estudo individuais está relacionada com dificuldades de desenvolvimento de estudo em grupo e, não necessariamente, pelas características das diferentes práticas de estudo. Identificou-se que a avaliação escolar é um fator motivador para o comportamento informacional, mas que o uso da informação dele decorrente não necessariamente resulta em experiências transformadoras para os sujeitos.

Palavras-chave: Comportamento informacional. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Instituto Federal de Educação.

ABSTRACT

Integrated High School is based on a school curriculum that, while developing the contents of the concluding stage of basic education, also provides professional training to students through a technical course. The contents of general and professional training are developed in an organic relationship, not just adding and / or overlapping content. Upon entering Integrated High School, students are led to reflect on their life project, which involves issues related to studies and work. It is considered that the information behavior approach offers opportunities for analysis that demonstrate how the subject's relationship with information occurs in a professional education environment. Thus, the research sought to understand the information behavior of integrated high school students, verifying how they are configured. The empirical environment of the research was the Campus São Luís - Monte Castelo of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão. It is a qualitative research that used semi-structured interviews with fourteen students from four integrated courses of different technological axes and non-participant observation for analysis of the library. The data were systematized through content analysis and analyzed according to the theoretical basis of the research. The students' information behavior were analyzed in four categories: information sources, library, study practices and information behavior in specific situations. The results indicate that students' information behavior are strongly influenced by the mediation process developed in the classroom. Information practices related to teachers, books and the internet were identified. With regard to the library, it was noticed that consolidating a concept of library as a dynamic space and integrated into the school curriculum requires specific actions in this direction, in addition to traditional services. The students' preference for individual study practices is related to difficulties in developing group studies and, not necessarily, to the characteristics of different study practices. It was identified that the school evaluation is a motivating factor for the information behavior, but that the use of the information resulting from it does not necessarily result in transformative experiences for the subjects.

Keywords: Information behaviors. Integrated High School. Professional education. Federal Institute of Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Articulação entre os níveis escolares, segundo Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997..... | 24 |
| Figura 2 - Articulação entre os níveis escolares, segundo Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 5.154/2004..... | 25 |
| Figura 3 - Planta baixa BTO..... | 120 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Mapa dos estudos sobre necessidades e usos da informação..... | 44 |
| Quadro 2 - Matrículas por curso IFMA/Campus São Luís - Monte Castelo..... | 52 |
| Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise..... | 60 |
| Quadro 4 - Caracterização dos entrevistados..... | 62 |
| Quadro 5 - Estudo individual x estudo em grupo..... | 142 |
| Quadro 6 - Síntese das barreiras encontradas..... | 167 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AACR2 | – Código de Catalogação Anglo Americano |
| BTO | – Biblioteca Tebyreçá de Oliveira |
| CDU | – Classificação Decimal Universal |
| CEFET | – Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEGEL | – Complexo Educacional Edson Lobão |
| CFB | – Conselho Federal de Biblioteconomia |
| CFO | – Curso de Formação de Oficiais |
| CI | – Ciência da Informação |
| CNCT | – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| COEP | – Comitê de Ética em Pesquisa |
| COLUN | – Colégio Universitário |
| EAA | – Escolas de Aprendizes e Artífices |
| EM | – Ensino Médio |
| EMI | – Ensino Médio Integrado |
| ENEM | – Exame Nacional do Ensino Médio |
| EP | – Educação Profissional |
| EPTNM | – Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| FIC | – Formação Inicial e Continuada |
| GEBE | – Grupo de Pesquisas em Bibliotecas Escolares |
| IEMA | – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IF | – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFMA | – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| INEP | – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LIBRAS | – Língua Brasileira de Sinais |
| PDI | – Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIBIC-EM | – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (|
| PNLD | – Programa Nacional do Livro Didático |
| Procampo | – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

SESC – Serviço Social do Comércio

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 19 |
| 2.1 | Ensino médio integrado: currículo integrado e material didático | 26 |
| 2.2 | Ensino Médio Integrado e estratégias escolares | 31 |
| 2.3 | A institucionalidade dos Institutos Federais | 38 |
| 3 | COMPORTAMENTO INFORMACIONAL | 43 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO | 51 |
| 4.1 | Objeto empírico | 51 |
| 4.2 | Amostra e coleta de dados | 54 |
| 5 | SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 59 |
| 5.1 | Os entrevistados: diferentes trajetórias de vida, diferentes projetos de vida | 61 |
| 5.2 | Fontes de informação | 78 |
| <i>5.2.1</i> | <i>Docentes</i> | 80 |
| <i>5.2.2</i> | <i>Livros</i> | 90 |
| <i>5.2.3</i> | <i>Internet</i> | 97 |
| 5.3 | Biblioteca | 107 |
| <i>5.3.1</i> | <i>Importância/ utilidade</i> | 108 |
| <i>5.3.2</i> | <i>Espaço físico</i> | 119 |
| <i>5.3.3</i> | <i>Acervo</i> | 125 |
| 5.4 | Práticas de estudo | 130 |
| <i>5.4.1</i> | <i>Práticas de estudo por disciplina</i> | 131 |
| <i>5.4.2</i> | <i>Anotações pessoais</i> | 134 |
| <i>5.4.3</i> | <i>Estudo individual e estudo em grupo</i> | 137 |
| 5.5 | Comportamento informacional em situações específicas | 144 |
| <i>5.5.1</i> | <i>Necessidade de informação</i> | 145 |
| <i>5.5.2</i> | <i>Busca da informação</i> | 153 |
| <i>5.5.3</i> | <i>Uso da informação</i> | 158 |
| <i>5.5.4</i> | <i>Barreiras</i> | 163 |
| 6 | CONCLUSÃO | 169 |
| | REFERÊNCIAS | 173 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA | 182 |
| | APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO | 184 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.. | 185 |
| APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 187 |

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio é a etapa concludente da educação básica no Brasil. E pode ser desenvolvido em articulação com a educação profissional, modalidade de ensino destinada a ofertar formação profissional aos alunos. Quando essa articulação se dá por meio de integração, chama-se Ensino Médio Integrado (EMI). O currículo integrado contempla as bases curriculares para o ensino médio regular e também para habilitação profissional por meio de um curso técnico. Todo o processo formativo é desenvolvido na mesma instituição de ensino e os conteúdos pertinentes a formação geral e a formação profissional, por conceito, devem ser desenvolvidas a partir de uma relação orgânica, de tal forma que não se trata de dois cursos desenvolvidos ao mesmo tempo, mas de um único curso.

Nesse contexto, a informação é de fundamental relevância para um processo de formação humana integral que contemple os fundamentos científicos das técnicas associadas à atuação profissional. A subárea estudos de usuários da área de Ciência da Informação busca, entre outras coisas, investigar as relações existentes entre os sujeitos e a informação. Em suas diferentes abordagens os estudos de usuários da informação abordam sistemas de informação, necessidades informacionais que levam a um comportamento de busca e uso da informação e também as condicionantes ambientais envolvidas nessa relação.

É nesta intersecção entre estudos de usuários e educação profissional que se insere este estudo. O ambiente singular da educação profissional desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) promove reflexões que em outros ambientes não são intuitivamente perceptíveis, impactando diretamente nas relações dos sujeitos com a informação. Busca-se compreender como o contexto da educação profissional se manifesta através do comportamento dos alunos. Por este motivo, utiliza-se a abordagem de comportamento informacional dos estudos de usuários.

Convém mencionar que a educação profissional possui longo histórico na realidade brasileira, tendo início formalmente no ano de 1909, e que desde de sua gênese há uma dualidade estrutural pautada na separação da formação geral e da formação profissional. Em anos recentes a materialização dessa dualidade se deu a partir da redemocratização do Brasil no final da década de 1980, com as discussões para implantação de um projeto educacional para a nação. Da apresentação do primeiro projeto de lei até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996, foram oito anos e envolveu os governos de quatro presidentes da república (Sarney, Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso). A duração da discussão nos dá uma ideia da complexidade, das disputas e

das tensões que envolvem o tema. Quanto ao ensino médio as questões passaram pela relação entre a formação escolar (principalmente a profissional) e as demandas do mercado de trabalho e como se daria a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional. Posteriormente, o Decreto nº 2.208/1997 estabelecia que a educação profissional teria organização curricular própria e independente do ensino médio. Portanto, teria uma característica voltada para o mercado de trabalho e seria meramente técnica, acentuando a característica dual da educação. Na prática isso se traduziu na priorização da oferta de cursos nas formas concomitante (curso técnico oferecido para aqueles que estão cursando o ensino médio regular) e subsequente (curso técnico oferecido para aqueles que já terminaram o ensino médio). O referido Decreto inviabilizava a oferta do Ensino Médio Integrado. Com o advento do Decreto nº 5.154/2004, que mais tarde viria a ser incorporado à LDB, foi restabelecida formalmente a possibilidade de desenvolvimento do ensino médio integrado.

Grande esforço é necessário para transformar a previsão legal em uma realidade na qual exista uma educação realmente unitária. Um desafio a ser enfrentado no EMI é a construção de um currículo, que supere a natureza dual da realidade educacional brasileira. Construir um currículo integrado é mais do que apenas combinar conteúdos da educação básica com os da educação profissional em uma mesma matriz curricular, fazendo os devidos ajustes de carga horária. Envolve relacionar de forma orgânica os dois eixos de integração, a saber a formação geral propedêutica e a formação profissional, de modo que nenhum dos dois eixos se sobreponha um sobre o outro. Pesquisas têm apontado que este é um desafio que não é fácil de ser vencido e que ainda se busca maturidade quanto a compreensão do ensino integrado (HANNECKER, 2014).

Desenvolver a educação profissional requer a disponibilização de uma infraestrutura adequada que inclui laboratórios, material didático e bibliotecas. É necessário também professores com formação técnica e que compreendam o que é o ensino integrado. Pesquisas têm apontado dificuldades relacionadas a esses fatores (MACIEL, 2011; REGATTIERI; CASTRO, 2010; RODRIGUES, 2016; SOUZA, 2015).

Além de questões relacionadas a currículo, infra-estrutura pedagógica, pessoal qualificado e material didático adequado, existem fatores de natureza individual com o qual o EMI tem que lidar em sua busca pela superação da dualidade. A partir do momento que a educação profissional passou a oferecer formação geral com qualidade, as oportunidades de acesso à educação superior passaram a se tornar uma realidade cada vez mais concreta para seus alunos. De modo que, em vez de ingressar no mercado de trabalho como técnicos, alguns optaram por dar continuidade aos estudos na educação superior. Alguns pesquisadores

apontaram isso como um enfraquecimento do caráter profissional do EMI e que, portanto, há uma sobreposição da formação propedêutica sobre a profissional. (GUSMÃO, 2016). Além disso, Cardoso (2018) constatou que dos alunos que decidiram cursar educação superior, um significativo percentual optou por cursos não relacionados com a formação técnica e que a maioria deles apenas estuda ou trabalha e estuda ao mesmo tempo, sendo poucos que apenas trabalham. Dos que trabalham ou estudam e trabalham, apenas cerca de 10% atuam na área de formação.

O desenvolvimento do currículo integrado envolve lidar com questões de natureza subjetiva relacionadas com a juventude e projetos de vida. Projetos de vida são escolhas dos alunos para um futuro desejado, o que envolve questões profissionais e estratégias escolares. Escolhas relacionadas ao ingresso na educação superior e/ou ingresso no mercado de trabalho, que podem ser, por exemplo, trabalhar empregado, montar seu próprio negócio, dar continuidade aos estudos formais (trabalhando ou não ao mesmo tempo em que estudam), bem como o momento em que pretendem vivenciar isso. Por estratégias escolares entende-se que envolvem a pertinência que determinada formação tem em contribuir para efetivação de um projeto de vida.

Como o desenvolvimento de um processo formativo pautado em um currículo integrado afeta a relação dos sujeitos com a informação? Observar esse fenômeno envolve considerar o contexto e ao mesmo tempo a subjetividade dos sujeitos jovens, com seus anseios e sonhos. De modo que é oportuno usar os fundamentos de comportamento informacional para analisar uma empiria com características tão particulares. O comportamento informacional permite apreender o contexto e a subjetividade dos sujeitos pesquisados em suas interações com a informação. Um estudo desta natureza se torna ainda mais relevante, ao se considerar que há carência na literatura nacional de estudos de usuários no ambiente da educação profissional.

No que se refere aos estudos de usuários no ambiente da educação profissional desenvolvida nos IF, encontra-se a pesquisa descritiva de Pereira e outros (2014). A pesquisa aborda o comportamento informacional de alunos do EMI, identificando fontes e comportamentos de busca da informação. A pesquisa, porém, não aborda particularidades relacionadas com o desenvolvimento do currículo integrado e ao contexto geral da educação profissional.

Convém ressaltar que a educação profissional brasileira, conforme desenvolvida pelos IF, tem sido objeto de estudo de outras subáreas da Ciência da Informação. Diante da institucionalidade ímpar dessas instituições, têm-se buscado compreender os impactos nos

serviços de informação oferecidos nestas instituições, em especial pelas bibliotecas. Busca-se compreender a identidade de uma biblioteca ao lidar com públicos de diferentes níveis e modalidades de ensino (CRIVELLARI; SIMA, 2016; SANTOS, 2017). Busca-se maneiras de se avaliar objetivamente as condições de funcionamento dessas instituições (DAMASCENO, 2011; PROENÇA, 2018). Além disso, busca-se compreender como essa realidade afeta as práticas dos profissionais bibliotecários que atuam nestas instituições (KAUTZMANN, 2015; SILVA, 2014). Outros estudos voltam-se para a educação de usuários de diferentes públicos (ANDRADE, 2015; ALMEIDA; FREIRE, 2018).

A questão que orientou a pesquisa foi buscar conhecer como se configura o comportamento informacional dos alunos do ensino médio integrado. Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o comportamento informacional de alunos do Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís-Monte Castelo. Como objetivos específicos: investigar como os recursos didáticos disponibilizados pela instituição têm sido usados pelos alunos de cursos integrados para satisfação de necessidades informacionais; e analisar possíveis conexões das estratégias escolares com o comportamento informacional dos alunos de cursos integrados.

A dissertação está estruturada em seis capítulos. O capítulo 2 apresenta bases conceituais para compreensão do ensino médio integrado, considerando sua perspectiva de “travessia” visando a superação da dualidade estrutural da educação brasileira. Será considerado nuances inerentes ao desenvolvimento do currículo integrado incluindo questões relacionadas ao material didático e às estratégias escolares."

No capítulo 3 discorre-se sobre a abordagem cognitiva dos estudos de usuários. Nesta seção será apresentada a abordagem de comportamento informacional que fundamentará as análises realizadas durante a pesquisa.

O capítulo 4 caracteriza a pesquisa como sendo de natureza qualitativa descrevendo como foram feitos os recortes visando a investigação do objeto empírico.

No capítulo 5 é apresentada a análise dos dados coletados que foram organizados em quatro categorias principais: fontes de informação, biblioteca, práticas de estudo e comportamento informacional em situações específicas.

O trabalho é concluído no capítulo 6, recuperando reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, apresentando também sugestões para trabalhos futuros.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“Não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional” (KUENZER, 2007, p.26)

O sistema educacional no Brasil é organizado através de dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. A educação básica possui como finalidade, conforme o Artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, [1996]). A educação básica é composta por três etapas: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este último é a etapa concludente da educação básica, que envolve a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”; “aprimoramento do educando como pessoa humana” e a “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, [1996]).

A educação profissional é uma modalidade de ensino destinada a proporcionar formação para atuação profissional. Para isso, pode se articular a diferentes níveis de ensino (educação básica e superior) e a outras modalidades, como, por exemplo, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

Este estudo se concentra na articulação da educação profissional com o ensino médio por meio de integração, o que é chamado de ensino médio integrado. Convém recuperar a epígrafe no sentido de que o desenvolvimento do ensino médio regular só pode ser compreendido em sua relação com a educação profissional. Esta relação vai além da integração prevista no texto legal. Envolve compreender que a educação brasileira carrega consigo a marca de uma histórica dualidade: de um lado formação geral, humana, propedêutica à educação superior e, de outro, formação específica, técnica e profissional.

Essa marca histórica passa também pelas condições sociais objetivas dos indivíduos. A educação geral de caráter humanista estava disponível para a elite. Ao passo que, desde sua gênese, a educação profissional esteve voltada para as classes sociais baixas. O ano de 1909 marca o início da atuação federal na educação profissional. Em meio a reformas decorrentes da extinção formal da escravidão e a proclamação da República, Nilo Peçanha assinou o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando dezenove Escolas de

Aprendizes e Artífices (EAA), voltadas aos “desfavorecidos da fortuna”, para afastá-los da ociosidade, do vício e do crime. Por isso Peçanha foi considerado por Fonseca (1986) o fundador do ensino profissional no Brasil.

Um roteiro parece se repetir em diferentes momentos a partir de então: educação superior para as elites (embora em alguns momentos não fosse proibido o acesso de negros e pobres, este era dificultado); ensino secundário propedêutico à educação superior, com uma formação humanística e destinado aos filhos das elites; um ensino primário, que embora fosse gratuito e devesse ser universal não era efetivado - em alguns momentos até inexistente - por inviabilidade orçamentária; e uma educação profissional paralela a esta rede, de caráter assistencialista e prático, voltada para a classe trabalhadora. Várias reformas educacionais foram realizadas em diferentes contextos sócio-históricos, porém, de forma geral, o enredo foi o mesmo.

Um capítulo contemporâneo dessa história ocorreu a partir da redemocratização do Brasil no final da década de 80. Com a aprovação da Constituição de 1988, iniciaram-se as discussões sobre o projeto educacional para a nação. Apesar das oportunidades de desenvolvimento em diversos momentos históricos, o Brasil entra nos anos 90 com graves problemas educacionais, tais como, a não universalização da educação básica, jovens em idade escolar fora da escola ou com formação fora do tempo certo, altos índices de evasão e pouca atratividade do ensino médio. Além disso, no contexto socioeconômico vive-se um cenário de crise econômica com hiperinflação.

Uma análise das normas aponta para um cenário de disputas ideológicas na área de educação, até certo ponto polarizada entre: o ensino politécnico (baseado em Marx e Engel) e unitário (fundamentado em Gramsci) e o conceito de educação promovido pela reforma neoliberal e o consenso de Washington. A visão neoliberal da educação se baseia em ideias como a pedagogia das competências, autonomia e responsabilidade individual em detrimento de um projeto coletivo de educação e trabalho.

Da apresentação do primeiro projeto de lei até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996, foram oito anos e envolveu os governos de quatro presidentes da república (Sarney, Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC)). A duração da discussão nos dá uma ideia da complexidade, das disputas e das tensões que permeiam o tema.

Educadores defendiam um projeto unitário que abrangesse da educação infantil ao ensino médio. Saviani apresenta a ideia de escola politécnica e unitária em texto escrito na Revista da Associação Nacional de Educação em 1987. Este texto serviu de base para o

projeto inicial da LDB (Projeto de Lei n. 1258/1988) apresentado pelo Deputado Octávio Elíseo em dezembro de 1988, dois meses após a aprovação da Constituição.

A perspectiva unitária apresentada visava a superação da dualidade na educação, desde de uma superação formal, com uma única trajetória educacional para todos os estudantes, até a superação da dicotomia existente entre formação geral e formação técnica. Objetivava a formação humana e tinha como objetivo o trabalho para emancipação. Neste sentido era diferente do ensino profissionalizante proposto em 1971¹. Sobre isso Ramos (2010, p. 44) comenta:

Por essa perspectiva [a unitária baseada em Saviani], o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.

Dito de outra forma ser técnico não significa que teria uma posição definida na divisão social do trabalho e, também, não impediria o progresso nos estudos. O ensino profissional superaria o viés de adestramento para execução de atividades específicas e proporcionaria uma formação com domínio dos princípios científicos e produtivos, articulados com uma formação geral que possibilitaria a inserção de todos na sociedade como cidadãos autônomos e participativos.

O ensino politécnico, conforme proposto por Saviani (2003, p. 140 apud RAMOS, 2010, p. 44) se refere ao “domínio dos fundamentos científicos, das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” Ramos (2004, p.42) trata os conceitos educação politécnica e educação tecnológica como sinônimos, sob a afirmação de que o conceito de Gramsci vê a tecnologia como produto do trabalho humano e rejeita a oposição entre cultura e técnica.

A base teórica para proposta de educação tecnológica unitária são os estudos de Marx e Engel e de Gramsci. Ramos (2004, 2010) apresenta a proposta através de uma articulação entre os conceitos de sujeito, trabalho, cultura e ciência.

O conceito de sujeito está baseado em Marx e que caracteriza o homem pela sua ação consciente na realidade, se apropriando dela e transformando-a. O resultado do seu trabalho passa a fazer parte de seu meio, integrando-se à “natureza”.

¹ A reforma educacional implementada pela Lei 5.692/71 estabelecia a profissionalização universal e compulsória, visto que propunha um único caminho para a formação de todos os estudantes. No entanto, a educação profissional tomava o trabalho em uma concepção instrumental. A referida reforma nunca chegou a ser plenamente implementada por falta de recursos ou por resistência das elites - resistência pautada no preconceito de que a educação profissional era para classe que vive do trabalho. Apesar de haver uma suposta trajetória única para os estudantes, nunca foi objetivo proporcionar a todos estudantes plenas condições de continuarem os estudos na educação superior.

O trabalho pode ser abordado de diferentes formas podendo ser considerado como um princípio ou como contexto, como práxis humana ou práxis produtiva (RAMOS, 2004). O projeto unitário considera o trabalho levando em conta todas essas dimensões.

Na base do projeto unitário a **concepção de trabalho** está presente com duplo sentido:

- a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.” (RAMOS, 2004, p. 46, grifo do autor)

No sentido ontológico o trabalho é visto como um princípio educativo, pois permite que o homem aprenda conteúdos que lhe permitiram adentrar na vida produtiva e interferir em sua realidade.

No sentido histórico, o trabalho é princípio educativo ao estabelecer requisitos em termos dos conteúdos a serem trabalhados pela escola. Ao mesmo tempo é contexto, pois permite que ao sujeito desenvolver habilidades profissionais visando sua inserção no mundo do trabalho.

A **concepção de ciência**, trabalhada por Ramos, é um processo de construção histórica de conhecimentos socialmente produzidos ao passo que a humanidade busca compreender e interferir em fenômenos sociais e naturais. Estes conhecimentos podem ser questionados e dar origem a novos conhecimentos. Esta concepção de ciência se associa à de trabalho: “A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, **a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos.**” (RAMOS, 2004, p. 50, grifo nosso). Portanto, não é uma abordagem científica voltada para a aquisição de competências para atividades específicas, mas envolve a compreensão dos princípios científicos que fundamentam as técnicas.

A **concepção de cultura** é abordada por Ramos situando-a na luta pela hegemonia de “ideologias que cimentam o bloco social [entendida como] [...] o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população. Portanto, cultura é um processo de produção de

símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social”. Além disso, a cultura envolve “o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social [que] traz a marcadas razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Essa é a base do historicismo como método que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum.” (RAMOS, 2010, p. 49, 50)

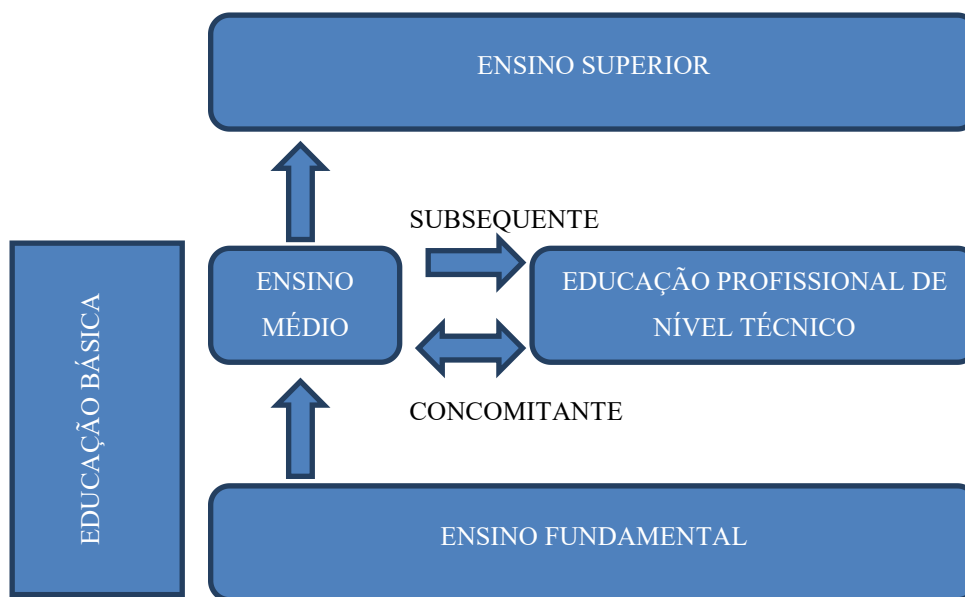
Ao mesmo tempo, as concepções de cultura e ciência podem ser trabalhadas como contexto servindo de base para ações de iniciação científica e ações culturais específicas.

A articulação entre trabalho, ciência e cultura permite “integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções **intelectuais elevadas**; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.” (RAMOS, 2010, p. 50, grifo nosso). As “construções intelectuais elevadas” não devem ser entendidas apenas como alto grau de especialização em uma área específica, mas também a capacidade de intervenção consciente na realidade. Daí, a necessidade da formação humanística e técnica que permita a elevação do grau de escolaridade visando a superação do quadro de “trabalhadores supérfluos” existentes no Brasil (FRIGOTTO, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso. Seu texto, porém, é considerado minimalista de modo que os rumos da educação seriam ditados por meio de normas menores, como decretos, diretrizes e resoluções. A LDB permite que haja articulação entre educação básica e profissional, mas, ao não estabelecer como se daria tal articulação, tornou necessária uma regulamentação, que veio por meio do Decreto nº 2.208/1997.

O Decreto nº 2.208/1997 determinou que a educação profissional seria um sistema independente paralelo à educação básica. Recria a dualidade tanto de maneira formal quanto curricular. Não era permitido a integração curricular entre a educação básica e a educação profissional. Por meio deste decreto a educação profissional seria organizada em níveis: nível básico, nível técnico e nível tecnológico. Os cursos de nível técnico poderiam ser oferecidos na forma concomitante - ofertados para alunos que estavam cursando o ensino médio - e subsequente - ofertado para alunos que já haviam concluído o ensino médio. A figura 1 mostra a articulação entre os níveis de ensino.

Figura 1 - Articulação entre os níveis escolares, segundo Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997

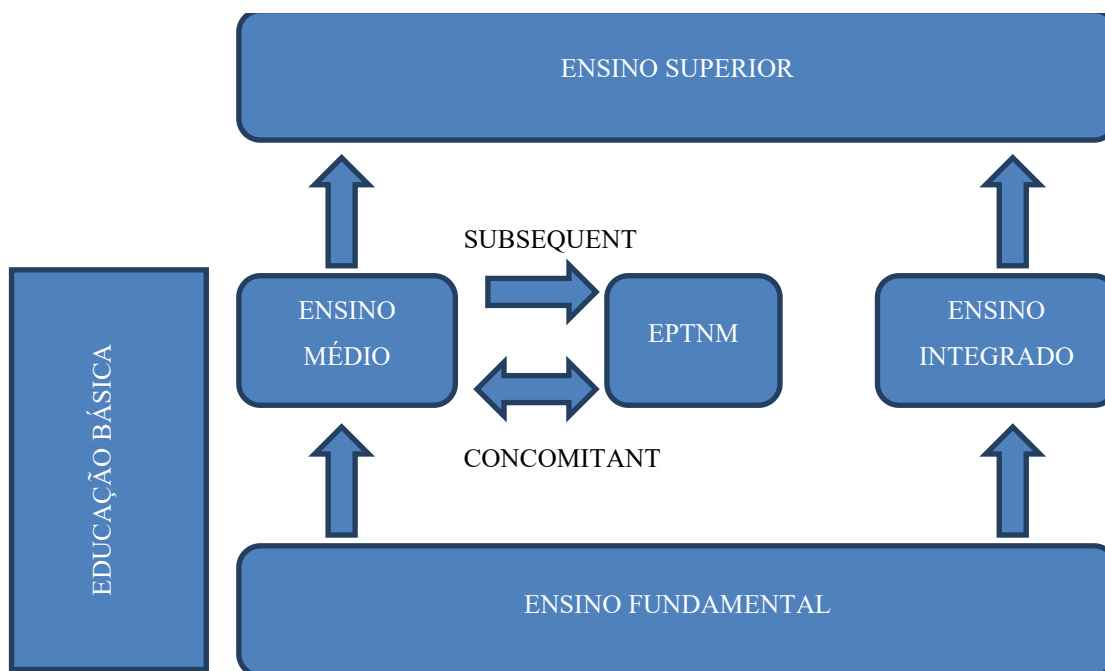


Fonte: Caires e Oliveira (2016) , p.116

A agenda neoliberal prosseguiu até o início do governo Lula que ao tomar posse assumiu um compromisso com os educadores de revogação do Decreto nº 2.208/1997. O Decreto nº 5.154/2004 mudou a forma de organização da educação profissional e permitiu a integração entre educação básica e educação profissional, mas manteve a oferta de cursos concomitantes e subsequentes.

No que se refere a organização da educação profissional tomou-se o cuidado para que ela não se constituísse um sistema paralelo e independente de ensino. Deste modo, a Educação Profissional deixou de ser organizadas por níveis e passou a ser organizada por cursos, a saber: Formação Inicial e Continuada (FIC); Cursos Técnicos de Nível Médio; e Cursos Tecnológicos de Graduação e Pós-Graduação. A figura 2 apresenta a articulação entre os níveis de ensino com o Decreto nº 5.154/2004.

Figura 2 - Articulação entre os níveis escolares, segundo Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 5.154/2004



Fonte: CAIRES e Oliveira (2016), p. 142

Como é possível perceber, o Ensino Médio se encontrava no meio das disputas ideológicas nas primeiras décadas depois da redemocratização. Havia questões que passavam pela relação entre a formação escolar e as demandas do mercado de trabalho e pela forma como seria realizada a articulação entre o Ensino Médio (EM) e a educação profissional. Tratou-se de um momento histórico pautado na discussão e desenvolvimento de políticas que poderiam superar/accentuar a dualidade entre formação humanística e técnica, através da (des)articulação do EM com a educação profissional. Deste modo, Kuenzer (2007, p. 26) diz:

Não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

O PNE 2001-2010 diz: "Entre os diferentes níveis de ensino, esse [o Ensino Médio] foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização." (BRASIL, [2000]). Esta observação ajuda a entender o porquê de tantas reformas direcionadas ao EM nos últimos anos. Comentando sobre as reformas realizadas nos anos 90, Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 68) dizem:

Ensino Médio é o que está no meio, entre o Fundamental e o Superior. Essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior.

Concentra-se neste estudo considerar o Ensino Médio Integrado, que carrega consigo reflexos das disputas e contradições existentes na realidade educacional brasileira.

2.1 Ensino médio integrado: currículo integrado e material didático

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida de forma articulada (integrada ou concomitante) ou subsequente ao EM². Os cursos integrados são aqueles nos quais o aluno do ensino médio recebe formação que o conduz à habilitação profissional técnica, sendo realizado em uma única matrícula. Os cursos concomitantes, são destinados a quem está cursando o EM e ao mesmo tempo faz um curso técnico, possuindo duas matrículas distintas. Os cursos subsequentes são ofertados para aqueles que já terminaram o EM.

No que se refere ao Ensino Médio Integrado (EMI) é desenvolvido em um currículo que contempla os conteúdos da etapa da educação básica e conteúdos da educação profissional. Não se trata de uma sobreposição de conteúdos ou acréscimo de disciplinas da educação profissional às disciplinas da educação básica, como se fossem dois cursos distintos feitos com apenas uma matrícula. Visa a formação integral do sujeito possibilitando sua inserção como cidadão ativo na sociedade e ao mesmo tempo desenvolver trabalho produtivo. Representa a possibilidade de superação da dualidade existente entre formação humanística e técnica, através da formação *omnilateral* (em múltiplas dimensões) do sujeito. Oliveira e Valentim (2018, p. 21) dizem:

Sob esta ótica, a formação do cidadão não se distancia tampouco se hierarquiza com relação à formação profissional. Da mesma forma, os conteúdos de origem propedêutica e os profissionalizantes não concorrem entre si, mas convergem para proporcionar uma aprendizagem significativa e historicamente contextualizada.

Um grande desafio a ser enfrentado para o desenvolvimento do currículo integrado é a fragmentação curricular. Cabe destacar que o problema da fragmentação também existe no Ensino Médio não-profissionalizante, porém aqui o problema é acentuado pela possibilidade do currículo contemplar formação profissional em diferentes eixos tecnológicos³. A fragmentação curricular decorre da especialização do conhecimento, da tradição de se dividir o conhecimento em áreas específicas que são estudadas de forma isolada uma das outras. Uma consequência direta é um currículo no qual diferentes disciplinas listam

² Além dos cursos técnicos de nível médio, a educação profissional pode ser desenvolvida através de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), bem como através de cursos de educação tecnológica de graduação e pós-graduação.

³ Os cursos técnicos são organizados em eixos tecnológicos de acordo com suas características técnicas e científicas.

conteúdos a serem ensinados, que não conversam entre si. Uma outra consequência – consequência esta que contribui para um fortalecimento de uma grande barreira à efetivação do EMI - é a criação de culturas organizacionais diferentes para o ensino médio e para o ensino técnico, vinculadas às tradições disciplinares.

A interdisciplinaridade está relacionada com a articulação entre as disciplinas de modo a gerar novos saberes a partir dessa relação. A interdisciplinaridade

[...] têm-se caracterizado pelo estabelecimento de conexões entre duas ou mais disciplinas ou pelo estudo de conceitos ou temas de aspecto amplo, valorizando a substituição do conhecimento dividido entre disciplinas por uma unidade de saber, por um tema. A concepção mais comum entre docentes é que a interdisciplinaridade se constitua de uma integração de conteúdos. (HANNECKER, 2014, p. 77)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, estabelecem entre seus princípios norteadores a “interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular”.

A superação da natureza disciplinar e da natureza dual entre formação humana e formação técnica requerem planejamento e práticas coletivas. Apesar de não necessariamente representar uma oposição à organização curricular através de disciplinas, a interdisciplinaridade é caracterizada pelas interações entre os especialistas, docentes de diferentes disciplinas, principalmente durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Outro princípio norteador para o desenvolvimento do currículo integrado é a:

[...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (BRASIL, [2012])

A contextualização está relacionada com a adequação dos conteúdos escolares ao cotidiano dos alunos, considerando as características regionais e locais. Está diretamente ligada a superação da suposta dicotomia entre teoria e prática, aproximando o conteúdo escolar da “vivência da prática profissional”. Para isso “o trabalho é assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular [do EMI]” (BRASIL, [2012])

O currículo integrado proporciona ao aluno contato com a prática profissional, considerando os princípios científicos relacionados. Ao mesmo tempo, desenvolve uma formação geral, voltada para a cidadania, intimamente relacionada com o trabalho produtivo e com o contexto histórico e social. Essas características são distintas da organização curricular

de cursos técnicos com currículos independentes e/ou desarticulados, organizados pela lógica da competência, que acabam se traduzindo em uma lista de habilidades ou atividades que devem ser “passadas” a um determinado indivíduo. Há distinção também relacionada ao EM não-profissionalizante que historicamente assume uma natureza propedêutica à educação superior, muitas vezes voltadas para a preparação para exames vestibulares. Assim, o currículo integrado proporciona ao aluno uma relação diferente com a informação, que dificilmente poderia ser encontrada na educação básica ou profissional consideradas de forma isolada.

Porém, a efetivação do currículo integrado ocorre no cotidiano escolar do aluno. Estudos têm demonstrado dificuldades relacionadas a: construção de um currículo integrado, que não seja uma sobreposição de conteúdos da educação básica e profissional; docentes que compreendam o que é o currículo integrado; docentes com formação técnica para atuar na educação profissional; infraestrutura e material didático adequado (MACIEL, 2011; REGATTIERI; CASTRO, 2010; RODRIGUES, 2016; SOUZA, 2015). Concentra-se a partir deste ponto na questão do material didático⁴.

Pereira (2004, p. 238) diz:

Podemos afirmar que a crítica aos livros didáticos já é conhecida: ‘veículos da ideologia dominante’; ‘conhecimento empobrecido e fragmentado’; ‘linguagem não adequada para a clientela a que se destina’. A essas críticas somam-se – no que tange a livros voltados para a formação de trabalhadores de nível médio (técnico) da saúde – a escassez de produção de material educativo e a falta de uma especificidade no conhecimento que não seja baseada na fragmentação.

Desta forma, pode-se mencionar pelo menos dois obstáculos a serem superados para o desenvolvimento do currículo integrado: (1) a ausência de produção de material didático para cursos técnicos e (2) ausência de uma política editorial voltada para o ensino integrado, com linguagem adequada e “que não seja baseada na fragmentação”.

Um dos principais problemas relacionados aos cursos técnicos é que a produção de livros voltados para este tipo de ensino é tímida ou inexistente. A crítica de Pereira referente a falta de produção de livros técnicos na área de saúde também se estende a outros cursos. Regattieri e Castro (2010) apresentam relatório sobre os casos de dois cursos (Técnico em Turismo e Técnico em Informática) analisados em um *workshop* promovido pela UNESCO em 2008. Coletaram as percepções dos professores, alunos, diretores e secretarias de educação sobre o desenvolvimento do ensino integrado. Todos os envolvidos mencionaram a falta de material didático como um obstáculo a ser superado. Constatação similar é

⁴ Neste texto material didático são refere-se à fontes de informação bibliográfica utilizadas durante o ensino, incluindo fontes paradidáticas.

decorrente da experiência profissional do pesquisador que atuou durante toda a sua carreira de bibliotecário na educação profissional com aquisição de material bibliográfico para diferentes cursos técnicos.

Mesmo no caso de cursos de eixos tecnológicos com maior tradição de produção editorial para curso técnico, muitas vezes não há livros técnicos para todas as disciplinas ofertadas em um curso – esta característica também está relacionada com a crítica sobre a fragmentação do conhecimento. Diversas estratégias podem ser usadas para contornar esse problema. Pereira (2004) discorre sobre o projeto desenvolvido na escola técnica vinculada à Fundação Oswaldo Cruz, de produção de livros voltados para o ensino técnico. Projeto este que valoriza a escola como local de produção bibliográfica e a biblioteca como parte fundamental na produção editorial. Além de livros, material didático próprio pode incluir apostilas, slides, notas etc. Outra estratégia que pode ser adotada é a adequação de livros da educação superior⁵ para o ensino técnico, tendo que enfrentar a dificuldade relacionada a “linguagem não adequada para a clientela a que se destina” a obra. Além disso, há maior disponibilidade de recursos eletrônicos e acesso à informação pela internet.

Um parêntese deve ser feito no que se refere a fontes de informação disponíveis na internet. O material didático ofertado pela instituição não tem como objetivo competir com as informações disponíveis na internet. Vinculado aos objetivos do ensino integrado, o material didático está voltado para bases conceituais para formação humana e para o trabalho, ao passo que as informações disponíveis na internet podem não ter qualquer relação com estes objetivos. A escola pode adotar fontes de informação disponíveis na internet como material didático, como integrantes da estratégia pedagógica da escola (FRIGOTTO, 2004).

Quanto à ausência de uma política editorial voltada para o ensino integrado. Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 64) atribuem o insucesso de reformas educacionais realizadas nas décadas de 60 e 70 à, entre outras coisas, “[...] inexistência de uma política editorial que superasse o passado”. Para os autores:

Os atuais materiais didáticos, tais como livros didáticos com conteúdos selecionados pelas editoras e apostilas, foram concebidos, em geral, para modelarem o ensino a um formato curricular homogêneo, vinculado a um paradigma curricular que se liga à racionalidade técnica, do tipo preparação para concursos vestibulares.

O Brasil é um país de dimensões continentais, caracterizado pela diversidade cultural. Um currículo baseado na integração entre os conceitos de ciência, tecnologia e

⁵ Essa estratégia é mais comum nos Institutos Federais, pois possuem como característica a verticalização do ensino. Verticalização se refere a oferta de cursos em um mesmo eixo tecnológico em diferentes níveis de ensino, incluindo graduação e pós-graduação. A principal carreira docente do instituto é a do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 . que permite ao professor lecionar tanto na educação básica quanto superior.

cultura não pode ser homogêneo. Como já exposto, o currículo integrado deve respeitar as características locais, regionais e estar em harmonia com o cotidiano do aluno. O material didático deve proporcionar ao aluno os conhecimentos científicos legitimados historicamente e, ao mesmo tempo, dar bases para o aluno refletir sobre a realidade na qual está inserido e respeitar os saberes locais. Isto sem dúvida representa um desafio para o livro didático produzido em larga escala.

Domingues, Toschi e Oliveira (2000) comentam sobre a influência do material didático na prática pedagógica escolar. Eles mencionam que apesar de esforços para construção de guias ou programas curriculares adequados à realidade dos estados brasileiros, esses documentos foram ignorados pelas escolas, uma vez que os professores passaram a se pautar pelo conteúdo dos livros didáticos disponíveis no mercado, que são voltados para “preparação para concursos vestibulares”. Considerando que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é realizado em escala nacional, há, em decorrência disso, uma maior tendência para homogeneização curricular. Deste modo, para os autores, o êxito de qualquer reforma educacional, se faz necessário repensar a política editorial que produz material didático que serão usados pelas escolas. Frigotto (2004) diz:

Na mesma direção [das críticas referentes à fragmentação disciplinar] situa-se a questão do material pedagógico (não apenas restritamente didático), de textos ou livros básicos. A questão é saber qual a natureza desses textos básicos e materiais para os alunos e professores. Aqui, também, o critério é de, ao mesmo tempo, contemplar o acesso a um corpo de conhecimentos que configuram as bases das diferentes áreas ou campos científicos e a produção, a partir daí, de textos e materiais que os articulem às especificidades dos sujeitos. [...] Como tal, esse material pedagógico não pode estar definido por uma vinculação imediata com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Essas duas tendências têm estado fortemente presentes e acabam esvaziando de conteúdos significativos o ensino médio. (FRIGOTTO, 2004, p. 62)

Percebe-se reflexos da dualidade educacional brasileira na produção de material didático. Refere-se especificamente à faceta da dualidade relacionada à separação entre formação técnica e formação geral. Os livros didáticos utilizados na educação básica não abordam os conteúdos da educação profissional. Ao passo que os conteúdos da educação profissional são abordados em livros técnicos de disciplinas específicas – quando estes livros existem. De uma forma geral, no caso dos livros didáticos, não há interdisciplinaridade entre os conteúdos da educação básica e profissional.

A questão fica evidente quando as escolas que desenvolvem o currículo integrado participam do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa do governo federal é voltado para “[...] disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às

escolas públicas de **educação básica** das redes federal, estaduais, municipais e distrital [...]” (PNLD, [2019], grifo nosso). O livro didático para a educação básica é emprestado anualmente aos alunos. Ao fim do ano letivo, eles são devolvidos para serem emprestados no ano seguinte para os alunos das séries correspondentes. A educação profissional, neste caso, é desenvolvida com material didático distinto. Os livros técnicos muitas vezes ficam disponíveis na biblioteca. Por esse motivo a infraestrutura mínima requerida para o funcionamento de cursos técnicos requer “biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado”⁶ (CATÁLOGO..., 2016).

2.2 Ensino Médio Integrado e estratégias escolares

“A meta da escola é o futuro, bem como a sua finalidade: formar futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes. Nessa compreensão, os jovens seriam seres em trânsito, onde o seu presente estaria atrelado ao seu futuro.” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 71)

Considerar o EMI envolve abordar temas como escola, juventude, futuro e projetos de vida. Envolve, também, abordar outra faceta da dualidade educacional brasileira que está relacionada com as condições sociais objetivas. Reconhece-se que a demanda pela educação profissional é essencialmente composta pelos filhos da classe que vive do trabalho. Mas, considerar o contexto social, neste estudo, não é abordado com uma perspectiva determinística, que associa determinados comportamentos como típicos de uma classe social específica. Parte-se da concepção de que o sujeito é socialmente construído e que o ambiente no qual está inserido é um elemento indissociável do processo de construção da subjetividade.

A citação de Sales e Vasconcelos em epígrafe nos remete a uma discussão que envolve a concepção de juventude, de escola e, conseqüentemente, da informação dentro do ambiente escolar, que é o objeto deste estudo. Predomina a visão de que a juventude é uma fase de transição para a vida adulta e que a escola tem a função de preparar o jovem para o futuro. O jovem é visto como aluno que deve aprender determinados conteúdos que serão úteis para a vida adulta, incluindo sua inserção na vida produtiva.

A visão predominante vê a juventude como uma fase de transição diretamente associada a fatores psicobiológicos. Como jovem ainda não atingiu a maturidade psíquica e

⁶ Conforme o Ministério da Educação “O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. Trata-se de um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.” (CATÁLOGO..., 2014)

física para o trabalho adulto, ele deve ser preparado para assumir as responsabilidades da idade adulta. Nesta perspectiva, o fator idade ganha bastante relevância na distinção entre o jovem e o adulto (MENDES, 2010).

A trajetória de vida é vista em uma perspectiva linear na qual o jovem ao se tornar adulto, consegue um emprego no qual trabalhará durante toda a vida (o trabalho faz parte da sua identidade: o contador, o advogado, o operário etc.), constitui família e posteriormente se aposenta. Deste modo a biografia do indivíduo é previsível e, portanto, pode ser planejada com certa segurança. A escola é inserida aqui no final da adolescência e início da vida adulta.

Caú (2017) comenta sobre a influência do contexto sócio-histórico para a concepção de juventude. Outrora, era possível determinar a trajetória de um indivíduo a partir de sua origem social. Assim, um jovem de classe mais abastada seria preparado para assumir os negócios da família ou determinados postos de trabalho na vida adulta, como advogados, médicos, engenheiros etc. Ao passo que um jovem oriundo de classe social humilde seria preparado para os trabalhos de menor qualificação ou para subempregos. A partir dessa concepção a identidade do indivíduo também era determinada por sua origem social e por sua escolarização. A questão da dualidade da educação se faz presente aqui na forma de “escola para elite” vs “escola para classe trabalhadora”. É possível perceber a influência dessa concepção dominante para a visão messiânica da educação, na qual a educação por si só possibilitaria aos jovens empregos melhores, estabilidade, mobilidade social e melhoria da qualidade de vida.

Então uma crítica à visão dominante é que não existe juventude de forma homogênea como decorrente do curso natural de desenvolvimento psicobiológico. A concepção de juventude sofrerá influência de fatores sócio-históricos. Por esse motivo, muitos preferem utilizar o termo no plural: juventudes.

Entende-se que a juventude deve ser vista de forma heterogênea por ainda outro fator de natureza epistemológica. Apesar de reconhecer a existência e a forte influência de fatores objetivos do mundo social sobre os indivíduos, o processo de construção da identidade dos sujeitos é construído através de suas interações e experiências com o mundo e com outros sujeitos. Assim, embora as condições sociais objetivas não determinem exatamente o comportamento dos sujeitos, não se pode desconsiderar que, em decorrência de tais condições objetivas, os sujeitos serão submetidos a ambientes e experiências que afetaram a construção de sua subjetividade. Afetando seus sentimentos, desejos e expectativas. Não se pode desconsiderar, também, que a subjetividade de cada sujeito é singular de modo que eles

reagem de forma diferente, mesmo que submetidos a um mesmo ambiente. É nessa perspectiva que concentra-se a análise neste estudo.

Críticas a essa visão apontam que a sociedade contemporânea é caracterizada pela incerteza e que, como consequência, as trajetórias de vida são descontínuas (LECCARDI, 2005). As mudanças sociais provocadas pela sociedade globalizada transformaram o ambiente previsível em instável e afetaram diretamente a escola, que agora deveria formar jovens para se adaptarem rapidamente às mudanças. Atingir a idade adulta, não mais significa a inserção na vida produtiva. Ter alto grau de escolarização não necessariamente garante acesso a um bom emprego e pode não garantir emprego algum. Ter uma determinada formação profissional não garante que a pessoa vá trabalhar na área em que se formou. E, mesmo que trabalhe na mesma área em que se formou, não se tem certeza de que será assim ao longo de toda a vida.

Leccardi (2005) argumenta que as mudanças sociais afetaram a concepção de futuro dos indivíduos. Segundo a autora, nas sociedades primitivas a noção de tempo estava fortemente relacionada ao passado que tendia a se repetir, em um movimento circular. Na era moderna o futuro era visto como resultado das ações presentes dos sujeitos e não como fruto de sua história. Sendo diferente do passado e separado do presente o futuro é concebido como controlável, como exclusivamente, dependente das ações do sujeito no presente. O tempo é visto em uma concepção linear, que avança impetuosa e continuamente. A autora menciona porém que na “segunda modernidade”, nossa sociedade contemporânea, a globalização gerou um cenário de incerteza no qual projeções de longo prazo são impossíveis. Deste modo, as expectativas do indivíduo se deslocam para o presente, não necessariamente, o presente imediato, mas ao que a autora chamou de “presente estendido”, assim conceituado:

Com o termo “presente estendido” entende-se o espaço temporal que bordejando o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente à aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário. (LECCARDI, 2005, p. 45)

Como as mudanças sociais afetaram a visão dos jovens sobre a escola? Como afetam seus projetos de vida, especialmente na educação profissional? Poder-se-ia encontrar evidências de que os projetos de vida podem estar relacionados com as estratégias escolares dos alunos? Antes de tratarmos sobre esses questionamentos, convém conceituarmos projeto de vida.

Projetos de vida estão relacionados com os desejos e sonhos dos sujeitos. Representam a busca pelo “sentido da vida” e pela realização pessoal. Embora envolva um planejamento de atividades específicas, não se limita ao estabelecimento de metas e rumos a

seguir. Os projetos de vida são projeções de um futuro desejado e sua construção depende da capacidade do sujeito de conseguir organizar objetivos futuros e uma trajetória/biografia para alcançá-los. Deste modo, o sujeito consegue organizar o presente.

O projeto de vida é uma escolha do sujeito. Representa algo que o sujeito considera estar dentro das possibilidades de ser alcançado e é algo pelo qual ele se movimenta no sentido de alcançá-lo. Embora encontre sentido na subjetividade dos sujeitos, os projetos de vida são influenciados por determinantes sociais. As condições sociais impõem “níveis de liberdade de escolha” ao sujeito. O volume de capital cultural, social ou econômico e as experiências que estes podem proporcionar afetam as perspectivas do sujeito quanto ao que é desejável ou alcançável (CAÚ, 2017). De modo que para alguns jovens das regiões periféricas, desprovidos de perspectiva diante da realidade social que vivenciam, as expectativas podem estar relacionadas a mera sobrevivência ou a superação das condições degradantes em que se encontram. Os sonhos desses jovens não raro se traduzem na forma de conseguir um emprego com carteira assinada, que lhe assegure certa estabilidade, como uma forma de fugir da informalidade, de subempregos ou da criminalidade.

O projeto de vida é único para cada sujeito, pois as projeções de futuro por ele realizadas levam em consideração as potencialidades (opções de trajeto de vida alcançáveis), sua capacidade individual e sua biografia. A subjetividade dos sujeitos manifestada na forma de desejos e expectativas resultam de sua trajetória biográfica, ou seja, suas experiências, vivências e interações com a realidade. Ao interagir com o contexto, o sujeito constrói a percepção sobre suas potencialidades e/ou capacidade individual para concretização das projeções intencionadas. As experiências podem levar o sujeito a alterar sua percepção sobre a realidade e/ou sobre suas características pessoais. Experiências significativas influenciam o projeto de vida que é reajustado para atender às novas expectativas dos sujeitos. Desta forma, o projeto de vida não é estático.

Ao se movimentar para concretizar o projeto de vida, o sujeito lança mão de estratégias. A escolarização será um elemento considerado pelo sujeito, que analisará sua pertinência para o que ele considera como desejável e alcançável. É nesse contexto que considera-se estratégias escolares neste estudo. O empenho do sujeito pela formação escolar é reflexo do valor que a escolarização por ele vivenciada têm em satisfazer suas expectativas quanto ao futuro. O sujeito empreenderá um comportamento informacional neste mesmo contexto, de modo que a relação dos sujeitos com a informação dentro do ambiente escolar deverá refletir em algum grau suas estratégias para concretização do projeto de vida. Evidentemente, principalmente no que se refere a informação, deve-se levar em conta que os

sujeitos possuem diferentes interesses e que a informação é necessária para vida atual, não apenas para o futuro. Embora o projeto de vida represente desejos para o futuro, os sujeitos em sua existência no presente possuem desejos, sentimentos e necessidades.

Uma vez estabelecida a noção de projeto de vida e como as experiências vivenciadas pelo sujeito o afetam, bem como sua relação com as expectativas e estratégias escolares dos alunos, concentra-se nas questões: Como as mudanças sociais afetaram a visão dos jovens sobre a escola? Como afetam seus projetos de vida, especialmente na educação profissional?

A visão de que a escola deve preparar o jovem para a vida adulta produtiva leva o sujeito a pensar nas contribuições da formação escolar para o seu projeto de vida. Como dito anteriormente, a obtenção de um diploma não garante a inserção profissional correspondente. No Brasil, a universalização da educação básica e a democratização da educação superior tem gerado “desvalorização do diploma” – há um aumento escolarização e qualificação dos trabalhadores sem o aumento correspondente de oferta de emprego. Ao não garantir uma transição linear para a idade adulta a escola tem entrado em crise, quanto ao seu papel de preparar a juventude. Uma das consequências é a perda de legitimidade social da instituição e o desinteresse da juventude pelos conteúdos transmitidos (SALES; VASCONCELOS, 2016).

Os jovens já não consideram o diploma como sinônimo de inserção no contexto do trabalho. A formação escolar passa a ser vista como “cheque pré-datado”. Que você obtém hoje para sacar em algum período futuro, se houver crédito (PAIS, 2003). O jovem não espera já obter um emprego como consequência natural da formação, antes ele visa conseguir um “status de empregabilidade”. Conseguir uma formação específica aumenta as chances de se conseguir um emprego devido a diferenciação com a concorrência. Quando houver vagas disponíveis aqueles que estiverem melhor qualificados tenderão a ocupa-la.

Sem dúvida essa é uma faceta cruel e injusta da atual sociedade que responsabiliza o jovem pelo sucesso ou insucesso profissional. Na realidade, trabalho e emprego estão diretamente relacionados com aspectos estruturais do contexto socioeconômico, de modo que, sendo generoso, há pelo menos uma meia culpa de aspectos da realidade objetiva. Afinal, não é o empenho de um jovem pela formação escolar que vai gerar mais vagas de emprego.

Sales e Vasconcellos (2016) realizaram um estudo voltado para conhecer as perspectivas e projetos de vida de egressos do EMI. Escolheram para isso uma escola cuja proposta pedagógica estava pautada na integração curricular e na concepção de formação *omnilateral* do sujeito. Na escola em questão os alunos possuíam em sua matriz curricular a disciplina *Projeto de Vida*, na qual eram incentivados a refletir sobre sua trajetória biográfica.

A escola estudada possuía demanda de um bairro periférico, com altos índices de criminalidade e de analfabetismo.

O estudo das autoras permite visualizar os reflexos das incertezas da sociedade contemporânea nos sentimentos e nas trajetórias descontínuas dos jovens. Ajuda a perceber a influência do contexto e das relações sociais nas expectativas e estratégias escolares dos alunos. E, também, demonstra que as expectativas iniciais relacionadas ao EMI podem ser alteradas em decorrência das experiências vividas no ambiente escolar. Para isso, as autoras lançaram mão do método qualitativo baseado em entrevistas e mostraram os resultados a partir das narrativas de quatro egressos em diferentes circunstâncias. Considera-se brevemente alguns achados das autoras.

O ambiente periférico de origem dos egressos interferiu nas suas expectativas iniciais e de suas famílias. A realidade em que eles viviam era marcada pela informalidade e empregos em condições de vulnerabilidade como pedreiros, domésticas etc. O ingressante no EMI alimentou expectativas dos pais de que os filhos seguiriam profissões diferentes e que teriam oportunidades de empregos fixos e com carteira assinada, talvez até o acesso à educação superior. Expectativas essas compartilhadas pelos filhos.

O contexto social nem sempre permite ao jovem criar expectativas ou sonhar com uma vida futura. Nem um pouco preocupados com qualquer promessa de trabalho ou de melhoria de qualidade de vida, alguns jovens viram o ingresso no EMI, como uma fuga das condições familiares e sociais degradantes que se encontravam. Como o caso de uma jovem, cognominada Maria, cujo pai alcoólatra agredia física e verbalmente sua mãe, afetando-a emocionalmente. Ingressar no EMI era uma forma de passar o dia longe de casa para não ter que sofrer com uma situação que ela não poderia alterar, nem deveria estar passando por ela. A jovem teve dificuldades de aprendizado necessitando ser ajudada em sentido emocional. Isto demonstra que a condição de bom aluno, pode ser afetado por fatores além do interesse ou da capacidade intelectual de cada um. Ajuda a ver que assim como a juventude é heterogênea, o jovem aluno também o é. Ao mesmo tempo a situação dessa jovem demonstra que situações desfavoráveis na infância interferem, mas não são sinônimos de insucesso. Hoje empregada na área em que se formou, saiu de casa e alimenta expectativas de ter seu próprio negócio e continuar ajudando sua mãe (SALES; VASCONCELLOS, 2016).

A ausência de expectativas também pode estar relacionada com o fato de o aluno não se identificar com o curso que está fazendo. A escolha por determinado curso pode ser tomada em um contexto de falta de maturidade e de orientação, falta de opção ou até mesmo para fugir da realidade. Pode não estar relacionada a um sentido de vida, de modo que o

jovem não se vê exercendo a profissão no futuro. Foi o caso de um jovem, que optou pela educação profissional devido a incentivos da mãe que estava preocupada com o aliciamento da criminalidade e das drogas. A escolha deste jovem não foi feita pela proposta pedagógica da escola. Por não se identificar com o curso escolhido ele apenas “deixou rolar”. Não teve um desempenho esperado de um bom aluno e quando saiu buscou uma formação em uma área diferente (SALES; VASCONCELLOS, 2016). No caso desse jovem também há ausência de uma estratégia escolar específica. O fato de não conseguir organizar sua trajetória do passado e do futuro, fez com que ele se concentrasse somente no presente.

O estudo de Sales e Vasconcellos (2016) nos permite ter noção da influência que as incertezas da realidade social atual têm sobre os jovens. Alguns passam a questionar suas capacidades de levar adiante um curso que lhe daria uma formação profissional e também sua capacidade de exercer determinada profissão. Sentimentos de medo, insegurança e inconstância que são próprios da idade, mas que são acentuados pela vida em uma realidade social vulnerável, seja devido às condições sociais ou às condições familiares.

O ambiente escolar, ao proporcionar experiências significativas, pode ajudar os jovens a organizarem projetos de vida ou a adequá-los a novas expectativas. No caso da jovem comentado anteriormente, a inexistência de expectativas deu lugar ao sonho de abrir seu próprio negócio. O caso de outro jovem, cognominado Pedro, ilustra que as expectativas podem ser redimensionadas. Esse jovem era o típico bom aluno, esforçado e com boas notas. Estimulado pela escola conseguiu o ingresso na educação superior. Conseguiu seu primeiro emprego a partir do estágio curricular que fez para concluir o curso. Agora ele vislumbra mestrado, doutorado e uma carreira fora do Brasil. Sua percepção sobre suas potencialidades e sobre sua capacidade pessoal foram alteradas pela sua experiência escolar.

Os casos de Maria e Pedro permitem estabelecer pontos para considerações sobre estratégias escolares. A partir do caso de Maria percebe-se que estratégias escolares não são imunes a fatores emocionais. A partir do momento que Maria conseguiu lidar melhor com os problemas pessoais que passara, pode tirar melhor proveito de sua experiência escolar. O caso de Pedro nos mostra que expectativas realistas para o futuro, que considerem a escolarização como um elemento importante, interferem no empenho do aluno pelos estudos.

Caú (2017) realizou uma pesquisa que buscava de um lado discutir a construção da trajetória de formação em articulação com as determinantes sociais e, de outro, ver como se dá a relação entre o projeto de vida e as experiências vividas pelos alunos durante o processo formativo. Os resultados da pesquisa qualitativa do autor demonstrou que as expectativas iniciais dos alunos ingressantes no EMI foram influenciadas pelas relações

sociais que eles vivenciaram, como a influência dos familiares e amigos, e que sua visão sobre a escola foi influenciada pela percepção coletiva da qualidade pedagógica da instituição em sua região. A pesquisa revelou que as experiências vividas com a ampliação do convívio social e de conhecimento proporcionaram o despertar novos interesses ou consolidaram os interesses já identificados. O projeto de vida não é controlado pela escola, mas experiências significativas por ela proporcionadas podem influenciá-lo.

2.3 A institucionalidade dos Institutos Federais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.893/2008. Mediante transformação de uma instituição federal ou integração de mais de uma dessas instituições. O processo que culminou com a criação dos IF teve início antes, passando pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para constituição dos IF, e pela Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, que aceita propostas para esta constituição.

Amorim (2013) realiza uma análise desta nova institucionalidade e aponta para o surgimento de uma rede de ensino paralela, que, em vez de superar, acentua dualidade na educação brasileira. Abaixo destaca-se algumas das características dos IF, com respectivas críticas.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, [2008])

Os IF são instituições especializadas na oferta da educação profissional e tecnológica, que atuam tanto na educação básica, quanto na educação superior. Outra característica marcante é sua estrutura multicampi. Nessa estrutura os campi possuem autonomia administrativa e pedagógica e geralmente são situados em cidades pólos ao longo de um determinado território. Amorim (2013) demonstra que em diversos momentos enfatiza-se o papel dos institutos em atuar de acordo com os arranjos produtivos e realidades locais. Isto fica mais evidente quando analisa-se as finalidades dos IF.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

[...]

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (BRASIL, [2008])

O artigo 6º, o inciso III diz: “promover a **integração** e a **verticalização** da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (BRASIL, [2008], grifo nosso)”

A verticalização refere-se a ofertar cursos de uma mesma área em diferentes níveis, trabalhando com o diálogo entre essas formações. Exemplificando, um IF pode ofertar cursos FIC na área de eletricidade e ao mesmo tempo ofertar cursos técnicos de eletrotécnica, graduação e pós-graduação em Engenharia Elétrica. Não se trata apenas de desenvolver um curso em uma mesma área em níveis diferentes, mas de desenvolver um itinerário formativo, no qual, há uma relação orgânica entre as formações. Para viabilizar essa proposta foi criada a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (*EBTT*) para docentes que atuam tanto na educação básica quanto na educação superior (Lei nº 12.772/2012). Amorim (2013, p.71) comenta a fala do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, sobre o assunto, ao que o ministro chamou de visão sistêmica da educação:

[...] consiste em uma visão que não prioriza uma etapa ou nível de ensino em separado porque entende que as diferentes etapas e níveis se reforçam. [...] quando se defende a necessidade de investimentos em todos os níveis e modalidades educacionais, não significa que o gestor não deva fixar prioridades; mas também não significa que se pode abandonar determinada modalidade de ensino, que se pode investir em um nível de ensino em detrimento de outro.

Visivelmente uma crítica ao governo anterior que focou suas políticas no ensino fundamental, reduzindo a atuação do estado no ensino médio, na educação profissional e na educação superior. Uma crítica feita sobre essa característica dos IF é que ao dividir a atenção entre diferentes públicos, não há como fazer tudo ao mesmo tempo e com qualidade.

Quanto a integração entende-se que a principal forma de se fazer isso é por meio de cursos técnicos de nível médio integrados. Porém, admite-se integração com a educação básica em nível fundamental através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Quanto a atuação na educação superior, o artigo 6 menciona as seguintes finalidades para os IF:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à **investigação empírica**;

[...]

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada**, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (BRASIL, [2008], grifo nosso)

Recupera-se, neste momento, o que foi mencionado sobre a educação tecnológica, quanto ao seu significado legal para se referir a cursos de graduação e pós-graduação. Amorim (2013) comparou com a Lei nº 11.893/2008 o texto encaminhado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) como proposta para elaboração da referida lei. Constatou que o texto dos CEFET não especificava o tipo de pesquisa que deveria ser feito, se básica ou aplicada, assemelhando-se ao modelo de educação superior desenvolvido pelas universidades. Ao estabelecer pesquisa aplicada como finalidade, o governo busca uma diferenciação das atividades dos IF na área. Convém mencionar que se critica a vinculação da educação superior com o setor produtivo, levando a questionamentos sobre o tipo de formação dada a nível de graduação, quanto a se possui um caráter mercadológico. A oferta de cursos de tecnologia com duração de dois anos é uma explicitação dessa característica.

Sustentado nessas finalidades são definidos os objetivos dos institutos:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, [2008])

Apesar de possuir autonomia pedagógica, os IF possuem sua oferta de vagas regulada por lei. A distribuição destas ofertas demonstra a vinculação dos IF com a educação básica, quando determina que 50% das vagas sejam para cursos prioritariamente integrados, além de cursos FIC, e de cursos de graduação voltados para formação de professores (20% das vagas). A perda de autonomia e um suposto regresso institucional - considerando que alguns CEFET tinham como horizonte a Universidade Tecnológica e voltar-se para educação básica seria um regresso - levou algumas instituições federais a não aderirem à proposta dos Institutos.

Por outro lado, percebe-se um conflito entre as constatações de Amorim (2013) de criação de uma rede paralela de ensino com as de Ramos (2010) quando trata que o EMI possui os elementos do ensino unitário. Ramos (2010) considera que as condições sociais atuais não permitem o desenvolvimento pleno da proposta de ensino unitário, porém, vê isso como uma travessia para a utopia.

Os IF ganharam um papel central na política educacional dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). O então presidente Lula, disse:

[...] mesmo no nosso governo, apesar de termos feito muito mais do que foi feito há algum tempo atrás, nós ainda estamos aprendendo a fazer as coisas, porque mesmo nós, temos seis ou sete programas de formação profissional para a juventude, quando, na verdade, é preciso ter apenas um com uma única orientação, para que a gente possa atender a totalidade das pessoas. (SILVA, 2007, p.306)

Os IF passaram a ter um papel de centralidade nas políticas do governo a partir de então e passou a desenvolver um leque variado de programas e projetos governamentais como: Proeja, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) etc.

Assim, o currículo integrado desenvolvido pelos Institutos Federais reúne características de “travessia” rumo a um ensino politécnico, conforme expresso por Ramos (2010), possibilitando, em alguma medida, um enfrentamento da dualidade estrutural da educação no Brasil. Os dilemas inerentes à juventude na sociedade contemporânea, tais como identidade e projetos de vida, ganham contornos distintos no currículo integrado dos IF. Neste contexto, o comportamento informacional do aluno é peculiar, resultante de sua interação com a informação ao longo de seu processo formativo.

3 COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

A presente pesquisa encontra-se situada na área de Ciência da Informação (CI), subárea estudo de usuários. Estudos apontam para a existência de três abordagens diferentes para estudos de usuários da informação: abordagem tradicional – também conhecida como estudo de uso, ou abordagem centrada no sistema de informação – a abordagem cognitiva – também conhecida de abordagem alternativa⁷, a abordagem centrada no usuário, ou ainda comportamento informacional – e a abordagem social (ARAÚJO, 2017). Esta pesquisa é um estudo de usuários da abordagem de comportamento informacional, que em alguns momentos com o intuito de considerar as condicionantes sociais e culturais do comportamento do usuário, buscará embasamento para as análises na abordagem social, sob a perspectiva de práticas informacionais.

É possível acompanhar por meio de uma análise histórica o desenvolvimento cronológico da subárea estudos de usuários, marcando no tempo o surgimento das diferentes abordagens, começando pela tradicional, passando pela cognitiva e chegando na social. Geralmente, em estudos desse tipo, faz-se uma análise comparativa entre as abordagens, apontando as limitações da anterior que levaram ao surgimento das demais. Uma análise cronológica é proveitosa, porém, pode levar ao falso entendimento de que uma ou outra abordagem está ultrapassada e, portanto, limitar o arcabouço de ferramentas que o pesquisador pode utilizar para compreender a realidade. Todas as abordagens possuem “limitações” no sentido de que cada uma delas se propõe a apreender aspectos da realidade distintos. De modo que, dependendo da natureza do fenômeno em estudo, o pesquisador terá que lançar mão dos fundamentos teóricos e epistemológicos de uma ou outra abordagem.

A sistematização que Teruel (2005) permite entender a mudança de perspectiva ocorrida na abordagem cognitiva. A autora diz que “a perspectiva tradicional concentrava a observação no momento em que o usuário entrava em interação com o sistema de informação omitindo as causas que provocavam este acontecimento e suas consequências.” (TERUEL, 2005, p. 67, tradução nossa) O simples fato de perguntar o que leva um usuário a consultar um sistema de informação deslocou o foco do sistema de informação para a pessoa que usa este sistema e pode ter levado a uma rutura com a objetividade característica dos estudos tradicionais. A autora aponta algumas consequências diretas dessa mudança de perspectiva,

⁷ Do ponto de vista do autor desse texto, embora consagrada, a expressão “abordagem alternativa” perde sentido a partir do momento do surgimento da abordagem social dos estudos de usuários. Assim a abordagem cognitiva deixa de ser a única que é alternativa à abordagem tradicional.

tais como: a investigação de outros sistemas que eventualmente poderiam ser consultados pelos usuários; a ampliação do rol de usuários possíveis de ser estudados, além daqueles que usam um sistema específico; a inclusão de diversas variáveis outrora ignoradas tais como o contexto, compreendido por Teruel (2005) de forma genérica como incluindo as variáveis que condicionam as decisões e as características do indivíduo e da situação que ele vive; a adoção do conceito de busca da informação como alternativa para o de necessidade de informação; a inclusão de outros fatores não relacionados a sistemas formais, como recursos pessoais, comunicação com outras pessoas, barreiras que impedem o usuário.

Choo (2003) apresenta um mapa dos estudos de usuários, no qual ele situa os estudos por suas características ao longo de dois eixos que se cruzam perpendicularmente. O eixo horizontal indica a orientação da pesquisa de acordo com o conceito de informação adotado. O eixo vertical indica a finalidade, considerando a amplitude com a qual o processo de necessidade, busca e uso da informação é utilizada no estudo. Em cada uma das quatro partes do eixo Choo identifica grupos de estudos representados por círculos.

Quadro 1 - Mapa dos estudos sobre necessidades e usos da informação

| | | ORIENTAÇÃO | |
|------------|------------------|--|---|
| | | Sistema | Usuário |
| FINALIDADE | Integrativo | <ul style="list-style-type: none"> • Busca e armazenamento da informação • Modelo STI de busca de informação • Serviços sociais • Médicos e profissionais da saúde | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de criação de sentido • Processo de busca da informação • Ambiente de uso da informação • Modelos de usuários da informação • Estudo de conhecimento anômalo |
| | Tafes/atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Necessidades de informação dos cidadãos • Cientistas sociais • Cientistas e tecnólogos | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo comportamental de recuperação da informação • Funcionários do governo • Engenheiros R&D • Comunicação científica |

Fonte: Adaptado de Choo (2003)

Os estudos podem ser orientados ao sistema ou ao usuário. Os **estudos orientados ao sistema** consideram a informação como possuindo uma manifestação física externa ao usuário. A informação existe na forma de fontes de informação e cabe ao usuário localizá-la e usá-la. Choo diz:

o termo sistemas tem um amplo alcance, já que inclui estruturas sociais, práticas e comunidades destinadas a partilhar e disseminar informações; instrumentos, serviços e agências que facilitam o acesso à informação; assim como sistemas computadorizados que permitem que a informação seja procurada e armazenada. (CHOO, 2003, p. 68)

Desta forma os estudos orientados ao sistema tornaram-se úteis para conhecerem o fluxo de informação em sistemas sociais e também para o aprimoramento de sistemas destinados a oferecer serviços e produtos em informação.

Os estudos **orientado ao usuário** consideram a informação como uma construção subjetiva dos usuários. O documento possui uma dimensão material, porém, o significado dessa informação será atribuído pelo sujeito cognoscente. Neste sentido, a informação útil é aquela que o sujeito consegue atribuir-lhe um significado, uma interpretação. Nesta abordagem a informação é algo interno ao sujeito.

O eixo vertical indica a finalidade de acordo com a amplitude com a qual o processo necessidade, busca e uso da informação é abordado nos estudos. Quanto à finalidade, os estudos podem ser dirigidos a tarefas específicas ou ao processo como um todo. Quanto aos estudos **dirigidos a tarefas** geralmente os estudos concentram-se nas atividades de busca da informação, buscando identificar fontes de informação, modos de comunicação, serviços e organização da informação. Ao passo que, os estudos **integrativos** consideram o surgimento da necessidade, a busca e o uso da informação. Estão voltados não apenas para conhecer as fontes de informação ou os canais usados pelos usuários, mas, também para entender como o usuário utilizará a informação para satisfação de sua necessidade.

A sistematização feita por Choo (2003) caracterizando os estudos em orientados ao sistema e ao usuário apresenta características da abordagem tradicional e abordagem cognitiva dos estudos de usuários. A abordagem tradicional dos estudos de usuários também é conhecida como abordagem orientada ao sistema ou como estudos de uso. A abordagem tradicional considera a informação em sua dimensão objetiva, como uma entidade externa ao usuário. Os estudos possuem características predominantemente empíricas e, geralmente, fazem uso de métodos quantitativos em sua busca por generalizações. Ao longo dos anos vem permitindo a identificação de fontes de informação e o aprimoramento do fluxo da informação em sistemas específicos. Uma crítica recorrente é que a abordagem não conseguiu até o

momento uma construção teórica que servisse como base unificadora dos estudos, havendo fragmentação teórica e estudos aplicáveis apenas a uma realidade específica estudada (CHOO, 2003; CUNHA; AMARAL; DANTAS, 2015).

A abordagem orientada ao usuário também é conhecida como abordagem cognitiva dos estudos de usuários. Essa abordagem considera o usuário como um sujeito cognoscente e a informação como algo subjetivo. Abordagem alternativa surgiu do empenho de compreender melhor o processo no qual um usuário sente uma necessidade e daí busca informações para satisfazê-las, processo denominado comportamento informacional (ARAÚJO, 2010). Assim, a relação entre necessidades, busca e uso da informação se encontram no cerne dos estudos de Comportamento Informacional, uma outra maneira de denominar os estudos da abordagem cognitiva.

Um trabalho seminal para a abordagem de comportamento informacional é o de Wilson (1981), no qual ele apresenta três modelos conceituais. O primeiro modelo aborda as interrelações entre os conceitos básicos dos estudos de usuários e apresenta alguns aspectos inovadores como a inclusão de “provedores de informação”, sistema que embora não tenham sido criados para fornecer informações, fazem isso como parte de seus serviços, um exemplo são organizações que dão informações necessárias para venda de seus produtos/serviços. Outro conceito importante que foi expresso foi o de “troca de informação” no qual o fluxo de informação não ocorre necessariamente de maneira unilateral (como ocorria na perspectiva do sistema), mas que pode haver um movimento bilateral, no qual ao mesmo tempo que uma pessoa informa, também é informada.

O segundo modelo é considerado por Wilson como o principal do seu trabalho, embora talvez não seja o mais citado (WILSON, 2005). Neste modelo, que trata exclusivamente da busca da informação, ele introduz o conceito de contexto, que é basilar na abordagem de comportamento informacional. Segundo Bawden (2006) um conceito caro para noção de busca da informação em contexto é o de “mundo da vida do usuário” que

pode ser definido como a totalidade de experiências centradas no indivíduo como usuário da informação. Dentro deste mundo da vida, um submundo importante será o mundo do trabalho, dentro do qual existirão vários 'grupos de referência' com os quais o usuário se identifica: colegas profissionais, o grupo de pares dentro de uma organização e assim por diante. (WILSON, 1981, p. 6, tradução nossa)

No terceiro modelo Wilson (1981) apresenta fatores que motivam a busca da informação, relacionando necessidades de informação e contexto. Para Wilson (1981) as necessidades de informação não devem ser confundidas com as necessidades básicas de uma pessoa (físicas, afetivas e cognitivas). Do ponto de vista do autor, as necessidades de

informação não estão no mesmo nível das necessidades básicas e não podem ser consideradas uma necessidade em si. As necessidades de informação surgem para satisfazer alguma necessidade básica. Tratando da relação entre necessidades de informação e contexto, o autor diz: “Se, como sugerido aqui, toda a gama de necessidades humanas e pessoais está na raiz da motivação para o comportamento de busca de informações, também deve-se reconhecer que essas necessidades surgem dos papéis que um indivíduo desempenha na vida social” (WILSON, 1981, p. 9, tradução nossa).

Os estudos de comportamento informacional consideram o ambiente como uma importante variável interveniente que afeta a percepção do usuário quanto às suas necessidades e aos modos de satisfazê-las. Assim, o ambiente será considerado pelo usuário em seu movimento cognitivo para atribuir sentido para uma informação. Este ponto, o de considerar o ambiente como uma variável interveniente, é crucial para a distinção da abordagem social dos estudos de usuários.

Araújo (2010) busca fundamentação teórica para subárea de estudos de usuários no panorama teórico que se apresentava para área da Ciência da Informação como um todo. Para isso o autor se baseou no texto *Epistemologia e Ciência da Informação*, Rafael Capurro, apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, realizado em Belo Horizonte – MG, em 2003. Em seu trabalho Capurro (2003) menciona que há uma abordagem que considera a informação como um objeto físico que é transmitido entre um emissor e um receptor, ao que, na época, ele chamou de paradigma físico⁸. Um outro modo de se estudar a informação parte de considerar que ela é interpretada por um sujeito cognoscente, ao que ele chamou de paradigma cognitivo. Capurro (2003) faz a seguinte crítica:

O ponto de vista cognitivo relega os processos sociais de produção, distribuição, intercâmbio e consumo de informação a um nível numérico, vendo a informação como algo externo ao usuário, vê o usuário, se não exclusivamente como sujeito cognoscente, em primeiro lugar como tal, deixando de lado os condicionamentos sociais e materiais do existir humano. (CAPURRO, 2003)

Em sua associação com o panorama teórico dos estudos de usuários, Araújo (2010) menciona que os estudos da abordagem tradicional eram semelhantes ao paradigma físico e que os estudos da abordagem alternativa eram semelhantes ao paradigma cognitivo. Porém, apresentava-se um outro grupo de estudos que consideravam “os processos sociais de produção, distribuição, intercâmbio e consumo de informação” e que consideravam os “condicionamentos sociais e materiais do existir humano”. Este grupo de estudos de usuários estaria situado na abordagem social ciência da informação.

⁸ O uso do termo paradigma foi descontinuado por Capurro, justamente por dar a impressão de que uma forma de estudar a informação supera a outra.

Gandra (2017) buscou ressignificar diversos conceitos com o intuito de adequá-las ao estudo de usuários conforme a abordagem social. Sobre a informação, ela diz:

A informação é entendida como um processo, cujo significado engloba várias dimensões, sendo uma delas a sua **manifestação física ou material**, que é **interpretada cognitivamente** pelo sujeito, mas cujo significado depende, também, da **interação** do usuário (como um sujeito dotado de historicidade e intencionalidade) com essa informação e com o contexto (nas esferas política, econômica e sociocultural, dentre outras) no qual ele se apropria da informação (GANDRA, 2017, p. 84, grifo nosso).

A definição de Gandra, que é adotada nesta pesquisa, contempla aspectos das três principais abordagens da Ciência da Informação, pois reconhece o aspecto objetivo de sua “manifestação física ou material”, o subjetivo em sua ‘interpretação cognitiva’ e o social através de uma significação “também” baseada na interação do indivíduo com o contexto. Considera-se o conceito amplo e adequado para o referido estudo, que embora seja caracterizado como um estudo de comportamento informacional, em alguns momentos recorrerá à perspectiva de práticas informacionais dos estudos de usuários.

Na abordagem de comportamento informacional o usuário possui um papel ativo sendo ele o centro das investigações e não o sistema. Teruel (2005) menciona que essa forma de encarar o usuário possibilitou investigar o comportamento do usuário de forma mais ampla e não apenas no momento em que ele entra em contato com um sistema de informação. De fato, é preciso considerar que o usuário visto desta forma possui uma muito mais alternativas de satisfazer suas necessidades de informação, inclusive de escolher não satisfazê-las. Ao se deslocar o foco para os usuários percebeu-se limitações relacionadas ao termo o que levou a ressignificações deste conceito para englobar papéis outrora ignorados, tais como os implicados pela “troca de informações” de Wilson (1981).

Sobre o uso do termo usuários para representar a natureza das relações entre um indivíduo e a informação, Rocha (2018, p. 35) diz:

Apesar de o termo usuário da informação predominar na literatura brasileira, ele tem sido criticado por ser considerado restritivo. É uma referência adequada para o sujeito que acessa e usa a informação para preencher lacunas, mas insuficiente para designar sujeitos sociais ativos que não apenas usam, mas também se apropriam, produzem e disseminam a informação.

Isto, porém, não significa que o termo “usuários da informação” está ultrapassado. Em sua concepção predominante na literatura brasileira, conforme mencionou Rocha, ainda é suficiente para estudar aspectos quantitativos referente a sistemas de informação da abordagem tradicional, tais como, termos buscados, títulos emprestados, quantidade de acessos, quantidade de downloads, quantidade de likes etc. Também, ainda é um termo válido para parte dos estudos da abordagem cognitiva, também chamada de abordagem centrada-no-

usuário, na medida em que pode estudar fatores externos que motivam os indivíduos na busca da informação em um sistema, por exemplo. Porém, é evidente sua limitação devido à incapacidade de descrever a natureza da relação da interação entre indivíduos, por exemplo, em uma conversa cotidiana sobre assuntos de interesses mútuos, na qual, na medida em que conversam, os indivíduos trocam de papéis entre emissor e receptor (utilizando o vocabulário da abordagem tradicional). A limitação do termo é especialmente evidente quando observa o usuário a partir da abordagem social dos estudos de usuários.

Araújo (2013) sugere que o uso do termo sujeito informacional seria mais adequado do que o termo usuário devido ao fato de considerar o sujeito como sendo heterogêneo. Os sujeitos informacionais não devem ser caracterizados por fatores sociodemográficos, mas sim por suas identidades. (ARAÚJO, 2013, 2017; GANDRA, 2017). Esta identidade não é única e nem estável, pois o sujeito ao longo de sua existência a (re) constrói com base em diferentes experiências de vida, de modo que unicamente fatores sociodemográficos não seriam suficientes para representar o conjunto de experiências que o indivíduo tem e ainda terá.

Convém mencionar que os autores acima citados, buscavam um conceito de usuários adequado para a abordagem social dos estudos de usuários. Porém, a reflexão induzida pelas observações se mostrou pertinente para este estudo. De fato, há de se reconhecer que embora a abordagem de comportamento informacional reconheça as individualidades das pessoas e a influência do contexto e do mundo de vida do usuário, corria-se um o risco de descrevê-los de forma homogênea, através de dados sociodemográficos e acadêmicos. Embora não se ignore a importância de tais dados, os objetivos da pesquisa serão atingidos considerando os sujeitos como sendo heterogêneos.

Os sujeitos mesmo sendo submetidos à mesma experiência, por exemplo alunos do EMI, vão percebê-la de acordo com os referenciais prévios que foram construídos socialmente e apreendidos a partir de suas experiências preliminares. A discussão é análoga à questão sobre o uso do termo juventudes, no plural, já abordada anteriormente. Porém, deve-se reconhecer que as condições sociais impõem níveis de liberdade de escolha ao indivíduo no que se refere às experiências que este pode obter. De modo que características sociodemográficas, embora não sejam suficientes para descrever a identidade dos sujeitos, são componentes importantes da identidade.

O desenvolvimento dos conceitos relacionados ao comportamento informacional ocorreu com base no desenvolvimento de modelos teóricos que descrevem situações distintas e que como disse Bawen (2006) com o tempo foram ficando cada vez mais sofisticados.

Wilson (2006) menciona que esses avanços tendem a ser sistematizados e reduzidos a um núcleo comum útil de conceitos para as pesquisas da área. O próprio Wilson (1999) buscou sistematizar os avanços obtidos até então introduzindo o conceito de *information behavior* e o *information searching behavior*, demonstrando a relação com o conceito de *information seeking behavior*. Para o autor o *information behavior* engloba a totalidade do comportamento humano em relação a fontes e canais de informação, incluindo busca ativa, recepção passiva (ex. quando involuntariamente vemos um anúncio) e o comportamento intencional de evitar a informação. *Information seeking behavior* envolve os processos relacionados à busca ativa do usuário, um esforço consciente para adquirir uma determinada informação e inclui o *information searching behavior*. Este último se refere apenas às buscas feitas em sistemas. O conceito de comportamento informacional utilizado nesta pesquisa é o de *information behavior*.

Rocha, Duarte e Paula (2017) mencionam que os estudos de comportamento informacional e de práticas informacionais podem gerar modelos teóricos, porém isto não é uma regra e nem sempre é proveitoso. Os autores lembram que todo modelo teórico sempre é uma representação limitada da realidade. Por este motivo, por mais completo que o modelo pareça ser, ele só será aplicável nas situações específicas que por ele foram previstas. Portanto, sua aplicação depende da natureza da situação a ser estudada. Quanto mais clara for a compreensão dessa natureza, maiores serão as compreensões das aplicações e limitações do modelo. Há um grande risco associado ao uso dos modelos que é o de se desconsiderar fenômenos importantes - já admitindo-se que uma grande quantidade de fenômenos serão desconsiderados. Os autores mencionam ainda que os modelos são interpretações ou explicações das teorias, sendo que as teorias são mais abrangentes que os modelos. Estes sempre terão uma teoria associada, porém, o inverso não é verdadeiro. Não é objetivo deste estudo desenvolver ou aplicar determinado modelo, embora se recorra a eles ou a teoria a eles associada para analisar o comportamento informacional dos alunos do EMI.

Considera-se que os estudos de comportamento informacional são fundamentais para compreender o contexto no qual o usuário está inserido e que a perspectiva de práticas informacionais permite apreender aspectos da realidade que de outra forma passariam despercebidos. Um ambiente escolar é permeado de diversas relações sociais e interesses distintos e, às vezes, antagônicos. Um olhar atento para o contexto permitirá apreender entrelaçamentos existentes entre sistema de ensino, escola, profissionais (professores, bibliotecários e outros) relacionando-os com as percepções e comportamentos dos alunos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa que visa a descrição e compreensão dos fenômenos a partir da percepção dos alunos, com base na abordagem de comportamento informacional dos estudos de usuários da informação. A pesquisa qualitativa considera valores, significados, crenças, atitudes que não podem ser analisados unicamente com a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). A opção utilização de metodologia qualitativa encontra-se consolidada nos estudos de comportamento informacional (BAWDEN, 2006).

4.1 Objeto empírico

Optou-se por desenvolver a pesquisa em um IF, pela institucionalidade dessas instituições guardar forte vinculação com o ensino médio integrado. Além disso, essas instituições já possuem tradição de longa data com a educação profissional. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), guarda suas origens na Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão, criada 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566 e instalada em janeiro de 1910, em São Luís - MA. No decorrer da história assumiu outras institucionalidades até se tornar um IF, no final de 2008⁹.

O ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o campus São Luís/Monte Castelo do IFMA. O Campus São Luís – Monte Castelo foi o escolhido dentre todos os outros do IFMA pela sua tradição com o ensino em diferentes níveis, bem como pela conveniência e viabilidade de obtenção de dados e realização de entrevistas. O referido campus era sede do outrora CEFET-MA, que à época da criação dos IFs ofertava cursos tanto na educação básica quanto na educação superior, sendo uma das poucas instituições da rede que já atuava na pós-graduação *stricto-sensu*.

A estrutura acadêmica do Campus Monte Castelo é baseada em uma organização departamental, composta por 13 departamentos: Departamento Acadêmico de Letras, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciências da Saúde, Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais, Departamento Acadêmico de Química, Departamento Acadêmico de Biologia, Departamento Acadêmico de Física,

⁹ As institucionalidades assumidas pela instituição ao longo dos anos foram: Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão (1909-1937), Liceu Industrial de São Luís (1937-1942), Escola Técnica Federal de São Luís (1942-1965), Escola Técnica Federal do Maranhão (1965-1989), Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (1989-2008) (HISTÓRICO..., 2015).

Departamento Acadêmico de Matemática, Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica, Departamento Acadêmico de Construção Civil, Departamento Acadêmico de Computação, Departamento Acadêmico de Higiene e Segurança do Trabalho e Departamento Acadêmico de Desenho.

Os departamentos acadêmicos são os responsáveis pela organização pedagógica e pelo oferecimento dos cursos em diferentes níveis de ensino. Atualmente há cerca de 3.678 alunos¹⁰ divididos entre os cursos. O quadro abaixo mostra a quantidade de alunos por curso, no caso dos cursos técnicos há menção ao eixo tecnológico ao qual está vinculado, bem como o departamento acadêmico responsável.

Quadro 2 - Matrículas por curso IFMA/Campus São Luís - Monte Castelo

| Curso | Modalidade | Matrículas |
|--|-------------------|-------------------|
| Técnico em Design de Móveis Integrado / Eixo: Produção Cultural e Design / Departamento Acadêmico de Desenho | Integrado | 98 |
| Técnico em Comunicação Visual Integrado / Eixo: Produção Cultural e Design/ Departamento Acadêmico de Desenho | Integrado | 95 |
| Técnico de Segurança do Trabalho Integrado / Eixo: Ambiente, Saúde e Segurança | Integrado | 129 |
| Técnico em Edificações Integrado / Eixo: Infraestrutura / Departamento Acadêmico de Construção Civil | Integrado | 127 |
| Técnico em Eletromecânica Integrado / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais | Integrado | 144 |
| Técnico em Automação Industrial Integrado / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais | Integrado | 105 |
| Técnico em Eletrotécnica Integrado/ Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica | Integrado | 141 |
| Técnico em Eletrônica Integrado / Eixo: Informação e Controle Industriais / Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica | Integrado | 134 |
| Técnico em Informática Integrado / Eixo: Informação e Comunicação / Departamento Acadêmico de Computação | Integrado | 175 |
| Técnico em Química Integrado / Eixo: controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Química | Integrado | 160 |
| Técnico em Eletromecânica / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais | Concomitante | 68 |
| Técnico em Eletrônica / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica | Concomitante | 95 |
| Técnico em Eletrotécnica / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica | Concomitante | 137 |

¹⁰ Os dados foram obtidos mediante consulta por email com o Procurador Institucional do Campus São Luís – Monte Castelo e estão atualizados até o dia 18 de maio de 2020.

| | | |
|--|------------------|-------------|
| Técnico em Mecânica / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais | Concomitante | 85 |
| Técnico em Metalurgia / Eixo: Controle e Processos Industriais / Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais | Concomitante | 78 |
| Técnico em Edificações / Eixo: Infraestrutura / Departamento Acadêmico de Construção Civil | Subsequente | 59 |
| Técnico em Segurança do Trabalho / Eixo: Ambiente, Saúde e Segurança | Subsequente | 55 |
| Engenharia Civil / Departamento Acadêmico de Construção Civil | Bacharelado | 235 |
| Engenharia Elétrica Industrial Industriais / Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica | Bacharelado | 247 |
| Engenharia Mecânica Industrial / Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais | Bacharelado | 154 |
| Sistemas de Informação / Departamento Acadêmico de Computação | Bacharelado | 255 |
| Licenciatura em Biologia / Departamento Acadêmico de Biologia | Licenciatura | 163 |
| Licenciatura em Física / Departamento Acadêmico de Física | Licenciatura | 110 |
| Licenciatura em Química / Departamento Acadêmico de Química | Licenciatura | 143 |
| Licenciatura em Matemática / Departamento Acadêmico de Matemática | Licenciatura | 141 |
| Mestrado em Engenharia de Materiais | Mestrado | 49 |
| Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica | Mestrado | 106 |
| Mestrado em Engenharia Mecânica | Mestrado | 28 |
| Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física | Mestrado | 34 |
| Mestrado em Química | Mestrado | 41 |
| Torneio Mecânico | FIC | 17 |
| Técnico em Eletrotécnica Integrado na Modalidade PROEJA / Eixo: Controle e Processos Industriais | PROEJA | 41 |
| Licenciatura em Química | Licenciatura EAD | 29 |
| | TOTAL | 3678 |

Fonte: IFMA

Apesar de a população da pesquisa ser composta apenas por alunos do ensino médio integrado (1.308 alunos), a visão geral de todos os cursos é importante para compreensão do ambiente de pesquisa e para seleção da amostra, especialmente no que se refere a verticalização do ensino. A verticalização está diretamente relacionada com a qualificação e práticas pedagógicas do corpo docente, bem como com a disponibilização de material didático e infraestrutura direcionada a educação superior que pode beneficiar o ensino técnico.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, os cursos técnicos são organizados por eixos tecnológicos. O eixo tecnológico do curso foi considerado um fator

com grande potencial de interferência no comportamento informacional dos alunos, pois cada eixo tecnológico possui características epistemológicas diferentes e podem ter cursos vinculados a departamentos acadêmicos diferentes dentro do IFMA, departamentos estes que possuem tradições acadêmicas distintas.

A Biblioteca Tebyreçá de Oliveira é a biblioteca que atende a todo o campus. Todos os públicos de todos os cursos oferecidos utilizam o mesmo espaço físico e o mesmo acervo. No entanto, há políticas de atendimento diferentes de acordo com o público, para a circulação de acervo. Professores e alunos de pós-graduação possuem política de circulação diferenciados. A biblioteca possui um acervo estimado de cerca de 32 mil exemplares em todas as áreas do conhecimento. O acervo é composto por livros didáticos, livros técnicos, livros universitários e livros literários. O sistema de gerenciamento de acervo utilizado é o Sophia biblioteca, que atende aos principais protocolos de funcionamento de biblioteca vigentes. Pelo uso do sistema é possível ter alguns serviços on-line como consulta ao catálogo, renovações, reservas, sugestões de aquisição etc.

Em termos de infraestrutura física, a biblioteca dispõe de um salão de leitura principal, um pequeno espaço para estudo individual e um pequeno espaço para estudo em grupo. Além disso possui um espaço destinado ao setor de periódicos que no momento encontra-se desativado. Oferece ainda para os alunos, acesso a wi-fi para aqueles que possuem ou preferem utilizar equipamentos pessoais. A biblioteca também disponibiliza computadores para acesso à internet com controle de tempo de uso.

4.2 Amostra e coleta de dados

Para maior riqueza dos resultados foram escolhidos dois cursos de eixos tecnológicos distintos, sendo dois com e dois sem verticalização a nível de educação superior. O objetivo não era fazer uma comparação entre o comportamento informacional dos alunos de diferentes cursos, antes era ter uma amostra heterogênea, visando uma compreensão mais ampla da realidade. Por sua natureza, a pesquisa qualitativa utiliza uma amostra dos pontos de vista diferentes. O número de entrevistados não busca uma representação estatística da população. Por ser necessariamente pequena a amostra, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes (GASKELL, 2007, p. 70).

Considerando os cursos ofertados pelo Campus Monte Castelo, percebeu-se que existiam três cursos integrados que não possuíam verticalização, a saber: Comunicação Visual, Design de Móveis e Segurança do Trabalho. Como Comunicação Visual e Design de Móveis

pertencem ao mesmo departamento acadêmico, escolheu-se Desing de Móveis. Ao passo que o segundo curso da amostra sem verticalização é Segurança do Trabalho. Referente aos cursos com verticalização é interessante observar que a oferta de cursos de graduação se divide igualmente entre bacharelados e licenciaturas. Deste modo, pareceu razoável que a amostra incluísse um curso com verticalização em bacharelado e outro em licenciatura.

Outro fator importante para seleção da amostra é o uso dos recursos didáticos da instituição, especificamente a biblioteca. Visto que a inscrição na biblioteca não é nem automática nem obrigatória, procurou-se garantir a presença de pelo menos um aluno de cada curso, que faça uso regular da biblioteca da instituição. Para caracterizar uso regular da biblioteca foi considerado o critério de o aluno realizar pelo menos um empréstimo por mês, nos últimos três meses letivos que antecederam a pesquisa.

Com a autorização da instituição foi obtida a lista de alunos matriculados nos 3º ano dos cursos de Eletromecânica, Eletrônica, Desing de Móveis e Segurança do Trabalho. O motivo para preferência de alunos do 3º ano é que os alunos desta série combinam duas características importantes para a investigação: (1) já possuem vivência do curso e (2) já se confrontam com decisões referente a vida depois do Ensino Médio. A vivência no curso leva à consolidação de condutas informativas e o momento de tomada de decisões na vida favorecem a compreensão das estratégias escolares dos alunos. Neste momento precisou-se fazer um ajuste na amostra porque a turma mais antiga do Curso de Segurança do Trabalho estava no segundo ano do EMI. Decidiu-se manter a escolha do curso, porque uma mudança implicaria em escolher cursos de um mesmo departamento acadêmico.

Referente à amostra da pesquisa qualitativa Gaskell diz:

Um ponto-chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada. Há duas razões para esta afirmação. Primeiro, há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. [...] Em segundo lugar, há a questão do tamanho do corpus a ser analisado. [...] Devido a estas duas razões, há um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer, e possível de analisar. Para cada pesquisador, este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais (GASKELL, 2007, p. 71).

Assim selecionou-se aleatoriamente a partir da lista de alunos matriculados um total de 16 (dezesseis) alunos, sendo 4 (quatro) alunos de cada curso. Após a seleção aleatória procedeu-se uma verificação dos dados de circulação dos alunos no software de gerenciamento de acervo da biblioteca, com o intuito de garantir a presença de pelo menos um aluno de cada curso que faça uso regular da biblioteca. Nos casos nos quais não houve

nenhum usuário de biblioteca, procedeu-se uma nova seleção para atendimento dos requisitos da amostra. Nesta etapa de seleção de usuários de biblioteca encontrou-se uma grande dificuldade para encontrar usuários com circulação nos últimos três meses. Era possível encontrar usuários com circulação ao longo de sua trajetória, mas houve grande dificuldade em encontrar nos últimos três meses. No curso de eletroeletrônica não possível garantir a presença de um usuário de biblioteca, porque os alunos selecionados não desejaram participar da pesquisa.

Depois de selecionada a amostra, buscou-se a orientação da instituição quanto a melhor forma de fazer o recrutamento dos alunos. Não houve um posicionamento quanto a isso e a forma como os alunos foram convidados a participar da pesquisa não foram uniformes. Em algumas turmas os alunos selecionados foram apresentados pela pedagoga ao pesquisador. Ao passo que outros o professor convidou o pesquisador a fazer uma apresentação em sala de aula e o próprio professor disse que quem quisesse ser voluntário poderia ser. Apesar disso, buscou-se ao máximo se apegar a seleção aleatória.

Durante o recrutamento, uma das turmas teria aula de filosofia. Após explicar para o professor brevemente os objetivos da pesquisa, ele convidou o pesquisador para assistir a aula e posteriormente poderia prosseguir o recrutamento. Tratava-se de uma aula de início de semestre. O professor de filosofia apresentava o plano da disciplina para os alunos, sua metodologia de aula e avaliação, bem como os materiais didáticos que utilizaria. Chamou a atenção do pesquisador dois fatos. O primeiro é que durante sua explanação o professor de filosofia lamentou o fato de estarem tendo aula com ele apenas no terceiro ano e que o fato de não se conhecerem iria interferir no processo de ensino-aprendizagem. O segundo é que, por meio da apresentação, o pesquisador pode perceber como o uso do material didático pode ser influenciado pelo professor. O professor apresentou para os alunos quatro livros que seriam desenvolvidos ao longo do semestre, a temática dos livros estavam relacionadas com questões relativas a formação humana do sujeito.

Houve uma dificuldade inesperada quanto ao recrutamento dos alunos nos cursos de Eletrônica e Eletromecânica. Os alguns selecionados não desejaram participar da pesquisa. Foi feita uma nova seleção para substituição destes alunos e os novos selecionados também não desejaram participar da pesquisa. Deste modo, foi necessário abandonar a seleção aleatória e entrevistar os alunos que se colocaram à disposição para participar. Mesmo assim, encontrou-se resistência quanto a isso. Nos dois cursos mencionados não foi possível completar a amostra de quatro alunos, sendo entrevistados apenas três de cada curso. Deste modo a amostra final foi composta por 14 alunos entrevistados.

Explicou-se brevemente para os voluntários os objetivos da pesquisa e foi entregue para eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndices B e C). Como se tratavam de alunos menores de idade era preciso a anuência dos responsáveis e dos alunos. Devido a coleta de dados ser feita diretamente com pessoas, foi necessário submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, assegurando aos participantes o direito ao voluntariado, à desistência e ao anonimato. A partir daí, agendou-se com os participantes, data e horário para realização das entrevistas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observação não participante de forma concomitante. A escolha da entrevista semiestruturada se deu devido ao interesse que os entrevistados comentassem sobre os mesmos pontos e ao mesmo tempo tivessem oportunidade de discorrerem livremente sobre os temas de acordo com o que julgassem pertinente. Cunha, Amaral e Dantas (2015, p. 221) comentam:

A entrevista semiestruturada requer a existência de um roteiro previamente preparado, que serve para orientar o desenrolar da aplicação dessa técnica. Procura garantir que os entrevistados respondam às mesmas questões sem a exigência de uma ordem rígida, possibilitando que o seu desenrolar vá se adaptando ao entrevistado. O entrevistador pode formular novas questões, permitindo o aprofundamento em tópicos julgados importantes de acordo com as respostas obtidas.

Antes de iniciar as entrevistas deixou-se claro aos alunos que o objetivo não era avaliar determinado proceder como certo ou errado, e que caso, o aluno não se sentisse confortável em responder ele não precisaria fazer. Houve garantia de anonimato e de retirada de sua participação da pesquisa a qualquer momento.

A observação não participante foi realizada ao longo de duas semanas durante o período de realização das entrevistas. O foco da observação era a biblioteca, especialmente sua atuação enquanto biblioteca escolar, porém, buscando manter a sensibilidade para a percepção de possíveis interferências de sua atuação enquanto biblioteca universitária. O pesquisador passou o dia na instituição chegando logo pela manhã e saindo somente ao fim do expediente, buscando vivenciar o dia-a-dia do setor. As entrevistas foram inclusivas marcadas para serem realizadas na biblioteca.

5 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados de pesquisa foram coletados por meio de observação não-participante e entrevista semiestruturada, foram sistematizados por análise de conteúdo e analisados com os fundamentos da abordagem de comportamento informacional. Nesta seção, as análises e resultados decorrentes desse processo serão apresentadas.

As categorias de análise foram oriundas da sistematização das entrevistas por meio de análise de conteúdo. Assim que terminadas todas as entrevistas iniciou-se a transcrição delas. Após as transcrições lidas livremente sem pretensões de sistematização, posteriormente foram feitas outras leituras para identificação das categorias. Foi aplicado o método da codificação livre, conforme Taylor e Gibbs (2010). A cada nova entrevista lida e codificada eram feitas as comparações com as categorias já identificadas nas entrevistas anteriores, visando a consistência das categorias e a identificação de padrões. Neste momento eram feitos revisões e negociações nas categorias de análise.

As categorias foram analisadas sob a ótica de comportamento informacional. As subcategorias foram extraídas e analisadas individualmente, porém por diversas vezes foi necessário reler a entrevista para compreensão do contexto das falas e para perceber fatores que possivelmente estivessem relacionados com as falas dos entrevistados.

As citações das falas dos participantes ao longo do texto são oriundos das entrevistas. Foram feitas supressões para evitar palavras e frases repetidas ou detalhes que não eram necessários para o momento da análise. Em alguns casos para dar noção do contexto das falas foram acrescentados informações devidamente identificadas. O Quadro 3 - *Categorias e subcategorias de análise* apresenta uma síntese das categorias e subcategorias identificadas junto com uma breve descrição delas.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | DESCRIÇÃO |
|---|---|---|
| 5.1 Fontes de informação | 5.1.1 Docentes | As características dos docentes e fatores intervenientes que afetam a percepção dos alunos. |
| | 5.1.2 Livros | Aborda o uso de livros didáticos, técnicos e científicos. |
| | 5.1.3 Internet | Uso de sites, vídeos e redes sociais pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. |
| 5.2 Biblioteca | 5.2.2.1 Importância/ utilidade | Compreensão dos alunos sobre a biblioteca. |
| | 5.2.2.2 Espaço físico | Formas como os alunos se apropriam do espaço físico. |
| | 5.2.2.3 Acervo | Percepção dos alunos quanto ao acervo da biblioteca. |
| 5.3 Práticas de Estudo | 5.3.1 Práticas de estudo por disciplina | Maneiras como os alunos estudam de acordo com a disciplina. |
| | 5.3.2 Anotações pessoais | Uso de anotações pessoais como prática de estudo durante o processo de ensino-aprendizagem. |
| | 5.3.3 Estudo individual | Situações, motivos e características de práticas de estudo individual. |
| | 5.3.3 Estudo em grupo | Situações, motivos e características de práticas de estudo em grupo. |
| 5.4 Comportamento informacional em situações específicas | 5.4.1 Necessidade de informação | Surgimento de necessidades de informação e fatores intervenientes. Dimensão afetiva das necessidades da informação. |
| | 5.4.2 Busca da informação | Busca da informação. Encontro acidental. Busca em fontes de informação humanas. |
| | 5.4.3 Uso da informação | Usos relacionados a superação de um vazio cognitivo e usos que resultaram em experiência transformadora. |
| | 5.4.4 Barreiras | Identificação de barreiras ao comportamento informacional. |

Fonte: Autor

5.1 Os entrevistados: diferentes trajetórias de vida, diferentes projetos de vida

Nesta subseção, um breve perfil dos entrevistados será apresentado. Durante as entrevistas, eles comentaram livremente sobre os principais acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida até chegarem no IFMA. Buscou-se identificar a presença de um projeto de vida. As descrições que se seguem foram feitas com base nas respostas que eles deram, nos acontecimentos que eles julgaram mais importantes. Deste modo não há um padrão específico quanto a caracterização dos alunos.

Por abrir um processo seletivo baseado em uma prova, o IFMA recebe aluno com trajetórias de vida muito distintas, com reflexos no seu projeto de vida. A diversidade de trajetórias de vida corroboram com a visão de que não há uma juventude, mas juventudes, no plural.

Quadro 4 - Caracterização dos entrevistados

| Identificação | Sexo | Curso técnico | Onde estudou o ensino fundamental | Rede de ensino | Projeto de vida relacionado a... |
|------------------------|-------------|-----------------------|--|------------------------|---|
| Entrevistada 1 | F | Design de Móveis | Região metropolitana | Escola pública | Educação superior |
| Entrevistada 2 | F | Design de Móveis | Interior do Estado | Escola pública | Educação superior |
| Entrevistado 3 | M | Design de Móveis | Região metropolitana/ Interior do Estado | Escola pública/privada | Trabalho e educação superior |
| Entrevistada 4 | F | Design de Móveis | Região metropolitana | Escola pública | Trabalho e educação superior |
| Entrevistada 5 | F | Eletromecânica | Região metropolitana | Escola particular | Educação superior |
| Entrevistado 6 | M | Eletromecânica | Interior do Estado | Escola pública | Trabalho e educação superior |
| Entrevistada 7 | F | Eletromecânica | Interior do Estado | Escola pública | Trabalho e educação superior |
| Entrevistada 8 | F | Segurança do Trabalho | Região metropolitana/Interior do Estado | Escola pública | Trabalho e educação superior |
| Entrevistada 9 | F | Segurança do Trabalho | Região metropolitana | Escola pública | Educação superior |
| Entrevistado 10 | M | Segurança do Trabalho | Região metropolitana | Escola particular | Educação superior |
| Entrevistada 11 | F | Segurança do Trabalho | Região metropolitana | Escola pública | Trabalho e educação superior |
| Entrevistado 12 | M | Eletrônica | Região metropolitana | Escola pública | Trabalho |
| Entrevistado 13 | M | Eletrônica | Região metropolitana | Escola pública | Educação superior |
| Entrevistado 14 | M | Eletrônica | Região metropolitana | Escola pública | Trabalho e educação superior |

Fonte: Autor

ENTREVISTADA 1 – DESIGN DE MÓVEIS

Entrevistada 1 fez todo o ensino fundamental em escola pública. Era insatisfeita com a qualidade do ensino na escola que estudava. Porém, seus pais não tinham condições financeiras para financiar os estudos em uma escola particular. Durante o ensino fundamental fez o processo seletivo para o Colégio Militar 2 de Julho¹¹, porém não foi aprovada. Quando estava no nono ano viu no seletivo para o IFMA uma oportunidade para ter um ensino médio com maior qualidade e assim concretizar o seu sonho de ingressar na educação superior.

Entrevistada 1 conheceu o IFMA por meio de sua mãe que trabalhou na instituição e falava muito bem sobre ela. A mãe da Entrevistada 1 sempre a incentivava dizendo que se ela realmente quisesse entrar na instituição e se preparasse bem ela conseguiria ser aprovada no processo seletivo. Por isso, junto com o pai, a mãe pagou um cursinho preparatório para o seletivo do IFMA, cuja mensalidade, na época, custava R\$65,00. Entrevistada 1 assistia aula de português e matemática três vezes por semana.

Quando chegou a hora de fazer sua inscrição escolheu o curso de Design de Móveis. Escolheu não por afinidade, mas porque achava que era um curso menos concorrido que os demais, o que aumentaria suas chances de passar na prova. Além disso, ela não estava interessada na formação profissional, mas sim no Ensino Médio. Como todos os cursos teriam o Ensino Médio, ela escolheu um curso que acreditava que exigiria menos dela. Ela também fez o seletivo do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA), escola que fica no mesmo espaço da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Diferentemente do IFMA, o COLUN oferece vagas para o Ensino Médio regular. Mas como as vagas eram poucas, a Entrevistada 1 também se inscreveu para o EMI. Ela foi aprovada em ambas as instituições e escolheu o IFMA.

Atualmente está muito satisfeita com o curso de Design de Móveis e chegou a dizer que não faria outro dentro da instituição. Até vislumbra uma possibilidade de atuar profissionalmente na área. Não em São Luís, mas no Rio de Janeiro, onde seu padrasto possui uma empresa de móveis planejados. Mas seu projeto de vida nunca esteve relacionado ao curso técnico. Tanto que disse que não viria para a instituição apenas para fazer um curso técnico. Também, não cursaria novamente o EMI pois o considera cansativo e estressante. A formação profissional exige muito tempo, esforço e, segundo ela, desvia o foco do seu

¹¹ Escola militar ligada ao corpo de bombeiros que atua no ensino fundamental e médio. Site: <https://www.cmcb2dejulho.com.br/index.php>

principal objetivo, que é a educação superior. Mesmo que ela precise trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Entrevistada 1: Estudar para fazer faculdade mesmo, porque a gente precisa de uma preparação. Se as pessoas que não fazem ensino técnico já estudam muito. Já tem um dia super cansativo. Imagina quem faz técnico, médio e ainda tem que estudar para o ENEM. Porque aqui não prepara, por mais que eles promovam aulas e tudo mais, os professores não são voltados para esse fim, entendeu? Até porque as nossas aulas também, a gente tem menos aulas do que as pessoas que não estudam integralmente. Por causa do curso técnico. Aí é uma modificação de professores o tempo todo. Aí a gente não consegue focar, se não tiver muita preparação mental, não dá para conciliar as duas coisas. Então eu acho que não faria.

Antes de estudar no IFMA ela já almejava ingressar na educação superior. Por causa da sua trajetória em escola pública no ensino fundamental, as expectativas de outrora eram de entrar em um curso que ela gostasse, mas que de fato tivesse alguma chance real de passar. “Eu achava que eu não tinha nenhuma possibilidade de concorrer com pessoas que sempre tiveram um bom ensino”, disse ela. Porém, agora estudando no IFMA com alunos que estudaram a vida inteira em escola particular e estando ela satisfeita com seu desempenho escolar, começou a “pensar grande, sabe, fazer realmente cursos que são concorridos e com a certeza de que sim, eu posso passar se eu der o meu melhor.” Então decidiu que vai fazer seletivo para medicina.

Ela escolheu medicina porque acha o corpo humano fascinante e gosta de biologia e química. Ela se define como uma pessoa que gosta da área de exatas e, por isso, acredita que acharia enfadonho um eventual futuro curso ou trabalho na área de humanas.

Pode-se perceber com clareza a presença de um projeto de vida relacionado a educação superior. As estratégias escolares da Entrevistada 1 estão bem claras e definidas. Sua prioridade é o Ensino Médio e sua preparação para o ENEM. Ao longo das categorias de análise ficará evidente como essa estratégia se manifesta em seu comportamento informacional, muitas vezes tencionando com o desenvolvimento do currículo integrado.

ENTREVISTADA 2 – DESIGN DE MÓVEIS

Entrevistada 2 morava no interior do Maranhão e estudava em uma escola pública na sua cidade. Ela contou com a ajuda da mãe durante o período de transição do ensino fundamental para o ensino médio. Foi através de uma amiga, cuja filha estava estudando no IFMA, que sua mãe ficou conhecendo a instituição. Com boa expectativa, a mãe fez sua inscrição no processo seletivo e escolheu o curso de Design de Móveis. Sempre a incentivada e dizia que caso passasse a Entrevistada 2 iria morar em São Luís para estudar. Uma realidade

que não é incomum, há décadas, em alguns municípios do Maranhão, no qual os alunos em busca de melhores condições para estudo, fazem êxodo para a capital.

Longe de casa encontrou no Departamento de Design o amparo de uma família. Sentia que os professores e funcionários realmente se importavam com ela e estavam dispostos a ajudá-la.

Entrevistada 2: Eles ajudam, eles orientam, eles se preocupam contigo, eles percebem se tu está meio que com dificuldade. Eles... algumas coisas, se você mudar uma coisinha, eles percebem, eles falam com você sempre. Eles te conhecem, eu nunca tive isso em outra escola. Tipo uma participação de funcionários e tudo mais, era meio que afastado “bom dia. – Bom dia”, mas lá é mais próximo, os professores são mais amigos, eles têm uma conexão melhor no departamento.

Apesar do ambiente agradável do departamento a adaptação à nova rotina de estudos não foi fácil. Em sua sala havia alunos que vieram de escolas particulares e isso a deixou impressionada. Porém, o ritmo do ensino era mais pesado. O ensino médio integrado tem suas particularidades, em especial com disciplinas da formação geral, que em alguns casos todo conteúdo que seria desenvolvido ao longo de um ano é desenvolvido em seis meses no IFMA. Ela gostaria de poder “aproveitar” melhor os professores que ministram as disciplinas da formação geral, pois ela os considera muito qualificados, com níveis de formação formal de mestrado e doutorado.

Apesar de gostar do curso e do departamento, a Entrevistada 2 não pretende seguir carreira profissional como técnica em Design de Móveis. Desde criança deseja se formar em medicina. Pensa até na especialização que pretende exercer.

Entrevistada 2: Quando eu era menor, como eu brincava muito, eu sempre ficava doente. Tinha infecção estomacal e tudo mais. Eu sempre, continuamente, ia para o hospital. E eu sempre achava bonito essas pessoas de branco e tudo mais que estavam cuidando das crianças. Tanto que eu pretendo, se eu cursar medicina, eu pretendo me especializar em pediatria. Porque eu acho uma área bem bonita de se estudar.

O projeto de vida da Entrevistada 2 está relacionado com a educação superior. Vai fazer o ENEM no fim do ano, mas não tem certeza se vai passar. Porque está dividida entre se preparar para o ENEM e terminar o curso técnico – onde atualmente está elaborando seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Mesmo que não passe nesta edição da prova, ela está decidida a continuar se preparando para as edições seguintes.

ENTREVISTADO 3 – DESIGN DE MÓVEIS

Durante sua trajetória escolar o Entrevistado 3 frequentou diversas instituições de ensino. Passou por instituições públicas estaduais e municipais. Estudou também na rede

privada. Porém, terminou o ensino fundamental na rede pública. Chegou a ficar um ano sem estudar porque onde morava a escola era muito distante. Desde meados do ensino fundamental que planejava entrar no IFMA para “estudar em escola boa” que tem “formação técnica”.

De início escolheu o curso Técnico em Química. Chegou a fazer a inscrição para isenção da taxa de inscrição para este curso¹². Sentiu-se aliviado quando não passou, porque ficou sabendo por meio de uma professora que era um dos cursos mais concorridos. Daí ele pesquisou sobre os cursos e escolheu o de Design de Móveis.

Entrevistado 3 também sentiu dificuldades de adaptação ao desenvolvimento do currículo integrado. Com uma carga horária e conteúdos maiores em um mesmo tempo ele sente que “são três anos [mas] é como se fosse cinco” e “ao mesmo tempo passa muito rápido”. Ele está satisfeito com a qualidade de sua formação, mas sente que o ensino exige muito dele.

Antes de entrar no IFMA, o Entrevistado 3 pretendia cursar Direito quando terminasse o ensino médio. Ao longo de sua experiência dentro da instituição pensou em fazer outros cursos como Engenharia Civil e Arquitetura. Agora ele está inclinado para a verticalização do ensino através de um curso na área de Design.

Agora, porém, o foco do Entrevistado 3 é terminar o seu curso técnico. Ele não está conseguindo dedicar tempo para preparação do ENEM. Por isso, não tem grandes expectativas quanto a aprovação no próximo exame. Também, não expressou convicções relacionadas aos exames seguintes. Diante das incertezas relacionadas a educação superior, o cenário mais concreto que visualiza é se apegar a formação que já tem e atuar profissionalmente em uma área que ele gosta: Design de Móveis.

O projeto de vida do Entrevistado 3 vislumbra a educação superior. A incerteza que ele manifestou, relacionada à aprovação nos exames vestibulares, nos permite inferir que o horizonte mais nítido para ele está relacionado à atuação profissional. Ele está focado nos estudos relacionados a formação técnica, deixando em segundo plano a preparação para o vestibular.

¹² O processo seletivo do IFMA prevê isenção de pagamento da taxa de inscrição para alunos de família de baixa renda. O resultado da isenção sai antes do início do período de inscrição do seletivo.

ENTREVISTADA 4 – DESIGN DE MÓVEIS

Entrevistada 4 é oriunda de família humilde e sempre estudou em escola pública. Ela possui uma deficiência física de locomoção. Possui um casal de irmãos surdos, com o qual se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Suas circunstâncias familiares foram decisivas nesse projeto de vida.

O irmão mais velho da Entrevistada 4 fez o curso de Comunicação Visual no IFMA. E foi por meio dele que ela ficou conhecendo a instituição. Ele dizia para ela que a escola era de boa qualidade e isto a motivou a fazer o processo seletivo. Com uma boa formação estaria em melhores condições de ingressar na educação superior. Ela também se sentiu atraída pela formação técnica.

Entrevistada 4: [Escolhi o IFMA] por saber que o instituto era uma escola de boa qualidade, com bons professores e, também, pelo curso técnico, porque a pessoa já vai ser encaminhada para o mercado de trabalho. Ai eu pensei que “o curso técnico vai me ajudar muito porque se eu terminar aqui eu já vou trabalhar”.

Ela não fez curso preparatório para a prova do IFMA. Para aumentar suas chances de aprovação ela escolheu um curso menos concorrido, que fosse mais fácil e com o qual ela tivesse alguma identificação. Escolheu Design de Móveis e foi aprovada para as vagas da cota de deficiente físico.

O projeto de vida da Entrevistada 4 está relacionado à educação superior, mas sua visão vai além do momento do ingresso. Ela vislumbra sua atuação profissional. O trabalho sempre esteve presente em seus planos para o futuro.

Entrevistada 4: Quando terminar o curso do ensino médio, eu pretendo fazer faculdade de letras libras, na faculdade federal da UFMA. Eu estou me preparando já há algum tempo para ser intérprete de libras, porque eu tenho dois irmãos que são surdos. Um casal de surdos. E eu tenho o costume de me comunicar com eles em LIBRAS e, por causa disso, eu quero fazer faculdade para eu melhorar mais minha comunicação e ser intérprete para poder ajudar eles futuramente. [...] Eu pretendo cursar o ensino superior, mas também eu quero entrar para o mercado de trabalho. Pode ser que eu venha a entrar na área do meu curso ou não. [Pode ser que] Eu trabalhe em outra área.

O currículo integrado é compatível com o projeto de vida da Entrevistada 4, pois ela pode ter uma boa formação geral e ao mesmo tempo ter uma formação profissional, que aumenta suas chances de ingresso imediato no mercado de trabalho. A Entrevistada 4 considera, porém, que o EMI exige muito do seu tempo e dedicação. Ela se sente sobrecarregada ao ter que dividir atenção para várias coisas ao mesmo tempo, tais como as disciplinas do curso, o TCC e a preparação para o vestibular. Ela menciona que faria um curso técnico subsequente no IFMA, mas não tem a mesma certeza quanto ao EMI.

ENTREVISTADA 5 - ELETROMECAÂNICA

Entrevistada 5 estudou o ensino fundamental inteiro em escola particular. Um de seus irmãos trabalha no IFMA e deu-lhe um bom relato da instituição. Na época da inscrição no processo seletivo deixou com ela prospecto que descrevia brevemente o curso e a área de atuação profissional.

Entrevistada 5 foi aprovada para o curso de eletromecânica. Escolheu o curso porque tinha afinidade com exatas. Ela gosta de fazer cálculos. Descobriu durante o curso que gostava de ensinar outras pessoas. Essas duas paixões acabaram afastando-a da atuação profissional como técnica em eletromecânica. Além disso, ela sentia que não se saía tão bem em disciplinas de natureza prática, como as de laboratório. Por isso, deduziu que sua afinidade está relacionada com a parte teórica. Agora ela deseja fazer Licenciatura em Matemática, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), universidade que fica perto de onde ela mora.

Entrevistada 5: Eu sempre gostei muito de matemática e aqui, por exemplo, a gente tem muitos professores bons. E, toda vez que a gente tinha prova, os meninos sempre me procuravam para poder ensinar eles, para poder estudar com eles. Aí, sei lá, estava feliz porque eu estava conseguindo ensinar eles. Tipo eles tiravam nota boa, entende? É como se fosse, sei lá, um mérito para mim também. Eu ficava feliz por eles também. Aí, todo mundo falava, tipo eu sou muito boa ensinando e que eu tenho paciência e tudo mais, que eu consigo me expressar muito bem. Eu não sei por quê. Mas acho que isso vem desde casa, por exemplo, meus irmãos eles também são professores. Meu irmão é professor de história, minha outra irmã ela é neuropsicopedagoga. Então tipo a gente sempre teve esse negócio de conversar muito, então eu sempre não tive muito problema para me expressar. Então, eu acho que eu me interessei mais por essa área.

Quando conseguiu definir com clareza seu projeto de vida, passou a ver o currículo integrado como um obstáculo para alcançar seu real objetivo que é a educação superior. Ela considera o ensino integrado altamente exigente de tempo e dedicação, pois ela tem que dividir atenção entre a preparação para o vestibular e a formação como técnica a deixa cansada. Apesar de estar satisfeita com a qualidade de sua formação, ela não faria novamente o EMI e, também, não viria para o IFMA apenas para fazer um curso técnico.

ENTREVISTADO 6 - ELETROMECAÂNICA

Entrevistado 6 morava no interior do estado onde estudou o ensino fundamental em uma escola pública na sua cidade. Houve em sua cidade uma atividade de extensão de uma instituição de ensino, que contemplava diversas atividades, incluindo esportes. Foi nesse evento que ele teve contato com eletroeletrônica e decidiu que queria fazer esse curso. Mas, para isso, ele teria que deixar a sua cidade e ir para São Luís.

Quando chegou em São Luís percebeu que havia perdido o prazo de inscrição no processo seletivo para o IFMA daquele ano. Por isso, ele se inscreveu no processo seletivo da escola Liceu Maranhense, onde fez o primeiro ano do Ensino Médio. O Entrevistado 6 estava morando com sua tia, que conhecia bem o IFMA, pois dois de seus filhos já haviam estudado na escola. Ela insistiu com o Entrevistado 6 que ele deveria fazer o processo seletivo e estudar lá, mesmo que para isso tivesse que repetir o primeiro ano do Ensino Médio.

Com o apoio familiar, o Entrevistado 6 decidiu fazer o processo seletivo para o EMI no IFMA. Queria se inscrever para o curso de Eletroeletrônica, mas por algum motivo o sistema não estava disponibilizando essa opção. Daí escolheu um curso que se aproximasse do que ele queria. E o mais próximo da elétrica que ele conseguiu identificar foi eletromecânica, curso para o qual foi aprovado.

Qualquer perspectiva de atuar profissionalmente na área de eletromecânica foi se esvaindo ao passo que percebia que seu desempenho acadêmico não era tão bom quanto ele esperava. De qualquer maneira, o Entrevistado 6 sempre tinha como horizonte a educação superior. Como boa parte dos jovens, também cogitou fazer medicina. Porém, suas experiências ao longo do EMI o ajudaram a redefinir os planos com maior clareza.

Entrevistado 6: [Eu] tinha planos de medicina. Só que aí com o decorrer do tempo eu fui percebendo que eu gostava muito de história e aí eu acabei optando por História. Sempre eu tive muita facilidade, sempre gostei. Aí não adianta fazer uma coisa que não sei se eu vou gostar. É melhor fazer algo que eu gosto de verdade do que fazer uma coisa que talvez eu não goste. Eu acabe prejudicando alguém lá no futuro [no sentido de tirar a vaga de alguém no curso]. [...] O CFO¹³ é porque eu sempre gostei assim de bombeiro. Eu queria ser militar, então o que eu mais gosto era o bombeiro, também. São duas coisas que eu gosto: militar e história.

O projeto de vida do Entrevistado 6 transita com certa incerteza entre o trabalho e a educação superior. As circunstâncias e a descoberta de afinidades e gostos pessoais foram redefinindo esse projeto ao longo de sua trajetória de vida. Envolveu a possibilidade de fazer medicina, uma profissão com grande status social, especialmente no interior dos estados. Passou pela possibilidade de atuação profissional como técnico, a princípio eletroeletrônica e posteriormente eletromecânica – possibilidade esta que parece descartada no momento. Envolve atualmente um gosto pela área militar, porém, sem que, em nenhum momento, ele tenha entendido o porquê desse gosto, que pode ser oriundo de um status social que a profissão tem em sua cidade natal. O projeto de vida parece se encaminhar com maior direção para a educação superior em história, área pela qual tem certeza que gosta de verdade.

ENTREVISTADA 7 - ELETROMECÂNICA

¹³ CFO é a sigla para Curso de Formação de Oficiais oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão.

Assim como alguns colegas de turma a Entrevistada 7 também saiu do interior do Maranhão para fazer o ensino médio em São Luís. Ela sempre estudou em escola pública. A mãe da Entrevistada 7 é professora e por isso sempre passou para sua filha a importância da formação escolar para a vida dela. “Ela sempre me incentivou, eu e minha irmã, a estudar bastante para fazer segundo, terceiro grau, graduação, mestrado, doutorado, pós também”, disse a Entrevistada 7. Assim, quando chegou a época da transição do ensino fundamental para o médio, ela estava decidida a estudar em uma escola em São Luís.

Primeiro, um ano antes de terminar o ensino fundamental, ela tentou fazer o processo seletivo do IFMA como teste para ver como estava o seu nível de preparação. Não conseguiu. No ano seguinte, quando já terminaria o ensino fundamental decidiu que participaria do processo seletivo para quatro escolas diferentes: uma escola estadual em sua cidade, uma escola militar em São Luís, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e o IFMA. Ela conseguiu aprovação nos quatro processos seletivos. Optou pelo IFMA por causa do “certificado federal”. Com o tempo, porém, se surpreendeu com a qualidade do ensino.

Entrevistada 7 escolheu o curso de eletromecânica por influência da família. Um tio seu falava que era um bom curso. Sua irmã já havia prestado seletivo para este curso. Sempre que comentava sobre sua escolha ela percebia a aprovação familiar. Atualmente ela gosta muito do curso e pretende verticalizar sua formação com a graduação em Engenharia Mecânica.

O projeto de vida da Entrevistada 7 contempla a educação superior. Mas suas circunstâncias familiares fazem com que a perspectiva de trabalhar assim que terminar o curso se torne real.

Entrevistada 7: Assim estou querendo [fazer graduação em Engenharia Mecânica], mas eu não sei na verdade se é isso que eu vou fazer mesmo. Porque como minha mãe mora no interior, eu fiquei pensando primeiro em trabalhar para a gente conseguir comprar nosso apartamento e ver. A gente está conseguindo dar entrada agora. E depois prestar vestibular de novo, até porque esse ano eu não consegui me preparar bem para o vestibular. Por causa justamente do IFMA que puxa muito. Aí eu ainda estou decidindo se eu vou realmente fazer logo a faculdade ou se eu vou primeiro focar [no trabalho] para a gente conseguir o apartamento.

Apesar de sempre ter tido em mente a educação superior, a Entrevistada 7 sempre teve a perspectiva de trabalhar. Se tivesse que escolher entre fazer o ensino médio regular ou o EMI, ela não hesitaria em escolher o EMI, mesmo que não fosse no IFMA. Estava, também, decidida a fazer um curso técnico concomitante caso não conseguisse uma vaga no EMI. Uma realidade para grande parte de famílias de baixa renda no qual muitos jovens ou tem que

escolher entre educação e trabalho, ou tem que trabalhar e estudar. Para muitos desses jovens, adiar o ingresso no mercado de trabalho para depois que concluir os estudos não é uma opção viável.

ENTREVISTADA 8 - SEGURANÇA DO TRABALHO

Entrevistada 8 estudou parte do seu ensino fundamental no interior do estado, enquanto morava com os avós. Aos 11 anos passou a morar com a mãe em São Luís e na escola em que continuou os estudos ficou sabendo por uma colega de classe sobre o IFMA, que estava fazendo um curso preparatório para o seletivo. Daí, decidiu fazer o preparatório também. A escolha do curso e da instituição tiveram pouca influência familiar, visto que seus avós eram analfabetos e sua mãe não havia terminado os estudos.

Quando precisou escolher o curso que pretendia fazer dentro da instituição pesou a opinião de sua professora do curso preparatório. “A professora falava: ‘Vocês não querem fazer medicina? Vai com a química; Se tu queres fazer direito, vai para a segurança’. Então assim, eu pensei: ‘eu quero fazer direito’. Então eu fui para segurança.”, disse a Entrevistada 8. Como o curso de Direito é da área de ciências sociais aplicadas, a Entrevistada 8 imaginou que em segurança do trabalho haveria pouco conteúdo de exatas. Descobriu ao longo do curso que estava enganada quanto a isso.

A Entrevistada 8 sentiu a diferença do currículo integrado, porque logo no primeiro ano ela teve aula em três dias na semana no contraturno. Algo que nunca havia acontecido antes. Sentiu uma “sobrecarga muito gigante” com o volume de conteúdo e atividades dentro do curso. Já está ansiosa pelo terceiro ano, quando terá que estagiar e ao mesmo tempo fazer disciplinas do curso e se preparar para o vestibular.

A Entrevistada 8 deseja ingressar na educação superior porque acredita que com um curso de graduação terá uma formação mais profunda que lhe dará possibilidades de uma carreira profissional mais estável. A necessidade de trabalhar permeia todo o seu projeto de vida, cercado-o de incertezas quanto ao caminho que seguirá. Neste percurso será o trabalho que apontará a direção a seguir.

Entrevistada 8: Assim é muito complicado porque minha família está meio que esperando que eu vá pra faculdade, entendeu? Então, até eu estou meio que esperando ir pra faculdade. Mas eu não sei, entendeu? Eu... não sei... vamos ver o que vai acontecer. Se eu arranjar emprego e tiver dinheiro, eu vou trabalhando até esse ano. Aí tipo, vou estudando mais, porque, assim, não tem... ano que vem vai ter estágio. Aí eu preciso estagiar, então eu estou achando que não vai dar para eu estagiar, estudar aqui o terceiro ano e estudar para o ENEM, entendeu? Então assim, vamos ver o que vai acontecer.

Ao mesmo tempo que lhe dá uma perspectiva de ingresso no mercado de trabalho, tanto pela formação quanto pelo estágio, o EMI também impede maior dedicação à educação superior. Apesar das expectativas pessoais e da família quanto a educação superior, a realidade impõe incertezas quanto a isso. Tudo vai depender de alguma coisa.

ENTREVISTADA 9 – SEGURANÇA DO TRABALHO

Entrevistada 9 estudou boa parte do ensino fundamental em uma mesma escola. Por circunstâncias familiares teve que mudar de escola. Seus pais se separaram e ela passou a morar com a avó. Ela conta que isso a afetou bastante. Quando chegou o momento de transição para o ensino médio a família do seu tio a incentivou a fazer o seletivo para o IFMA.

Os seus familiares incentivaram a Entrevistada 9 a fazer o curso de segurança do trabalho. Depois de pesquisar na internet sobre o curso ela se identificou com a opção. Assim como outros alunos, ela também sentiu dificuldades de adaptação ao currículo integrado. Agora no segundo ano ainda sente a rotina cansativa. Se pudesse voltar no tempo ela não faria novamente um curso integrado e nem faria um curso técnico.

Quanto aos seus planos para o futuro a Entrevistada 9 aponta dois possíveis caminhos: a educação superior e, em caso de não aprovação, um intercâmbio cultural. Quanto à educação superior ela está dividida entre Direito, Medicina Veterinária e Estética. Como última opção talvez faça Engenharia de Segurança. A diversidade de opções apresentadas são um reflexo das incertezas dela quanto ao futuro. Quando perguntada sobre o porquê das opções tão distintas do seu curso técnico, ela justificou o curso de Direito, com características genéricas como “eu gosto muito de debater e eu sei me comportar, sei como falar e tenho argumentos”.

ENTREVISTADO 10 – SEGURANÇA DO TRABALHO

Entrevistado 10 quando estava no nono ano do ensino fundamental, na escola onde estudava começou a haver um movimento que chamou sua atenção. Seus colegas de classe começaram a comentar sobre a “prova do IFMA” e a fazer cursos preparatórios para tal prova. O Entrevistado 10 ficou curioso e passou a pesquisar sobre a instituição. Conversou com os seus pais sobre o assunto. Os pais dele começaram a incentivá-lo a estudar para fazer a prova. Ele que havia estudado todo o ensino fundamental em escola particular, decidiu não fazer cursinho, pois confiava na base de sua formação.

Quando chegou o momento, o Entrevistado 10 se inscreveu para o curso de Segurança do Trabalho. Não foi uma escolha ponderada. Ele disse:

Entrevistado 10: Eu estava vendo lá entre as opções de curso que tinham e aí eu olhei “eu acho que eu vou botar isso aqui”, porque eu tenho uma tia que trabalha na área. E aí dentre as opções que eu tinha lá era a que eu achei mais interessante, que mais eu acho que parecia comigo do que as demais

Deste modo, o Entrevistado 10 não tinha grandes expectativas quanto ao curso. Descobriu ao passo que as disciplinas iam sendo oferecidas que não era esta a área que pretendia seguir no futuro. De fato, se pudesse voltar atrás, não faria novamente o curso de segurança no trabalho.

Seus planos para o futuro giram em torno da educação superior. Seus pais querem que ele faça medicina, porém, deixam claro que a decisão é dele. Ele gosta de química. Deste modo ele está dividido entre a graduação em Medicina ou Química.

ENTREVISTADA 11 - SEGURANÇA DO TRABALHO

Entrevistada 11 sempre estudou em escola pública. Para o ensino médio fez o seletivo para o IFMA e para a escola, Complexo Educacional Edson Lobão (CEGEL). A Entrevistada 11 teve a tia como maior incentivadora para fazer a prova do IFMA. Foi sua tia quem pagou um curso preparatório e foi ela quem fez sua inscrição no processo seletivo. Foi sua tia que continuou incentivando quando ela não passou na prova do IFMA e foi fazer o primeiro ano no CEGEL. No ano seguinte a Entrevistada 11 tentaria novamente fazer o processo seletivo para o IFMA e desta vez conseguiria a aprovação.

A escolha pelo curso de segurança do trabalho se deu por afinidade. Dentre as opções disponíveis ela considerava como o curso, com o qual ela mais se identificava. Ela não gosta muito da área de exatas. Além disso seu projeto de vida contempla a educação superior na área de saúde.

Entrevistada 11: Eu pretendo seguir na área da saúde, principalmente em medicina, psicologia... alguma área assim... porque eu gosto dessa área. Então antes eu pensava em direito, mas agora mesmo, eu quero seguir ou medicina ou psicologia. Acho que só essas duas mesmo. Meu curso ajuda nessas áreas porque tem tanto psicólogo do trabalho quanto médico do trabalho. [...] Psicologia porque eu acho que eu gosto de conversar, entender as pessoas. E medicina... Na verdade, medicina eu penso mais em pediatria ou dermatologia, não na outras áreas, mas é mais por gostar mesmo, admirar essa área.

A Entrevistada 11 considera o currículo integrado muito exigente, mas ela já estava ciente de que seria assim. Ela esperava fazer o ensino médio em um turno e o curso

técnico em outro. Tal qual ocorre com um curso técnico concomitante. A surpresa veio por conta das disciplinas que não são separadas por turno.

Quanto ao curso técnico ela considera importante sua formação, pois abre oportunidades no futuro. Ela disse que viria para a instituição apenas para fazer o curso técnico. Mas em seu projeto de vida, o curso técnico é um plano B em caso de não aprovação imediata no vestibular. Porém, não é sua prioridade.

ENTREVISTADO 12 - ELETRÔNICA

Entrevistado 12 na sua transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, sempre se via confrontado com a pergunta dos colegas se ele iria fazer a “prova do IFMA”. Curioso decidiu pesquisar sobre a instituição e, como gostou, se inscreveu no processo seletivo. A princípio ele não passou, por isso se matriculou em uma escola estadual. Porém, o Entrevistado 12 não ficou satisfeito com o ensino, a tal ponto que abandonou os estudos no meio do ano letivo e se dedicou durante o restante do tempo para se preparar para o próximo processo seletivo do IFMA, no qual conseguiu aprovação.

A escolha do curso não foi somente por causa de seu desejo de estudar linguagem de programação. Pesou também a responsabilidade por ele ter abandonado o primeiro ano somente para se dedicar a estudar:

Entrevistado 12: Eletrônica eu escolhi porque na época eu gostava de programação e eu vi que tinha uma matéria sobre programação. Eu ia escolher informática. Só que eu achei que ia ser muito concorrido e eu achei que não ia conseguir passar. Já era a segunda tentativa. Eu estava meio nervoso de errar, de não passar de novo. Estava sob pressão porque ia repetir o primeiro ano de novo. Então eu vi que o curso de Eletrônica não estava muito concorrido e tinha a matéria que eu queria. Aí esse foi basicamente o motivo de eu ter escolhido o curso de eletrônica.

Entrevistado 12 entrou no curso sem expectativas quanto ao futuro. Entrou apenas para fazer o Ensino Médio e para estudar a disciplina que ele gosta programação. Agora no terceiro ano, o projeto de vida que se apresenta com maior clareza para o Entrevistado 12 está relacionado a atuação como técnico em eletrônica na assistência técnica autorizada do seu tio, localizada no centro da cidade de São Luís - MA. Apesar de ter uma perspectiva clara de trabalho, o Entrevistado 12 alimenta incertezas quanto a concretização do seu projeto de vida devido a problemas pessoais que enfrentou.

Entrevistado 12: Eu penso em ir para lá [para trabalhar na assistência autorizada], seguir o ramo. Mas caso eu esteja passando por dificuldades aqui, sei lá acontecer alguma coisa que faça eu sair, eu não penso em continuar na área de eletrônica não. [...] Eu tenho que falar que já fiquei retido uma vez aqui no IFMA. Então o terceiro ano estou repetindo mais uma vez, por motivos pessoais. Eu passei por problemas pessoais que me levou a depressão. Então isso me desfocou do IFMA. Acabei

ficando retido por isso. E eu tenho medo que isso aconteça de novo. Então por isso nada é certo, entendeu?

Um problema emocional, relatado como depressão, fez um jovem que tomou a decisão de abandonar o primeiro ano do ensino médio não-profissionalizante para se dedicar a estudar para um novo seletivo para o EMI ter dúvidas quanto a sua capacidade de terminar o curso escolhido.

O Entrevistado 12 encontra amparo em sua família. Além do tio que lhe ofereceu trabalho, ele tem um pai que sempre o apoia e um irmão que também faz curso de eletrônica junto com ele.

ENTREVISTADO 13 - ELETRÔNICA

Entrevistado 13 sempre estudou em escola pública e para ele isso é motivo de orgulho. Ele acredita que boa parte das escolas particulares não têm os mesmos benefícios que uma escola pública tem. Fez todo o seu ensino fundamental no COLUN. A escola fica no mesmo espaço físico da UFMA. E não era difícil o Entrevistado 13 se beneficiar da estrutura da universidade, como por exemplo a biblioteca.

Os pais do Entrevistado 13 sempre foram bem rígidos com relação aos estudos. Isto o ajudou a manter o foco. A mãe do Entrevistado 13 é enfermeira e sempre o incentivou a ler bastante: “[...] cara ela tem uma estante ali [fazendo um gesto de noção do tamanho] de livro. Ela está sempre falando: ‘Oh, pega um livro para ler, não fica parado não.’ O mundo está difícil hoje, então ficar sem fazer alguma coisa que te dê benefícios no estudo, conhecimento, é ruim”. Seu pai sempre conversou com ele e lhe deu bons conselhos. Então quando o Entrevistado 13 estava em dúvidas sobre o curso que faria no IFMA, o seu pai falou que Eletrônica era um bom curso e que daria a ele “uma boa área de trabalho”. E esta foi a opção escolhida por ele no processo seletivo para o qual foi aprovado.

A formação técnica permitirá ao Entrevistado 13 atuar profissionalmente na área. Embora, o fato de ser “uma boa área de trabalho” ter sido um fator que motivou a escolher o curso de Eletroeletrônica, o projeto de vida do Entrevistado 13 não está relacionado a atuação como técnico. Ele pretende fazer direito. Como segunda opção ele pretende verticalizar os estudos com uma graduação em engenharia elétrica. A opção por Direito vem de antes de entrar no IFMA. Quando perguntado porquê ele escolheu o curso, a sua resposta se limitou a “eu gosto de ler muitos livros”. Já a opção por engenharia Elétrica é oriunda de sua experiência no EMI.

O Entrevistado 13 se define como um “cara que não gosta de ficar num lugar só”. Ele gosta do currículo integrado e disse que faria novamente um curso integrado. Porém, teria que ser em outra área, porque eletrônica ele já sabia. E quanto ao curso superior, caso seja em Engenharia Elétrica ele buscará uma instituição diferente do IFMA. Neste caso ele já tem uma instituição definida: a Universidade Federal de Santa Catarina.

ENTREVISTADO 14 - ELETRÔNICA

Entrevistado 14 que sempre estudou em escola pública, no meio do nono ano, teve que mudar de escola porque foi adotado por outra família. Sua nova família conversou com ele sobre a possibilidade de tentar o processo seletivo do IFMA e na sua nova escola havia um movimento da direção, em ajudar os alunos interessados a se prepararem para o seletivo do fim do ano.

Entrevistado 14: Conversaram com os alunos [da escola do Ensino Fundamental], que os que estivessem interessados poderiam... porque tem uma parte que realmente viria para cá [falando sobre o desejo de estudar no IFMA] e outros já teriam motivos de família mesmo que... digamos que tem uma família que já estudou numa escola do Ensino Fundamental e também continuou lá no médio. Só que aí essa família dela queria “Ah! então você vai para a mesma escola que eu estudei quando era jovem”. Aí acabava que eles não vinham para o IFMA. Mas, eles [a direção da escola] conversaram com os alunos: “olha, a gente pode passar um preparatório para vocês, mas se todos estiverem de acordo” e eles aceitaram até porque a matéria que a gente ia estudar para prova daqui também serviria para eles como um simulado.

O Entrevistado 14 pesquisou sobre os cursos que estavam sendo oferecidos. Viu que eletrônica construía projetos eletrônicos e isso chamou sua atenção. Criou alguma expectativa quanto ao desenvolvimento do currículo integrado e quanto a uma possível área de atuação profissional.

No que se refere ao desenvolvimento do currículo integrado ele ficou surpreso ao ver que os dois cursos eram desenvolvidos ao mesmo tempo. Quanto a possível atuação profissional, a ideia não chegou a ganhar força suficiente para se constituir um projeto de vida. Chegou um momento em que todos os seus colegas começaram a conversar sobre o que iriam fazer quando terminasse o EMI. Apesar de gostar do seu curso, ele pretende fazer o vestibular para o Curso de Formação de Oficiais. O Entrevistado 14 explica: “Porque [eu escolhi o CFO], também, pela área de atuação e digamos que todos falam que é um emprego certo para a pessoa, depois de passar e eu tenho uma boa oportunidade.”

O projeto de vida do Entrevistado 14 contempla o ingresso na educação superior e uma carreira profissional. Porém, essa carreira não guarda necessariamente uma relação com seu curso técnico.

Sobre os projetos de vida e estratégias escolares: Com uma rápida leitura no *Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados*, percebe-se que a maioria dos projetos de vida dos entrevistados contempla em algum momento a educação superior. Mas, os alunos estão longe de terem os mesmos planos para o futuro. Como mencionado anteriormente, as trajetórias de vida são bastante distintas. Alguns já almejavam a educação superior antes de entrar no IFMA, mas não tinham clareza quanto a que carreira seguir, sendo influenciados muitas vezes pelo status social do curso, outrora pretendido. Sua experiência no EMI fez com que esse projeto fosse melhor definido a partir de afinidades. O currículo integrado coloca o aluno em contato com conteúdos voltados para a atuação profissional, exigindo compromisso com a formação compatível com quem estará habilitado para exercer uma profissão. Isto é muito diferente de um ensino de natureza propedêutica que, em alguns casos, se assemelha a um preparatório para o vestibular. Tal experiência marcou de alguma forma os alunos, que poderiam com maior propriedade considerar suas afinidades ao escolher um curso da educação superior.

A escolha do curso técnico, na maioria das vezes, não se deu como parte integrante de um projeto de vida. De uma maneira geral, os alunos não conheciam o currículo integrado. Tampouco conheciam a fundo a área de atuação profissional do curso técnico escolhido. Algumas escolhas se deram exclusivamente visando facilidades para aprovação no processo seletivo. Muitos não estavam satisfeitos com a qualidade da formação que tinham e viam no processo seletivo uma oportunidade de alcançar uma formação que lhe proporcionasse melhores condições de efetivar seu projeto de vida.

O trabalho também aparece como parte do projeto de vida de alguns alunos, geralmente marcado por fortes incertezas. Incertezas quanto ao ingresso na educação superior e quanto ao ingresso no mercado de trabalho. A necessidade de trabalhar é mais evidente em alguns casos. No único caso no qual o projeto de vida é exclusivamente voltado para o trabalho, a incerteza é influenciada pela problema emocional da depressão. Por causa desse problema, um aluno que já tem proposta de emprego garantida para quando terminar o curso não tem certeza se conseguirá concluir o curso.

Buscou-se compreender as motivações e expectativas do aluno quando ingressaram no curso integrado e verificar se elas foram atendidas. Alguns alunos quando entraram tinham apenas sonhos, que se converteram em projetos de vida. Outros possuíam uma direção que passou a ser vista com maior nitidez ao longo do EMI. Ainda outros já possuíam um projeto de vida definido. Um possível cenário com o qual estava-se preparado

para lidar era a ausência total de um projeto de vida, cenário este que não se concretizou. Em alguma medida todos os entrevistados possuíam projetos de vida definidos, embora com contornos de incerteza.

Devido ao fato de que o ingresso de alunos no IFMA ser feito mediante concorrido processo seletivo, esperava-se encontrar uma forte relação entre a escolha do EMI e o projeto de vida. Porém, o que se percebeu foi um desconhecimento do que é o currículo integrado e da atuação profissional que seria resultante do curso técnico. Alguns alunos até demonstraram interesse em ter uma formação técnica, porém, sem entender com clareza o que era isso no momento do processo seletivo. Deste modo, pesou para aqueles que planejavam a educação superior o status de escola federal e de referência em ensino de qualidade que o IFMA possuía. Para aqueles que vislumbravam alguma atuação profissional, percebeu-se apenas uma noção genérica de que um curso técnico geraria uma habilitação profissional, na qual a pessoa ao terminar o ensino médio “já sai com uma profissão”.

A presença de um projeto de vida minimamente definido é fundamental para um dos objetivos de pesquisa que está relacionado a estratégias escolares. Ao analisar o comportamento informacional dos alunos buscou-se possíveis conexões com os planos deles para o futuro.

5.2 Fontes de informação

A disponibilidade de diferentes fontes de informação proporciona aos alunos experiências no ambiente escolar que ampliam sua percepção sobre as características dessas fontes (SOUZA, 2009). Quando se fala de ambiente escolar, aqui, envolve não apenas atividades programadas realizadas pelos profissionais de educação como bibliotecários e professores. O ambiente escolar envolve também as descobertas autônomas feitas pelos alunos no seu percurso individual, bem como através da interação com os seus colegas de classe. Também, atividades extracurriculares relacionadas com o conteúdo com os quais o aluno está tendo contato durante o EMI.

Encontra-se na literatura nacional sobre fontes de informação sistematizações destinadas a servir de suporte para alunos, professores, pesquisadores e profissionais da informação. Os manuais *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*, organizado por Bernadete Campello, Beatriz Valadares e Jeannette Kremer, e *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*, elaborado por Murilo Bastos da Cunha, são referências nesta área. Ambos os manuais buscam fundamentação na tipologia de fontes

de informação apresentada por Denis Grogan em sua obra *Science and technology: an introduction to the literature*, que classificou as fontes de informação em fontes primárias, secundárias e terciárias. Na base da tipologia está a originalidade e ineditismo das informações contidas nas obras, bem como o fluxo de produção e comunicação da informação em uma determinada estrutura da literatura especializada. Assim, as fontes primárias se referem a documentos originais, com ideias novas; as fontes secundárias se referem a consolidações decorrentes das informações apresentadas nas fontes primárias; as fontes terciárias apresentariam poucas informações originais e inéditas, destinando-se a serem guias para localização de fontes primárias e secundárias. Um ponto em comum nesses manuais é que a tipologia apresentada leva em consideração a produção de novas informações dentro do contexto de pesquisa na ciência e tecnologia, no conhecido sistema de comunicação científica. (MULLER, 2000; CUNHA, 2001)

Outra forma de classificação que fundamentou os citados manuais foi a de fontes formais e fontes informais. Dentro do contexto do sistema de comunicação científica as fontes formais se referem a uma etapa preliminar, a publicação do documento original (normalmente publicado em forma de artigo científico ou livro) tais como, relatórios técnicos, relatos de pesquisa em andamento (letters ou preprints), trabalhos apresentado sem eventos (MULLER, 2000). Para Cunha (2001) essas fontes publicadas podem ser consideradas como semi informais. O autor considera que fontes informais incluem conversas pessoais, cartas, emails, mensagens de texto, colégio invisível etc. As fontes de informação formais se referem àquelas que resultam da publicação de resultados de pesquisas definitivos, como livros, artigos científicos, catálogos, índices etc.

Outra forma possível de abordar o tema fontes de informação refere-se ao formato que essas assumem, tais como enciclopédias, dicionários, biografias, mapas etc. Os manuais citados também fazem uso desse tipo de caracterização, assim como outros publicados mais recentemente tais como *Introdução a fontes de informação*, organizado por Bernadette Campello e Paulo Caldeira, e *Manual de fontes de informação*, elaborado por Murilo Bastos da Cunha (CAMPELLO; CALDEIRA, 2008; CUNHA, 2020). Organizações, bibliotecas e a internet são abordadas em todos os trabalhos citados.

Outra característica que ganha relevância no estudo de fontes de informação é o suporte físico. Ao estudar a evolução das fontes de informação Araujo e Fachin (2015) abordam como a evolução do suporte físico afetou significativamente a disponibilidade de fontes de informação em fenômenos conhecidos como explosões bibliográficas. As autoras comentam sobre fontes impressas, oriundas de técnicas de impressão a partir da invenção da

imprensa por Gutenberg e as fontes eletrônicas e multimídias, que no mundo contemporâneo, com a internet, estão se convertendo para fontes digitais.

Ao se lançar mão deste referencial para fins de sistematização e análise de dados, convém pontuar alguns aspectos importantes. O ambiente de pesquisa é o da educação profissional articulada com a educação básica, cujos objetivos e finalidades estão relacionados com proporcionar aos alunos os fundamentos científicos e tecnológicos e os saberes essenciais acumulados historicamente. Desta maneira, especialmente durante o processo ensino-aprendizagem, os alunos e mediadores irão lançar mão da forma predominante a conhecimentos de alguma forma já consolidados, utilizando-se para isso de fontes secundárias e terciárias, por meio de canais formais. O que não significa que canais informais e semi informais não sejam utilizados, especialmente durante as conversas com colegas de escola, professores e através da internet, como redes sociais, fóruns etc. Ao se considerar canais e fontes informais pessoas passam a figurar como fontes de informação. E em um ambiente de ensino os docentes se constituem uma fonte de informação fundamental.

Nesta categoria serão consideradas fontes de informação utilizadas pelos alunos do EMI. Busca-se identificar as fontes de informação utilizadas, suas características, quando são usadas, como são escolhidas e como o uso delas está relacionado entre si. Consideram-se pessoas, contextos, experiências, que levam os alunos constituírem seu mix de fontes de informações. Além disso, demonstra-se como os projetos de vida e o currículo integrado afetam o comportamento informacional.

Durante as entrevistas, na seção com perguntas relacionadas à rotina de estudos, os entrevistados comentaram sobre as fontes de informação que utilizavam em diferentes momentos, por exemplo, quando descreviam um comportamento de busca em uma situação específica ou quando comentavam sobre como estudavam para determinadas matérias. A seguir são apresentadas as seguintes subcategorias: docentes, livros e internet.

5.2.1 *Docentes*

Um dos principais ambientes de uma escola é a sala de aula. O comportamento informacional em uma sala de aula é dinâmico e variado. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido neste ambiente fontes de informação são usadas e/ou referidas. Mesmo o uso de determinadas fontes de informação fora do ambiente de sala de aula pode guardar profunda relação com o comportamento informacional nela desenvolvido. Deste modo buscou-se compreender melhor a dinâmica de sala de aula. Após comentarem

livremente sobre sua rotina de estudos pediu-se para os alunos que falassem sobre a relação do aprendizado deles com os conteúdos apresentados na sala de aula e com os conteúdos estudados por sua rotina particular. Na medida em que comentavam sobre o tema sala de aula, a figura dos docentes tornou-se central nas falas dos alunos. Mesmo que outras fontes de informação sejam usadas ou referenciadas, tais como livros, vídeos e sites, elas são apresentadas com enfoque secundário.

Na literatura sobre docência na educação profissional dois aspectos ganham destaque. O primeiro é referente a formação técnica específica para atuar com conteúdos dos cursos técnicos e a carência de profissionais nessas áreas, ou seja, possuir graduação nos eixos tecnológicos dos cursos ofertados pela instituição. A segunda se refere formação docente que envolva conhecimentos pedagógicos para atuar como professor e, também, compreensão do que está envolvido em ser professor no EMI (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

Diante da multiplicidade de conhecimentos necessários para atuar como docente na educação profissional, Pena (2016) buscou identificar junto aos docentes conhecimentos necessários para sua prática pedagógica. Os resultados demonstraram que os docentes davam maior destaque para questões decorrentes de experiências práticas como docentes ou profissionais, e para questões relacionadas ao conteúdo, tais como conhecimento profundo que permita situar o conteúdo lecionado em contexto mais amplo com a área científica. As questões pedagógicas ficaram em segundo plano. Costa (2017) pesquisou as percepções dos alunos sobre a prática docente. Apesar de os professores possuírem reconhecido domínio de conteúdo, as percepções dos alunos apresentaram deficiências relativas a didática e mediação, na qual os professores deveriam dar maior atenção às necessidades de aprendizado do aluno do que a cobertura do conteúdo em um determinado tempo.

Durante as entrevistas, perguntou-se aos alunos sobre as disciplinas que eles tinham maior afinidade ou dificuldade. Também foi perguntado se eles conseguiam aprender mais com as aulas ou com a rotina complementar de estudo. Em geral, as percepções sobre os docentes foram apresentadas durante as conversas sobre esses questionamentos. Porém, quando conversou-se sobre os incidentes críticos outras particularidades também foram reveladas. De uma forma geral, os resultados da análise do comportamento informacional relacionado com os docentes corroboram com as descobertas dos estudos sobre prática docente mencionados no sentido de valorização tanto do domínio de conteúdo formal, quanto da habilidade pedagógica necessária para mediar esses conteúdos com os alunos. Apresenta-se as características e fatores intervenientes relacionados aos docentes sob a perspectiva dos alunos entrevistados.

Entrevistado 3: Eu acho que [aprendo mais] com as aulas. Vai variar muito de professor, porque cada professor tem uma metodologia diferente. Então, aqui no IFMA mesmo acho que vai mais pelas aulas. Porque tem matéria que eu nem estudo. Que eu só presto atenção na aula que eu consigo me desenvolver bem na prova.

Entrevistada 1: No primeiro ano a gente teve um bom professor, logo quando a gente entrou. Só que depois mudaram e aí o professor era péssimo. A gente não tinha aula, definitivamente. Ele só enrolava. No segundo ano foi pior ainda. Não tínhamos aula praticamente, ele só enrolava. A gente não entendia nada do que ele falava. A gente tentou que modificasse a didática, mas ele não entendia que a gente não entendia. Então, ele não fez nada. Então a gente não teve nada no segundo ano. O terceiro ano foi a parte melhor, porque a gente teve um professor que, pelo menos para mim, eu não tive dificuldade. Mas foi só o terceiro ano para mim que foi bom. Antes foi horrível. [...] Eu consigo estudar mais com a minha rotina complementar. Porque como a gente falou, às vezes, a gente tem déficit de professores. Tem professores muito bons e tem professores muito ruins. Então como a gente não tem como escolher quais serão meus professores, dependendo do módulo, a gente tem pelo menos um professor que não é bom. Então a gente tem que se virar do jeito que a gente pode.

Entrevistada 2: Tem professores que eles têm uma carga muito pesada de conteúdo e já vem tipo... professores novos, às vezes, eles vem de faculdade, tipo passou anos dando aula em faculdade e não tem esse contato recente com o Ensino Médio. O meu antigo professor, o meu professor de física desse módulo, ele veio da USP, que é tipo uma grande faculdade, com uma carga bem intensa e veio para cá e não percebeu que a maioria das pessoas daqui têm dificuldade em física e eu acho que, meio que, com esse ambiente que ele vinha até aqui, que ele ainda não se encontrou. Porque aí, às vezes ele ia rápido demais, com o conteúdo e isso não era bom..por que para mim eu aprendo mais, eu absorvo mais na aula do que em casa. Então para mim a aula, na hora da aula com professor é mais importante para mim, para eu entender o assunto do que em casa lendo somente. [...] Talvez, eu goste, de todas as minhas aulas, eu gosto bastante das de química e das de biologia. eu não sei se é porque eu quero fazer Medicina ou por causa dos professores, mas eu gosto mais, eu acho essas aí mais importante para mim

Uma das características mais evidentes dos docentes está relacionada ao modo como eles apresentam os conteúdos para os alunos, sendo que a **capacidade do docente de explicar os assuntos de um modo que seja compreensível** para eles é determinante para avaliar um docente como “bom” ou “ruim”. Durante as entrevistas, percebeu-se, também, que os docentes influenciam o comportamento informacional, mesmo fora do contexto da sala de aula. Os professores influenciam o gosto dos alunos por determinada disciplina, o quanto eles vão se empenhar por elas e o quanto vão utilizar outras fontes de informação para ampliar o conhecimento trabalhado em sala de aula ou para corrigir algum déficit no processo de ensino-aprendizagem.

Entrevistada 1: Na verdade, acho que depende da matéria, porque por exemplo, literatura, a professora usava muito slide com a gente. Mas a gente via que era necessário, porque ela usava muito texto. Então não tinha como ela imprimir várias e várias folhas todos os dias, para a gente ler um texto. Então ela usava de slide com textos, com os autores e tudo mais e disponibilizava o material para gente estudar. E era bem bom na matéria dela. Só que, por exemplo, na matéria de física, cálculo, acho que a gente já tem um certo preconceito com slide, porque estudar matemática por slide é chato demais. A gente tem necessidade de olhar, escrever, anotar cada detalhe para poder entender aquilo, porque a gente já tem uma dificuldade. Então, nosso último professor de física, por exemplo, ele usava muito slide para explicar a matéria e eu não tinha essa dificuldade de absorver assim não. O que eu não

entendia eu perguntava e tentava tirar dúvidas logo lá. Só que outras pessoas já tinham dificuldade de acompanhar a aula dele só porque é cálculo no slide. Ficava chato. Então as pessoas já tinham aquele preconceito de que cálculo e slides não dá certo. Então, a gente prefere as matérias que são de humanas que são de textos, de livros. A gente tem a maior facilidade. Se bem que a gente tem vontade de dormir de qualquer jeito, porque quando coloca um slide, desliga a luz, nossa vontade é de dormir, não importa qual seja a matéria. Mas em cálculo é pior do que na de humanas. Então acho que a tecnologia se encaixou bem melhor nas de humanas. E também filmes. Às vezes eles colocam filmes para a gente assistir e eu acho que é muito viável, porque a gente consegue absorver bem e era uma coisa que a gente não tinha antes. Então é legal.

A questão didática do docente envolve também o uso de recursos didáticos adequados ao conteúdo e às circunstâncias durante as aulas. Um recurso didático pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem em uma aula, em contrapartida, pode transformar outra aula em algo “chato demais”.

Outra característica docente mencionada está relacionada com a capacidade de **compreender quais são as dúvidas dos alunos e de tirá-las de imediato**. Durante a aula o docente pode interagir com o aluno percebendo o que não foi compreendido por ele. Essa percepção pode vir de forma direta, quando o aluno faz um questionamento, ou de forma indireta quando o docente percebe por meio da reação dos alunos que o assunto não está sendo compreendido.

Entrevistada 2: [Aprendo mais] com as aulas. As aulas para mim são bem melhores, porque eu posso tirar dúvidas no exato momento, eu posso anotar algumas observações que eu tenho. Por que no estudo sozinha é mais mecânico, eu não tenho com quem conversar, com quem tirar dúvidas. Mas com o professor tem. Então para mim é mais fácil. Eu aprendo mais.

Entrevistada 7: Com ambas. Porque às vezes eu estou estudando, e eu tenho muita dúvida, aí quando chega na aula o professor sempre tira aquela dúvida. Então uma complementa a outra. Porque a gente não aprende tudo só na aula, na sala de aula com o professor explicando. A gente aprende, também, se a gente aplicar em casa, estudar em casa. Sempre minha mãe me fala isso e meus antigos professores falavam que a gente não aprende [só na escola]. Na escola a gente vem para tirar dúvidas e em casa a gente estuda. Então acho que uma complementa a outra.

Entrevistado 13: Eu avalio [o corpo docente] como bom. Não vou dar um excelente, mas um bom. Porque assim... eles geralmente não focam na sua dúvida, não [na dúvida] específica, porque dependendo da turma... você está em uma sala de aula, então as dúvidas são as mais diversas possíveis. Eles geralmente não se preparam para esse tipo de coisa, não respondem as dúvidas durante a aula. Tipo “ah, vou responder logo a dúvida antes que alguém me pergunte”, entendeu? Então você tem que tá sempre ali perguntando para ele sabe. Para que serve aquele equipamento, para que serve aquele cálculo. Então, eu acho bom por isso. Já tive professores que eu daria excelente, né, porque eles não deixam nenhuma dúvida, eles sempre são bem claros. Mas no geral, eu dou um bom.

A avaliação da Entrevistada 2 referente à contribuição das aulas para seu aprendizado foi influenciada pela possibilidade de interagir com os professores e tirar as dúvidas no exato momento em que ela surge. A Entrevistada 7 menciona que o papel do docente em esclarecer dúvidas decorrente de sua rotina de estudos complementar. Na fala do

Entrevistado 13 percebe-se que sua avaliação do corpo docente foi influenciada pela capacidade dos mesmos de responderem a perguntas específicas feitas pelos alunos e pela sensibilidade de perceber pontos que não foram compreendidos pelos alunos, mesmo que estes não se manifestem perguntando.

Seja explicando durante as aulas, seja buscando tirar dúvidas com os alunos, o “uso” dos docentes como fontes de informação, bem como a avaliação sobre eles, está diretamente relacionado com o êxito do processo de comunicação, no qual as partes se fazem entender e negociam sentidos. Chamou a atenção, porém, que, mesmo quando há problemas de compreensão, os docentes desempenham um papel relevante ao ajudarem os alunos a perceber que precisam ampliar seus conhecimentos.

Entrevistado 14: Quando, aquele momento em que o professor tenta explicar uma ou duas vezes e acaba não ajudando. Aí tipo assim, o professor falou aqui, **mas repete só mais uma vez que é para mim ter uma base**, no mínimo entender o início, para eu chegar em um fim também num caso específico. (grifo nosso)

Entrevistado 10: E aí eu via várias vezes sobre o assunto e aí eu fui conseguindo entender melhor. **porque na aula eu já tinha aquela base**, só que tinha algumas dúvidas. E aí no vídeo aula me ajudou mais. (grifo nosso)

O Entrevistado 14 retrata uma situação na qual o professor não conseguiu tirar uma dúvida mesmo depois de várias tentativas. O Entrevistado 14, falando sobre como os passos que deu para tirar uma dúvida não respondida em sala de aula. Em ambas as falas, foi possível perceber que, mesmo no aparente insucesso no processo de compreensão, a interação com o docente foi importante para lançar a “base” para que eles pudessem aprofundar os estudos posteriormente.

Percebeu-se nas falas que o relacionamento dos docentes com os alunos não se limita a capacidade de explicar conteúdos e de tirar dúvidas. O “bom” professor não apenas domina o conteúdo que está sendo abordado, mas também **demonstra interesse pessoal e empatia pelo aluno**, preocupando-se com o seu aprendizado e bem-estar.

Entrevistada 8: Aula interessante é tipo um professor bem legal, faz você pensar, tipo interage, assim, também **se preocupa com você, se você está bem**. Tipo, para mim é um professor completo, tipo, não só chega e dá uma aula no slide, tipo, é uma aula que traz o aluno pra participar da aula. (grifo nosso)

Entrevistada 4: Dependendo do professor, existe um déficit que dependendo do módulo, sempre **aquele professor que não está nem aí para o aluno**, que não dá aula direito como é o certo. Aí eu costumo focar mais nessas disciplinas desses professores que costumam ter um déficit maior. Aí eu costumo ver vídeo aula. Como eu falei fazer resumos, ler livros sobre essa matéria, sobre esse conteúdo que eu estou tendo mais dificuldade. (grifo nosso)

Entrevistado 3: Assim, quando eu tô com alguma dúvida eu pergunto para o professor, quando ele não me responde aí eu não tento mais, tipo, eu fico insistindo só que chega no final do módulo assim quando eu vejo que **o professor não está mais nem aí, eu também**. [...]foi tipo matemática 3, meu professor de matemática, eu perguntava para ele e ele não me respondia e tal, e ficava “esperando eu terminar

de explicar” aí eu desisti da matéria, falei “tudo bem eu aceito minha pendência” fiz, paguei com outro professor, passei tranquilo. (grifo nosso)

Embora fale de aspectos relacionados à didática – tais como desenvolver uma aula participativa – Entrevistada 8 menciona a importância do professor se importar com o aluno. Entrevistada 4 e Entrevistado 3 ilustram os efeitos negativos que uma postura que aparente desinteresse pelo aluno pode ter sobre ele. A busca por informações sobre o conteúdo apresentado pelo docente supostamente desinteressado, se deu com o objetivo de corrigir um déficit em sala de aula.

Foi possível identificar dois fatores que interferem potencializando ou limitando o relacionamento dos docentes com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem: (1) fatores pessoais dos alunos e (2) fatores curriculares e organizacionais.

Fatores pessoais dos alunos. As características pessoais dos alunos referentes ao modo como melhor apreendem conteúdo se manifestam em sua relação com os docentes. O interesse pessoal e a empatia podem ajudar o docente a identificar algumas características dos alunos que servem de barreiras durante o processo de mediação por ele desenvolvido. A superação dessas barreiras, porém, não depende somente das qualificações do docente como mediador.

Entrevistada 9: Tenho uma rotina complementar de estudo. Porque na sala de aula eu costumo ser muito dispersa. Qualquer coisa me desconcentra. Os professores mesmo já falaram. Qualquer coisa que acontece na sala eu perco o foco, então eu sozinha estudando acho que eu tenho mais foco.

Entrevistado 3: Aula em slide assim eu não gosto muito porque me dá muito sono. Então eu gosto mais da aula dinâmica. Por exemplo, professor no quadro copiando. Porque aula em slide geralmente, principalmente na minha turma é o professor a gente parado olhando o professor falar e eu gosto de estar sempre copiando, porque se não tiver copiando eu vou dormir, porque eu sou uma pessoa muito sonolenta, então eu gosto de ser bem proativa, em aulas dinâmicas.

Entrevistada 9 mencionou que sua dificuldade de concentração durante as aulas afeta sua rotina de estudos, fazendo com que ela utilize outros momentos para compensar o déficit decorrente de sua dispersão. Na fala do Entrevistado 3 percebe-se o quanto ele se considera “uma pessoa muito sonolenta” e como isso afeta prestar atenção nas aulas. Como será visto posteriormente ao considerar barreiras, diversos fatores pessoais como, por exemplo, depressão e timidez afetam o comportamento informacional em diferentes etapas como na busca e na apropriação da informação. Esta discussão é importante, também, quando se aborda fontes de informação humanas. Em fontes de informação impressa, por exemplo, a apropriação da informação envolve escolher fontes de informação adequadas – em critérios como conteúdo e linguagem apropriados. Ao se considerar fontes de informação humanas

“adequadas” deve-se ter em mente que estão envolvidos fatores que não estão relacionados ao seu domínio de conteúdo e à sua habilidade em expressá-los.

Entrevistada 2: Porque aí, às vezes ele ia rápido demais, às vezes ele ia... tipo, tava muito rápido... e para mim eu aprendo mais, eu absorvo mais na aula do que em casa. Então para mim, na hora da aula com o professor é mais importante para mim, para eu entender o assunto do que em casa lendo somente.

Entrevistado 6: Eu não me lembro de nenhuma assim [que eu tenha sentido dificuldade de aprendizado]... É mais tipo... eu não sinto dificuldade é mais que não me esforço muito. Então, mais é esforço mesmo, mas dificuldade, dificuldade de aprender assim não.

Entrevistada 2 menciona sua dificuldade em acompanhar a exposição do professor. Ela não especifica o que levou a essa dificuldade, que pode estar relacionada a diferentes causas. Entrevistado 6 menciona que o motivo de suas dificuldades está relacionado com a falta de esforço. O ponto em consideração se refere ao fato de que uma característica pessoal estar dificultando sua aprendizagem. O docente poderá identificar tais características e trabalhar para que elas não interfiram tanto. No entanto, como será abordado adiante, fatores organizacionais, como a quantidade de alunos em uma sala de aula podem limitar as ações do docente.

Entrevistado 10: Olha eu acho que depende muito da matéria e do professor. Como, por exemplo, a gente veio do módulo passado, hoje começou o outro, mas no módulo passado a gente teve matemática. Matemática na sala eu não conseguia entender assim o assunto muito bem. Então eu tive que.. eu em casa, eu tentava estudar o máximo que eu podia. E em casa conseguia entender melhor do que na aula, mas aí já tem outras matérias que eu conseguia na aula já consegui entender bastante o raciocínio, como em química, **como é uma matéria que eu gosto**, eu conseguia compreender bem o assunto e em casa só reforçava, mas na aula já estava bem para eu fazer uma prova, por exemplo. (grifo nosso)

Entrevistado 12: Linguagem de programação eu aprendo mais [com] o professor mesmo. **Eu acho que é uma matéria que eu gosto**, então acho que eu prefiro aprender na área técnica mesmo, com o professor pessoalmente assim. (grifo nosso)

Fica explícito nas falas dos Entrevistado 10 e Entrevistado 12 que não é apenas as características do docente que interferem no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido entre professor e aluno, mas, também, a matéria. Nas falas deles se percebe que se trata de uma questão de afinidade com o conteúdo, de ser “uma matéria que eu gosto”, com as palavras deles. Durante as entrevistas alguns alunos comentaram que as aulas de alguns professores fizeram com que gostassem de determinadas matérias.

As estratégias escolares também são um fator subjetivo que fogem ao controle dos docentes e que podem ser percebidos nas falas do Entrevistado 10 e Entrevistado 12. Entrevistado 10 menciona o seu desejo de fazer uma graduação em Química. Entrevistado 12 – que passou por problemas de depressão e que é inseguro mesmo em terminar o curso – vislumbra a atuação profissional como técnico em eletrônica junto a uma assistência

autorizada de um parente seu. Quando foi indagada sobre quais matérias tinha mais dificuldades, a Entrevistada 5 deixou explícito a relação entre seus estudos e suas estratégias escolares relacionadas à educação superior:

Entrevistada 5: Eu não entendia muito o que ele falava [se referindo ao professor de Física], aí foi a disciplina que eu tive mais dificuldade, tanto que foi a que eu mais estudei em casa. Porque na segunda etapa da prova de matemática na UEMA é física. Então é o que eu mais estudo em casa.

Fatores curriculares e organizacionais. As características curriculares e organizacionais aqui mencionadas referem-se a aspectos de funcionamento da escola e de desenvolvimento do currículo em sala de aula.

Entrevistada 11: É bom ter o professor para tirar dúvidas, mas acho que eu consigo entender mais sozinha. Porque eu vou lá tento fazer o possível para entender, aí se eu tiver alguma dúvida pergunto para o professor, mas eu acho que na sala não tem como ele dar atenção para um aluno, ele tá dando aula para turma toda. Mesmo que eu tire a dúvida eu ainda vou ficar com alguma coisa assim que eu não vou entender. Acho que todo aluno fica... não entende alguma coisa na aula

A quantidade de alunos por sala de aula afeta diretamente a possibilidade do docente de desenvolver o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos. Entrevistada 11 menciona que, em sua percepção, o professor não tem como dar a devida atenção a todos os alunos em uma sala de aula e que por isso não conseguirá tirar todas as dúvidas.

Entrevistada 1: Geografia também, porque, no começo, quando a gente entrou aqui, não tinha professor de geografia. Então a gente já começou sem professor. Ele chegou depois, atrasou tudo. E aí ele dava muito conteúdo em pouco tempo. Então eu não consegui absorver nada. No segundo ano, também, nossa professora não era responsável. Ela marcava aula duas horas e chegava às três e já estava acabando. Então, não era muito responsável. Então nada de conteúdo. E agora a gente está melhorando porque nossa professora parece ser boa, mas o déficit foi tenso em Geografia.

Entrevistada 5: Eu achava que... na verdade eu ficava pensando que a didática do professor [de química] que não era tão boa assim, e a minha turma não ajudava, porque muita gente chega atrasado, muita gente chegava no meio do horário e ficava atrapalhando o professor na hora de entrar. Por exemplo, a aula começa 7:15, muita gente chegava 8h e ficava atrapalhando. Toda hora gente entrando, agora pedindo presença – porque o aluno chega já pede presença né. E atrapalhava muito a aula e, às vezes, prejudicava a aula. Aí é meio difícil e também porque aqui o horário é um pouco difícil, porque é muito apertado assim, 80 horas – é dividido por semestre aqui, por módulo – 80 horas em 4 meses. Tem muita coisa para pouco mês. Aí fica um pouco mais difícil, o professor começa a correr porque ele tem que terminar essa carga horária né, porque é o salário dele.

Entrevistado 13: Com a minha rotina. Sim, com a minha rotina. Porque... basicamente eu me sinto mais livre para estudar as minhas dificuldades, se eu perceber... é... os professores são focados em um ponto. Eles têm uma... uma... um planejamento de uma aula e tem que sempre seguir do começo até o final. Nem sempre a tua dúvida vai ser respondida. Então ter uma rotina de estudo é essencial. Você sempre pode focar naquilo que você tem mais dificuldade e assim melhorar.

Entrevistado 13 fala sobre como a necessidade de cumprir o planejamento pedagógico pode afetar o quanto o docente tira dúvidas específicas dos alunos. Entrevistada 1 e Entrevistada 5 comentam sobre disciplinas que tiveram dificuldades ao longo de sua

trajetória escolar no IFMA. Entrevistada 1 comenta sua experiência com os docentes da disciplina Geografia mencionando que um problema de contratação de professor e um problema com pontualidade afetaram sua avaliação sobre a disciplina. Entrevistada 5 menciona que os horários de entrada flexíveis e a pontualidade da turma prejudicaram a disciplina. Entrevistada 5 menciona também a forma como o currículo escolar é desenvolvido dentro da instituição, a saber, em módulos. Na sua avaliação a quantidade de conteúdo trabalhada é muito grande para a carga horária da disciplina. A divisão em módulos é uma característica do currículo dos cursos técnicos integrados ao médio que são desenvolvidos pelo IFMA. Algumas disciplinas do currículo do ensino médio regular são organizadas em módulos, ao passo que no ensino médio não profissionalizante o conteúdo é desenvolvido ao longo de um ano e no ensino médio integrado é desenvolvido em seis meses. O desenvolvimento do currículo integrado e as estratégias escolares afetam a percepção dos alunos quanto aos docentes. Abordando o assunto recupera-se outros dois trechos da entrevista, da Entrevistada 5. |

Entrevistada 5: Física, por ser a maioria dos profissionais mesmo daqui. Não criticando eles, mas é porque física já é uma matéria muito difícil, né? E o professor está lá, por exemplo, numa turma de física com sei lá 50 pessoas, numa turma. Porque é muito difícil. E aqui eu só tive um professor durante todo o meu ensino médio e eu não gostava da didática dele. Eu não entendia muito o que ele falava, aí foi a disciplina que eu tive mais dificuldade, tanto que foi a que eu mais estudo em casa. Porque na segunda etapa da prova de matemática na UEMA é física. Então é o que eu mais estudo em casa. Às vezes, eu até vou em outras aulas, em outros aulões que tem, por exemplo, no final de semana, para poder pegar a matéria principalmente do começo, porque a parte de mecânica da física cai muito nos vestibulares e foi a parte que eu mais tenho déficit. Que é o começo da física. Por exemplo, a parte do terceiro ano da física, que é eletricidade e eletromagnetismo tem no curso né. No primeiro ano a gente fazia prova de... junto com o terceiro ano. Então sempre foi normal essa parte de eletricidade.

Entrevistada 5: Tem algumas matérias que eu prefiro, às vezes, não dá vontade nem de eu vir para escola assistir a aula. por que você não entende, a didática do professor não é boa, então não flui a aula. Tem algumas disciplinas que ficar em casa estudando é muito melhor. mas tem... eu não sei... por exemplo, no cursinho, que é uma coisa mais objetiva, que é aquilo e pronto... eu fico até pensando sobre isso, porque no cursinho, por exemplo, eu assisto todas as aulas e eu não preciso mais revisar aquela coisa que eu estudei no cursinho. Porque só você fazer questões em casa para treinar eu já sei fazer tudo, não precisa ficar, tipo, revendo aquela aula. E aqui na escola não. Quando tem prova, por exemplo, eu tenho que ficar assistindo um monte de vídeo aula. Aí perde um tempo assistindo todo o assunto que era para eu já ter aprendido e perco tempo em vez de treinar. Aquilo que já era para estar comigo, aquele conhecimento que já era para estar comigo. Aí é muito difícil.

O currículo integrado não segue o cronograma de desenvolvimento de conteúdo do ensino médio não profissionalizante. Deste modo, um conteúdo que é estudado no terceiro ano do ensino médio em uma escola não profissionalizante, pode ser estudado no primeiro módulo de um curso integrado. Este é o caso do conteúdo de eletricidade no curso de eletromecânica, conforme mencionado pela Entrevistada 5. Como o conteúdo de eletricidade

é base para outras disciplinas ao longo do curso, ele sempre é acionado no decorrer do desenvolvimento do currículo, fazendo com que para o aluno “sempre [seja] normal essa parte de eletricidade”. É “normal” porque faz parte do dia-a-dia do técnico em eletromecânica lidar com eletricidade. Parece que neste quesito cabe a crítica ao caráter enciclopédico do ensino em alguns currículos escolares, no qual uma lista de conteúdos é abordado na sala de aula e o bom aluno é como uma enciclopédia que memoriza todos aqueles conhecimentos, que muitas vezes são apresentados desconectados da sua vivência diária. O currículo integrado desenvolvido nos IFs possui como princípio o desenvolvimento de conteúdos conectados a realidade local. Ao mesmo tempo, a fala da Entrevistada 5 aponta limitações do currículo integrado desenvolvido na instituição, pois o movimento de tornar um conteúdo “normal” só foi possível em alguns conteúdos do curso. Em conteúdos de uma mesma disciplina, no caso Física, a aluna sentiu necessidade de buscar formação complementar. Porém, neste caso, sua percepção foi afetada pela sua estratégia escolar.

Entrevistada 5 pretende fazer vestibular para Licenciatura em Matemática e a prova da segunda etapa do vestibular da UEMA é Física. Por este motivo, complementa sua formação com um cursinho preparatório. Ao comparar o ensino desenvolvido pelo EMI com o desenvolvido pelo cursinho fica ainda mais evidente o caráter enciclopédico do ensino, mas dá para perceber o caráter mercantil do mesmo. Para a Entrevistada 5 as aulas do preparatório são “uma coisa mais objetiva, que é aquilo e pronto” e por isso não consegue entender porque tem dificuldade com o ensino integrado. Muitas situações da realidade social não podem ter respostas únicas e definitivas. Também não o é assim em nenhuma área do conhecimento, como os preparatórios para o vestibular podem fazer parecer ser. Percebe-se isso através da fala da Entrevistada 5, uma diferença entre a formação que está recebendo no EMI em comparação com uma preparação para fazer um teste específico.

Neste ponto, recupera-se a discussão sobre como se dá a apropriação da informação. As falas da Entrevistada 5 demonstram que o modelo de aprendizado humano acumulativo, no qual uma pessoa aprende adicionando novos conhecimentos ao seu cérebro, assim como o armazenamento de um *Hard Disk* de computador, não é suficiente para explicar o porque dela considerar normal os conteúdos de eletricidade de Física e não o fazer no caso dos outros conteúdos. A apropriação da informação e o aprendizado não acontece de forma linear, ou acumulativa. As pessoas aprendem com base nas experiências que tiveram, e sucessivas experiências, bem como experiências significativas, contribuem para o êxito nos dois processos.

Entrevistada 1: Porque hoje não é mais aquele “ah! Eu não tenho professor, eu não tenho como estudar”. Não, porque tem vários métodos, tem milhares de professores na internet que são muito melhores. Então tem como você conseguir informação, basta você querer. Então eu prefiro a minha rotina mesmo. Mas quando os meus professores daqui são bons, eu busco, ajuda a variar bastante. Mas normalmente as minhas matérias eu prefiro estudar sozinha, tem mais eficácia.

A fala da Entrevistada 1 retrata a realidade de que há uma ampla oferta de fontes de informação, principalmente com a maior popularização da internet. Deste modo, foi percebido que a figura do professor como fonte exclusiva de conhecimento, sem a qual o processo de ensino-aprendizagem fica inviável, já não tem tanta força na percepção dos alunos. No entanto, apenas a figura humana é capaz de lidar com a complexidade das relações que se desenvolvem em uma sala de aula. Assim, cabe aos docentes estarem atentos a essas questões.

Ao considerar a sala de aula como um dos principais espaços de uma escola onde o comportamento informacional se manifesta, nossa atenção ao longo desta subseção se voltou para os docentes. Cabe aos docentes a função de avaliação de aprendizado dos alunos que posteriormente irá resultar na certificação do ensino médio integrado. Compreender o conteúdo apresentado pelo professor pode representar um requisito e, ao mesmo tempo, uma garantia para se sair bem nos testes. A avaliação dos alunos sobre os docentes se pautou na capacidade que o professor tem em explicar conteúdos e tirar dúvidas. Percebeu-se também que a atividade docente é influenciada por fatores que vão além de suas características pessoais, considerou-se quatro deles: (1) fatores inerentes à comunicação humana, (2) fatores relacionados ao relacionamento interpessoal, (3) fatores pessoais dos alunos e (4) fatores curriculares e organizacionais.

5.2.2 Livros

Esta subcategoria busca identificar o comportamento informacional relacionado com o uso do livro como fonte de informação durante o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Em um primeiro momento aborda-se livros em um sentido amplo e, posteriormente, considera-se o comportamento informacional relacionado aos livros didáticos e de literatura.

Diagnósticos de bibliotecas escolares públicas apontam que uma fragilidade recorrente à realidade brasileira é a de acervo inadequados com predominância de livros didáticos ou de acervo de classe, ou por doações sem seleção adequada. (ABREU et. al.,2004; CAMPELLO et. al, 2013). O acervo da biblioteca Campus São Luís – Monte Castelo disponibiliza opções variadas aos alunos que contemplam obras de referência (dicionários,

enciclopédias, etc.), livros didáticos, livros técnicos, científicos e livros literários. Além disso, a instituição proporciona amplo acesso à internet via rede wifi e pelos laboratórios de informática espalhados em diversos departamentos acadêmicos.

No que se refere aos objetivos da pesquisa há o interesse em perceber como os livros se inserem no comportamento informacional de estudantes que possuem ofertas de fontes de informação de diferentes naturezas, em especial as disponíveis na internet.

Entrevistado 12: Eu geralmente uso a internet mesmo. Raramente eu uso livro para estudar.

Entrevistada 11: Eu não uso muito [livros], até porque eu prefiro usar a parte tecnológica, eu prefiro procurar mais no Google que eu acho uma coisa mais específica do que ficar... como eu posso dizer, é mais trabalhoso eu ficar procurando nos livros. Então é mais quando não tem opção mesmo aí eu venho para usar os livros.

Entrevistada 7: Eu uso livros e a internet até porque a internet tem algumas questões que a gente coloca lá e ela te dá a resposta e às vezes eu não creio que são aquelas respostas. Tipo o livro ele te explica como chegou na resposta. Então eu uso as duas ao mesmo tempo. Tipo quando eu estou fazendo alguma atividade matemática, por exemplo, eu busco mais é ver o conteúdo do livro do que da internet. Já quando eu estou fazendo alguma atividade de pesquisa como outras matérias, citar língua portuguesa, não biologia, eu busco o livro, mas como no livro é bem resumido aí eu vou para internet. Então eu uso os dois métodos. As duas áreas de busca.

Entrevistada 2: Livros. Principalmente os livros [didáticos] daqui. E sites. Quando eu estou estudando sozinha eu procuro pela resolução da questão. Quando eu termino a questão, eu procuro pela resolução dela para ver se está correto. E quando eu não consigo fazer, quando eu não sei como fazer, eu também pesquiso para ver como eu tenho que fazer. As fórmulas, quais assuntos eu tenho que colocar.

Entrevistado 14: De início, eu uso a internet que também é uma boa ferramenta logo para dar um passo, às vezes para tirar uma grande dúvida quando o professor está perto e livros. Tanto a internet como livros também. A internet tem muita informação, mas pode ser que não tem aquela informação direta que tem dentro de um livro, que a gente pode só encontrar lá. Essas duas ferramentas que eu gosto de usar.

Entrevistado 12 e Entrevistada 11 preferem a internet ao uso de livros. Entrevistada 11 menciona maior facilidade na busca da informação com a internet do que com um livro. Entrevistada 7, Entrevistada 2 e Entrevistado 14 usam livros e internet de forma complementar. Entrevistada 7 menciona que algumas respostas aos exercícios de matemática que encontra na internet não são confiáveis, por isso sua preferência a livros nesta matéria. Entrevistada 7 menciona o uso da internet para ampliar as informações do livro didático de biologia, visto que ela considera o conteúdo do livro resumido demais. Entrevistada 7 compreendeu por meio da experiência que os livros didáticos são confiáveis, porém resumidos, sendo necessário buscar outras fontes de informação para complementar o conteúdo se for necessário. Ela menciona que busca livros mais específicos na biblioteca ou então compra livros de matérias do seu interesse. Neste caso como se identifica com o curso técnico, mantém como possibilidade real ingressar na carreira de Técnico em Eletromecânica

e tem planos de fazer graduação em Engenharia Mecânica comprou “um livro de química que envolve toda a química, tanto química geral, orgânica, físico-química”.

O caso da Entrevistada 2, assim como as situações mencionadas por a Entrevistada 7, é curioso porque a internet se torna complementar nos casos por ela mencionados, diferentemente do que acontece em outras situações (ver também subseção 5.2.3 Internet.). Neste caso, o suporte físico em papel possui um peso determinante, apesar dela reconhecer as facilidades de busca na internet. Porém, dado a preferência dela por livros, porque não aprofundar o conteúdo por meio de livros também? Como será considerado ao longo desta subseção, um fator relacionado a isso é a lei do menor esforço. Uma vantagem dos livros didáticos é que eles estão à disposição do aluno no momento que ele desejar utilizá-los. Que dizer do acervo da biblioteca? A Entrevistada 7 mencionou que a apresentação do conteúdo dos livros presentes no acervo da biblioteca não são atrativas. Também, a burocracia relacionada ao empréstimo de livros torna-se uma barreira que faz com que ela prefira a internet (ver também subseção 5.5.4 *Barreiras*). Esta situação ilustra o potencial que os serviços de seleção e circulação têm em proporcionar para os alunos experiências significativas que aproximem ou distanciem os alunos de práticas leitoras relacionadas ao livro e às bibliotecas.

Entrevistado 14 usa a internet para obter uma visão inicial do assunto, geralmente em sites com conteúdos similares ao do livro didático, como o *Brasil Escola*. Ele percebeu que para determinados tipos de informação é melhor usar livros, seja porque a informação é “mais direta” ou porque é um tipo de informação “que a gente só pode encontrar lá [nos livros]”. Entrevistado 14 aprendeu a reconhecer o potencial que determinadas fontes de informação têm em oferecer a resposta que se procura. Aprendeu mesmo que intuitivamente que diferentes fontes de informação possuem características específicas. O conhecimento dessas características leva a construção de estratégias de busca mais eficazes.

Os resultados corroboram com as considerações de Baptista (2011) referentes ao uso do livro. A autora argumenta que seja em sua “dimensão de objeto manuseável” seja na sua “qualidade de portador de conteúdos” a relação entre livros e recursos eletrônicos caminham “[...] na direção de uma complementaridade, e não necessariamente de uma ruptura, tal como a operada pelo livro impresso em relação aos materiais anteriores – argila, papiro e pergaminho – voltados também ao registro do pensamento e à comunicação entre os homens.” (BAPTISTA, 2011, p.45, 46)

Outro aspecto do comportamento informacional relacionado ao uso de livros é a influência que determinados atores sociais exercem sobre elas.

Entrevistada 7: Sim [costuma usar os livros recomendados pelos docentes]. Até porque eu gosto muito de ler, então quando eles passam um livro eu geralmente busco ou na internet ou compro o livro para poder ler para fixar o conteúdo, para aprender a matéria e também para saber se o livro é bom.

Entrevistada 5: Sim [costuma usar os livros recomendados pelos docentes]. Porque geralmente esses livros é livros que eles vão utilizar. Por exemplo, o professor de filosofia, ele passou aqueles livros lá, eu já baixei alguns aqui para poder ir lendo [se referindo ao professor de Filosofia na situação que o pesquisador presenciou]. Porque ele vai estudar na sala de aula.

Entrevistado 14: [referindo-se a arquivos PDF passados pelos docentes] São livros deles que eles costumam resumir para dar aula para gente. De um certo ponto do assunto. E tem ajudado muito, quando professor passa o conteúdo por algum material, já é uma ajuda imensa. Porque digamos a gente vai estar acompanhando junto com ele.

Entrevistada 7, Entrevistada 5 e Entrevistado 14 mencionam que os docentes, ao utilizarem livros paradidáticos e livros técnicos como base para suas aulas, estimulam o uso dessas publicações. Entrevistada 7 e Entrevistada 5 estavam se referindo ao mesmo professor de filosofia que adotou quatro livros paradidáticos como base para suas aulas ao longo do semestre¹⁴. Entrevistado 14 se referia aos conteúdos da educação profissional que seguem livros técnicos específicos. Posteriormente, ao comentar sobre pessoas que o incentivam a usar a biblioteca, Entrevistado 14 também menciona como colegas de curso podem influenciar:

Entrevistado 14: Em si os professores [das disciplinas do curso, incentivam a usar a biblioteca], como eu disse eles, às vezes, tem um livro daqui e eles incentivam “na biblioteca que tem tal livro”. Algum aluno [de outras turmas] que já tenha lido um livro diz “aquele ali é bom, vai dar para estudar. Porque quando eu precisei no meu módulo eu usei aquele, então tu podes pegar aquele que tu vai entender”. Então, essas são recomendações de professores e de alguns alunos, colegas.

Livro didático. A adoção de um material didático específico é uma opção da escola¹⁵ para o desenvolvimento do currículo. Por isso, o material didático é um importante elemento a ser considerado ao se fazer uma análise do comportamento informacional neste ambiente. Menciona-se livro didático porque o IFMA adota os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entre as ações do PNLD está a distribuição de livros didáticos que serão usados pelos alunos ao longo de todo o ano letivo. Neste caso o aluno pode usar o livro durante o ano inteiro e apenas quando as atividades do ano letivo são encerradas ele o devolve para que o livro possa ser utilizado novamente no ano seguinte pelos alunos que cursarão a série correspondente. A seleção dos livros é feita pela própria escola a partir de uma lista de livros previamente avaliados e selecionados pelo PNLD. Acontece, porém, que a adoção de livros didáticos distribuídos nacionalmente apresentam problemas

¹⁴ Trata-se da experiência em campo descrita na página 58.

¹⁵ A escola pode lançar a mão de vários tipos de documentos como material didático, incluindo material desenvolvido pela própria escola, como apostilas.

referentes à adequação dos conteúdos à realidade local. Além disso, os livros do PNLD não foram desenvolvidos pensando no currículo do ensino médio integrado.

Referente ao comportamento informacional percebe-se que os alunos costumam fazer distinção entre a apresentação de conteúdos teóricos e os exercícios do livro.

Entrevistada 9: Bom, os professores costumam utilizar bastante as atividades. E aí como eu falei que eu gosto de estudar pelas atividades também, é bom fazer a resolução das atividades do livro. Mas os conteúdos que dão no livro eu não costumo usar. Eu uso mais as atividades para fazer resolução.

Entrevistador: você acha então que o livro didático contribui para sua formação?

Entrevistada 9: Eu acho que não. Porque os professores quase não costumam usar. Mas eles colocam as atividades do livro.

Entrevistada 9 menciona que utiliza os exercícios do livro didático, mas não a sua parte teórica. Chama a atenção também o papel do docente neste aspecto do comportamento informacional, visto que tanto o uso da parte teórica quanto das atividades do livro didático está associado a prática docente em sala de aula. O discurso da Entrevistada 9 se reproduz de forma predominante em falas de outros participantes. Abaixo outros exemplos.

Entrevistada 11: Eu acho que o livro é mais para exercícios, porque para o conteúdo mesmo acho que os professores daqui não conseguem trabalhar... assim se fosse para trabalhar sem os livros os professores daqui conseguiriam. Então, o livro fica mais para exercícios ou para estudar em casa, para tirar alguma dúvida.

Entrevistada 7: É importante sim, porque a gente faz aquelas atividades que é semelhante as que o professor passa na aula. Mas eu quase nunca, dificilmente eu uso o livro didático para estudar mesmo. Até porque os professores não exigem que a gente traga os livros. Então eu busco mais questões na internet do que no livro mesmo. Até porque na internet eles te tiram a dúvida em vídeo aulas com aquela questão e no livro geralmente tu tem que buscar saber de onde que surgiu aquele valor. Eu priorizo mais a internet para fazer as questões do que o livro didático, às vezes.

Entrevistado 3: Eu uso minhas anotações quando estou com uma dúvida muito grande. Porque tipo, tudo o que o professor está falando eu vou anotando. Então quando eu tenho uma dúvida específica vou logo direto no caderno.

Entrevistado 14: Em si o livro didático ele anda sendo meio esquecido para falar a verdade. Porque alguns professores do ensino, que tem o ensino geral, que eles até pegam o livro em questão de atividade, faz atividade, tal capítulo tem essa atividade. Por que em si, o conteúdo, ele não exige muito que a gente pegue no livro, porque o professor já está falando: a gente vai ter que anotar e ele vai tentar explicar o melhor possível e ele vai botar atividade. Pegando a atividade, a gente, digamos se escutei o que o professor falou eu já vou conseguir responder digamos de forma direta, sem precisar dar aquela outra lida no livro. Mas se for pegar o livro para ler, realmente em todo o conteúdo que o professor só disse em sala. Ele mandou... ele ditou para gente escrever de uma forma resumida e direta.

As falas acima demonstram que as aulas dos professores são preferidas ao conteúdo do livro didático. Entrevistada 11 embora mencione que o livro serve para tirar dúvidas, posteriormente ela diz que não o utiliza com este objetivo. Entrevistada 7 menciona que não estuda o conteúdo pelo livro e que quando tem que fazer atividades ela dá preferência para vídeos que respondam a questão, visto que o livro didático, não explica bem, o caminho

que chegou na resposta final, apenas dá a resposta. Entrevistado 3 menciona que ele prefere tirar dúvidas com suas anotações pessoais sobre as aulas do professor. Para o Entrevistado 14, o conteúdo do livro é bem trabalhado em sala de aula, tornando-o dispensável.

Entrevistado 14 chama a atenção para um aspecto curricular do livro didático: eles são usados pelos professores do “ensino geral”, ou seja, para os conteúdos curriculares do ensino médio regular. Assim, deve-se reconhecer o desafio de se trabalhar com estes recursos no ensino médio integrado. Como discutido na subcategoria docentes, o currículo integrado impõe aos docentes desafios relacionados a grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado em uma baixa carga horária. Esta característica curricular é percebida na fala da Entrevistada 5:

Entrevistada 5: Mas assim, outros livros são muito importantes, por exemplo, os livros como biologia. Teve um professor que a gente usou o livro inteiro e ele conseguiu, tipo, ele era bem organizado, então ele conseguiu dar o livro inteiro em 6 meses. E foi muito importante utilizar o livro. Às vezes ele fazia até melhor, ele levava livros, por exemplo no data show para a gente não precisar ficar levando livros que é muito pesado. Era no Datashow, era até melhor. Então, dependendo da área é muito importante o livro.

Entrevistado 3: Eu vou para o livro [quando não consegue entender pelas anotações]. Tipo biologia, eu peguei uma professora excelentíssima, ela dava uma ótima aula. Nunca usou um livro. E ela deu todo o conteúdo do terceiro ano, todo o conteúdo mesmo, conseguiu cumprir a carga horária no dia certo, terminou certo, nunca usou o livro e tipo eu ia anotando e entendendo tudo que ela estava falando.

Entrevistada 5 e Entrevistado 3 mencionam casos de um professor conseguir dar todo o conteúdo de um livro (que normalmente seria desenvolvido ao longo de um ano) em uma disciplina trabalhada em seis meses. Neste caso, os alunos avaliaram positivamente a capacidade docente de abordar uma grande quantidade de conteúdo em pouco tempo.

Outra característica curricular percebida que afeta o uso do livro didático é o fato de os conteúdos do ensino médio integrado não serem necessariamente trabalhados na sequência cronológica sugerida pelos livros. Conteúdos que seriam trabalhados no terceiro ano do ensino médio, por serem basilares para o técnico, podem ser trabalhados no primeiro ano do ensino integrado, por exemplo.

A última pergunta do roteiro de entrevistas questionava sobre uma fonte de informação que trabalhasse de forma integrada os conteúdos da educação profissional e do ensino médio. Nenhum dos entrevistados foi capaz de mencionar uma fonte de informação específica. As falas refletem a realidade da produção editorial brasileira, na qual não há produção de livros para o ensino médio integrado. Assim, os docentes utilizam livros técnicos para trabalhar os conteúdos da educação profissional – quando estes estão disponíveis - e para trabalhar os conteúdos da base curricular do ensino médio, o IFMA aderiu ao PNLD.

Apesar de reconhecer os desafios relacionados com o currículo integrado, cabe, porém, a reflexão da utilidade de um recurso didático que é pouco trabalhado pelos professores em sala de aula. Que se pese o uso que alguns alunos fazem conteúdo teórico do livro didático, foi predominante nas falas dos alunos de que o livro didático não dá relevantes contribuições para sua formação. Se os exercícios são a parte mais utilizada do livro, uma lista disponibilizada para a turma teria um efeito similar.

Percebeu-se ao longo das falas, com menor intensidade, alguns fatores que afetam a percepção dos alunos referente ao livro didático, como a disponibilidade do livro, a linguagem e a experiência com outros recursos informacionais. Encontrou-se falas positivas referente ao fato de o livro didático ficar à disposição do aluno durante todo o ano, em contraposição com os livros da biblioteca que possuem regras específicas para empréstimo. Neste caso, pesa a favor a consagrada lei do menor esforço percebida nos estudos de usuários da abordagem tradicional, na qual o usuário irá utilizar fontes que estejam facilmente disponíveis. A disponibilidade permite o uso de anotações pessoais, manifestadas na forma de post-it colados em páginas com conteúdos considerados relevantes pelo aluno.

A linguagem de um livro refere-se à forma como o conteúdo é apresentado ao público a que se destina, encontraram-se menções sobre dificuldade de entender o conteúdo de alguns livros didáticos. Vergueiro (1995) comenta sobre critérios de seleção que abordam adequação ao leitor e que a relevância e interesse para um público específico são importantes critérios nesse sentido. Deve-se reconhecer que em um acervo que atende a diferentes públicos haverá obras que não serão relevantes a um ou outro público. Experiências com outros recursos informacionais afetam o comportamento informacional relacionado ao livro didático. A fala da Entrevistada 7 sobre sua preferência de pesquisar vídeo aulas que tratam da questão e uma fala da Entrevistada 5 referente a qualidade dos livros de língua inglesa, são exemplificativas. Entrevistada 5 fazia comparação com o conteúdo que ela estudou no curso de inglês que faz fora da instituição.

Em síntese, os resultados apontam para uma relação de complementaridade entre livros e internet. O uso do livro didático pelos alunos é diferenciado entre o uso do conteúdo teórico e o uso dos exercícios. Os alunos utilizam predominantemente os exercícios. Para apreensão do conteúdo teórico os alunos preferem outras fontes de informação. Percebeu-se que há grande influência dos docentes quanto ao estímulo de práticas associadas aos livros e que o currículo integrado impõe desafios adicionais para o uso de uma material didático voltado para o ensino médio não-profissionalizante.

5.2.3 Internet

Analisa-se as fontes de informação acessadas pelos alunos por meio da internet. Cunha (2020) considera que a internet oferece ao usuário a “[...] possibilidade de acessar milhares de informações dispersas em páginas iniciais (home pages)” (CUNHA, 2020, p. 183). Ele menciona que a internet possui diferentes esferas, que se caracterizam por soluções tecnológicas distintas para cada objetivo que se pretende. Guimarães (2008) escreve o capítulo sobre internet de *Introdução da fontes de informação* e menciona diferentes aplicações como e-mails, blogs, fotologs, portais, vortais e buscadores. Segundo o autor os portais são locais na internet nas quais é possível encontrar páginas sobre vários assuntos e que quando essas páginas são especializadas, o nome passa a ser vortal, em alusão a verticalização da informação especializada.

Uma importante aplicação da internet a ser considerada nesta subseção são as redes sociais virtuais, admitindo-se com isso que as redes sociais também acontecem fora do ambiente virtual. Recuero (2006) menciona que uma rede social possui dois elementos, a saber, atores que são os nós da rede (pessoas ou instituições) e conexões, as ligações propriamente ditas. Este fenômeno contemporâneo ganhou uma nova dinâmica com a popularização de dispositivos eletrônicos e infraestrutura que favorecem a comunicação móvel.

Buscou-se nesta análise identificar fontes de informação, como elas são escolhidas e avaliadas, bem como o ambiente escolar e os projetos de vida do EMI influenciam suas escolhas.

Como era de se esperar, as menções a fontes de informação eletrônicas disponíveis na internet apareceram de forma natural ao se conversar sobre a rotina de estudos, bem como nos casos dos incidentes críticos. Ao mesmo tempo, em determinadas situações os participantes se limitaram a mencionar apenas internet, sem ser específico quanto a que tipo de fonte de informação era acessada por meio da rede de computadores. Ao longo das entrevistas foram necessários pedir mais informações e exemplos de sites específicos que eram utilizados para uma maior compreensão do tipo de fonte utilizada.

Ao se analisar o comportamento informacional dos alunos percebe-se grande influência do fator disponibilidade de acesso: assistir o que quiser, onde quiser e quando quiser. Alguns fatores limitantes podem aparecer dependendo das circunstâncias pessoais de cada aluno. Para exemplificar, alunos com internet de baixa qualidade em casa, contornam

esse problema com o acesso à internet da escola; alunos com problemas de equipamentos para acesso a internet.

Sites. Utiliza-se a designação genérica sites para se referir a páginas da internet com diferentes características, tais como portais, vortais, fóruns, blogs, artigos de jornais etc. Também, não se faz distinções relacionadas ao tipo de arquivo, como, por exemplo, entre um arquivo pdf (apostila, lista de exercícios, livros etc.) e uma página baseada em html.

Entre os sites mencionados pelos alunos durante sua rotina de estudos estão: *Info Escola*, *Brasil Escola* que possuem características de vortais voltados para o conteúdo da educação básica; a *Wikipédia* com características de enciclopédia colaborativa; e o *Brainly* e *Yahoo Answer* que são sites nos quais os usuários postam perguntas que são respondidas por outros usuários do serviço. Além dessas fontes encontrou-se menções a sites jornalísticos. O uso de buscadores da internet também foi mencionado. Geralmente eles são o primeiro recurso utilizado para acessar sites específicos na internet, mas de tão internalizado e banalizado que está o uso da ferramenta, os alunos geralmente a desconsideram em suas falas dando destaque para as páginas encontradas.

Todos os sites mencionados possuem em comum a característica de disponibilizarem informações resumidas, similares às apresentadas nos livros didáticos. O que ajuda a entender por que muitos alunos mencionam que sempre buscam informações em diferentes sites para compreender um mesmo assunto.

Entrevistada 7: Eu usava muito o site da Wikipédia e dá... quando eu estou com muita dúvida na questão eu busco também Yahoo e Brainly para saber se está batendo as questões. Por que geralmente esses dois sites Yahoo e Brainly eles te dão as respostas. E da Wikipédia eu uso também pra saber a teoria, porque dizem que é o site mais recomendado na internet que tem desses sites pequenos, que é o site que possui mais confiança. Então eu uso mais os sites que possuem mais confiança.

Entrevistado 10: Não costumo usar sites assim não. Só quando é para resolver questões. Que eu gosto sempre de estar resolvendo questões, porque para mim entra mais até na cabeça. Aí, às vezes eu boto lá, “questões sobre tal assunto”, aí tem lá, aí eu vou só resolvendo e depois tem as resoluções.

Entrevistado 14: Site mais comum a utilização, assim de fonte de pesquisa seria aquele Brasil Escola, digamos, ele é uma forma resumida, também tem conteúdo direto e sites onde eu possa montar um... ver PDF, também. São sites vamos supor, quando eu não sei o assunto, e se, eu posso entender, já é considerado muito bom para mim.

Entrevistado 12: Foi mesmo, tenho que ser sincero, pesquisando respostas de trabalho [que conheceu o Brainly]. Assim, sei lá, se estou querendo saber alguma coisa. Eu pesquiso na internet e eu acho que pelo fato de eu já ter utilizado muito ele é o primeiro site que aparece. Então foi mesmo pesquisando respostas de trabalho.

Quando perguntados sobre o uso que faziam da internet na sua rotina de estudos, os alunos mencionaram a busca por resoluções de questões e exercícios. Utilizam o buscador para lançar a questão e geralmente encontram as respostas em sites destinados a responder

esses tipos de questões. Embora haja também a utilização dos sites para “saber a teoria”, os alunos demonstraram estar conscientes das limitações da profundidade das informações disponíveis¹⁶. Entrevistado 14 utiliza esses sites para ter um entendimento inicial do assunto e então ter base para uma busca mais qualificada de um documento com conteúdo mais aprofundado.

A natureza das informações nas buscas mencionadas leva à discussão sobre o currículo escolar conectado com a realidade local. As respostas obtidas nos sites mencionados são do conteúdo comum a todo o território nacional. Embora seja necessário, chama a atenção o fato de não haver menções quanto realidade local.

O uso de sites guarda relação com a disciplina que está sendo estudada, com a afinidade e o domínio de conteúdo do aluno sobre o assunto estudado.

Entrevistada 11: [Sobre os sites que usa em sua rotina:] Google, mais teoria quando é as matérias assim de humanas. Mas essas outras matérias de exatas, eu só consigo entender mesmo por vídeo aula, porque é explicando e as outras não, eu posso ler e tentar entender o conteúdo, alguma coisa e fazer atividade depois, mas as outras não. é só por vídeo aula mesmo.

Entrevistado 14: Ultimamente o uso do vídeo está bem menor, apesar de bem útil Mas pela quantidade de pessoas que eu conheço, eles estão mais focados nos PDFs. Que eu já vi assim “Ah! vou pegar um PDF e vou estudar” acredito que está bem mais explicado.

Entrevistada 11 aponta a dificuldade de entender o texto escrito para as matérias de exatas, preferindo assim os vídeos como fonte de informação, pois neste último caso há a presença do professor explicando o assunto. Entrevistado 14 prefere o uso de materiais textuais, por considerar que estes disponibilizam informações mais condensadas. Entrevistado 14 e seus amigos estudam eletrônica através de “pdf” disponibilizados pelos professores ou que eles encontram na internet.

No que se refere a avaliação de fontes de informação percebe-se a preocupação de alguns alunos com a confiabilidade das informações. Até certo ponto o uso de sites com produtores de conteúdos reconhecidos, como o InfoEscola e o BrasilEscola demonstra o uso de fontes confiáveis. Porém, parece que esta seleção na maioria dos casos se deve a ação dos algoritmos de busca que direcionam os resultados para estas páginas.

Entrevistada 7: . E da Wikipedia eu uso também pra saber a teoria, porque dizem que é o site mais recomendado na internet que tem desses sites pequenos, que é o site que possui mais confiança. Então eu uso mais os sites que possuem mais confiança.

Entrevistada 5: Eu fui na internet em vários sites, várias notícias, em sites como a BBC, tinham muitos sites sobre. BBC Brasil. O El País tinha muitos sites sobre isso. O Globo também. Eu fui nos confiáveis né. Porque tem muito site na internet que não é confiável, porque pode ser facilmente alterado. Tipo pode ir lá escrever

¹⁶ Ver as considerações sobre o livro didático.

qualquer coisa e ficar lá. Como por exemplo a Wikipédia. É muito fácil de ser alterada. Mas também tem muitos sites bons. São geralmente bons jornalistas que escrevem e eu sempre procuro mais esses sites. Até nos trabalhos quando tem as referências, tem que colocar uma referência que seja base.

A avaliação da Entrevistada 7 da *Wikipédia* como um site confiável parece ser uma reprodução de discurso de terceiros. Ela não mencionou critérios, nem situações, para considerar o site confiável, como por exemplo uma avaliação dos pares colaborativa. Entrevistada 5 utiliza como critério de confiança a autoridade, as pessoas ou os editores que produziram determinado conteúdo. Ao mesmo tempo demonstrou a preocupação com sites cujo conteúdo “pode ser facilmente alterado”. Em outros momentos da entrevista, Entrevistada 5 mencionou dicas e recomendações dos professores do seu curso preparatório para o vestibular.

Vídeos. Como apontado por Araújo e Fachin (2015) a evolução tecnológica dos últimos anos permitiu a migração de diferentes mídias para formatos acessíveis pela internet, caracterizando fontes digitais. O uso de vídeos se popularizou nos últimos anos, visto que há uma grande oferta e de forma gratuita disponível na internet.

Entrevistada 1: E também tem as minhas preferências de professores, porque eles [do Descomplica] também disponibilizam professores diferentes para cada matéria para qual a gente se adapta melhor. Então, eu sempre fico flexibilizando, mas tudo que eu estudo é pelo cursinho online, tanto para aprender o assunto, eu assisto a aula com aquele professor que eu gosto e ele me ajuda a compreender aquele assunto. Aí se eu perceber que eu tive alguma dúvida adicional eu posso assistir aula com outro professor que deu aula de manhã, que eu não pude assistir. Então se eu não entendo o que eu estudei pela tarde, com aquele professor, eu posso estudar com outro professor que tem uma didática diferente e eu posso aprender.

Entrevistado 10: Foi pelo youtube mesmo. Eu boto lá o assunto e aí eu vejo. Aí eu assisto, eu costumo assistir mais de um sobre o assunto. E aí eu vejo o que eu... o que consegui passar o conteúdo melhor, o que eu entendi melhor.

Entrevistado 14: E também ajuda muito quando a gente assiste uma aula e entende uma parte, mas quando a gente assiste um vídeo ajuda muito a fixar. Porque outro Professor, outro método de ensino e, às vezes, dá para fixar melhor

Entrevistado 3: Eu gosto muito de ver vídeo aula no YouTube. Aí eu tô fazendo esse cursinho, aí quando não entendo algum assunto [se referindo a dúvidas das aulas no IFMA] eu procuro uma aula lá. Está tudo disponível. Aí eu entro e procuro para eu estudar ou quando não, eu faço uma pesquisa na internet ou chego para alguma pessoa da minha turma que saiba e vou atrás.

O principal site de vídeo usado pelos alunos é o Youtube, porém, é possível perceber o uso de outros serviços de vídeo, que muitas vezes também disponibilizam vídeos gratuitos no *Youtube*, como *Me Salva* e o *Descomplica*.

Diferentemente do que acontece no ensino presencial do IFMA, os alunos podem escolher os professores das aulas que desejam assistir. Desta forma, eles buscam aqueles com a abordagem didática com a qual mais se identificam. Alguns desenvolvem preferência por alguns professores e recorrem a eles em um primeiro momento e, em caso de dúvidas,

recorrem a vídeos de outro professor. Outros fazem essa seleção para cada assunto que necessitam, por isso assistem vários vídeos e depois “elegem” aquele professor que, para eles, conseguiu explicar melhor o conteúdo.

A abordagem didática do professor é o critério determinante para a seleção de vídeos. Percebe-se também outros fatores relacionados ao processo de seleção dos vídeos, como a escolha aleatória, o canal e a influência de colegas.

Entrevistado 6: Às vezes, aparece no YouTube assim do nada. Eu nunca assisti, mas aparece aí eu vou [e] vejo lá. Algumas vezes eu conheço por outros canais, você está assistindo e eles falam. E as vezes eu só pesquiso no YouTube tal assunto e aparece os canais, aí eu vejo qual é o que eu vou ver, que tipo, eu entenda. Porque sempre tem aquele que fala, explica bem para uns, mas para outros não é tão bom né, de entender. Aí dependendo muito, assim, da aula eu assisto. Aí eu começo a assistir todas as aulas.

Entrevistada 2: Aleatoriamente [se referindo a como conheceu o *Canal de Física*], eu coloquei lá o que eu queria que era Lei de Kirchhoff e ele apareceu lá. Ele falou e gostei. Eu sempre procuro um que realmente me dê ânimo para assistir. Aí o jeito dele se expressar para mim foi melhor.

Entrevistado 6 costuma selecionar os vídeos que vai assistir “aleatoriamente”. Porém, ele percebeu que o vídeo “às vezes, aparece no *Youtube* assim do nada”. Ao navegar no ambiente virtual, mesmo sem perceber, o Entrevistado 6 deixa rastros que são utilizados pelos algoritmos para lhe apresentarem informações do seu interesse. Em outras situações, o Entrevistado 6 faz uma busca sobre o assunto de interesse e, a partir daí, seleciona com base no critério da didática do professor. Mesmo neste caso, a escolha do Entrevistado 6 não é tão aleatória, pois os resultados da busca depende da ação dos algoritmos.

Entrevistada 2 estava com dificuldades na disciplina de Física. Ao fazer uma busca sobre Lei de Kirchhoff assistiu entre os resultados os vídeos do prof. Boaro do *Canal de Física*. A partir daí ela passou a utilizar o canal como principal fonte de informação para estudo enquanto estava naquele módulo. Depois de uma escolha aleatória entre os resultados de busca, a Entrevistada 2 passou a utilizar um canal específico. O canal é um outro fator que é considerado durante a seleção de fontes de informação.

Vale mencionar que alguns canais possuem vídeos de um único professor. Nestes casos, a seleção da fonte de informação segue unicamente o critério da didática do professor. Porém, há canais que disponibilizam conteúdos ministrados por diferentes professores e esta característica afeta na seleção dos vídeos. A Entrevistada 1, em sua fala anterior, que busca vídeos para assistir dentro do canal disponibilizado pelo seu curso preparatório e que quando precisa explicações adicionais busca vídeos de outros professores dentro do mesmo canal. A menção de alguns alunos a canais como o *Me Salva!* destaca a preferência pela abordagem

didática do canal e não por um professor específico. O *Me Salva!* possui diferentes professores, mas sempre adota a mesma forma de apresentar os conteúdos.

Entrevistada 5: Para cada disciplina. Para história tem o da Débora Aladim, história e redação. Na verdade humanas em geral. A Débora Aladim ela é jovem como a gente, então ela é muito boa falando, assim, ela entende o quê, que a gente precisa estudar, como é que é nossa rotina, então é muito bom os vídeos dela. tem um para zoologia, para filosofia, também para história que o nome do canal é Parabólica, muito bom o Professor. Pedro Rennó o nome dele. E para... Eu gosto muito também do AulaDe para química. E o Stoodi como se fosse... é uma plataforma de estudos mesmo. tem as vídeo aulas. É muito didático. Tem o vídeo, aí depois tem o exercício para tu treinar sozinho, depois tem uma lista de exercícios para tu fazer todos. É como se fosse uma rotinazinha. E tem também, tipo dividido “Ah! O que eu posso estudar de matemática, o que mais cai” aí tem lá por capítulo, é mais fácil para tu... Porque eu estudo é uma coisa de organização né estudar um monte de coisa assim e não treinar ou então só estudar, só estudar, só estudar e não treinar nada. Ou então estudar tudo esporadicamente é muito difícil. Então os canais ajudam muito porque tem uma organização, chamado de playlist né, que é dividido, tipo como se você tivesse passando por estágios até chegar ao que você queria.

Entrevistada 11: Acho que matemática tem Ferretto. Em... Marcos Aba... Nas outras matérias eu não me lembro assim. Eu coloco mais... Tento olhar, mas eu não fico seguindo aquele, sempre aquele mesmo professor. eu procuro variar. mas, de matemática é mais esses dois.

Além da abordagem didática do canal, a organização do conteúdo e a disponibilização de materiais complementares são características consideradas por aqueles que em algum momento utilizam canais específicos. Entrevistada 5 tem um amplo repertório de canais dependendo da matéria que está estudando. Nos casos dos canais da *Débora Aladim*, *Parabólica*, *AulaDe*, o principal critério foi a abordagem didática do professor, que se coincide neste caso com a abordagem didática do canal. No caso do Stoodi pesou o fato do canal disponibilizar lista de exercícios e a organização dos conteúdos. Entrevistada 11 utiliza alguns canais específicos quando o assunto é de matemática, porém, não fica limitada apenas a elas. Notou-se que esta é uma característica de usuários de fontes de informação na internet, que por terem diversas opções disponíveis ao esforço da escolha de palavras adequadas e de um clique, não ficam presos a uma única fonte de informação, mesmo que manifestem preferência por ela.

A influência de colegas foi percebida através do caso do *Descomplica* com alunos da turma de Design de Móveis. Três dos quatro entrevistados do curso mencionaram que utilizam o mesmo canal.

Entrevistada 4: Eu escutei alguns colegas falando sobre o Descomplica. Aí eu fui lá pesquisei e gostei dos vídeos.

Entrevistado 3: Através do pessoal da minha turma. Conheci O Descomplica. Na minha turma como tem muitas pessoas que não tem condições de pagar cursos caros, porque curso para o ENEM presencial é caro demais, principalmente aqui em São Luís.

Entrevistado 10: É mil reais, seiscentos e pouco. E pagando R\$ 20,00 por mês eu consigo, tipo, são ótimos professores, tem aulas que são ao vivo. A gente pode... Eu conheci ele através de colegas de classe mesmo.

Porém, mesmo em casos em que não se usa um canal específico os colegas de turma também influenciam.

Entrevistador: Os seus colegas costumam indicar [vídeos]?

Entrevistado 10: Sim, sim, sim. Pergunto, às vezes, “Ah! qual foi a vídeo aula que tu assistiu?”, aí ele fala “Ah! foi esse. Vai lá procura, assiste”.

Outro aspecto do comportamento informacional referente ao uso de vídeos está relacionado com o momento que os alunos utilizam o recurso.

Entrevistada 9: Porque tem algumas matérias que eu costumo ir logo direto aos exercícios. Começo logo a fazer exercícios, mesmo não sabendo da matéria. Já outras matérias eu costumo ver vídeo aula, tentar aprender o assunto antes de fazer a resolução. [...] As matérias que eu vejo vídeo aula, eu vejo antes e depois, eu vou tentar fazer a resolução dos exercícios.

Entrevistado 13: Geralmente eu faço como se fosse um aquecimento para qualquer atividade. Se eu vou estudar matemática, algum assunto específico de matemática, anteriormente, antes disso eu costumo ver um vídeo, respondo alguns exercícios e assim continuo pelo caderno, livros etc

Entrevistada 2: Eu uso os vídeos mais para absorver e para tirar um pouco de dúvidas que talvez eu possa ter ou para revisar mesmo. Porque como são muito curtos, eles fazem meio que um resumo, aí se eu estudei um capítulo, aí eu vou em algum vídeo que tem esse capítulo. Aí, talvez, com esse vídeo, eu consigo tirar as dúvidas que eu tenho nesse capítulo.

Entrevistado 14: Quando a matéria, digamos assim numa mudança de módulo. Temos um tempo livre, mas se a gente tem uma matéria que a gente já queira saber o que vai ter nela, a gente vai dar uma pesquisada. Pode ser que... aí nesse caso a gente pode ver um vídeo antes como se fosse uma introdução. E depois no caso do professor passar uma matéria a gente não entender muito, ou quiser fixar mais aí a gente vê o vídeo depois.

Apesar de os vídeos serem uma fonte de informação amplamente utilizada pelos alunos, convém mencionar que há quem os use somente como última alternativa.

Redes sociais. As redes sociais estão integradas à vida dos alunos, pelo menos da grande maioria deles. Vida refere-se aqui também à vida fora da escola. Quando convidados a se expressar sobre o uso de redes sociais em sua vida escolar os alunos mencionaram duas redes sociais específicas o *Instagram* e *Whatsapp*.

Entrevistada 1: Eu uso bastante, porque, eu acho que a mais útil para mim é o Instagram, porque todos os canais de comunicação do ensino que eu uso, o Descomplica, Me Salva, todos eles tem um canal e eles disponibilizam o tempo todo conteúdos que digamos que eu já estudei a algum tempo atrás. Então eles vão jogando lá umas questões que você possa resolver, revisão, coisas importantes. Então, praticamente quando eu abro minhas redes sociais, nem é mais para tipo entretenimento. É mais para estudar, porque é tudo de conteúdo. É tudo de estudos. Então eu olhando lá eu consigo revisar um assunto, olhando tem questões, tem simulados que eles disponibilizam grátis para a gente fazer e testar nossos conhecimentos. Então minha fonte de informação principal são as redes sociais.

Entrevistada 2: Eu uso bastante. Eu sigo Instagrams meio que motivacionais ou de dicas de estudo que eles postam mapas conceituais, dicas de como resolver uma questão, diferenças entre palavras para um texto, resumos de História, essas coisas.

Entrevistado 10: Bem difícil usar as redes sociais para estudo. Só assim, tem, por exemplo, no Instagram tem umas páginas que eles mostram bastante mapas mentais, assim aquelas coisas mais organizadas e tudo mais. Eu acho interessante. Essa é, assim, a que eu mais uso para estudo. Quando eu estou estudando eu prefiro me desligar das redes sociais

A internet tornou possível a produção de conteúdo escolar menos centralizada em grandes editores devido ao baixo custo envolvido. A proliferação de páginas e canais aumentou a concorrência por seguidores, por cliques, por visualizações, por alunos, por clientes etc. Ao passo que buscam maior audiência os produtores começam a diversificar os canais de comunicação com o público que pretendem alcançar e a aumentar a frequência de produção de conteúdos para cultivar e manter o interesse. O uso das redes sociais faz parte da estratégia.

Entrevistada 1 é seguidora, no *Instagram*, do *Descomplica* e do *Me Salva!*. O *Descomplica* é o seu curso preparatório on-line para o vestibular e o *Me Salva!* é um canal no *Youtube* que ela recorre durante a sua rotina de estudos. A decisão de se tornar seguidora nas redes sociais parece ter sido influenciada pelo fato de utilizar os conteúdos dos respectivos produtores em outros “canais de comunicação do ensino” que ela usa, ou vice-versa. Apesar de em um primeiro momento remeterem a ideia de entretenimento, o uso de redes sociais associado com a rotina de estudos a transformou “na fonte de informação principal”.

Deve-se fazer uma reflexão crítica ao uso das redes sociais por parte de produtores de conteúdo escolar. Se por um lado o conteúdo que é aprendido na escola deve guardar uma forte conexão com a realidade sócio-histórica, na qual o sujeito está inserido, e que por isso deva fazer parte da vida deles, incluindo suas interações nas redes sociais. Por outro lado, parece que o conteúdo ao qual as fontes mencionadas disponibilizam não buscam fazer essa conexão: conteúdos voltados para preparar para um exame admissional, voltado para macetes e com explicações simplificadas. Além disso, que se pese o fato do projeto de vida da Entrevistada 1 ser voltado para o exame vestibular, deve-se buscar o equilíbrio entre a rotina escolar e a vida pessoal. Este equilíbrio será necessário também durante a vida adulta e produtiva. Para tudo há um tempo determinado e isto inclui o tempo para estudo e o tempo para o lazer. Ocupar um instrumento de lazer de forma predominante com conteúdo escolar ou mesmo transformá-lo em um instrumento predominantemente de estudo não deveria ser feito baseado apenas no interesse de divulgar ao máximo os conteúdos produzidos a seguidores, clientes etc.

Por outro lado, deve-se levar em conta que não se consegue separar totalmente a vida escolar da vida pessoal. Deste modo, mesmo em momentos de estudo tira-se um tempo para o entretenimento e vice-versa. E como o objetivo da educação é formar cidadãos autônomos, é razoável pensar que o resultado da formação escolar seja manifestado nas redes sociais.

Entrevistado 14: Normalmente, a gente sempre está estudando, mas aí de vez em quando dá uma olhada no celular. Passa um pouco, depois larga e volta para o papel ali o que tava fazendo. Digamos que é só uma quebra daquele clima estudantil um pouco.

Quanto ao conteúdo utilizado para estudo pelo *Instagram* percebe-se que é o tipo de informação de rápida apropriação, como mapas conceituais, esquemas, resumos, questões, curiosidades, dicas etc. Trata-se de informações resumidas e que necessitam de outras fontes de informação para compreensão do conteúdo. Daí, possivelmente, o motivo de o uso do *Instagram* estar associado ao uso de outras plataformas digitais.

Que seja pesado o fato de os produtores de conteúdos mencionados possuírem um modelo de funcionamento 100% digital, demonstra-se o potencial das redes sociais como um aliado no processo de formação escolar. Instituições com o funcionamento presencial podem se valer do uso de redes sociais como uma estratégia associada ao currículo escolar em desenvolvimento. O mesmo é válido para as bibliotecas escolares.

Percebe-se também a influência dos algoritmos durante o processo de uso das redes sociais.

Entrevistada 1: É involuntário. Aquilo já é manipulação, porque você vê uma coisa, aí eles percebem que você se interessa por aquele assunto, aí começa a te mandar vários canais que disponibilizam conteúdos. Eu tento não aceitar, mas eu não consigo e aí eu vou aceitando todos e todos, quando eu vejo: meu filho não tem mais foto de ninguém! Só tem questões e eu saio dos livros para tentar ir para o *Instagram* para tentar espairer, mas eu não consigo porque eu vejo um monte de questão. E o meu cérebro fica instigado a ficar ali. Então, não adianta que enquanto o Enem não passar eu vou estar estudando de qualquer jeito.

Os algoritmos do *Instagram* “entendem” quais são os conteúdos que interessam aos usuários, daí o bombardeiam com informações relacionadas. Um perigo associado a isso é que essa seleção de conteúdo é feita com base em cálculos que não levam em conta o currículo escolar. Trata-se de uma lógica baseada em audiência, quantidade de cliques e patrocínio¹⁷.

Whatsapp é outra rede social utilizada durante a rotina escolar dos alunos.

Entrevistada 9: Geralmente é whatsapp porque tem uma comunicação mais rápida com os outros alunos. Aí a gente consegue desenvolver as vezes exercícios através do Whatsapp.

¹⁷ O patrocínio refere ao pagamento para que uma página apareça entre os primeiros resultados de busca.

Entrevistado 13: Redes sociais... geralmente, só para pedir informações e elas não entram. Eu deixo o celular no silencioso e estudo normal. Agora se eu tiver precisando de alguma coisa: “Ah! O professor indicou tal livro, tal site, tal fonte” aí eu tenho que usar o WhatsApp, Instagram para pedir essas informações. Geralmente só para isso.

Entrevistada 7: Não. Para estudar só às vezes, Whatsapp, que eu uso para comunicar com alguns colegas para eles me tirarem uma dúvida, só. Nem é sempre, quase nunca eu uso o WhatsApp para estudar. [...] Mais é em semana de prova. Na semana de prova eu uso muito para me comunicar com alguns colegas da minha sala para eles me tirarem dúvidas de questões. Só.

Entrevistada 8: Não. Eu gosto de redes sociais, assim para ver as coisas, mas eu quase não uso. [...] Eu uso o Whatsapp, mas tipo assim, eu sou representante de turma. Então, assim, quase só para me comunicar com minha turma. Mas só isso, entendeu?

O uso do *Whatsapp* está associado com informações rápidas como tirar dúvidas sobre a resolução de um exercício, informações passadas pelos professores (livros, sites, atividades etc.). Também para comunicação de informações utilitárias relacionadas à vida acadêmica, como as comunicações feitas pela Entrevistada 8, enquanto líder de turma.

Entrevistado 14: Só chegamos a usar, se caso o professor autorizar, no caso que o professor disser “pode usar” aí a gente vai lá e tenta usar. Se você não tem celular, você usa de quem tem e faz uma dupla. Por que normalmente, quando o professor faz assim, ele pegava o conteúdo aqui no áudio, digamos, por exemplo, inglês, tem o áudio aqui e vocês vão tentar entender o máximo possível desse áudio. Ela botou o áudio lá no grupo, no caso de comunicados que a gente tem só da nossa sala e todo mundo pôde ouvir. Assim já chegou em todos ao mesmo tempo.

Um uso criativo do *Whatsapp* associado às atividades curriculares, no caso do áudio que o professor de inglês passou para o grupo da turma

Assim, uso de redes sociais parece estar associado ao uso de informações resumidas que exigem outras fontes de informação para compreensão do conteúdo que está sendo estudado. Este fato, associado ao fator distração (visto que as redes sociais também são uma forma de entretenimento) ajudam a explicar porque alguns preferem se desligar das redes sociais enquanto estudam.

5.3 Biblioteca

A biblioteca deve compor a estrutura mínima das escolas da educação básica. A Lei nº 12.244/2010 trata da universalização das bibliotecas escolares em todos os sistemas de ensino, na esfera federal, estadual e municipal. A promulgação desta lei foi um desdobramento de uma série de ações iniciadas pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), em 2008, quando lançou o *Projeto Mobilizador Biblioteca Escolar: construção de uma rede de informação para o ensino público* (CAMPELLO, 2015). Apesar da previsão legal de implantação de bibliotecas em todas as escolas representar uma importante conquista, o texto legal tem recebido críticas pelos pesquisadores da área sendo uma delas o limitado conceito de biblioteca que no texto legal está unicamente vinculado com acervo bibliográfico, desconsiderando o diálogo da instituição com o currículo e a realidade escolar (FARIAS; BRITO, 2019; FERRAREZI; SOUSA, 2014). Atualmente está em tramitação na Câmara dos Deputados um projeto de alteração do texto legal que prevê a conceituação de biblioteca como um “equipamento cultural obrigatório e necessário para o desenvolvimento do processo educativo” (JÚNIOR, 2018).

O Grupo de Pesquisas em Bibliotecas Escolares (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais, buscou colaborar com o *Projeto Mobilizador* elaborando padrões para funcionamento e avaliação de bibliotecas escolares. O resultado desse esforço resultou na elaboração do documento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares* (GRUPO..., 2010). O conceito de biblioteca escolar expresso no documento do GEBE, a saber de um dispositivo informacional que conta com espaço físico, acervo variado e organizado, serviços e atividades especializados, acesso à fontes de informação digitais e que é administrado por um profissional qualificado foi utilizado durante a coleta de dados e também será utilizado durante a sistematização e análise dos dados. Este documento embasou a seção do roteiro de entrevistas relacionada à biblioteca escolar e também serviu de base para o roteiro da observação da pesquisa (ver Apêndice B).

No âmbito da educação profissional, o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (CNCT) que é “[...] um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral” (CATÁLOGO..., 2016, p.8). Em todos os cursos técnicos o CNCT apresenta como infraestrutura mínima “Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado”. O documento não apresenta um conceito ou alguma concepção para biblioteca escolar na educação profissional, limitando-se a mencionar o grau de especialidade do acervo. Santos

(2017) constatou em sua pesquisa que há ausência no regime normativo da educação profissional de elementos que permitam a construção de uma identidade para as bibliotecas da educação profissional. Nesta pesquisa, entende-se que o conceito apresentado nos Parâmetros do GEBE é adequado para a realidade estudada, porque apesar das bibliotecas dos IFs atenderem ao mesmo tempo alunos da educação superior, foi considerado ao longo da pesquisa apenas sua atuação enquanto biblioteca escolar. Por este motivo, não houve necessidade de se fazerem alterações visando a adequação do roteiro para o ambiente da educação profissional

Como a biblioteca se insere no comportamento informacional dos alunos, considerando um ambiente marcado pela oferta de fontes de informação dos mais variados tipos? Para responder esta pergunta dedicou-se uma parte do roteiro de entrevistas direcionado para a biblioteca. Os dados obtidos através das entrevistas foram analisados em conjunto com os da observação não participante. Embora o roteiro de observação seja composto de cinco partes, durante as entrevistas não foi possível encontrar dados suficientes para abertura de mais categorias de análises. As citações referentes a acesso a fontes digitais, profissionais da biblioteca e serviços e atividades especializados foram mencionados ao longo das demais categorias de análise.

Nesta categoria buscou-se ver o conceito de biblioteca e o uso dela pelos alunos. Aborda-se as seguintes subcategorias: utilidade da biblioteca, espaço físico e acervo.

5.3.1 Importância/ utilidade

Quando se entra na Biblioteca Tebyreçá de Oliveira (BTO), do Campus São Luís-Monte Castelo do IFMA, percebe-se que ela não é um ambiente estático e monótono. Não passa a sensação de estar em um templo religioso, um espaço onde impera o silêncio e que promove contemplação dos livros. É um ambiente descontraído, mas não excessivamente informal, no qual se percebe um compromisso com o saber.

A instituição parece ganhar vida ao longo do dia, que se assemelha a um dia típico da maioria das pessoas: atividades ao longo do dia e à noite preparando-se para o sono. Logo pela manhã, às 7h, a biblioteca abre suas portas e inicia suas atividades. Durante todo o dia estará sempre movimentada com a presença da comunidade escolar. Diferentemente de outras instituições de ensino da educação básica que quando as aulas começam os corredores e espaços coletivos se esvaziam, com a exceção do funcionário da disciplina escolar que fica transitando para garantir que todos os alunos estejam na sala de aula. Não é incomum ver o

professor de filosofia usando os corredores, pátios e outros espaços coletivos como “sala de aula”. O dia é de constante movimento, intensificado em alguns momentos, como nos intervalos entre as aulas na manhã, e na tarde, e nos intervalos entre os turnos de ensino. À noite, a BTO vai gradualmente diminuindo o fluxo de pessoas, até restarem uns poucos alunos, geralmente da educação superior. Quando então encerra o seu funcionamento às 21h.

Chama a atenção de imediato encontrar alunos do EMI convivendo em um mesmo espaço com alunos da educação superior. Sem contar os outros membros da comunidade interna e externa, mas estes em bem menor intensidade. Ao longo da manhã o público é quase integralmente dos alunos da educação básica. À tarde, é possível perceber uma presença maior de alunos da educação superior. À noite a situação se inverte e o público atendido é predominantemente da educação superior.

Uma característica singular das bibliotecas dos IF é atender a diferentes públicos em um mesmo espaço físico. Característica essa que suscita desafios quanto ao seu funcionamento, afinal como atender em um mesmo espaço a públicos tão diferentes? Durante a observação buscou-se ver na biblioteca um aspecto fundamental: como funciona uma biblioteca de uma instituição que ao mesmo tempo desenvolve o ensino médio e uma formação profissional? E diretamente relacionado a isso: considerando o atendimento a públicos de níveis de ensino distintos, é possível perceber no funcionamento da biblioteca a influência de um nível de ensino no outro? É possível perceber alguma influência da educação superior na educação básica?

Em um primeiro momento, ponderou-se sobre possíveis ajustes para a realidade da educação profissional do roteiro de observação, que fora elaborado com base nos parâmetros do GEBE para educação básica. O CNCT porém, limitou-se apenas a aspectos relacionados ao acervo. Deste modo, concluiu-se que o roteiro com base no GEBE atenderia a realidade da educação profissional. Porém, ao longo da observação dever-se-ia ficar atento a como os pontos observados no roteiro guardam relação com as características específicas da educação profissional.

Pode-se apontar indícios de uma tendência de funcionamento mais ligada à educação superior. O primeiro indício neste sentido considera a trajetória histórica das instituições. Percebe-se que os CEFET, instituições das quais se originaram os IF, já apresentavam um movimento em direção à educação superior em um fenômeno que ficou conhecido como a “a cefetização das escolas técnicas federais”, no qual as instituições buscavam a “diferenciação para cima” (referindo-se a buscar cursos superiores e de pós-graduação, direcionando recursos que outrora seriam destinados à educação básica)

(CIAVATTA, 2010). Alguns tinham no horizonte se tornarem universidade tecnológica¹⁸. Deste modo, durante o movimento de expansão da Rede Federal de Educação profissional constavam nos planos instalações próprias de boas instituições educacionais, incluindo bibliotecas. Esta expansão, porém, previa a implantação de uma institucionalidade distinta das universidades tecnológicas, a saber, a dos Institutos Federais. A adesão à nova institucionalidade por parte dos CEFET encontrou resistência, pois dedicar-se à educação básica era considerado como retrocesso acadêmico tendo em vista a dedicação à educação superior. Pesou na decisão de cada instituição a limitação de financiamento para quem não aderisse à proposta dos IF (AMORIM, 2013).

Um outro indício da tendência à educação superior está relacionado à política de formação de coleções das bibliotecas dos IFMA, conforme exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Trata-se de uma política elaborada com base nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A política prevê inclusive relação entre títulos e exemplares por bibliografia básica e complementar. Além disso, observando os requisitos relacionados à biblioteca presentes nos instrumentos, como acervo tombado e informatizado, percebe-se que a biblioteca atende a todos eles.

Os indícios mais fortes vêm dos serviços oferecidos pela biblioteca¹⁹. A biblioteca oferece os serviços de circulação (consulta local, empréstimo domiciliar, renovação e reserva), porém com exceção de alguns cartazes espalhados pela biblioteca não há serviços sistemáticos de educação de usuário. Também não são desenvolvidas atividades culturais, de promoção ou fomento à leitura, nem de formação de leitores. Não são realizadas atividades ligadas a orientação à pesquisa escolar e levantamentos bibliográficos. Alguns serviços que são oferecidos: serviço de referência, elaboração de fichas catalográficas, orientação para uso do Portal de Periódicos da CAPES.²⁰ Deste modo, os serviços oferecidos pressupõem leitores iniciados e voltados para o público da educação superior.

Outro serviço à disposição dos alunos é a infraestrutura para acesso a internet. Além de internet sem fio de alta velocidade, a biblioteca coloca à disposição dos alunos 8

¹⁸ O CEFET-Paraná se tornou Universidade Tecnológica Federal do Paraná, através da Lei 11.184 de 7 de outubro de 2015. Os CEFET – Rio de Janeiro e CEFET – Minas Gerais não aderiram a chamada pública para se tornarem Institutos Federais por pretenderem a institucionalidade de universidade tecnológica (AMORIM, 2013, p. 21).

¹⁹ Considera-se o espaço físico como serviço. Porém, o espaço físico será abordado em subseção específica, assim como mais detalhadamente o acervo e outros serviços relacionados a ele.

²⁰ Outros serviços oferecidos envolvem orientação produção bibliográfica e assessoria em questões de competência da biblioteca, a professores e outros profissionais do campus.

(oito) computadores para pesquisa na internet²¹. Além disso, possui bases de livros próprias e assinaturas da biblioteca virtual Minha Biblioteca. Porém, como mencionado não são feitas atividades de orientação à pesquisa.

Quanto ao pessoal que trabalha na biblioteca a equipe é composta por cinco bibliotecários, sendo que destes um está afastado para pós-graduação e o outro está em exercício em outra instituição. Todos os bibliotecários atuam exclusivamente na instituição e uma bibliotecária exerce a função de chefe da biblioteca. Como o funcionamento é ininterrupto, nove auxiliares de biblioteca, trabalham em regime de turnos de 6h diárias.

Comparando os dados obtidos pela observação com resultados de diagnósticos sistematizados por Campello (2015) percebe-se alguns pontos de similaridade e distinção. Quanto a falta de vinculação entre biblioteca escolar e projeto pedagógico da escola, caracterizando a noção de biblioteca como um espaço dispensável: apesar de não haver uma ligação orgânica com o currículo escolar percebe-se uma tentativa de aproximação da realidade de sala de aula através de uma política de formação de coleção baseada em programas de ensino. Existe previsão orçamentária para aquisição de acervo bibliográfico, embora a biblioteca também receba doações. Assim como em diagnósticos de outras bibliotecas, os serviços oferecidos são rotineiros com baixa integração ao currículo escolar. Ao mesmo tempo não são desenvolvidas atividades relacionadas a função pedagógica do bibliotecário, *information literacy*.

Uma distinção relevante com diagnósticos anteriores de outras bibliotecas escolares é a presença de profissionais especializados, pois a biblioteca conta com cinco bibliotecários em seu quadro de pessoal. Como então explicar serviços relativamente desconexos com o currículo escolar? Um possível fator associado foi mencionado pela própria autora quando mencionou que “a formação específica do bibliotecário escolar não ocorre na graduação” (CAMPELLO, 2015, p. 10). Outro fator que não se pode desconsiderar é o ambiente da educação profissional que contempla diferentes públicos exigindo do bibliotecário atuação em diferentes frentes.

A partir da observação percebe-se um contraste entre dinamicidade e vida do ambiente da biblioteca com o hall de serviços e atividades oferecidos e desenvolvidos por ela. Os serviços e atividades carregam consigo a noção de biblioteca como um lugar de suporte aos programas de ensino. A biblioteca não está inserida como ator ativo no processo de ensino- aprendizagem. Porém, o uso do espaço é compatível com noções alternativas

²¹ Durante o período da coleta de dados os computadores não estavam funcionando devido a um problema de infiltração no local onde eles ficavam instalados.

relacionadas ao encontro de pessoas construindo coletivamente conhecimento. Como o ambiente dinâmico descrito não é resultado de ações específicas da biblioteca – pelo contrário, como será visto adiante, algumas ações desenvolvidas dentro da biblioteca reforçam uma concepção mais tradicional dela - conclui-se que este comportamento é oriundo de fatores ambientais da educação profissional.

Durante as entrevistas, perguntou-se para os alunos “o que é e para que serve a biblioteca?”. O objetivo dessa pergunta era identificar o conceito que os alunos tinham sobre biblioteca. Deve-se levar em conta que os alunos já estavam dentro da instituição há pelo menos dois anos. Desta maneira eles já possuíam elementos para construir um conceito considerando sua experiência com a biblioteca da escola. Durante a entrevista indagou-se, também, sobre experiências anteriores com bibliotecas com o intuito de perceber elementos conceituais que foram construídos pelos alunos a partir de sua interação com o equipamento de cultura em consideração. Um aluno que já fora iniciado no uso de biblioteca, possuiria histórico de uso de outras instituições. Em um sentido oposto, poder-se-ia encontrar evidências de reproduções sociais do que conceito de biblioteca a partir de falas de alunos que nunca usaram ou que o fizeram algumas poucas vezes de maneira esporádica.

Pode-se observar pelas falas dos alunos a tensão entre um conceito do que deveria ser uma biblioteca – seja ele construído a partir de experiências anteriores, seja ele uma reprodução social de um conceito de biblioteca – com a realidade da biblioteca do campus.

Considera-se neste estudo que a noção de biblioteca como espaço dinâmico apresenta diferentes elementos, tais como espaço de aprendizagem, espaço de lazer, espaço de encontro de pessoas, integração com o currículo escolar, atividades voltadas para o gosto pela leitura e para construção coletiva do conhecimento. O conceito predominante nas falas é o de biblioteca como um lugar onde se encontram livros e um espaço físico com mesas e cadeiras para estudar.

Entrevistado 10: Na minha visão [biblioteca] é um lugar que tem ali os livros, né? Que você pode pegar emprestado. Que tem sobre quase todos os assuntos praticamente ali que tu pode estar buscando e tudo mais. E ela serve para te ajudar, para quem usa bastante livro que gosta de procurar ai usa a biblioteca. E já está até... o pessoal não usa tanto a biblioteca assim, prefere ali pesquisar no celular

Entrevistada 1: No início eu achava que **a biblioteca era um lugar que a gente ia vir e ia obter as informações e ia poder estudar**. Tanto que foi uma das coisas que me cativaram aqui quando eu vim aqui com a minha mãe, quando eu era mais nova. Eu sempre fui apaixonada por biblioteca, sempre gostei de ler e tudo mais. E eu vi a biblioteca eu achava ela muito maravilhosa, eu achava que ia passar o dia inteiro aqui. **Só que aí quando eu entrei a rotina não deixava que eu ficasse muito tempo aqui**. Mas nas vezes que eu vinha, eu fiz o meu cadastro só uma vez, que foi no primeiro ano para pegar livro. Mas eu nunca peguei nenhum livro, porque eu achava que os livros da biblioteca não eram tão bons. Eu achava que o acervo era

bem reduzido. Então não tinha muita coisa que me interessasse e **eu nem tinha tempo para ler muita coisa que não fosse da minha rotina também.** (grifo nosso)

O conceito de biblioteca do Entrevistado 10 considera que biblioteca é sinônimo de acervo através do qual poderia encontrar informações importantes, mas dispensável dado a disponibilidade de fontes de informações na internet. Entrevistado 10 está há dois anos na instituição e nunca utilizou o acervo da biblioteca, também não faz uso de qualquer outro serviço oferecido pela biblioteca, nem mesmo de seu espaço físico. Nas escolas que frequentou costumava usar o acervo literário da biblioteca, mas não menciona nenhum uso de biblioteca para dialogar sobre suas leituras ou para realização de pesquisas escolares. Entrevistada 1 manifesta um conceito similar e também é possível perceber que o seu conceito de biblioteca como um lugar estático é anterior à sua entrada no IFMA. Durante sua vida escolar apenas uma escola que frequentou tinha biblioteca e ela possuía uma biblioteca pessoal. Associou o conceito de biblioteca a um lugar onde tem livros. Porém este conceito foi reforçado através das experiências que ela teve ao longo de sua trajetória escolar dentro do IFMA, não apenas dentro da biblioteca. Chama a atenção como a rotina dela a afastou do uso deste dispositivo de cultura. Deixa transparecer uma falta de conexão entre o processo de ensino-aprendizagem da instituição e a biblioteca. Mesmo que as atividades extracurriculares estejam preenchidas com o curso preparatório para o ENEM, certamente não o foi assim nos anos iniciais de ingresso na instituição. Também, não explica por que as atividades curriculares são desenvolvidas sem envolvimento com a biblioteca. Deste modo, mesmo a considerando como um lugar de estudo, o papel da biblioteca na perspectiva apresentada tanto pelo Entrevistado 10 quanto pela Entrevistada 1 se resume a disponibilizar passivamente acervo e espaço físico para o desenvolvimento de atividades. A biblioteca é um mero espaço físico que pode ser facilmente substituído por outro ou por pesquisas na internet.

Os resultados corroboram com outros estudos da área sobre a dificuldade histórica das bibliotecas escolares de serem inseridas dentro do processo de ensino-aprendizagem. O caso em consideração demonstra que a superação desta realidade depende de ações conscientes na busca de uma integração orgânica da biblioteca com o currículo escolar. Disponibilizar coleções tratadas de acordo com as normas e padrões internacionais, gerenciada através de um software de computador adequado, adquirida em harmonia com o programa de ensino da escola não é suficiente para garantir tal integração. Assim, como não o é, ofertar um espaço confortável, bem iluminado e climatizado e contar com profissionais de formação superior na área de biblioteconomia.

Entrevistada 5: [Uso a biblioteca] para estudar. Mas tem uma tia que ela é muito chata. Eu vou te contar. Gente a gente não pode ficar na biblioteca e falar alto que ela fica brigando. Eu acho que as vezes, por exemplo, muita gente, por exemplo, aqui no espaço, a gente está estudando, está lendo, vai fazer zoadas e eles não entendem isso e tipo expulsam os alunos da biblioteca. E aqui no IFMA tem uma coisa que é muito ruim também que é questão física, que é um lugar para o aluno ficar. Não tem. Meu Deus do céu, fico jogada aí pelo corredor. Aí ficam reclamando. Vai ficar aonde? Não pode ficar na sala de aula que eles brigam, que a tia vai limpar, não pode ficar na área de vivência, que eles brigam, está atrapalhando. Eles não gostam de estarmos na escola. Fico chocada.

Entrevistada 1: No início aqui embaixo [no subsolo da biblioteca] era aberto. Então tinha mais espaço e várias vezes a gente vinha para cá mais quando a gente precisava entregar desenhos do técnico, **porque a gente precisava de espaço para colocar folhas, para desenhar, e vinha várias pessoas para cá. Eu já fui expulsa várias vezes por estar aqui sem fazer nada.** [...] Então a gente realmente precisava de um lugar para estudar. E aí eu tinha a necessidade de vir para cá e estudar, às vezes, ficar sem fazer nada. Eu fui expulsa e tudo mais, mas essa parte eu acho que estava tudo certo porque **a gente não pode ficar aqui se não estiver fazendo nada.** Mas eu não sabia isso. [...] depois que eu comecei a ter aula em meu departamento, que é o DDE, a gente tem laboratório lá que normalmente eles disponibilizam para gente estudar. Lá não é um lugar muito adequado. Não tem mesas. Não é um lugar muito ventilado. mas eu ainda assim prefiro ficar lá. **Porque é o meu departamento.** Se você precisar de alguma coisa eu tenho pessoas lá para poder me ajudar e que não são grossas. E é mais fácil ficar lá. Eu acho mais fácil, porque lá tem uma quantidade menor de pessoas e se tiver alguém que não é de lá fazendo besteira eu posso reclamar e eu tenho direito de tirar a pessoa de lá, porque é meu departamento e então eu prefiro ficar lá e não aqui. E eu nunca peguei nenhum livro aqui. Nunca peguei. (grifo nosso)

A integração da biblioteca com o currículo envolve ação consciente de vários profissionais e setores que compõem a escola. Porém, pode-se perceber algumas ações da própria biblioteca que contribuíram para reforçar a concepção de lugar estático. Tanto a Entrevistada 5 quanto a Entrevistada 1 relataram situações nas quais estavam reunidas com alguns colegas para fazerem atividades escolares. O grupo não estava apenas se apropriando de informações, estava produzindo informações através de diálogo e de um trabalho desenvolvido coletivamente. Gasque e Casarin (2016) apontam como tendências globais para bibliotecas escolares a aprendizagem colaborativa, na qual os alunos deixam de ser apenas “consumidores” e passam a ser “produtores” de conteúdos.

Um outro grupo de situações mencionadas se referem a elas estarem sem fazer nada daí decidiu ir a biblioteca passar o tempo, para “ficar na biblioteca”. As bibliotecas escolares consideradas como ambientes de aprendizagem dinâmicos são espaços de encontro de pessoas para que a partir dessa interação haja apropriação e produção da informação. No entanto, esse encontro de pessoas não precisa ser necessariamente intencional. Conforme Mackenzie (2003) o encontro acidental com a informação tem igual valor que uma busca intencional. A autora mencionou o caso de uma grávida que enquanto caminhava decidiu entrar em uma livraria e acidentalmente encontrou um livro de seu interesse. As situações vividas pela Entrevistada 5 e a Entrevistada 1 podem ser encaradas sob a mesma perspectiva.

Ao frequentarem o ambiente da biblioteca elas estariam se colocando em uma situação favorável para encontro acidental com a informação.

Nas situações mencionadas, as alunas foram retiradas da biblioteca por um funcionário. Elas não concordaram com o posicionamento do profissional da biblioteca o que acabou gerando conflitos e barreiras interpessoais, afetando a percepção dos alunos sobre os profissionais e sobre a biblioteca. Ao assumir a postura de guardião, o bibliotecário acabou reforçando nos alunos o entendimento de que a biblioteca é um lugar estático, onde há livros, mesas e cadeiras.

Entrevistado 13: O que é a biblioteca... Para mim seria mais aquele local, né, silêncio como muitos querem né. Pessoas estudando. Mas é diferente dessa aqui. Eu não... não gosto muito da biblioteca daqui do IFMA, do Instituto. Eu não me concentro muito na biblioteca daqui. Não é aquela... aquele ambiente agradável. Então, como eu vejo a biblioteca. Uma biblioteca como a da Universidade Federal, da UFMA. A biblioteca de lá é boa. É uma coisa que me deixa mais agradável, um ambiente mais... porque além de ser bem extensa – ela possui muitos conteúdos, muitos conteúdos mesmo, os mais diversos livros – então ela serviu muito para me ajudar também. Uma biblioteca para mim seria daquele tipo, ela tá sempre bem organizada, bem estruturada, bem elaborada. Com pessoas que vão seguir as regras. Com pessoas que vão fazer silêncio, vão respeitar o espaço alheio. Que não vão para lá só para ficar com brincadeira. Ficar bagunçando ou perdendo tempo, entendeu? Pra mim isso seria o exemplo de biblioteca. Mas como pode vê aqui no Instituto o pessoal vem para cá mais como lazer. Tipo ficar sentado e conversar com os amigos e é isso que não me agrada muito na biblioteca

Entrevistada 7: A biblioteca é um lugar de estudo. Para as pessoas que querem realmente estudar. E serve para realmente para estudar. Só que aqui eu vejo muito que tem pessoas que não utilizam ela para fazer o mesmo. Utilizam mais para conversar e muitas das vezes atrapalhar quem está querendo realmente estudar. Então eu vejo que a biblioteca é um lugar que você chega com um silêncio para se concentrar, o que aqui, na maioria das vezes, não acontece.

Em seu ensaio sobre a memória discursiva em torno do conceito de silêncio conforme empregado em algumas bibliotecas escolares, Bastos, Pacífico e Romão (2011) destacam alguns elementos que estavam presentes nas bibliotecas medievais em mosteiros religiosos, cuja concepção estava voltada para a preservação. O silêncio era necessário para contemplação do conhecimento dos livros e, também, porque a biblioteca, tal qual um templo religioso, era tida um lugar sagrado. O acesso era restrito apenas a pessoas autorizadas que deveriam ser leitores iniciados. Rigorosa ordenação também era necessária para que os documentos fossem preservados. A figura da pessoa que trabalhava na biblioteca estava associada então a de um guardião dos livros e da ordem.

Bastos, Pacífico e Romão (2011) realizam sua discussão tendo como objeto empírico placas de silêncio nas bibliotecas. No entanto, nota-se os mesmos elementos em conceitos de biblioteca expressos pelos alunos. Percebe-se na fala do Entrevistado 13 o

quanto o seu conceito está associado ao de estudo silencioso. O ambiente agradável para estudar, conforme expresso, não está associado a aspectos ambientais, mas sim ao nível de ruído. Entrevistado 13 tem como referência a biblioteca universitária da Universidade Federal do Maranhão²² - referência esta baseada na extensão do acervo (quantidade de exemplares em várias áreas do conhecimento) e a pessoas que seguem as regras de estudar em silêncio. O lazer, mencionado por ele em sentido negativo, não está associado a qualquer tipo de leitura, mas a conversas e brincadeiras oriundas dos encontros com os amigos. Mas, quando questionou-se o Entrevistado 13 sobre sua experiência com a biblioteca do COLUN, escola que ele frequentava antes de entrar no IFMA, ele teceu uma crítica ao acervo da escola que era voltado para entretenimento, enquanto ele buscava livros que “vão trazer conhecimento”.

Entrevistada 7 tem um conceito similar de biblioteca quanto à sua associação com espaço silencioso para estudar. Porém, ela não apenas julga incompatível a conduta de conversar dentro da biblioteca, como também considera que atrapalha a biblioteca de atingir o seu real objetivo.

Entrevistada 7 fez o ensino fundamental no interior do estado e sua experiência com bibliotecas está associada a instituições da capital. Ela mencionou que, algumas vezes, quando não encontra uma obra específica na biblioteca do IFMA ou na internet, ela recorre à Biblioteca Pública Benedito Leite²³ e à Biblioteca Rosa Castro ligada ao Serviço Social do Comércio (SESC)²⁴. Outro aspecto da fala da Entrevistada 7 é que ela considerou a biblioteca como um espaço para estudar, sem mencionar lazer ou entretenimento. Porém, durante a entrevista ela demonstrou ser uma leitora de obras literárias, mencionando e diferenciando gêneros literários, avaliando enredos e mencionando obras específicas. Neste caso, o conceito de biblioteca como um lugar para estudo silencioso parece ser oriundo de uma expectativa quanto ao que é ou deva ser uma biblioteca e não de sua experiência.

Há uma tensão entre uma concepção tradicional de biblioteca e a realidade social vivenciada nela. O universo das expectativas fortemente associado a uma visão estática e

²² O sistema de bibliotecas da UFMA é composto pela biblioteca central e várias bibliotecas setoriais. No prédio da biblioteca central funciona a administração do sistema de bibliotecas da universidade e uma biblioteca com um grande acervo que atende a demandas de vários cursos. A biblioteca que o Entrevistado 13 se refere é a biblioteca central. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019, obtido por email, a Biblioteca Central da UFMA possui 283 assentos, sendo destes 16 em salas de estudo em grupo, e 29 assentos para estudo individual. O acervo é composto por 52.252 exemplares de livros, 1.104 obras de referência, 802 publicações da UFMA, 8.976 títulos de outros materiais. Além disso possui uma coleção de periódicos impressos com um total de 623 títulos. Para fins de comparação a Biblioteca Tebyreçá de Oliveira (BTO) possui 142 assentos totais. O acervo em suporte físico da BTO é composto por 39.768 exemplares, sendo 74 obras de referência. Não havia contabilização de outros materiais.

²³ Site da biblioteca: <http://casas.cultura.ma.gov.br/bpbl/>

²⁴ Site da biblioteca: <https://www.sescma.com.br/o-sesc/biblioteca/>

passiva de biblioteca entra em colisão com as dinâmicas práticas diárias desenvolvidas dentro dela, pleiteando uma mudança de perspectiva. O espaço com acervo e mobiliário destinado ao estudo silencioso passa a ser frequentado por alunos que querem interagir ou simplesmente ficar sem fazer nada. A leitura silenciosa compete com as atividades feitas em grupo. A apropriação individual convive com a construção coletiva do conhecimento. O guardião do acervo e da ordem não é visto como herói, mas como um vilão das relações sociais entre os alunos. Ambas as visões coexistem e competem entre si, porém, pelo menos no universo simbólico dos alunos, prevalece a concepção tradicional que é reforçada pela escola e pela própria biblioteca. Mas suas práticas diárias deixam claro que a disputa está longe de terminar.

Neste sentido, convém retomar a observação de Bastos, Pacífico e Romão (2011, p. 627):

Deixamos claro que o que desejamos é a existência de um espaço preparado com locais que permitam a leitura silenciosa, com uma sala de estudos e mobiliário que permita essa atividade e outra área onde fica o acervo, o bibliotecário e onde seja permitido se expressar, realizar atividades em grupo e atividades lúdicas diversas, por isso “toda biblioteca tem que ter duas partes distintas. Numa ficará o acervo itinerante, destinado ao empréstimo. Nesta sala os alunos devem ficar à vontade. Nenhuma imposição de silêncio, nenhuma preocupação com o manuseio dos livros. O espaço tem que ser de liberdade. Na outra sala (...) servirá como sala de estudo. Aqui sim o silêncio deve ser cultivado” (SANCHES NETO: 1998, p. 34) , permitindo que o sujeito consiga inscrever dentro da biblioteca seu discurso em meio a outros discursos e em meio a uma liberdade que a instituição permite.

Uma concepção dinâmica de biblioteca que supere as barreiras do silêncio envolve considerá-la como um ponto de encontro de pessoas, um espaço onde elas possam interagir livremente. Durante a observação, percebeu-se que o espaço físico da biblioteca possui características similares ao do descrito na citação. O acervo e o salão principal com mesas e cadeiras encontram-se no mesmo espaço. Os alunos podem manusear livremente o acervo. A única distinção é que para usar os livros no salão principal os alunos devem realizar um empréstimo. Ao mesmo tempo, os alunos frequentam livremente o salão principal e interagem entre si. De modo que há as condições ambientais suficientes para que se apresentasse em alguma medida vestígios de uma concepção relacionada à construção coletiva de conhecimento associada à biblioteca. Porém, isso não aconteceu. Em vez disso, esteve presente nas falas conceitos negativos associado ao barulho, bagunça e perda de tempo. O que nos permite inferir que consolidar uma realidade alternativa à concepção tradicional, exige ações adicionais para que os alunos que frequentam determinada biblioteca tenham condições efetivas para construir coletivamente saberes. Durante as entrevistas constatou-se a preferência dos alunos pelo estudo individual em vez do estudo em grupo (ver a subseção 5.5 *Comportamento informacional em situações específicas*), alegando motivos como dispersão

de pensamento ou de finalidade quanto se está em grupo. Embora não se possa estabelecer uma relação de causa e efeito, o fato demonstra a dificuldade que os entrevistados tinham com práticas de estudo coletivas.

Pode-se perceber algumas concepções mais abrangentes do que é a biblioteca, mesmo que em alguma medida a concepção de lugar estático ainda apareça.

Entrevistado 14: Acho que toda a biblioteca é bem útil porque o professor na sala está ensinando um assunto e, às vezes, ele está seguindo um livro que tem aqui na biblioteca. Ele mesmo fala “na biblioteca tem esse livro, se quiserem me acompanhar, ver atividade, adiantar o conteúdo um pouco, vai lá e tem o livro”. Então em questão de empréstimo de livros. Computadores também. Agora que eles pararam os computadores ali, mas também foi de grande ajuda.

Entrevistado 6: A biblioteca para mim é um espaço onde a gente pode estudar e nela contém os livros que podem agregar ainda mais para o nosso conhecimento. E ela serve para gente estudar e aprender mais coisas do que a gente não tá **aprendendo na vida e também na sala de aula**. (grifo nosso)

Entrevistado 3: Biblioteca eu acho que é um lugar que você vem para estudar, procurar tirar dúvidas, fazer atividade escolar, atividade acadêmica, procurar algum livro, que vou... serve também **como um momento de lazer**, de certa forma, que você pode subir pegar um livro para ler, adquirir conhecimento, abrange vários aspectos. (grifo nosso)

Entrevistada 5: **A biblioteca é para estudo e também para pesquisa**. Eu gostei muito daqui. Quando eu cheguei aqui pela primeira vez eu adorei a biblioteca. Porque na minha antiga escola não tinha nada. Então imagina. Muitas escolas não têm biblioteca. Tem aquele Farol da Educação, fechado né. Ficou aí poucos meses e fechou também. [...] Porque muita gente ainda não tem **acesso a internet** ou não tem **acesso a livros**. Muitas escolas não têm acesso a livros didáticos. E esses é muito importante. E aqui por exemplo, ajuda muito principalmente no técnico. Porque como eu falei o técnico é muito difícil de achar coisa na internet. Tem mais é em livro. Então para o técnico eu as vezes pego muito livro na biblioteca para o técnico. Para o médio nem tanto. **Eu pego também livro mais para ler por diversão mesmo**. Livros literários. (grifo nosso)

Os três trechos transcritos carregam consigo um conceito de biblioteca associado a espaço físico. Porém, cada um deles apresenta aspectos que se aproximam de uma noção mais abrangente. Entrevistado 14 expressa um conceito de biblioteca como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar de não considerar a biblioteca como um ator ativo desse processo, ele reconhece que existe conexão entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e o acervo disponível na biblioteca. Entrevistado 6 tem uma concepção similar, mas associa o aprendizado para além de sala de aula, envolvendo a sua formação como pessoa. Entrevistado 3 apresenta em seu conceito um aspecto para além de questões relacionadas a formação e ao ensino-aprendizagem quando associa a biblioteca com o lazer.

5.3.2 Espaço físico

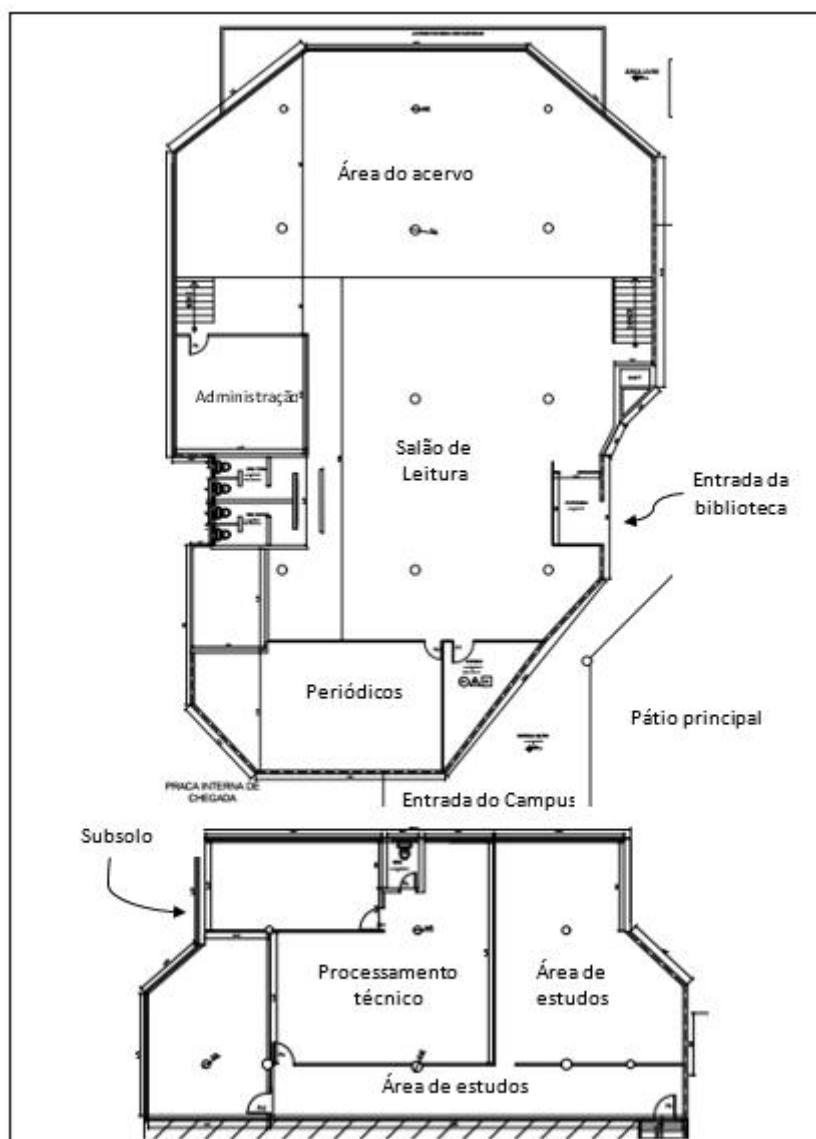
O Campus Monte Castelo está localizado em uma movimentada avenida de São Luís. Ao passar por ele chama a atenção sua fachada moderna. Adentrando ao campus você percebe uma combinação entre arquitetura contemporânea e uma mais antiga e clássica, marcada por revestimento azul nas paredes e algumas louças cor de rosa. A pedra fundamental do prédio foi lançada em 1936. Porém, ao longo dos anos o prédio passou por diversas reformas e ampliações. Passando pela entrada principal você encontra o maior pátio da escola, local onde ocorrem apresentações culturais, movimentos sociais, encontros casuais e assim por diante. No meio do pátio há um prédio cuja arquitetura, tal qual a fachada, destoa da maior parte do conjunto de edifícios do campus. Trata-se de um prédio alto com paredes externas de vidro. No térreo deste prédio encontra-se em uma extremidade o restaurante da escola e na outra a biblioteca e no meio dos dois o pátio se integra ao espaço. Nos dois andares superiores há a administração do campus.

A Biblioteca possui um grande salão de leitura, com mesas redondas, confortáveis cadeiras acolchoadas e computadores para acesso à internet. Assim que se entra é possível ver, à esquerda, o setor de periódicos, que há quase uma década está desativado e que no momento da observação estava ocupado temporariamente por um setor da administração, cuja sala estava sendo reformada. Do outro lado encontra-se o acervo, localizado em um mezanino de aproximadamente 1,5m de altura. O balcão de atendimento fica junto ao acervo, bem como algumas cabines individuais destinados a leitura na área do acervo. Abaixo desse mezanino há um subsolo que também possui mesas e cadeiras. A biblioteca disponibiliza um total de 142 assentos para os alunos. No subsolo fica também o espaço destinado ao processamento técnico. O acesso ao mezanino e ao subsolo são feitos por escadas e não há rampas para acessibilidade de cadeirantes. Quando o aluno cadeirante deseja uma obra do acervo, ele tem que solicitar ao funcionário que está no atendimento.

Apesar de uma arquitetura industrial com predominância de cimento, cores nas poucas paredes de alvenaria, colunas, corrimãos e nas cadeiras tiram um pouco da seriedade do ambiente. As estantes da escola possuem design moderno e cores claras dando um destaque para o acervo. As paredes de vidro dão a sensação de integração com o pátio da escola. Além disso, todos os ambientes são climatizados e bem iluminados. Um espaço que

foi projetado para ser a biblioteca, porém, sem a participação de um bibliotecário na elaboração do projeto²⁵.

Figura 3 - Planta baixa BTO



Fonte: planta baixa fornecida junto com o Censo da Educação Superior pelo IFMA

Alguns problemas também são evidentes, durante a observação os computadores estavam desativados devido a goteiras oriundas de uma infiltração. Os computadores ficavam próximo do acervo físico o que transmitia uma interessante ideia de integração em fontes de informação impressa e eletrônicas. As mesmas goteiras danificaram uma TV que era utilizada

²⁵ Em conversa com bibliotecários mais antigos da instituição eles revelaram que o prédio foi construído por volta da década de 80, porém, não houve a participação de bibliotecários da instituição na elaboração do projeto arquitetônico.

para transmissão de informações utilitárias. No local da TV estava apenas o suporte. Os problemas de infiltração espalharam-se por outras áreas da biblioteca, incluindo parte do salão principal, do subsolo e do acervo. Infiltrações causam transtornos em qualquer espaço, mas em bibliotecas estes transtornos são potencializados. Não a toa o subsolo da biblioteca, no momento da observação estava desativado devido a proliferação de uma perigosa bactéria. Um espaço com tamanha movimentação espontânea diária sem dúvidas merecia ser melhor cuidado.

Observando a biblioteca na hora do almoço, durante o intervalo entre o turno matutino e o vespertino, percebe-se que o espaço é insuficiente para a demanda. Não é demasiado pequeno, pois é bem maior que uma sala de aula. É difícil encontrar lugares vagos, seja porque estão ocupados por alunos, seja porque estão ocupados pelas mochilas e materiais escolares deles. É comum os alunos deixarem seu material escolar na biblioteca, enquanto se dirigem ao restaurante para almoçar. Reunidos em grupos, os jovens comportam-se como tais e conversam de maneira descontraída. Em nenhum momento davam evidências de que estavam estudando ou debatendo um tema de natureza escolar. Algumas conversas parecem girar em torno de temas triviais. Alguns estavam jogando (jogos eletrônicos ou carteados), entrando nas redes sociais, navegando na internet. Outros descansavam sobre a mesa ou sobre as mochilas em cima da mesa, visto que não havia espaço suficiente para os dois. O ambiente estava cheio e ao mesmo tempo barulhento. Vez por outra entrava um aluno procurando um colega e o gritava da entrada para chamar sua atenção. Em outras ocasiões grupos se formaram em pé ao passo que conversavam descontraidamente e alto. No mesmo espaço, haviam grupos e alunos individualmente com livros e cadernos abertos fazendo anotações, assistindo vídeo aulas em seus dispositivos eletrônicos com fones de ouvido, acessando jornais eletrônicos etc.

Ao redor de uma das colunas de sustentação foram feitas cabines individuais para estudo, mas não era incomum ver grupos ao redor dela disputando as tomadas que haviam sido colocadas sob cada uma delas. O layout era constantemente alterado para que as mesas e cadeiras ficassem perto dos pontos elétricos. Pelo menos perto o suficiente para o alcance do cabo de força do equipamento. Assim, em alguns momentos teias de cabos entrelaçados eram formadas sem que áreas de circulação ou a organização do espaço fossem respeitadas. Uma realidade compatível com uma sociedade na qual o uso de equipamentos eletrônicos passa a fazer parte do cotidiano do estudo, lazer, das relações sociais, enfim da vida das pessoas.

Os funcionários da biblioteca buscavam manter o ambiente mais silencioso. Às vezes conversavam com cada grupo individualmente. Outras, gritavam para que todos os

presentes no local pudessem ouvir. Os conteúdos das comunicações envolveram solicitações relacionadas ao bom uso do espaço como pedir para conversarem mais baixo e que se não estivessem fazendo alguma atividade escolar que cedessem o espaço para outro colega que o desejasse fazer. Também, houve comunicações no sentido de que os que não as atendessem seriam retirados do espaço ou encaminhados para os setores que lidam com alunos. Em termos de organização e limpeza, periodicamente as mesas e cadeiras eram reorganizadas e limpas, procedimento que também era feito no final de expediente para que a biblioteca estivesse preparada para receber novamente os alunos no dia seguinte.

A forma como o espaço físico foi apropriado pelos alunos demonstra como a localização, a estética e as condições ambientais podem afetar a apropriação do espaço da biblioteca pela sua comunidade. A localização da BTO próxima da entrada principal, no meio do principal pátio onde boa parte das atividades culturais e da vida social acontece, em um mesmo espaço que o restaurante; sua estética com paredes de vidro garantindo integração com o pátio principal; e o ambiente climatizado, com cadeiras confortáveis e mesas redondas atendem as recomendações que a literatura considera para a comunidade escolar tenha uma relação efetiva e positiva com a biblioteca da escola.

Pode-se perceber que os alunos encaram a biblioteca como uma extensão da área de vivência. Um espaço para passar o tempo e descontraír. Também um espaço para encontrar com os amigos e um ponto de apoio durante a mudança de turno. Ao mesmo tempo também a encaram como um local para estudar, tanto individualmente quanto em grupo.

Os funcionários buscavam manter o equilíbrio entre os diferentes objetivos de uso do espaço. Por sucessivas vezes orientarem os alunos e, em alguns casos, adotando medidas mais drásticas, como a expulsão do espaço, eles adotaram a postura de guardião. Este papel mostrou-se insuficiente para conduzir a uma mudança efetiva de comportamento. E ainda resultou em uma visão negativa dos alunos em relação aos funcionários, criando barreiras com profissionais da biblioteca, em vez de aproximar.

Os dados obtidos mediante observação foram corroborados com as falas dos alunos sobre seus comportamentos relacionados com o espaço. Percebe-se relações sociais conflituosas em torno das diferentes formas de uso do espaço.

Entrevistada 4: No primeiro ano eu vinha mais. Porque a biblioteca era mais expansiva. Tinha a parte de baixo que era aberta. Também não sei porque foi fechada. Ai agora só tem a parte de cima. É um espaço muito reduzido e ali também tem pouco espaço, poucas cadeiras, ai não tem como ficar em pé. E também o acesso aos computadores. No primeiro ano eu ainda vinha aqui para utilizar os computadores para fazer pesquisa. Agora não, porque parece que não está mais funcionando. E eu vou mais na parte de cima da biblioteca [na área do acervo], porém, lá tem duas bancadas para estudo, mas geralmente quando eu vou lá está

ocupada. E o fiscalizador, o bibliotecário que fica lá em cima, ele sempre vai lá ver, na hora que eu passo para ir procurar livros, ele vai lá ver se eu estou sentada no chão, porque não tem onde sentar eu fico sentada no chão. Porque a bancada está ocupada aí ele manda as pessoas que estão sentadas no chão se levantar, ficar em pé. Naquela parte ali também fica ocupada na maioria das vezes.

Como constatado na observação, os alunos também consideram o espaço físico insuficiente. Problema que se agravou com a impossibilidade de uso de outros espaços da biblioteca. Para usar o espaço alguns transgridem a regra social de usarem cadeiras e se sentam no chão. O funcionário da biblioteca reprime este comportamento, por isso é encarado como um “fiscalizador”. Outra consequência decorrente da insuficiência de espaço é que os alunos deixam de frequentar a biblioteca pela expectativa de que não haverá espaço suficiente para todo mundo.

Entrevistador: Você costuma usar a biblioteca da escola?

Entrevistada 11: Sim. Das duas maneiras. Às vezes eu venho só para ocupar o lugar de um aluno que poderia estar estudando e, às vezes, eu venho para estudar mesmo.

Entrevistador: Quais são as atividades que você gosta de desenvolver? Em que situações você diz assim “agora eu vou para biblioteca”?

Entrevistada 11: Normalmente a quando tem prova ou trabalho para estudar ou quando eu estou com alguma dúvida, eu vejo que é essencial mesmo eu tirar, aí eu venho para biblioteca perguntar para meus amigos, para tentar estudar. Acho que mais quando tem uma cobrança mesmo, por exemplo, eu tenho um objetivo, tem a prova essa semana, então eu tenho que vir para estudar mesmo. Ou tem algum seminário para apresentar eu também tenho que vir.

Entrevistado 12: No primeiro ano eu usava bastante para fazer trabalho e tal. Para conversar também. Não só para fazer trabalho, mas para conversar também, sou bem sincero. Hoje em dia eu não uso muito a biblioteca, acho que eu mudei bastante, mas geralmente eu fico na sala.

Percebe-se que há uma regra não formalizada que vigora na realidade estudada que é a de que não se deve frequentar o espaço da biblioteca sem ter um objetivo relacionado ao estudo ou a leitura. Como mencionado na subseção *5.3.1 Importância / utilidade* da biblioteca, essa é uma noção preexistente à entrada do aluno na instituição, mas reforçada pela sua trajetória escolar dentro dela. Os alunos sentem-se como transgressores quando violam essa regra. Mesmo assim, não conseguem deixar de transgredi-la.

A instituição tenta moldar o comportamento de acordo com um padrão considerado adequado para um bom aluno ou para um usuário de biblioteca. Em alguns momentos usando autoridade administrativa ou pedagógica para isso. Os alunos, porém, não aceitam totalmente esse padrão, mesmo que o manifestem em seu discurso. Então, buscam alternativas para burlá-lo e seguem o caminho que lhes é mais conveniente. Negociam com a realidade social, transformando-a.

Entrevistado 10: Logo quando eu entrei aqui [no IFMA] eu costumava bastante ficar aqui [na biblioteca] para resolver... quando tinha atividades, essas coisas. Eu ficava

bastante aqui, hoje em dia nem tanto. Procuo ficar na sala ou ficar nas mesinhas que tem para gente ali [na área de vivência], ou se não... Não costumo ficar tanto na biblioteca, dificilmente eu fico aqui.

Entrevistador: Mas porque teve essa mudança de comportamento?

Entrevistado 10: Porque eu quando vinha para a biblioteca era para fazer atividades com os amigos ali [no salão principal]. Ai ficava naquela de fazer atividade e ficava conversando e tudo mais. E, às vezes, incomodava e a tia vinha brigava e tudo mais. E ali fora não. A gente está fazendo atividade e está conversando. Eu acho mais livre.

Entrevistado 10 considera legítimo quebrar a regra do silêncio desde que esteja estudando ou fazendo alguma atividade escolar. Ao mesmo tempo, não gosta de incomodar quem está estudando sozinho e por isso necessita de um ambiente silencioso. Nesta perspectiva, o espaço da biblioteca pode não ser totalmente silencioso, mas deve permitir que alunos que desejarem estudar silenciosamente o possam fazer sem distrações. Além disso, há associação negativa dos funcionários como “fiscalizador” resultando em conflitos. Em alguns casos para evitar esses conflitos os alunos preferem desenvolver suas atividades em outros espaços. Fica evidente o esgotamento do papel de guardião para realidade de espaços dinâmicos de bibliotecas.

Entrevistado 13: Geralmente eu não fico muito aqui [na biblioteca]. Tentei já muitas vezes, vir pra cá, sentar, botar a cabeça no livro, tentar estudar. Mas não é aquele ambiente que me deixa bem, me deixa no meu estado são de espírito.

Entrevistada 9: Como eu só estudo aqui na escola na biblioteca, porque em casa eu não me sinto tão focada. Como eu disse eu venho para cá de manhã estudar. E eu venho para cá [para biblioteca] estudar. Mas eu sinto que a biblioteca não é tão acessível para isso.

Entrevistador: Não é tão acessível? Como assim?

Por conta que, às vezes, eu sinto que vem bastante gente aqui e na verdade não faz nada, costuma fazer zoada e é uma coisa que me atrapalha. Mas eu costumo vir para cá do mesmo jeito.

As falas demonstram que uma visão equilibrada em relação ao silêncio no espaço físico da biblioteca é essencial para os alunos. O silêncio, como ausência de ruídos é desejável, em algumas situações e é necessário em outras. Ao passo que para o Entrevistado 13 é preferível um ambiente assim, para a Entrevistada 9 o silêncio é fundamental. Entrevistada 9 possui algum déficit de atenção e dificuldades para estudar em casa. Assim, a inserção do silêncio no comportamento informacional pode estar relacionada a uma característica pessoal. Não se pode generalizar ao ponto de dizer que é uma condição *sine qua non* para a apropriação da informação, mesmo em casos de estudo individual²⁶.

²⁶ Ao passo que os alunos demonstraram preferência ao estudo individual do que ao estudo em grupo, isto não necessariamente parece estar ligado a uma característica pessoal. Essa subseção apresentou indícios de que esta preferência pode estar associada a necessidade de uma formação direcionada para construção coletiva do conhecimento (ver também subseção 5.5 *Comportamento informacional em situações específicas*).

Entrevistada 7: [faz esporte no fim da tarde, estuda na biblioteca] Sim. Eu uso bastante. Eu fico aqui bastante tempo para estudar, inclusive. Algumas vezes já vim para conversar com meus colegas aqui só que de um modo que não atrapalhasse as outras pessoas que estão querendo estudar. E também eu fico muito naquela parte do acervo dos livros, lendo alguns livros que tem lá. Alguns livros de ficção científica, poesia essas coisas.

Entrevistada 2: Não tem bastante espaço. Para estudar aqui tu precisa meio que acampar aqui, porque o bom momento que tu tem que vir para cá é no horário do almoço que todo mundo está na fila. aí depois... aí tu tem que ficar aqui estudando, mas tu queria estar almoçando. Mas se tu sair naquele momento na hora que tu voltar não tem mais nada, não tem mais nenhum lugar para tu estudar, porque já estão todas ocupadas. Então para mim falta espaço para agrupar para todos os que querem estudar aqui. Porque para mim seria mais fácil estudar aqui.

O desenvolvimento do currículo do ensino médio integrado envolve atividades no contraturno. Além disso, alguns alunos desenvolvem outras atividades promovidas pela instituição, como esportes e projetos de pesquisa²⁷. Assim, os alunos precisam estar presentes na instituição em horário diferente daquele que tem aulas. Acontece que nem sempre essas atividades são desenvolvidas em horários sequenciais, podendo levar horas de intervalo entre elas. As aulas do curso da Entrevistada 7 são realizadas no turno matutino. Entrevistada 7 também pratica esportes no fim da tarde, pelo menos uma vez por semana. Deste modo, em dias de treino ou de aula no contraturno ela passa o dia na escola.

A necessidade de permanecer na escola por mais de um turno e a política de assistência estudantil²⁸ adotada na instituição acabam afetando o uso do restaurante, que por sua vez afetam o comportamento informacional relacionado ao espaço da biblioteca.

5.3.3 Acervo

Ao subir as escadas que dão acesso ao mezanino os alunos passam pelo balcão de atendimento, onde por meio de placas ou por meio de lembretes dos funcionários são informados que não podem entrar com bolsas. Logo de frente, em uma coluna há um netbook com a página do catálogo on-line aberta na tela. A mesma página pode ser acessada pela internet e o aluno tem acesso a serviços tais como: consulta ao acervo, renovações, reservas, criação de alertas de novas aquisições, sugestões. Ao lado do balcão de atendimento existem duas cabines individuais que permitem a consulta de obras no local. À frente o aluno pode

²⁷ Alguns alunos do curso técnico participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para maiores informações sobre o consultar: <<http://cnpq.br/pibic-ensino-medio/>>.

²⁸ No Campus Monte Castelo do IFMA, não existe programa de merenda escolar. A política de assistência estudantil contempla bolsa alimentação para alunos de famílias de baixa renda. A bolsa alimentação prevê isenção de cobrança para uma refeição por dia. As demais refeições estudantis são parcialmente custeadas pela instituição. Neste último caso, o aluno complementa o valor da refeição com R\$ 0,80.

percorrer livremente pelo acervo de mais de 39.768 exemplares, caminhando entre as estantes. Ele tem a disposição obras em diferentes áreas do conhecimento, incluindo 74 obras de referência e 1.136 obras literárias. O aluno encontrará, também, os livros didáticos que recebem através do PNLD, contudo não apenas o que está usando, mas também de todos os outros anos. Também terão a disposição livros técnicos e acadêmicos. Deste modo, a biblioteca oferece textos que darão suporte a sua formação em diferentes dimensões, incluindo a profissional. Os alunos possuem acesso a multimeios, tais como DVDs e CDs com conteúdos complementares às obras impressas. Os multimeios estão disponíveis junto ao balcão de atendimento. Além do acervo em suporte físico, a BTO conta com um acervo de livros eletrônicos de 10.911 títulos.

Campello (2010) menciona três aspectos que caracterizam um acervo e não um amontoado de livros: seleção que atenda aos interesses da comunidade; aquisição consistente com a seleção, dado a realidade de acervos compostos por doações; e organização. O ambiente singular da educação profissional dos IF se reflete também no acervo. O acervo atende a todos os públicos que frequentam a instituição, seja da educação básica, seja da educação superior. Tanto alunos quanto professores e administrativos frequentam o mesmo espaço. Não há acervo somente para professores ou funcionários.

Quanto a aquisição é feita por meio de orçamento próprio e todas as doações seguem os mesmos critérios de seleção das compras. Convém, recuperar duas discussões já desenvolvidas neste trabalho, a primeira relacionada com a ausência de produção editorial voltada para o EMI e para cursos técnicos (ver subseção 5.2.2 *Livros*). Diante desse cenário é de se esperar fragilidades no acervo para formação que supere a dualidade entre formação humana e técnica. A segunda discussão está relacionada sobre como a verticalização do ensino pode afetar o EMI (ver subseção 5.3.1 *Importância / utilidade*). Como dito a política de seleção guarda estreito vínculo com políticas de acervo bibliográfico direcionadas à educação superior. Apesar desses fatores, foi possível encontrar obras direcionadas para cursos técnicos ou em linguagem acessível para eles.

A ordenação do acervo é baseada no número de chamada, que contém o número de classificação da Classificação Decimal Universal (CDU), notação de autor (Tabela de Cutter) e outras informações referentes ao exemplar. A catalogação é baseada no Código de Catalogação Anglo Americano (AACR2). Todas as informações são alimentadas no software de gestão SophiA, da empresa Primasoft. Tanto, o software quanto o processamento técnico realizado estão de acordo com as normas de documentação. Carvalho (2020) menciona que a definição das políticas de ordenação ocorre sem a devida reflexão, bibliotecas escolares

adotam a Classificação Decimal de Dewey e as universitárias a CDU. O viés de tendência para a educação superior se reflete também na ordenação.

Antes de chegar na escada de acesso ao mezanino, encontram-se oito computadores para acesso a internet. Eles não são os únicos computadores disponíveis para os alunos, pois dentro da instituição existem vários laboratórios de informática. Esses computadores possibilitam o acesso às fontes de informação eletrônica disponibilizadas pela BTO ou não. A instituição oferece acesso a base de livros eletrônicos em todas as áreas do conhecimento.

Do outro lado, o aluno vê o desativado setor de periódicos que atualmente está ocupado por um setor administrativo. O setor de periódicos não está desativado para abrigar um setor administrativo, ele já está parado a quase uma década. Contém um acervo de revistas informativas em diferentes áreas, cujas assinaturas não são correntes. O Portal de Periódicos da CAPES está disponível como base de dados para revistas científicas. Apesar de a maior parte do conteúdo ser direcionado para a educação superior, parte dele pode ser usado pelo EMI. Evidentemente, tal uso irá pressupor um processo de mediação para ser efetivo.

As estatísticas de circulação dos alunos demonstraram que a maior parte da amostra selecionada para entrevista foi de não-usuários. De fato, houve dificuldade em conseguir usuários reais da biblioteca considerando o critério adotado na metodologia de pelo menos uma circulação nos últimos três meses. Tal dificuldade, por si só, deve induzir uma reflexão quanto a como a função de biblioteca escolar está sendo desenvolvida²⁹.

Entrevistada 4: [Eu acho o acervo] reduzido, também. Os livros que eu procuro lá para ler, alguns livros que eu nunca li e tenho interesse de ler, mas acabo não encontrando por não ter no acervo.

Entrevistada 9: Do técnico aqui tem alguns livros. Mas como o meu curso é um curso que ele tem que estar se atualizando sempre, alguns, alguns não, todos os livros aqui do nível técnico eles estão desatualizados. E alguns livros eu sinto que eles não mostram o que eu procuro, mesmo sendo do mesmo tema. Tipo alguns livros de, eu não sei, de sociologia, alguns livros eles estão bastante desatualizados.

No âmbito do comportamento informacional esse não uso do acervo (pelo menos não-circulação de acervo) foi afetado por expectativas e experiências frustradas. Alguns alunos relataram que chegaram a buscar a biblioteca em momentos anteriores, especialmente quando entraram na instituição. Passada a empolgação inicial se afastaram e deixaram de utilizá-la. As falas da Entrevistada 4 e da Entrevistada 9 são exemplificativas dos diversos

²⁹ Embora desprovido de uma teoria que justificasse, os estudos de uso de uma forma geral demonstraram que o número de usuários reais da biblioteca é em torno de 10% da comunidade (FIGUEIREDO, 1994). Porém, esta realidade foi constatada em tipologias de bibliotecas diferentes da biblioteca escolar.

motivos que podem estar relacionados a essa frustração, tais como a variedade e a atualização do acervo.

Em outros casos as expectativas frustradas estão relacionadas às experiências anteriores positivas. Como foi o mencionado caso do Entrevistado 13 que estudou no COLUN durante o ensino fundamental. Como o COLUN está ligado à UFMA, os alunos da escola podem realizar empréstimos no sistema de bibliotecas da universidade. A frustração é decorrente da comparação do tamanho e a variedade do acervo da biblioteca da universidade Federal com a biblioteca do IFMA.³⁰

As experiências frustradas relacionadas a buscas mal-sucedidas afetaram a percepção dos alunos quanto a capacidade do acervo da biblioteca em atender as necessidades informacionais. Trata-se de situações nas quais os alunos buscaram a biblioteca para satisfazer necessidades de informação ou simplesmente para lazer e não encontraram uma obra que os deixassem satisfeitos. Os fatores mencionados estão relacionados a livros desatualizados e/ou indisponíveis. Como indisponíveis mencionaram situações nas quais a quantidade de exemplares de uma obra é insuficiente para quantidade de alunos. Também, que obra apontada como referência para a disciplina não ter sido adquirida pela biblioteca. A indisponibilidade foi apontada, principalmente, quando os alunos discorreram sobre o uso do acervo para conteúdos do curso técnico.

Estas constatações parecem sugerir que as primeiras experiências são determinantes para o comportamento relacionado com a biblioteca, sugerindo que se deva dar atenção especial aos alunos recém-ingressados. Todos passaram por um concorrido processo seletivo, cerca de 50% deles estudaram em escola pública durante todo o ensino fundamental. Dos outros 50% alguns estudaram em escola pública em pelo menos algum momento de sua vida escolar. Dada a realidade de ausência de bibliotecas nas escolas públicas³¹, especialmente no norte e nordeste, os alunos entram no IFMA cheios de expectativas e, pelo menos no que se refere a biblioteca, deve-se proporcionar aos alunos melhores condições de fazerem uma apropriação desse equipamento de cultura de uma maneira que permita a eles perceberem suas características, incluindo suas potencialidades e limitações. Evidentemente, isso não quer dizer que a biblioteca deverá ignorar ou considerar menos importante o restante do trajeto escolar do aluno ao longo dos outros anos dentro da instituição.

³⁰ Ver nota de explicativa nº 23 para dados quantitativos da UFMA.

³¹ Sobre esse assunto ver Campello (2015) e Campello, Barbosa e Proença (2018).

Em outra direção, experiências positivas reforçaram o valor da biblioteca e levaram os alunos a explorarem mais plenamente o acervo a disposição.

Entrevistada 7: Eu busco muito aqueles livros que me interessam para ler, tipo, livros de literatura. Alguns livros de algumas matérias, tipo, já peguei muitos livros de algumas matérias para estudar como eletrônica básica, matemática, alguns livros didáticos também que a gente nunca teve, mas que tinha os conteúdos que a gente precisava. Também aqueles livros que são bons de ler, os livros de filosofia que tem aí também. São muito bons aqui. Então esses livros que me interessam a ler e estudar.

A percepção positiva referente ao acervo manifestada pela Entrevistada 7 envolve diferentes usos do acervo, como entretenimento, complemento ao livro didático, ou como fonte de informação para o conteúdo especializado. A grande variedade de usos mencionados pela Entrevistada 7, se contrasta com falas de outros alunos. A título de exemplo, as obras de filosofia que ela considerou muito boas, outros alunos mencionaram que são inexistentes.

Os alunos buscam diversidade no acervo da biblioteca, em qualquer área do conhecimento que desejem utilizar. Alguns buscam alternativas para a abordagem oferecida pelo livro didático que eles recebem, com um texto resumido e dissertativo. Buscam textos narrativos e que apresentem o assunto por perspectivas diferentes. Essa mesma diversidade é apreciada ao se tratar do acervo literário. No caso do livro técnico as demandas recorreram sobre obras específicas que não estavam disponíveis seja por estarem emprestadas ou por não terem sido adquiridas pela biblioteca.

Outro fator que interfere comportamento informacional dos alunos do EMI relacionado ao acervo da biblioteca é a baixa produção editorial de livros voltados para os cursos técnicos. A produção editorial para este segmento de cursos ainda é tímida e de esforço recente. No acervo da biblioteca há livros voltados para este segmento, mas não para todos os cursos técnicos oferecidos. Mesmo no caso de haverem livros voltados para determinados cursos técnicos eles não abrangem todos os conteúdos trabalhados no currículo. Deste modo, em alguns casos, os docentes fundamentam os conteúdos ministrados para os cursos técnicos em livros elaborados para a educação superior. Alguns cursos possuem verticalização do ensino com a realização de cursos superiores correlatos, o que favorece à disponibilidade de fontes de informação disponível. Ao passo que em outros não.

Percebeu-se como a produção editorial e a verticalização afetam o comportamento informacional comparando as falas dos alunos de Design de Móveis com as de outros cursos. Design de Móveis é um curso que possui produção editorial tímida, não havendo acervo suficiente disponível para trabalhar todos os conteúdos. O curso também não possui

verticalização dentro da instituição³². O Curso Técnico em Eletroeletrônica possui verticalização a nível superior e acervo voltado para o curso técnico disponível.

Entrevistada 1: Eu acho reduzido, pelo menos as vezes que eu já fui ver, eu não achei livros assim que fossem tanto do meu interesse e que fossem me cativar e tudo mais. Então eu não uso muito assim. Não uso.

Entrevistado 14: Em relação ao acervo, os livros que eu procuro, eu encontro, no caso os que são voltados para o curso. Mas só que alguns estão em falta, eu não sei se é porque alguém pega e não devolve, mas, às vezes, em matéria geral tem alguns livros específicos que eu cheguei a procurar e não encontrei. Mas em si, o acervo ele é grande. Digamos que para minha utilidade que eu já precisei, eu já encontrei a maioria. A grande maioria no caso.

As falas acima são predominantes nos respectivos cursos. Os alunos de Design de Móveis mencionaram que não encontraram obras na biblioteca das vezes que foram procurar, sendo este um dos motivos para deixarem de frequentá-la. No Curso de Eletroeletrônica, chama a atenção o uso de obras com conteúdos do curso técnico.

5.4 Práticas de estudo

Nesta categoria considera-se o comportamento informacional dos alunos durante sua rotina particular de estudos. Para fins de sistematização e análise dos dados considera-se que ao longo do processo de sua formação na educação básica o aluno aprende práticas culturais historicamente constituídas que viabilizam esse processo, tais como práticas de leitura e escrita. Marconi e Lakatos (2003) abordam a prática da leitura de estudo, na qual o aluno busca a apropriação das ideias de um determinado autor, e a elaboração de esquemas e resumos como práticas de escrita para fins de aprendizagem. Em sua obra as autoras também abordam práticas de pesquisa bibliográfica. Embora, a abordagem das autoras na referida obra estejam centradas no texto escrito, deve-se considerar que as ideias se aplicam a outros formatos, como vídeos e gravações de áudio.

Considera-se as seguintes subcategorias: práticas de estudo por disciplina, anotações pessoais, estudo individual e estudo em grupo. As duas últimas subcategorias serão analisadas juntas.

³² O Curso Técnico em Segurança do Trabalho também não possui verticalização em nível superior. Porém, a área possui uma boa produção editorial. No caso do Curso de Segurança do Trabalho as falas estavam voltadas para fatores como atualidade e conteúdo que atenda às necessidades informacionais.

5.4.1 Práticas de estudo por disciplina

Choo (2003) menciona que a comunidade ou o grupo a que o sujeito pertence afeta seu comportamento em relação à informação. No objeto empírico mencionado as comunidades podem estar relacionadas aos cursos ou às disciplinas.

Durante a entrevista perguntou-se para os alunos “Você estuda da mesma forma em todas as disciplinas?”. Neste questionamento estava implícito outros questionamentos, que em alguma medida se apresentariam nas respostas dos alunos: como os alunos classificam as disciplinas? por áreas do conhecimento? A dualidade entre formação geral e profissional apareceria? Esta possível classificação guarda relações com as práticas de estudo dos alunos? É possível perceber relações com suas estratégias escolares? Que outros fatores influenciariam as práticas de estudos dos alunos?

A partir das falas foi possível perceber que a principal forma dos alunos diferenciarem a natureza das disciplinas foi através de uma classificação por área do conhecimento. Porém, salvo alguma menção a ciências da natureza, no sistema de classificação para fins de práticas de estudo dos alunos aparecem apenas duas classes principais: ciências exatas e ciências humanas. Em determinados momentos aparece uma menção que demonstra que os alunos reconhecem que a disciplina não se enquadra exatamente em uma dessas duas classes, como é o caso de biologia, mas, em geral, essa percepção não afetou significativamente as práticas dos alunos.

Uma outra forma de classificar as disciplinas foi em disciplinas da formação geral e formação profissional. Esta classificação apareceu em menor intensidade como resposta do questionamento mencionado, mas com frequência há referências a dualidade ao longo das entrevistas. É possível percebê-la por falas como “disciplinas do técnico”, “disciplinas do curso”, “disciplinas gerais”, “disciplinas do médio”. Às vezes a palavra disciplina era substituída por outros substantivos, como professor ou matéria.

Entrevistada 5: As disciplinas de humanas eu estudo mais por vídeos, eu assisto vídeos, depois eu vou fazer questões sobre aquilo. E disciplinas de exatas, por exemplo, essas de natureza, eu vou direto fazendo as questões. E se eu tiver alguma dúvida aí que eu vou ver a teoria, porque a teoria, às vezes, tu sabe toda a teoria, mas tu não sabe colocar em prática, então não te serve de nada. E de humanas já é meio o contrário tu tem que saber a teoria porque é teoria. Então eu adoto um método diferente para as duas.

Entrevistada 11: As de exatas eu estudo... como eu posso dizer... eu estudo mais essas matérias do que as outras, porque essas matérias que são só teorias essas coisas e eu acho mais fácil de entender. E as outras não [as de exatas] as outras precisam de exercícios, tem cálculo, essas coisas. aí acho que matemática, física, química requer um pouco mais de atenção. Português também, mas acho que geografia, história é

mais fácil de entender. Por exemplo, em um dia eu consigo estudar história mas matemática não consigo. Tem que ter mais tempo

Como determinante para as práticas de estudo dos alunos aparece os conceitos de teoria e prática. De uma forma geral, a teoria se refere aos fundamentos de uma determinada disciplina que está sendo estudada. No entanto, a referência a prática, em geral, não guarda relação com o conceito de teoria, não se referindo necessariamente a uma possível aplicação dos fundamentos em uma realidade hipotética ou real, por exemplo. A menção a prática está relacionada a **responder exercícios nas ciências “exatas”**. Não que não sejam feitos exercícios nas ciências “humanas”, pois a resolução de questões se mostrou um componente fundamental durante os estudos dos alunos, neste caso muitas vezes para fins de verificação de aprendizagem de conteúdo. Nas ciências exatas, conforme apontado pelos alunos, eles estão buscando apreender o conteúdo e não apenas verificar o que aprenderam. Pode ocorrer de o aluno saber os fundamentos teóricos e saber como resolver um problema, mas não conseguir efetivamente responder uma determinada questão devido a não estar familiarizado com a resolução – em termos de cálculos e outras técnicas específicas. Deste modo o aluno precisa gastar mais tempo com essas matérias, pois elas exigem uma dupla “competência”.

Entrevistada 1: Na verdade depende, as matérias, por exemplo, de matemática, eu sei que eu preciso mais de prática do que teoria, então eu foco mais em fazer exercícios. Mas, por exemplo, em redação eu já sei que eu preciso escrever mais do que ficar só ouvindo vídeo aula e tudo mais. Eu preciso mais escrever mesmo. E tem por exemplo História que é a matéria que eu tenho facilidade, então eu posso só ouvir um áudio, ou eu posso simplesmente ler que já vai fixar. Então depende muito da matéria.

Quando a Entrevistada 1 fala sobre escrever redações, ela menciona uma situação de “prática”, conforme o conceito expresso pelos alunos, nas ciências humanas. Escrever uma redação exigirá que o sujeito esteja familiarizado com práticas de escrita dissertativas. Deste modo, o aluno precisa gastar tempo se familiarizando com as práticas de escrita e uma das formas de fazer isso é escrevendo textos.

Entrevistada 7: Não, tem algumas que eu priorizo mais. Como matemática eu priorizo mais, estudo mais. As matérias de humanas como são bem mais fácil eu estudo menos do que as de exatas que são mais complexas. Como biologia, biologia também eu estudo quase ao mesmo nível que as de exatas porque biologia tem muitas partes, muita coisa para você aprender só lendo, você também tem que estudar bastante. Agora língua portuguesa, assim outras matérias, eu priorizo menos que as de exatas.

Entrevistada 4: Eu também vario de acordo com a complexidade. Se for relacionado com cálculo, como matemática, física e química, eu costumo fazer mais exercícios do que ir para a parte teórica. Agora língua portuguesa, história e outras matérias, eu costumo ver mais vídeo aula. Mas também, as outras matérias relacionadas com cálculo eu costumo ver vídeo aula que também me ajudam bastante.

Entrevistada 8: Tem matérias, por exemplo, as que eu acho mais fácil, filosofia, sociologia, tipo essas aí, eu quase meio que, tipo, vou deixando de lado. Porque assim, são mais fáceis, eu só posso revisar, por que na aula, assim, tipo, dá pra mim

pegar bem o conteúdo, porque todos os professores de filosofia e sociologia que eu já tive explicam bem o conteúdo. Então na aula dá para pegar o conteúdo e depois quando preciso fazer uma prova eu só reviso. Mas, por exemplo, matemática e química, tipo, é os que eu estudo mais, entendeu? Principalmente, assim, pelo meu déficit do ensino fundamental.

Entrevistado 13: Sempre tento manter o mesmo nível para poder manter sempre em um grau. Entendeu? Não posso dar mais prioridade a uma matéria e ficar mais fraco em outras. Então eu sempre tento colocar todas elas no mesmo nível.

As falas das Entrevistada 7 e Entrevistada 4 apresentam a complexidade da disciplina como um critério para variar a forma como estuda. Não foi possível perceber com clareza o que os alunos quiseram dizer com complexidade somente com as falas. É possível que estivessem se referindo a necessidade de ter prática em resolver exercícios. Pode estar envolvido, também, fatores relacionados a afinidade, desempenho e déficit de formação. Entrevistada 7 menciona que tem afinidade com a área de exatas. Em outros momentos de sua entrevista, ela diz que em sua antiga escola possuía um desempenho acadêmico excepcional. Mas que suas notas em matemática dentro do IFMA, inicialmente, eram muito baixas. Daí ela teve que estudar mais. Diferentemente da Entrevistada 4, que tem dificuldades com todas as matérias que mencionou, sendo que ela considera matemática como uma disciplina importante “para a vida”. Entrevistada 8 reconhece que tem maior facilidade com algumas disciplinas e que a dificuldade com outras é decorrente de um déficit de formação. Deste modo, há indícios que uma série de fatores influenciam o esforço e a prioridade que o aluno dará aos estudos em uma disciplina, não havendo um único apenas.

Entrevistado 3: Tem matérias assim tipo as matérias que eu tenho mais facilidade eu dou menos importância. Mas as do curso, do curso também eu, às vezes, eu faço muito no curso e esqueço que tem ensino médio. Sempre fica nesse impasse, mas matérias eh... matemática e física sim, são as que eu mais estudo, justamente pela questão onde eu tenho maior dificuldade e às vezes mesmo estudando fica difícil, porque é uma coisa assim, sou muito ruim de memorizar as coisas.

Entrevistado 12: As do curso técnico eu acho que eu pego mais pesado. As do ensino médio eu pego mais leve. Ainda mais as matérias de humanas, eu acho que eu pego mais leve nas matérias de humanas e exatas eu pego mais pesado.

Um outro fator a ser considerado são as estratégias escolares para o projeto de vida. A influência deste fator se tornou mais evidente nos casos que as estratégias escolares envolviam algum tipo de formação profissional, como nos casos do Entrevistado 3 e do Entrevistado 12.

Entrevistado 10: Eu acho que as matérias assim de exatas eu estudo mais, tipo, vídeo aula, copio e exercício. É mais basicamente isso. Mas as matérias que eu... que são de humanas, né? Que é mais aquela coisa de conteúdo, eu costumo mais estudar pelo livro e pelas anotações que faço dos professores na aula. É mais de ler e de compreender o assunto. Não assisto tanto vídeo aula, só se for necessário

Entrevistada 1: Por exemplo, eu faço bastante resumos para aprender o conteúdo. Em todas as matérias eu faço resumos, todas. Só que algumas são bem maiores e outras bem menores. Por exemplo, matemática eu sei que eu preciso de prática, mas

eu sei que a teoria também é importante. Então eu faço uma página de resumo só com aquilo que eu vou usar nos exercícios e faço exercícios. Digamos se eu pegue duas horas para estudar para matemática, 30 min é só para eu estudar para teoria e o restante só prática. Matéria mesmo. Agora se for história eu já faço umas duas páginas de resumo, já não faço tantos exercícios, já é mais a parte teórica mesmo. Então varia das matérias se forem mais relacionadas a cálculo é mais exercícios, relacionadas a teoria como geografia, história, literatura, português é mais fazer resumos e ouvir.

Entrevistada 9: Porque tem algumas matérias que eu costumo ir logo direto aos exercícios. Começo logo a fazer exercícios, mesmo não sabendo da matéria. Já outras matérias eu costumo ver vídeo aula, tentar aprender o assunto antes de fazer a resolução. E por algum motivo algumas eu aprendo mais por exercícios e outras não.

Finalmente, a partir das falas identificou-se que as práticas dos alunos estariam relacionadas a algumas etapas: estudo, anotações pessoais e exercícios. Não se estabelece a ordem em que elas ocorrem e reconhece-se que existem situações que algumas delas não será realizada. Em algum momento há uma atividade de estudo, por meio da aula do professor, vídeo aula, leitura de livros ou sites etc. Outro momento são anotações pessoais com diferentes finalidades. Uma outra etapa é a resolução de exercícios, como estratégia de apreensão de conteúdo ou como estratégia de verificação de aprendizado. As falas do Entrevistado 1, da Entrevistada 9 e da Entrevistada 10 são exemplificativas, mas é possível perceber as etapas durante outras falas.

5.4.2 Anotações pessoais

Marconi e Lakatos (2003) ao abordarem a leitura informativa como uma prática de estudo descrevem etapas dessa leitura e que um produto comum delas são os esquemas e resumos. A leitura como prática de estudo envolve a compreensão das ideias do autor ao ponto do leitor ser capaz de elaborar algum tipo de produto informacional a partir dessa leitura em forma de esquemas, resumos, fichamentos etc. As autoras abordaram em sua obra especialmente documentos textuais em uma rotina individual, mas nesta subseção considera-se o uso de anotações pessoais pelo aluno durante diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Dos quatorze entrevistados, treze mencionaram em algum momento que fazem anotações em algum momento nos estudos.

Com relação aos objetivos percebeu-se pelas falas que anotações pessoais são feitas como estratégia de aprendizado, como recurso para revisão ou memorização.

Entrevistada 2: Resumos. Para mim é mais fácil porque eu gosto muito de escrever, porque escrever para mim faz com que eu absorva mais e escrevendo com o meu pensamento, com minha absorção daquilo é mais fácil para eu lembrar

Entrevistada 4: E eu também costumo colar papéis na parede para decorar. Eu costumo também gravar, como eu tinha falado, gravar minha voz, eu estudando. E

escrever também. Escrever me ajuda muito a entender melhor, a abstrair melhor o que eu estou estudando.

Entrevistada 1: Por exemplo, eu faço bastante resumos para aprender o conteúdo. Em todas as matérias eu faço resumos, todas. Só que algumas são bem maiores e outras bem menores. Por exemplo, matemática eu sei que eu preciso de prática, mas eu sei que a teoria também é importante. Então eu faço uma página de resumo só com aquilo que eu vou usar nos exercícios e faço exercícios.

Para Entrevistada 2 e Entrevistada 4 a escrita é uma estratégia de aprendizagem. As anotações pessoais não se limitam a transcrição de trechos ou ideias de forma mecânica. Antes representam um movimento intelectual de análise. Entrevistada 4, porém, menciona o uso de anotações como estratégia de memorização, principalmente em períodos de prova. A fala da Entrevistada 4 ilustra como as anotações pessoais não se limitam a escrita e elaboração de resumos, mas também a gravação de voz e trechos considerados relevantes isolados em pedaços de papel. As falas acima tratam de anotações pessoais feitas durante a rotina de estudo particular. Em outros momentos os entrevistados mencionaram que elaboram anotações pessoais quando estão assistindo vídeos, lendo livros, slides, mapas mentais. Os entrevistados também mencionaram como usam as anotações pessoais durante a sala de aula.

Entrevistado 10: Minha rotina de estudo é basicamente, eu gosto de copiar as aulas dos professores, eu costumo copiar.

Entrevistada 7: Eu uso bastante [os slides que os docentes disponibilizam para os alunos], até porque algumas vezes eu faço algumas anotações e na verdade não são aquilo que eu pensava. Porque eu tiro conclusão que é aquilo, mas na verdade quando eu vou ver o slide ou livro que eles mandam, na verdade não é. Então, eu utilizo muito para poder estudar.

Entrevistado 10 e Entrevistada 7 comentaram sobre as anotações pessoais que fazem em sala de aula. Assim, como eles outros entrevistados mencionaram que costumam fazer anotações para revisão em um momento posterior. Algumas vezes trata-se de copiar o que o professor escreveu no quadro, em outras trata-se de observações ou conclusões pessoais a partir do que está sendo abordado em sala de aula. Entrevistada 7 menciona que realiza uma avaliação de suas anotações pessoais mediante comparação com os slides dos professores. Entrevistada 9 anota porque ela acha que não entende nada, daí depois vai consultar no caderno.

Entrevistado 3: Mas geralmente lá na minha turma os professores não usam muito livro [didático]. Uns usam, mas a maioria deles são mais no quadro, que eles só copiam no quadro e a gente vai anotando. [...] Porque tipo, tudo o que o professor está falando eu vou anotando. Então quando eu tenho uma dúvida específica vou logo direto no caderno. [...] Eu vou para o livro [quando não consegue entender pelas anotações]. Tipo biologia, eu peguei uma professora excelentíssima, ela dava uma ótima aula. Nunca usou um livro. E ela deu todo o conteúdo do terceiro ano, todo o conteúdo mesmo, conseguiu cumprir a carga horária no dia certo, terminou certo, nunca usou o livro e tipo eu ia anotando e entendendo tudo que ela estava falando.

Entrevistado 14: Mas se for pegar o livro para ler, realmente em todo o conteúdo que o professor só disse em sala. Ele mandou... ele ditou para gente escrever de uma forma resumida e direta.

Através da relevância que as anotações a partir da aula ganham foi possível identificar um papel docente sob a perspectiva do aluno. O conteúdo de uma boa aula é o equivalente ao de um livro, tornando dispensável o seu uso. Deve-se levar em consideração que um fator motivador para os estudos são os testes escolares, que serão aplicados pelo docente, (ver também subseção 5.5.1 *Necessidade de informação*). O conteúdo da aula é o que deverá cair nestes testes, deste modo entender o que o professor quis transmitir em uma aula se torna suficiente. Percebe-se também como o uso de uma fonte de informação gerada pelo próprio aluno carrega consigo relações de autoridade e como influencia o uso de outra fonte de informação importante no contexto escolar, o livro (ver também subseção 5.2.2 *Livros*).

Entrevistada 8: Assim, eu gosto muito de fazer mapa mental, mas eu prefiro ver os vídeos do youtube para poder fazer os mapas mentais, porque os meus livros que... por exemplo, os meus livros do ensino médio os professores quase não utilizam. Então, assim, às vezes, eu penso “então não vou ter que levar o livro para escola”, entendeu? Aí, tipo, eu vejo o assunto que o professor está dando, vou no youtube, pesquiso e faço meus mapas mentais.

Entrevistada 8 menciona a elaboração mapas mentais ou mapas conceituais, que são uma espécie de organogramas pessoais que ligam os conceitos, dados, datas etc. sobre determinado conteúdo. Os mapas mentais assemelham-se ao esquemas mencionados por Marconi e Lakatos (2003, p. 25) que são uma: “[...] hierarquia de palavras, frases e parágrafos chave que destacados após várias leituras, devem apresentar ligações entre as ideias sucessivas para evidenciar o raciocínio desenvolvido”. Porém, o termo mapas mentais chama a atenção essa menção por não fazer parte dos usuais resumos e fichamentos enquanto técnica de estudo. Em outros momentos os entrevistados fizeram menções sobre o uso de mapas mentais como recurso para aprendizagem, especialmente nas redes sociais.

Percebeu-se que os objetivos dos alunos ao fazerem anotações pessoais parcialmente se assemelham ao que mencionaram Marconi e Lakatos (2003) como sendo fruto de uma leitura de estudo. Isto nem sempre acontece quando os objetivos das anotações estão relacionados à revisão e à memorização, pois, não necessariamente, está envolvido uma apropriação da informação por parte do aluno de modo que ele consiga representar isso em um esquema ou resumo. Percebe-se isso nas falas que mencionam o uso de anotações pessoais para fins de memorização e para fins de revisão. Em alguns casos quando o objetivo é revisão trata-se apenas de cópia do que o professor escreveu no quadro ou em algum slide.

5.4.3 Estudo individual e estudo em grupo

Marconi e Lakatos (2003) apresentaram práticas para estudo individual, como as já mencionadas anotações pessoais. As práticas de estudo em grupo apresentam características distintas. Perrenoud (2000, p. 63) diz que “[...] trabalhar em equipe não consiste em fazer juntos o que se poderia fazer separadamente, menos ainda em ‘olhar o líder ou o aluno mais hábil do grupo fazer’”. Assim, pela sua natureza o estudo em grupo pressupõe interações entre os alunos e proporciona possibilidades de aprendizagem que extrapolam as perspectivas individuais através de uma construção coletiva (BONALS, 2003).

Embora sejam duas subcategorias, opta-se por considerá-las juntas, pois em muitas situações elas são mencionadas comparativamente nas falas. Durante as entrevistas, na parte de rotina de estudos, perguntou-se aos alunos: “você prefere estudar sozinho ou prefere estudar em grupo?”. A preferência da maioria dos alunos é pelo estudo individual, utilizando estudo em grupo apenas para situações específicas. Encontrou-se dois casos de preferência pelo estudo em grupo e em outros pôde-se perceber que a opção variava em decorrência das circunstâncias, sem envolver preferências.

Referente ao comportamento informacional que envolve estudo individual e em grupo identificou-se **situações, motivos e características** mencionadas pelos alunos.

Entrevistada 11: Assim quando tem prova eu estudo primeiro em casa, aí aqui na escola com meus amigos a gente tenta fazer exercícios. Mas estudar mesmo é sozinha. [...] Quando é prova em grupo.

Entrevistada 8: Só quando tá perto da prova que, tipo, assim, a gente senta às vezes e começa meio que responder algumas questões. Porque tem alguns alunos que sabem mais, então eles já explicam pra gente.

Entrevistado 10: Quando precisa fazer trabalho, a gente faz em grupo ou então quando eu peço para alguma pessoa me ajudar, quando eu realmente eu estudo só e eu não consigo compreender o assunto. Eu peço ajuda dos meus amigos. E é aí que a gente começa estudar em grupo. Quando um não entende pede a ajuda do outro.

As avaliações, especialmente as provas, constituem-se situações motivadoras do comportamento informacional, tanto para estudo individual quanto em grupo. Na subseção 5.5 *Comportamento informacional em situações específicas* a discussão sobre o papel que as avaliações escolares desempenham nas necessidades, buscas e usos da informação será ampliada.

A partir das citações acima as avaliações escolares influenciam tanto o comportamento de estudo individual quanto o de estudo em grupo. Entrevistada 11 e Entrevistada 8 mencionam que revisam o conteúdo sozinhas e posteriormente, fazem exercícios junto com os colegas. Entrevistada 8 acrescenta que busca a ajuda em caso de

dúvidas específicas em “algumas questões”. Entrevistado 10 menciona outro tipo de atividade avaliativa, os trabalhos. No IFMA, não raro os docentes passam listas de exercícios para serem respondidas pelos alunos visando a obtenção parcial de nota. Entrevistado 10 se referia em sua fala a esse tipo de trabalho.

Entrevistada 1: Eu prefiro, quando é para aprender alguma coisa nova, eu prefiro estudar sozinha porque eu sei qual o método mais eficiente para que eu aprenda, que é diferente por acaso de eu estudar com Entrevistada 4. Talvez eu goste mais de escrever e ela gosta mais de ouvir, então eu prefiro estudar sozinha porque é o meu método.

Entrevistada 2: Quando eu já sei como funciona o problema, aí sim eu passo a discutir com meus colegas, mas de princípio eu prefiro estudar sozinha, depois que eu compreender o assunto aí sim eu posso discutir o tema com meus colegas. [...] Eu prefiro mais estudar sozinha, porque sozinha eu com o meu pensamento, eu me entendo. Aí quando eu já sei como funciona o problema aí sim eu passo a discutir com meus colegas, mas de princípio eu prefiro estudar sozinha, depois que eu compreender o assunto aí sim eu posso discutir o tema com meus colegas. Mas de início, estudar com eles no começo, não, porque cada um tem a sua maneira de pensar e sua maneira de resolver tal problema. Então eu prefiro encontrar o meu jeito, porque assim eu absorvo mais, do que ir com o jeito da outra pessoa. porque aí é o que ela encontrou mais fácil para ela, eu prefiro encontrar o que é mais fácil para mim primeiro.

Entrevistada 11: Porque é até mais fácil [estudar sozinha, do que em grupo], porque se for estudar teoria vai meio que atrapalhar o outro amigo porque ele deveria estar fazendo já o exercício. Ele não é professor assim. Uma dúvida outra sim, mas teoria assim, a aula toda acho que não, o assunto todo.

Entrevistada 1 e Entrevistada 2 mencionam que quando o assunto é uma novidade ou quando elas ainda não possuem uma base para discussão elas preferem estudar sozinha primeiro. As práticas em grupo são introduzidas depois que elas já possuem um entendimento inicial sobre o assunto. Os motivos alegados por elas são idênticos e estão relacionados a metodologia de aprendizado com as quais estão mais familiarizadas. Neste caso, ambas preferem estudar sozinhas porque é o modo como elas aprendem melhor. Entrevistada 11 tem um pensamento similar, porém sua motivação está relacionada a não atrapalhar os colegas durante os estudos deles. Em ambas as situações percebe-se dificuldades com práticas coletivas de construção do conhecimento, fazendo com que o estudo em grupo seja preterido em relação ao estudo individual. O motivo de evitar o estudo em grupo não está relacionado com a natureza do assunto ou com uma questão situacional que depois de conscientemente avaliada, levou ao aluno por optar pelo estudo individual. Antes, o motivo de se preferir o estudo individual estava relacionado com as dificuldades de desenvolver o estudo em grupo. Ao longo da consideração nesta subseção serão apontadas outras evidências nesta direção.

Entrevistada 1: [Estuda em grupo] quando eu tenho muita dificuldade eu peço ajuda para alguém que seja melhor que eu. Mas normalmente eu estudo sozinha mesmo. [...] Mas os que eu tenho dificuldade eu prefiro estudar sozinha para sanar as minhas dificuldades primeiro. Se eu tenho dificuldade em matemática, eu prefiro estudar

sozinha, ver as minhas dificuldades e melhorar para depois ajudar alguém que precisa.

Entrevistada 4: Aquelas matérias que eu tenho mais dificuldade, que quando eu estou estudando sozinha eu não consigo compreender eu peço ajuda para alguém lá da sala ou até para o professor. [...] É mais aquelas perguntas, aquelas questões que você tem mais dificuldade. Aí eu peço ajuda para Entrevistada 1 quando ela tem um domínio maior do que eu na questão. [...] E aqueles conteúdos que eu tenho mais facilidade para entender eu já costumava estudar sozinha.

Entrevistado 3: Depende muito, porque tipo se for algo assim que eu tenho facilidade de aprender tipo matéria de humanas: Geografia, História e tal. Matérias de leitura eu gosto de estudar só. Eu sempre gosto de estudar sozinho, qualquer matéria que envolva leitura ou área teórica. [...] Como eu também falei anteriormente, colegas de turma que sei que tem facilidade de aprender os assuntos.

As falas acima reforçam a ideia de que as interações em grupo com fins de estudo, no comportamento informacional investigado, são predominantemente em situações pontuais. Seja quanto estão com dificuldade ou com facilidade os alunos preferem primeiramente estudar sozinhos. Porém, em situações nas quais há uma dificuldade muito grande com um determinado assunto ou problema recorre-se ao grupo para buscar ajuda.

Entrevistada 11: Quando é seminário é mais individual. Aí eu só pergunto mesmo se está bom o que eu estou explicando, mas acho que seminário mesmo é mais individual.

Entrevistado 14: Estudar sozinho, eu acho que sozinho são poucas as matérias que eu gosto, porque para estudar sozinho a pessoa é mais quando é uma apresentação de seminário que você tem o seu conteúdo – porque normalmente assim a gente divide o conteúdo, a gente estuda tudo, mas sempre tem aquele conteúdo que você vai saber - então esse é o momento de ficar sozinho e aprender a sua parte.

A técnica do seminário proporciona ao aluno a oportunidade de estudar um determinado assunto em equipe e daí apresentar esse assunto em um tempo determinado. Deste modo a preocupação com a apresentação em público faz parte do aprendizado proporcionado com o seminário. A realização do seminário pressupõe uma construção de um entendimento coletivo sobre um determinado tema. Assim, embora individualmente cada um se preocupe com a apresentação, todos estão comprometidos com os argumentos apresentados. Gerou um estranhamento que as menções a técnica do seminário sejam referentes a atividades de estudo individual. Ficou evidente a falta de familiaridade com práticas de aprendizado coletivos. Isto corrobora com a observação anterior de que a preferência dos alunos pelo estudo individual é evidência de um déficit formativo nessa direção. Evidentemente também há fatores pessoais e situacionais envolvidos.

Entrevistada 5: Mas eu percebi muito que quando eu ensino outras pessoas, tipo, alguma coisa que eles não estão assim muito bem, acaba que eu ajudo eles e me ajuda também. Eu acho bem melhor. Aí semestre passado, por exemplo, a gente estava com muitas provas em uma semana só. Aí eu lembro que teve uma prova de eletrônica, de matemática – eu estava com um pouco de dificuldade. Mas ensinando eles a gente conseguiu todo mundo tirar nota boa. Todo mundo tipo passou. então foi bom estudar em coletivo, mas depende da matéria também. Porque as vezes a gente se desconcentra com as pessoas falando muito [inaudível].

Entrevistada 1: Só que eu também acho importante estudar em grupo, porque a forma como eu aprendo é também ensinando os outros. Então, eu basicamente tudo que aprendo e tudo que eu sou boa eu ensino as pessoas, porque eu fico melhor ainda e ajudo as outras pessoas. [...] Só que eu também acho importante estudar em grupo, porque a forma como eu aprendo é também ensinando os outros. Então, eu basicamente tudo que eu aprendo e tudo que eu sou boa eu ensino as pessoas, porque eu fico melhor ainda e ajudo as outras pessoas.

Entrevistada 5 e Entrevistada 1 consideram que as atividades em grupo são importantes por outro motivo: ajuda elas no processo de aprendizado. Ambas gostam de participar de atividades em grupo em assuntos com as quais elas têm familiaridade para que possam ensinar outros. Há um sentimento altruísta em suas falas. Parcialmente elas demonstram que compreendem os objetivos de práticas coletivas. Diz-se parcialmente pois elas estão familiarizadas com um movimento unidirecional, no qual elas ajudam outros a construírem seu entendimento. Fica ausente em sua fala o movimento no sentido contrário, no qual o coletivo ajuda você em seu aprendizado.

Entrevistada 8: As minhas colegas da minha sala já me chamaram muito: “vamos fazer um grupo de estudos”. Só que eu não consigo fazer grupo de estudos. Porque grupo de estudos a pessoa vai conversar e, tipo, se a pessoa começar a conversar vai falar de outras coisas, assim, tirando, perdendo o foco de estudar, entendeu? Então eu prefiro estudar sozinha. Quando eu venho para cá de noite eu fico sozinha aqui e estudo sozinha.

Entrevistado 6: quando é individual eu sempre prefiro ficar sozinho, porque em grupo, assim, às vezes, atrapalha. Porque alguns começam a conversar, aí eu também começo a conversar, começa a me desconcentrar, aí eu não consigo fazer. Eu acho melhor quando é individual, em grupo atrapalha. Quando vai estudar em grupo, às vezes, atrapalha. Porque a gente acaba fugindo do assunto do estudo, vai começar a fazer brincadeiras, algumas coisas. Nem todo mundo, mas pelo menos o pessoal que eu ando é assim. Eu prefiro estudar sozinho [dando a entender que só estudo em grupo se a atividade for em grupo].

As citações acima são representativas da opinião predominante sobre estudo em grupo (ver também subseções *5.3.1 Importância/utilidade* e *5.3.2 Espaço físico*). Os alunos evitam atividades em grupo, porque os grupos dispersam facilmente com conversas sobre outros assuntos e brincadeiras. Deixando evidente uma dificuldade com a construção do conhecimento mediante interação com outros. Assim, para se concentrarem em atender as suas necessidades informacionais os alunos preferem o estudo individual.

Entrevistada 9: Quando é para fazer resolução de atividades, porque, **às vezes o que eu acho pode não estar certo e algum colega meu pode saber** Então neste tipo de situação, como atividade, eu costumo fazer em grupo. [...] Eu prefiro estudar sozinha, porque eu acho que em grupo fica mais fácil de desconcentrar e fugindo do foco. (grifo nosso)

Entrevistada 7: Prefiro estudar sozinha. Porque em grupo geralmente a gente conversa mais do que estuda. **Aí quando eu tenho alguma dúvida, eu estudo primeiro sozinha para quando chegar no grupo eu só tirar dúvida com alguns colegas.** Tipo, na semana de prova eu fiz muito isso, eu estudei bastante em casa e quando chegava no grupo eu só pedia “ah! Me tira essa dúvida aqui” porque se for deixar para estudar tudo em grupo não dá certo. (grifo nosso)

As falas das Entrevistada 9 e Entrevistada 7 trazem à tona uma questão inerente ao estudo individual, que pode gerar uma necessidade de confirmação nos alunos. No estudo individual os alunos lançam mão de diferentes recursos e metodologias para estudar, porém, não possuem interação humana. Em diversos momentos na entrevista os alunos falam que quando estudam sozinhos não têm com quem conversar e mesmo pesquisando, às vezes, não conseguem encontrar uma resposta direta da sua dúvida. Quando estão inseguros quanto a resposta – mesmo que já possuam a resposta – os alunos demonstram uma necessidade de confirmar o assunto com um agente humano. Abordar-se-á novamente sobre o assunto na subseção 5.5 *Comportamento informacional em situações específicas*.

Entrevistado 14: Estudar em grupo é muito melhor. Quando eu tenho a oportunidade de estudar em grupo eu não dispenso essa oportunidade. Porque em grupo você tem a facilidade de saber um assunto e aquele outro pode não saber. Da mesma forma ele tem aquele assunto que ele tem na ponta da língua e pode repassar o conhecimento dele, e assim fica uma troca de ideias, e o conteúdo em si [...] . E o grupo, a matéria que é boa de estudar em grupo é aquela do curso, no caso focada no curso, porque, às vezes, como envolve matemática, a sua conta está aqui, pode achar que está certa, mas a do amigo ali deu diferente, deu um valor a mais ou menos. Então é hora de debater resultados.

A opinião do Entrevistado 14 é uma exceção dentro do contexto pesquisado. Entrevistado 14 demonstra preferência pelo estudo em grupo pelas possibilidades que a construção coletiva possibilita. Ao mesmo tempo ele reconhece que o estudo em grupo é mais adequado para determinados assuntos, determinadas matérias, no caso dele aquelas disciplinas “focadas no curso” .

O *Quadro 5.5 Estudo individual x estudo em grupo* apresenta uma síntese dos achados de pesquisa apresentando situações, motivos para preferência e características para o estudo individual e estudo em grupo.

Quadro 5 - Estudo individual x estudo em grupo

| | ESTUDO INDIVIDUAL | ESTUDO EM GRUPO |
|--|--|---|
| Situações em que preferem... | <ul style="list-style-type: none"> • Quando está revisando assunto da prova • Quando está estudando um assunto novo • Quando tem alguma dificuldade com o assunto • Quando tem muita facilidade e não precisa confirmar informações ou tirar dúvidas | <ul style="list-style-type: none"> • Demandas pontuais, dúvidas específicas decorrentes principalmente das avaliações • Lista de exercícios, geralmente associados a atividade avaliativa • Quando a dificuldade é muito grande • Quando já possui um bom entendimento ao ponto de debater ou ensinar |
| Motivos para preferência por... | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de concentração devido a características individuais • Dificuldades com práticas coletivas de estudo • Desejo de não atrapalhar os colegas com demandas pessoais | <ul style="list-style-type: none"> • Não conseguiu aprender o assunto estudando sozinho • Necessidade de confirmação de um entendimento • Aprende mais ensinando outros |
| Características apontadas para... | <ul style="list-style-type: none"> • Permite maior silêncio e concentração • Conclusões obtidas sem o esforço de | <ul style="list-style-type: none"> • Barulho e dispersão dos fins de estudo • Possibilidade de aprendizado com |

| | | |
|--|--|--|
| | discussão com um grupo <ul style="list-style-type: none">• Impossibilidade de tirar dúvidas com outros | peças que tem maior domínio de conteúdo <ul style="list-style-type: none">• Possibilidade de tirar dúvidas específicas |
|--|--|--|

Fonte: Autor

5.5 Comportamento informacional em situações específicas

Ao longo desta subseção discorre-se sobre os conceitos de necessidade, busca e uso da informação percebidos no comportamento informacional dos alunos. Busca-se para fins de sistematização e análise dos dados nesta categoria os estudos de Choo (2003) para elaboração do seu modelo de uso da informação. De maneira complementar, Wilson (1981) será utilizado para desenvolver o conceito de necessidades emocionais e Wilson e Walsh (1996) para o de barreiras.

Ao apresentar seu modelo de uso da informação, Choo (2003) desenvolve os conceitos de necessidade, busca e uso. Uma das características principais de seu modelo é que ele é dinâmico em dois sentidos complementares. O primeiro sentido é que os elementos necessidade, busca e uso são considerados separados apenas para fins didáticos, visando a compreensão dos mesmos. Na realidade esses elementos são utilizados ao mesmo tempo pelos sujeitos, sem ordem predeterminada, deixando o processo de necessidade, busca e uso com uma aparência desorganizada, caótica. O segundo sentido pelo qual o processo é dinâmico é que todo o processo de necessidade, busca e uso da informação é entrelaçado por dimensões situacionais ou ambientais, cognitivas e emocionais.

Para sustentar esses dois sentidos de dinamicidade Choo (2003) busca fundamentação em diferentes modelos teóricos que trabalham o processo de necessidade, busca e uso da informação. O modelo de Taylor (1991) considera como questões ambientais afetam a busca e o uso da informação. Neste ponto, convém mencionar que para os autores o ambiente é tido como uma variável interveniente, ao passo que na perspectiva de práticas busca-se ver o ambiente como constituinte da informação. A fundamentação de Choo para elementos cognitivos é o modelo de construção de sentido de Dervin (1983). No caso das reações emocionais dos sujeitos o referido autor baseou-se nos trabalhos de Kuhlthau (1991) e Ellis (1989).

Embora busque-se o modelo de Choo (2003) para fins de sistematização e análise e de outros modelos teóricos tanto de comportamento informacional quanto de práticas informacionais, não é objetivo da pesquisa verificar a aplicabilidade de algum deles ao objeto empírico analisado.

Durante as entrevistas, foram apresentadas aos alunos duas situações problemáticas através da técnica incidente crítico, ao estilo das questões de comportamento informacional: uma relacionada a uma dúvida durante o processo de ensino aprendizagem e a outra relacionada com o despertar de uma curiosidade. A maioria dos alunos (8 alunos)

conseguiu lembrar das duas situações específicas, porém chamou a atenção que quatro deles conseguiram lembrar apenas do incidente crítico relacionado a algum assunto que despertou curiosidade.

A princípio, não se pretendia traçar diferenças entre as necessidades, busca e uso da informação identificados nos dois incidentes críticos. Os objetivos estavam relacionados com levantar ao máximo, possíveis fatores que estivessem relacionados com os conceitos analisados, em harmonia com o problema da pesquisa. Porém, as diferenças ficaram tão evidentes que pareceu ser mais adequado sistematizar os dados de modo que pudessem ser percebidas, especialmente ao se discorrer sobre o conceito de uso da informação. Entende-se que isso não está em incompatibilidade com o problema de pesquisa, pois de todo o modo os fatores foram identificados. Abaixo as considerações sobre as seguintes categorias: necessidade de informação, busca da informação, uso da informação e barreiras.

5.5.1 Necessidade de informação

Choo (2003) considera a necessidade de informação como uma necessidade cognitiva que gera uma reação emocional, cuja percepção é afetada por variáveis ambientais. Para isso se apropria da metáfora de construção de sentido de Dervin (1983), na qual o sujeito está em constante movimento cognitivo atribuindo, por meio dessa cognição, sentido para a realidade. De tempos em tempos surgem situações de vazio cognitivo nas quais o sujeito não consegue atribuir sentido a realidade. São essas situações que geram a necessidade de informação. Essa etapa do processo é, geralmente, acompanhada por sentimentos relacionados à incerteza ocasionada pelo vazio cognitivo, como ansiedade e insegurança, conforme desenvolvido por Kuhlthau (1991). Porém, a percepção dessa necessidade depende do contexto, no qual o sujeito está inserido.

Para Wilson (1991) as necessidades de informação não são apenas cognitivas, mas também podem ser necessidades afetivas. Considera-se neste estudo que as necessidades informacionais geram reações emocionais e que possuem como componente uma dimensão emocional.

Ao discorrer sobre o surgimento da necessidade da informação, Choo (2003) menciona níveis de clareza das necessidades:

[...] as necessidades de informação não surgem plenamente formadas, mas crescem e evoluem com o tempo. Inicialmente, o indivíduo pode ter uma sensação de inquietude, uma preocupação ou inadequação em seu conhecimento. A essa altura, pode ou não embarcar na coleta de informações, mas provavelmente estará

receptivo às informações encontradas sobre essa questão. Gradualmente, ele forma uma opinião sobre a importância dessa preocupação e é capaz de articular os vazios de informação que precisam ser preenchidos, de modo a criar um conhecimento ou permitir uma ação. A consciência de uma necessidade de informação, nem sempre leva à busca: a pessoa pode decidir aceitar ou desconsiderar o problema. (CHOO, 2003, p. 100)

O autor se apropria dos níveis de necessidade de informação citados por Taylor (1964), a saber: visceral, consciente, formalizado e adaptado. No nível visceral a pessoa tem uma vaga sensação de insatisfação; no nível consciente a pessoa já possui clareza suficiente para fazer afirmações/ou questionamentos vagos e/ou ambíguos; no nível formalizado, o indivíduo consegue fazer uma pergunta ou estabelecer um tópico de pesquisa; e, no nível adaptado, o sujeito consegue perceber as características da fonte de informação ou de um sistema de informação e assim adaptar a questão formalizada para as características da fonte ou do sistema. A partir das falas é possível perceber as dimensões cognitivas, afetivas e ambientais das necessidades de informação, bem como seu nível de clareza para o usuário.

Entrevistada 11: Teve umas aulas [de termoquímica] de determinada matéria que eu não estava entendendo. Aí eu fui deixando isso passar, aí acumulou e chegou na semana da prova. Aí eu fui tentar estudar tudo em um fim de semana, que bom que eu consegui estudar. [...] [Sentimento] de arrependimento por não ter tirado a dúvida logo com a professora para ter entendido... tentado entender logo tudo.

Entrevistado 10: Olha, matemática. Que eu me lembre esse mais recente foi porque o professor estava dando um assunto só que eu não estava compreendendo, eu sabia que se eu perguntasse ali, ele ia responder, mas ainda ia ficar aquela duvidazinha. [...] Era sobre determinantes, que tinha umas regras assim. E aí tinha umas coisas que me deixavam bastante em dúvida, então tipo eu procurei, mas eu não procurei a ajuda do professor. Acho que talvez eu tenha errado também nisso. [...] a gente não tinha uma relação tão boa com o professor. Eu falo particularmente por mim. Eu tipo... não era um professor que eu conversava e tudo mais. E aí eu preferi não conversar. Acho que foi mais uma barreira que eu criei para não ir lá falar com o professor.

As duas situações acima apresentam um quadro de vazio cognitivo surgido durante as aulas. A necessidade informacional da Entrevistada 11 surgiu durante a aula, porém ela não buscou satisfazer sua necessidade informacional de imediato. A necessidade cognitiva foi satisfeita motivada pela realização da prova (variável ambiental externa), não apenas pela necessidade de atribuir sentido. Entrevistada 11 poderia ter buscado satisfazer sua necessidade informacional por perguntar para o professor, mas não o fez por uma barreira pessoal (opção ou por maturidade enquanto aluna). Situação distinta da do Entrevistado 10 que não satisfez sua necessidade informacional de imediato devido a uma barreira interpessoal com o professor.

Entrevistada 7: Correção de fator de potência em medidas elétricas. Fiquei com alguma dúvida porque o professor na hora ele colocou uma fórmula para gente e essa fórmula não dava para responder a questão. Aí eu fiquei com muita dúvida em saber qual fórmula usar para poder responder no relatório as questões que ele estava pedindo.

Entrevistado 6: Por exemplo, aqui a gente ia ter uma prova, aí eu queria saber como é que se achava o valor de um capacitor, por exemplo. [...] Foi quando eu estava estudando. Eu estava... na verdade, eu já tinha estudado, já tinha visto a aula, só que eu esqueci. Era uma dúvida de como é que eu ia encontrar.

Entrevistada 7 e Entrevistado 6 mencionam necessidades informacionais que surgiram durante a rotina de estudos complementar à sala de aula. Ao buscar responder exercícios passados pelo professor a Entrevistada 7 percebeu que o conteúdo passado em sala de aula não era suficiente para respondê-los. Enquanto o Entrevistado 6 menciona que compreendeu bem o assunto, porém, esqueceu como se fazia determinado cálculo. Outra situação neste sentido foi a da Entrevistada 5. Ao estudar para prova com o objetivo de memorizar nomenclaturas em química, a Entrevistada 5 se deparou com uma situação de exceção à regra. Neste caso, a necessidade informacional não havia sido identificada na aula. Entrevistada 5 associa o motivo gerador da dúvida com a didática do professor e com os fatores específicos da sala de aula, como o comportamento dos colegas de sala.

Entrevistado 12: No segundo ano, eu acho que foi no primeiro ou o segundo módulo desse ano, do segundo ano, eu tinha um professor de análise de corrente contínua. Ele era um professor muito bom mesmo. Aí eu não lembro qual foi a pergunta que ele fez, mas foi de análise de algum circuito lá que ele perguntou só que eu não soube responder. Então como ele era um professor muito bom, eu fiquei meio constrangido de errar porque ele era um professor que eu gostava bastante. aí eu senti essa necessidade de pesquisar para responder para ele [...] eu me senti satisfeito por estar tentando aprender para responder a pergunta do professor

A fala do Entrevistado 12 revela uma necessidade cognitiva associada com uma necessidade afetiva. Embora ele realmente não entendesse o assunto, o principal fator motivador para satisfação da necessidade foi dar uma retribuição ao professor pela boa aula que havia dado. Também é a única das dúvidas mencionadas que não teve a realização da prova como um fator motivador.

Considerando-se as dimensões ambientais das necessidades de informação. Pôde-se perceber que as avaliações escolares, especialmente as provas, se constituem uma variável ambiental externa decisiva para o surgimento de necessidades informacionais, para as quais houve um comportamento de busca associado. Quando perguntados sobre o porquê de considerarem uma dúvida importante de ser respondida a maior parte das respostas apontava como motivo o assunto ser um possível conteúdo de prova. Todas as falas trazidas até aqui, com exceção da fala do Entrevistado 12 acima, trazem essa dimensão ambiental.

Entrevistado 14: Foi em matemática. Foi eu acho que no finalzinho do primeiro ano que eu entrei aqui que era... No caso, as matérias daqui são mais avançadas do que no ensino médio em outras escolas, digamos que a gente começa com a matéria do terceiro ano no primeiro. Aí temos o que... tipo de matrizes, que era o meu primeiro contato com matrizes, no ensino médio. O professor botou lá e digamos que ele só deixou e a pessoa olhou para cá ele explicou "Ah! esse aqui é tal, isso aqui é escalonamento" e a turma inteira ficou "e agora? como é que eu vou responder isso na prática". Ele explicou uma, duas vezes, mas a gente não entendeu. [...] Foi muito

nervosismo, porque além de responder [a questão no quadro, como avaliação] a gente teria que explicar. Então, o professor ele só vivia falando: “já que fizeram aqui [no trabalho escrito], então vocês vão explicar aqui [no quadro] para mim. Vocês vão responder novamente, mas só que na minha frente. Vou separar aqui, cada um vai pegar uma questão e vai responder aqui no quadro. E vamos tirar a nota de vocês aqui. Aí ele mesmo depois disso, ele separou em grupo, mas só que cada um ia ter que responder para ele. Não ia ser uma coisa assim que eu vou entregar uma lista de atividades. Eu vou responder, dar 10 ou 9 para todo mundo. [...] Depois de tudo passado foi só um grande alívio.

A fala do Entrevistado 14 é outro exemplo de como as avaliações escolares podem interferir no comportamento informacional. Ele relata como uma dúvida surgiu em sala de aula, como houve uma tentativa imediata de sanar essa necessidade informacional com o professor e como uma atividade avaliativa, no caso uma lista de exercícios, estava associada a esta dúvida. O nervosismo relatado não era um sentimento relacionado a uma etapa do processo de busca e, também, não era decorrente de uma necessidade afetiva (WILSON, 1981). O nervosismo era decorrente da insegurança quanto a satisfação da necessidade informacional - satisfação esta que seria comprovada através de uma atividade avaliativa no quadro.

Durante o segundo incidente crítico percebeu-se que as avaliações escolares exerceram pouca influência no comportamento informacional. Diferentemente da pressão de ser avaliado, o que se percebe nas necessidades informacionais mencionadas são sentimentos positivos. O processo de mediação em sala de aula realizado pelo docente aparece como um fator relacionado ao surgimento da necessidade informacional.

Entrevistada 5: Foi a professora [do curso de idiomas] que ela mandou a gente pesquisar em casa sobre determinado assunto, para a gente poder falar, que era até para a gente falar sobre imigração e tinha um debate. Aí eu falando: “caraca, eu não consigo falar isso nem em português que dirá em inglês”. Aí eu fui pesquisar sobre isso . Eu achei muitos sites interessantes e muitos tabus, muitos mitos assim, sobre imigração: “Ah! Quando o imigrante vem aqui ele rouba o emprego de não sei quem, dos cidadãos de determinado país, determinada região” e muito disso é mito. Lendo notícias descobri que muito disso é mito. Também descobri várias ONGs que lidam com essas questões e tudo mais, que são mais ações não governamentais do que o próprio governo. **Aí eu achei bem interessante.** (grifo nosso)

Entrevistada 1: Quando eu estudei sobre geopolítica com o professor de geografia. No cursinho, o professor ele explicou muito, aí ele estava falando sobre as guerras, sucessão dos países e aí eu fiquei muito emocionada até chorei, porque eu não tinha noção que as coisas aconteciam dessa forma e aí ele colocou links que era para a gente pesquisar mais sobre o tema se a gente quisesse. E aí eu fui lá, era até no Instagram, para ver o país, como é que estava o país depois da guerra e tudo mais e aí foi uma coisa que eu acho que se fosse outro assunto eu não faria. **Porque normalmente todos os livros que eles mandam eu ignoro.** Mas como foi sobre geopolítica que foi um assunto que **eu achei muito importante e também me emocionou bastante**, eu fui no Instagram, fui ver o perfil da pessoa, fui ver várias histórias dela lá no país e ver que era diferente do que as pessoas mostravam. Foi um assunto que eu me interessei e realmente aprendi mais sobre. (grifo nosso)

Um ponto em comum nas duas falas acima é que as necessidades informacionais surgiram em aulas fora do IFMA. Um primeiro aspecto que merece destaque é que ambas as

necessidades estavam relacionadas a assuntos contemporâneos que frequentemente apareciam nos veículos de comunicação: imigração e guerra na síria. Entrevistada 5 iria estudar para um debate no seu curso de idiomas e se sentiu desafiada por ser um tema que ela não conhecia e teria que falar com propriedade. A necessidade informacional da Entrevistada 1 surgiu decorrente de uma boa aula do professor do cursinho. No cursinho não há atividades avaliativas e geralmente não há atividades em grupo. Entrevistada 1 geralmente ignorava todas as leituras complementares indicadas pelos professores do cursinho para aprofundamento. A aula, porém, mexeu com os sentimentos da Entrevistada 1 que por estar “emocionada” decidiu buscar informações sobre o assunto.

As situações relatadas pelas Entrevistada 5 e Entrevistada 1 demonstram uma dimensão afetiva intrínseca à necessidade informacional ou necessidade cognitiva. Destaca-se que não se trata de necessidades afetivas associadas às necessidades cognitivas. Percebe-se que houve envolvimento emocional (desafio no caso da Entrevistada 5 e identificação no caso da Entrevistada 1) que foi decisivo para haver um comportamento de busca da informação.

Entrevistada 4: Ditadura Militar que eu tinha um conhecimento assim mais raso, mas eu via muitas pessoas falando sobre a ditadura militar, tem aquelas pessoas que não acreditam que houve a ditadura militar e tem aquelas pessoas que acreditam que houve a ditadura militar. Com isso eu tive mais curiosidade de aprofundar sobre esse assunto para saber realmente o que aconteceu. [...] Porque ele fala de um grande acontecimento aqui no Brasil, de um golpe militar que teve, que várias pessoas morreram bombardeadas, torturadas etc. Eu tive muita curiosidade de saber o que realmente aconteceu de fato. Visto que tem aquelas pessoas que acreditam que aconteceu a ditadura e tem aquelas pessoas que acreditam que não houve a ditadura militar. [...] Tanto é que ele passou um seminário e o assunto da minha equipe foi ditadura militar, então, eu tinha que ter um conhecimento mais aprofundado sobre. Isso fez com que eu tivesse mais curiosidade.

Durante o período da coleta de dados, haviam movimentos sociais que defendiam o retorno da ditadura. O governo federal por diversas vezes se envolveu em polêmicas quanto ao “Golpe de 64”, um acontecimento histórico que marcou o início do governo militar no Brasil que, mais tarde, se tornaria uma ditadura. Alguns representantes governamentais afirmavam que não havia tido golpe ou que não houve ditadura militar. O professor da Entrevistada 4 aproveitou o momento e passou um seminário sobre o tema. A conjuntura social que estava vivendo se tornou um elemento fundamental para o surgimento da necessidade informacional da Entrevistada 4.

Entrevistada 2: Foi no de Química do ano passado. porque o meu professor explicava de uma forma que eu não encontrava dificuldade, aí eu queria saber mais, tipo onde um assunto tal [estequiometria] se encaixava com esse, como seria se tivesse nessa situação. fico imaginando situações diferentes onde quais problemas aconteceriam nessa situação. aí eu ficava imaginando isso, a gente ficava conversando sobre esse assunto. [...]Porque para mim quando o professor demonstra uma facilidade de compreender. Para mim faz com que eu goste mais do assunto. Mas quando o professor se confunde, isso atrapalha, para mim **isso gera um**

bloqueio, por que se o próprio professor está se confundindo, quem dirá eu que não sei nada. Quando o professor ele explica, ele te ajuda entender, e ele meio que só sai de lá só se tu entender, isso me ajuda a querer saber mais sobre aquilo. (grifo nosso)

Entrevistada 8: Eu lembro das minhas aulas de geografia do primeiro ano, que a minha professora era muito legal e, tipo, todas as aulas dela que ela explicava, mas eu lembro de uma específica que... falava de... eras geológicas. Tipo assim, ela explicou de uma forma que foi tão boa que tipo eu fiquei com mais dúvida ou com menos... sem dúvida. Mas eu fiquei com curiosidade de pesquisar, eu tipo, eu fui assistir vídeo aula e pesquisei mais sobre o assunto.

Entrevistado 13: Eu acho que foi em física: terminologia. Estava complicado no começo, né, mas o professor começou a ensinar, tudo mais, do tipo, ele começou a focar mesmo, né, nas dúvidas dos alunos e aí o assunto foi ficando mais interessante, foi ficando cada vez melhor e, basicamente, espontâneo. Tudo que ele botava ali estava meio que de cara, assim. Aí eu “eu vou continuar”, né, comecei a responder provas e coisas do tipo e gostei muito. [...] Geralmente [era o assunto] que mais dificulta a vida dos alunos. Então, quando você percebe que aprendeu algo que muitas pessoas não sabem, já é um avanço para você. É uma coisa pessoal, é uma coisa sua, entendeu? Então você se sente bem, se sente confortável perante as outras pessoas.

As falas acima se referem a necessidades informacionais com origem em uma aula, na qual o professor consegue explicar bem um assunto e tirar as dúvidas dos alunos. A fala da Entrevistada 2 deixa transparecer que a didática do professor pode servir tanto de motivação para um comportamento de busca da informação quanto como uma barreira para este mesmo comportamento. Entrevistada 2 menciona uma barreira pessoal, na qual sua percepção quanto a sua possibilidade de satisfazer uma necessidade informacional é afetada por situações nas quais o professor não consegue explicar com clareza determinado assunto. As falas da Entrevistada 8 e do Entrevistado 13 apresentam particularidades interessantes quanto ao surgimento das necessidades informacionais. Entrevistada 8 não conseguiu definir se ficou ou não com dúvidas sobre o assunto tratado. O caso do Entrevistado 13 é o único na pesquisa que o interesse em aprofundar um assunto estava associado a uma matéria na qual o aluno sente dificuldades. Além do sentimento de realização por estar conseguindo entender, havia no Entrevistado 13 um sentimento de competitividade, pois era um assunto que outros alunos encontram dificuldades.

Entrevistada 9: Quando o professor de filosofia ele falou exatamente uma situação que eu estava passando – que era um momento de crise – e eu tentei me aprofundar mais ainda nesse assunto e acabei abrindo mais a minha mente, obtendo mais conhecimentos. [...] Porque é um momento que eu estou passando, então eu acho interessante me aprofundar.

Entrevistado 3: Bom, acho que a aula, aqui nas aulas de filosofia. São as aulas que eu mais procuro... assim, que eu anoto alguma coisa para estudar, questão de diversidade de gênero, debate em sala de aula. Acho que foi as coisas que eu jamais parei assim para pesquisar. [...] Porque antigamente eu não sabia diferenciar a diversidade de gênero ou questão... porque eu vejo diversidade de gênero como algo ligado a sexualidade. Aí eu não sabia diferenciar sexualidade de diversidade de gênero. Eu pensava que uma estava atrelada a outra. Aí eu fui pesquisar para mim ver a diferença de um e de outro.

As necessidades informacionais surgiram decorrentes de um momento pessoal que a Entrevistada 9 e Entrevistado 3 estavam vivendo. Entrevistada 9 passava por um momento de crise na sua vida pessoal e Entrevistado 3 tinha que lidar com questões de diversidade de gênero dentro do IFMA, que não lidava em sua escola anterior. Isso é percebido pela seguinte fala dele: “Aqui no campus você vê de tudo: diversidade de gênero, diversidade religiosa e diversidade de sexualidade, essas coisas. Você vê bastante [...].” Ambas as situações ocorreram na aula de filosofia na qual o professor usou circunstâncias características da juventude e que ocorriam dentro da instituição ao desenvolver o conteúdo curricular.

Entrevistada 7: Nessa semana já, foi em Biologia. A professora Fulana³³ ela é uma ótima professora já pelas duas primeiras aulas que ela ministrou para a gente. E ela deu um assunto de ecologia que me tirou muitas dúvidas. Porque eu estava respondendo algumas questões do ENEM para o vestibular, e ela mencionou algumas dúvidas. Então eu busquei aprofundar aquele assunto para poder continuar a tirar as dúvidas que eu já tinha. Acho que foi um dos assuntos que eu busquei também na internet. [...] Porque uma noite antes, eu estava estudando para o ENEM. Aí eu não estava conseguindo achar algumas referências. Eu não estava sabendo de onde tirar, como pesquisar. Aí quando eu cheguei na aula no outro dia de manhã, ela deu aula sobre ecologia e eu fiquei curiosa para saber mais sobre o assunto e eu pesquisei, também, para me ajudar para o vestibular.

Entrevistado 6: Teve a revolução francesa. Principalmente História é o que chama mais a minha atenção assim. Quando eu vejo alguma coisa na internet, alguma coisa assim eu sempre procuro ver. Segunda Guerra Mundial, os acontecimentos. Aí eu sempre vejo e procuro saber. 90% das vezes é História, as outras Biologia, Química também. [...] Às vezes eu só lendo alguma aí dá uma informação, e a informação não diz o que eu acho que falta. Às vezes, eu fico assim achando que está faltando alguma informação. Aí eu vou lá e pesquiso. [...] Talvez porque eu gosto da matéria. Eu não falo para pessoa assim “ah! Deve ser importante” eu só procuro sanar minha curiosidade. Tipo isso.

Entrevistado 12: No primeiro ano eu tive a matéria que eu já falei aqui, que foi linguagem de programação. O professor passou um trabalho lá para a gente, que agente tinha que fazer uma programação para um restaurante. Eu não lembro exatamente como era a questão. Isso era a prova final - a do segundo bimestre. Eu fiz essa questão e como eu gostei bastante da escrita da programação eu me aprofundei bastante na linguagem de programação que a gente estava usando na época, que era o Python. Tanto que quando acabou a matéria eu continuei estudando ela pela internet, a linguagem de programação.

Na proporção que a pessoa obtém mais informações ela consegue clarificar sua necessidade. A necessidade de informação da Entrevistada 7 surgiu de sua preparação para o vestibular, enquanto tentava responder questões de vestibular. Coincidentemente a aula de biologia que teve na semana tratou do assunto que ela estava encontrando dificuldades. Entrevistada 7 tinha uma dificuldade a qual não conseguia traduzir em uma demanda para um sistema de informação. Porém, após a aula da professora conseguiu entender melhor sua

³³ O nomes de professores foram substituídos por Fulano(a).

necessidade informacional e assim realizar buscas específicas. Teve a preparação para o vestibular como fator ambiental externo para o surgimento da necessidade.

Entrevistado 6 teve necessidade informacional decorrente de um processo de leitura em uma disciplina com afinidade. Demonstra que a necessidade de informação surge independente de um fator externo tal como uma avaliação ou vestibular. A necessidade de informação do Entrevistado 12 também surgiu decorrente de uma disciplina que teve afinidade. Chama atenção que em caso de disciplinas com afinidade, a pressão da avaliação não foi o fator ambiental motivador para o estudo, pois seu estudo continuou após a realização da avaliação. Percebe-se indícios de que em uma necessidade informacional diversos fatores se entrecruzam contribuindo para o seu surgimento.

Durante a análise dos dados, buscou-se verificar se havia correlação entre a necessidade de informação e as disciplinas com afinidade ou dificuldade. Pode-se encontrar evidências de correlação entre as disciplinas com afinidade e as situações nas quais as necessidades de informação resultaram de um interesse em aprofundar um assunto. Das 12 menções de interesse em aprofundar um assunto, 8 delas guardaram relação direta com matérias de afinidade, e três não guardaram relação nem com matérias com afinidade ou dificuldade. Não foi encontrada clara evidência de correlação entre situações de dúvida e matérias com dificuldade.

Buscou-se também verificar possível correlação entre a necessidade de informação e as percepções dos alunos quanto a distribuição de conteúdo e quanto a exigência dos docentes. Porém, em ambas as situações não foi possível encontrar uniformidade quanto aos critérios adotados pelos alunos para caracterizar a distribuição de conteúdo ou a exigência docente. Deste modo buscar esta correlação exigirá uma reformulação das perguntas de maneira que os entrevistados possuam maior clareza dos conceitos envolvidos nelas.

Com relação ao surgimento das necessidades de informação foi possível perceber as dimensões cognitivas, afetivas e ambientais envolvidas. No primeiro incidente crítico voltado para situações de dúvidas as necessidades de informação, em geral, estavam associadas a realização de testes escolares com predominância de situações de vazio cognitivo. Ao passo que, no segundo incidente crítico as necessidades de informação estavam fortemente associadas a dimensões subjetivas e afetivas, assemelhando-se às necessidades viscerais mencionadas por Taylor (1964 apud Choo, 2003). Estas necessidades geralmente estavam associadas a um momento pessoal ou a um acontecimento contemporâneo.

5.5.2 Busca da informação

Choo (2003) considera a busca da informação como as ações que o sujeito toma quando já possui clareza suficiente da necessidade e decide aceitar o problema, em vez de ignorá-lo.

Foi possível perceber através das falas as dimensões cognitivas, emocionais e ambientais na busca da informação. Considerando o comportamento de busca dos alunos pôde-se perceber a correspondência com três etapas de busca do modelo proposto por Ellis (1989): iniciar, vasculhar e diferenciar. Percebeu-se que os alunos buscavam respostas diretas para suas dúvidas e quando não a encontram buscam confirmação de alguma forma, desencadeando outras etapas do processo de busca. Um processo similar ao de diferenciar, contudo não para avaliar a qualidade do material avaliado, mas para verificar se a apropriação feita por eles foi adequada. Percebeu-se também que o livro didático assume o papel de guia de estudo confiável como material didático oficial do currículo escolar, assim como os exercícios e aulas dos docentes.

Entrevistada 2: Teve uma na aula de Física que eu fiz uma observação diferente da do professor e ele não conseguia explicar a minha observação nem a dele mesmo. Aí eu fiquei procurando e eu não encontrei. Aí quando eu estava revisando no canal que eu encontrei finalmente eu consegui entender qual era a minha visão e qual era a dele. O que ele achava que estava errado, que ele não sabia explicar. Foi aí que eu encontrei. [...] [A dificuldade] foi encontrar de onde o professor estava tirando a explicação dele, porque que quando ele explicava eu entendia menos do que quando ele não explicava. Aí eu ficava mais confusa. [...] Aqui [no IFMA] eu pergunto mais, do que, tipo, no cursinho que faço. Lá no cursinho eu não pergunto muito porque eu não sou acostumada ainda. Mas aqui eu já sei como funciona, como são os professores, aí eu já me sinto a vontade para perguntar

Entrevistada 2 descreve a busca que fez para sanar uma necessidade cognitiva. Ela chegou a realizar buscas pela informação tanto com o professor durante a sala de aula, quanto com suas amigas, porém não obteve sucesso. Sua necessidade foi satisfeita em decorrência de um encontro acidental com informação, enquanto fazia uma revisão geral da matéria. Isto corrobora com Mackenzie (2003) sobre encontro acidental com a informação, ter o mesmo valor que uma busca intencional. A reação emocional estava relacionada com o insucesso inicial da busca da informação. Devido ao insucesso inicial na busca da informação ela não conseguiu ter a satisfação de suas necessidades de forma imediata apesar de seu esforço. Entrevistada 2 aponta ainda barreiras interpessoais relacionadas a estar “acostumada” com o ambiente ou com o professor. Ela menciona que no cursinho há barreiras para ela fazer perguntas, barreiras estas que não existem no IFMA.

Ao comentar sobre o processo de busca para o segundo incidente crítico, a Entrevistada 2 deixou transparecer o quanto a afinidade nas relações interpessoais pode ser determinante para a busca da informação. O que segue são trechos da estratégia usada por ela quando especulou sobre outros comportamentos possíveis para um determinado fenômeno em estequiometria.

Entrevistada 2: Minhas amigas sempre ficam nessa junto comigo, nessas teorias. Aí a gente sempre compartilha nossas ideias com o professor também. [...] Eu busquei. Eu tenho como grande apoio das minhas amigas também, tipo, elas fazem os meios delas, aí elas me ajudam também a esclarecer algumas coisas que não sei. A gente debate bastante sobre os assuntos.

Além da relação de amizade percebe-se que há afinidade com relação a comportamento nos estudos. No caso em questão nenhuma delas possuía reconhecido domínio de conteúdo, pois elas tinham que pesquisar pelos “meios delas”. Chama a atenção também o debate existente tanto entre as amigas quanto com o professor, com o qual elas compartilham as ideias.

Entrevistado 6: Não [chegou a pesquisar na internet]. Porque eu não tenho celular, é de um colega meu; aí eu não estava com meu computador. Aí eu resolvi falar com ele. Porque ele também já tinha me dado algumas aulas. Eu pedi a ajuda dele e ele me deu algumas aulas. Aí eu fui tirar a dúvida com ele.

Entrevistado 6 iniciou sua busca pedindo ajuda de um colega que reconhecidamente sabia do conteúdo. Porém, foi decisivo para ele buscar ajuda o fato de já ter dado “algumas aulas” e ele já ter “liberdade” com esse colega. Variáveis intervenientes de relacionamento interpessoal podem servir tanto de barreira quanto de motivação para um determinado comportamento de busca da informação (WILSON; WALSH, 1996).

Entrevistada 11: Eu fui procurar entender o assunto estudando sozinha. Com vídeo aula, fazendo os exercícios. [...] Acho que meus amigos [me ajudaram], quando a gente sentou para fazer as atividades que tinha que fazer [...] [Dificuldade relacionada a] Quando mesmo eu estudando eu tinha dúvida e eu não podia tirar com a professora, porque eu acho que era única pessoa que poderia me ajudar nesse caso. [...] Os amigos, aí quando eu cheguei na escola a gente foi fazer as listas, aí eu entendi melhor onde eu estava com dificuldade.

Entrevistado 10: Foi como eu disse, eu levei a dúvida para casa e aí através das vídeo aulas eu fui tentando esclarecer as dúvidas, através do YouTube, das vídeo aulas que eu via. E aí eu via vários sobre o assunto, e aí eu fui conseguindo entender melhor, porque na aula eu já tinha aquela base, só que tinha algumas dúvidas. E aí na vídeo aula me ajudou mais. [...] Depois que eu assisti as vídeo aulas e aí eu consegui compreender melhor, mas eu ainda trouxe a questão para os meus amigos. “Olha você consegue fazer isso aqui? Me ajuda” e aí eles iam fazendo ali e aí eu fui compreendendo melhor. [...] Eu acho que [as dificuldades] foram porque tipo, eu estou ali no vídeo aula, às vezes, não tira a dúvida 100% e tu não tem como perguntar ali, né? Porque tu tá só com celular, não tem como tu perguntar diretamente para pessoa. Então acho que essa foi a maior dificuldade. E de não solucionar 100% da minha dúvida se eu não tivesse trazido para a escola e conversado com meus amigos.

Entrevistada 7: Nas primeiras aulas ele [o professor] deu uma fórmula para a gente que a gente na verdade nunca usou ela para nada. Então eu comecei a procurar as

fórmulas no caderno e saber qual fórmula poderia dar e eu encontrei ela. Aí eu para saber mais, se realmente era aquela fórmula, eu perguntei para um colega meu da minha sala e ele me falou que era aquela fórmula, então eu usei e sanei a dúvida da questão. [...] Essa foi uma das questões que eu não busquei na internet.

As três situações mencionadas apresentam algumas características em comum: dúvida oriunda da sala de aula, o início da busca da informação em fontes de informação não humanas, outras etapas de busca da informação com amigos e barreiras com os professores. As situações destacam também como a acessibilidade pode afetar o comportamento de busca. Entrevistada 11 não podia tirar sua dúvida com o professor porque o próximo encontro que teria com ele seria no dia da prova. Entrevistado 10 e Entrevistada 7 não tiraram suas dúvidas com o professor por barreiras interpessoais. O início da busca do Entrevistado 10 e da Entrevistada 11 foi em fontes de informação na internet. Eles vasculharam vários vídeos na internet que tratavam do assunto de interesse. O caso da Entrevistada 7 é diferente porque o início de sua busca foi com suas anotações pessoais para tentar entender o pensamento do professor. Em todas as situações os alunos buscaram informações com seus colegas em uma etapa posterior. Porém, eles possuíam uma base de conhecimento oriunda dos seus estudos individuais, de fato alguns já haviam encontrado a resposta que desejavam. Eles sentiram a necessidade de buscar na ajuda de amigos uma confirmação de que estavam corretos. Em nenhuma das fontes de informação pesquisadas anteriormente eles haviam tido a resposta direta da sua pergunta. Embora tivessem encontrado as respostas, eles não haviam tido a oportunidade de perguntar para alguém que de alguma forma chancelassem o seu entendimento. Como não podiam perguntar para o professor, os amigos assumiram esse papel. Neste caso, o interesse não necessariamente era avaliar uma determinada informação de uma das fontes de informação pesquisadas anteriormente, mas certificar-se de que a apropriação que eles fizeram estava correta.

As situações acima não foram as únicas nas quais os alunos apresentaram como dificuldade durante o processo de busca da informação o fato de não encontrarem uma resposta direta para sua dúvida. Em todas essas situações eles manifestaram a necessidade de se relacionar com uma pessoa, que pudesse entender a sua dúvida e então dar a resposta que esperava.

Entrevistado 14: Estava todo mundo junto tentando encontrar um modo de sair daquela situação. E não foi... digamos que não foi uma coisa que aconteceu com um ou dois, foi com a turma inteira que acabou se juntando e o que sabia alguma coisa estava botando no quadro antes do professor chegar. Como é que fazia mais ou menos, para todo mundo entrar na base do assunto.

Entrevistador: Como é que vocês pensaram ou agiram para sanar essa dúvida?

Entrevistado 14: Então, foi do mesmo modo que falei anteriormente que fizemos um grupo. Fizemos em grupo e todo mundo, a gente juntou, os livros que tinham, os

antigos, em casa, de pai e trouxe e ajudou muito a gente a saber como é que se fazia. Até outros métodos de fazer. Ao em vez daquele que o próprio professor ensinou “ah! tem esse aqui” digamos que é meio que um macete que vai fazer responder e encontrar o mesmo resultado e assim encontramos um modo de sair.

A situação mencionada pelo Entrevistado 14 é singular porque retrata o movimento coletivo de quase a totalidade da turma em busca de uma resposta a uma necessidade de informação coletiva. O assunto em questão era escalonamento de matrizes em matemática. Pode-se perceber que os alunos buscaram diferentes fontes de informação para resolver as questões de uma lista de exercícios, porém, durante a narrativa o papel de protagonista coube à construção coletiva, na qual os alunos colaboravam entre si, ajudando-se mutuamente. O compartilhamento não foi apenas de conhecimento, mas também de sentimentos ao passo que vivenciavam a mesma situação.

Entrevistada 2: Ler mais [foi o que fez para aprofundar um assunto]. Tipo se o professor ele deu determinado assunto, parou em um assunto eu continuo de onde ele parou. Eu reviso, eu vejo outras situações e vou mais além do que ele fala na aula.

Entrevistado 6: Por exemplo, eu estava vendo o livro [didático]. Aí eu fui ler outro livro e vi alguma coisa na internet. Se eu tivesse um livro. Por exemplo, às vezes, tem uns assuntos do primeiro ano que tem também no segundo. Aí eu leio o do primeiro, aí falta alguma informação, eu vou no livro do segundo ano. Aí acho alguma informação e aí para complementar eu vejo alguma coisa na internet.

Entrevistada 7: Eu primeiro reli a aula dela toda, que foi uma aula muito bacana. Depois eu peguei o livro [didático], fui estudar no livro. Aí eu busquei algumas fontes na internet, vi algumas vídeo aulas, para poder ficar mais aprofundado no assunto e saber mais sobre o conteúdo. Quando eu cheguei hoje na aula dela. Eu já sabia basicamente o que ela ia dar porque eu já tinha pesquisado e me aprofundado no assunto. Foi bem interessante mesmo a aula dela.

Nas três situações acima os alunos buscavam aprofundar seu conhecimento sobre um assunto de interesse. Em todas as situações os alunos buscaram o livro didático como um guia curricular confiável, estando o uso dele no início da busca. Com base nos assuntos considerados no livro poder-se-ia saber quais assuntos seriam estudados em sequência, permitindo assim o aluno aprofundar seu conhecimento por adiantar um conteúdo que ainda será dado em um momento futuro. Diferentemente dos esquemas de conteúdo ou guias de estudos disponíveis na internet, como por exemplo as playlists de vídeos no YouTube, o livro didático é um guia curricular confiável, pois se trata do material didático oficial adotado pela instituição. Sob esta perspectiva é razoável esperar que o livro didático esteja presente no acervo da biblioteca, pois os alunos poderão ter acesso às obras de anos anteriores ou posteriores aos que eles estão matriculados.

Cabe neste momento recuperar a discussão desenvolvida na subseção 5.2.2 *Livros*, da categoria Fontes de Informação. Durante a discussão ficou evidente que na percepção do aluno o livro didático não tem dado uma contribuição significativa para sua formação. Os

dados aqui apresentam um quadro ampliado do papel do livro didático como guia curricular, ou seja, mesmo que porventura não seja amplamente utilizado ainda assim detém o papel de material didático oficial da instituição.

As aulas dos professores também se constituem um meio oficial do que tem que ser estudado. A Entrevistada 2 buscou localizar junto ao livro didático onde o professor parou e a Entrevistada 7 começou sua pesquisa relendo suas anotações pessoais sobre as aulas dos professores. Além disso, os professores possuem reconhecida profundidade de conteúdo, dando ao aluno segurança quanto às suas indicações de referências para aprofundamento.

Entrevistada 1: Porque realmente quando eu estava estudando no vídeo [que o professor recomendou para aprofundamento] ele [o produtor do vídeo] falou que se a gente fosse pesquisar a palavra Síria no Google, todas as informações que apareceria eram de pessoas mortas, de bombas, de armas, de cidades destruídas e que a gente não encontraria nenhuma imagem que remetesse a um lugar bom. A um lugar que é habitável. E eu realmente fui fazer a pesquisa, eu fui no google e pesquisei Síria e realmente não apareceu nada benéfico. E daí eu percebi como a mídia pode influenciar na forma que a gente pensa de tudo. Então, é muito complexo, porque primeiro eu fui ver o vídeo que ele tinha preparado para a gente ver no Instagram. Aí eu vi todos os stories e assisti. Acho que foi uns 50 min só de stories e o menino fazendo lá tudo o que ele tinha passado na Síria, como foi para ele entrar, ele entrando nas mesquitas, conhecendo as pessoas, costumes e aí eu conheci, ampliou na minha cabeça e depois eu fui ver o que o google me falava sobre a Síria. Aí eu fui ver e pesquisei Síria e aí eu vi tudo destruído, tudo que já tinham me falado que eu ia ver.

Entrevistada 9: Eu fui falar com o professor para ele me explicar mais [sobre o assunto momento de crise, que havia sido abordado durante a aula] e ver como aplicar isso na minha vida. E, também, tem várias referências, YouTubers que eu vejo que tem uma mentalidade, a mesma mentalidade que eu. E eu fui ver vídeos sobre eles o que eles achavam.

Entrevistada 1 consultou o vídeo recomendado pelo professor e neste vídeo haviam outras indicações de leituras e exercícios que foram prontamente feitos por ela. Entrevistada 9 buscou maiores orientações sobre o assunto com o professor. Embora ele não tenha dado nenhuma recomendação sobre uma fonte de informação específica, as orientações passadas pelo professor a ajudaram a localizar fontes de informação que lhe ajudaram a aprofundar seu conhecimento sobre o tema momento de crise. A diferenciação depende de experiências prévias com fontes de informação. A mediação docente permitiu a Entrevistada 1 a percepção da confiabilidade dos resultados obtidos em buscadores da internet, bem como o potencial de fontes de informação informais.

Constatou-se como a internet é um elemento fundamental no comportamento informacional dos alunos pesquisados, especialmente o uso de vídeo aulas. Ao longo das entrevistas foram mencionadas 14 situações de incidente crítico, sendo que em apenas três delas a internet não foi usada. As três situações foram comentadas ao longo desta subseção, a saber: Entrevistada 7 que encontrou uma fórmula que precisava em suas anotações pessoais,

Entrevistado 6 que queria tirar uma dúvida sobre o cálculo de capacidade de um capacitor e Entrevistado 14 que destacou o empenho coletivo da turma em torno de um problema comum.

Referente a busca da informação, destaca-se que os alunos demonstraram dificuldades quando não encontraram uma resposta direta para sua dúvida. Destaca-se, também, o papel do livro didático como guia curricular oficial e do conteúdo das aulas dos professores como aquilo que efetivamente precisa ser estudado.

5.5.3 Uso da informação

Segundo Choo (2003) a efetivação do uso ocorre com a apropriação da informação e a satisfação da necessidade de informação. Para o autor há dimensões cognitivas da necessidade de informação, levando a uma mudança no estado do conhecimento do sujeito; a reação emocional gerando satisfação e alívio e as dimensões ambientais relacionadas ao grupo de pessoas e ao tipo de solução de problemas.

Vem da dimensão ambiental mencionada pelo autor uma observação pertinente que será explorada ao longo das falas. Choo (2003) menciona que há problemas típicos e padrões de soluções aceitáveis para cada grupo de pessoas. Assim, por exemplo, cientistas buscam informações fundamentais através de canais formais de comunicação, ao passo que empreendedores, buscam soluções práticas, mesmo sendo apenas intuição, sem nenhum fundamento formal. Ao longo deste estudo abordou-se problemas típicos dos alunos relacionados ao ambiente da educação profissional. Algumas formas de manifestação desses problemas podem ser percebidas na ênfase em responder exercícios, na preparação para vestibular, em tirar boas notas. Também, percebeu-se problemas inerentes a juventude como a formação da identidade pessoal e o projeto de vida.

Como resultado do processo de busca o indivíduo possui a disposição diversas informações e dentre essas ele escolhe a que for mais relevante para satisfação de sua necessidade. A percepção da relevância, ou do valor, de uma informação sofre grande influência dos problemas típicos de um determinado grupo. Choo (2003, p.108, grifo nosso) menciona que há pesquisadores que preferem o termo pertinência, em vez de relevância, “[...] para indicar a capacidade de uma informação ir além **dessa relação com o tema** [a formulação de uma questão para fins de busca da informação, como no caso da necessidade formalizada e adaptada] para satisfazer uma **necessidade visceral** do indivíduo”. No caso do ambiente do EMI, os problemas típicos envolvem tanto questões escolares (aulas, exercícios, testes etc.) quanto questões de projeto de vida (educação superior, trabalho etc.) e juventude

(identidade, afirmação perante o grupo etc.). Ao longo da fala encontra-se evidências de que o uso da informação deve considerar também as necessidades de informação em seu nível visceral que “[...] preserva as nuances ou insinuações que lhe dão colorido e corpo” (CHOO, 2003, p.101). As falas dos alunos, ao longo das entrevistas, sugerem que o nível visceral está relacionado ao projeto de vida e a juventude. Pode-se dizer que guarda estreita relação com os objetivos e finalidades da educação profissional articulada com a educação básica, de formação *omnidirecional* e integral do sujeito.

Pode-se perceber nítidas diferenças referente ao uso da informação entre as situações dos dois incidentes críticos. No primeiro incidente crítico, relacionado a uma situação de dúvida, o uso da informação estava associado a superação de um vazio cognitivo visando responder uma prova. Ao passo, que no segundo incidente crítico, relacionado a um despertar de interesse, predominantemente estava associado a alguma experiência marcante e transformadora.

Entrevistado 6: Por exemplo, aqui a gente ia ter uma prova, aí eu queria saber como é que se achava o valor de um capacitor, por exemplo. Aí eu fui perguntar para um colega meu. Aí ele me ensinou como achar o valor do capacitor.

A fala do Entrevistado 6 representa bem o uso da informação predominante nas situações de dúvidas mencionadas. É possível perceber a clara vinculação à necessidade de aprovação na disciplina. É verdade que, em alguns casos, durante a busca houve experiências marcantes, porém, o único uso manifesto estava relacionado à resposta da dúvida. Descreve-se três situações para exemplificar.

Entrevistada 7: Acho que eu me senti muito triste porque era uma das minhas notas e eu “vou reprovar na matéria”. Eu quase desisti da matéria inclusive, porque eu não aguentava, não sabia como resolver. Eu não estava conseguindo lidar com a situação.

Entrevistada 7 falava da situação que percebeu a fórmula correta a ser usada através das anotações pessoais da aula do professor. Os sentimentos dela estão relacionados a frustração da busca e ao efeito negativo de uma eventual reprovação. Foi uma experiência marcante, mas com narrativa negativa. É possível descrever dificuldades e considerá-las como eventos positivos.

Entrevistado 10: . E aí foi quando eu mais procurei ir atrás. Que foi a disciplina assim do módulo que eu mais estudei, assim, estudava muito, todos os dias eu estudei para aquela matéria. Porque foi... não era um assunto tão difícil, porém tinha algumas coisas complicadas. Era sobre determinantes, que tinha umas regras assim. E aí tinha umas coisas que me deixavam bastante em dúvida, então tipo eu procurei, mas eu não procurei a ajuda do professor.

Entrevistado 10 fala que conseguiu estabelecer uma rotina diária de estudos, que conseguiu superar dificuldades, incluindo um problema de relacionamento com o professor. Não houve uma mudança de perspectiva quanto a disciplina, não houve um sentimento de

realização pessoal que se destacasse. O uso da informação findou-se com sua aprovação na disciplina.

Entrevistado 14: Foi muito nervosismo porque além de responder a gente teria que explicar. Então, o professor ele só vivia falando, já que fizeram aqui então vocês vão explicar aqui para mim. Vocês vão responder novamente, mas só que na minha frente. Vou separar aqui, cada um vai pegar uma questão e vai responder aqui no quadro. E vamos tirar a nota de vocês aqui. Aí ele mesmo depois disso, ele separou em grupo, mas só que cada um ia ter que responder para ele. Não ia ser uma coisa assim que eu vou entregar uma lista de atividades. Eu vou responder, dar 10 ou 9 para todo mundo. E todo mundo passou. No caso a gente teve que ganhar realmente aquela nota[...] **Depois de tudo passado foi só um grande alívio.** A aprovação! (grifo nosso).

Entrevistado 14 fala da experiência transformadora de resolver um problema junto com toda a turma. Mas o sentimento decorrente do uso foi de alívio com a aprovação na prova.

Deve-se levar em consideração a natureza da dúvida. As três situações mencionadas foram de cálculos específicos na área de exatas. Porém, os assuntos mencionados fazem parte do cotidiano, a saber, matrizes e potência elétrica. Entretanto, o uso da informação, conforme expresso, não levou a uma mudança de ponto de vista da pessoa ou a uma relação diferente com a realidade, por exemplo

Entrevistado 12: Então como ele era um professor muito bom, eu fiquei meio constrangido de errar porque ele era um professor que eu gostava bastante. Aí eu senti essa necessidade de pesquisar para responder para ele[...] Ah! Eu me senti satisfeito por estar tentando aprender para responder a pergunta do professor.

No que se refere ao uso da informação em casos de dúvidas, convém pontuar a exceção percebida no caso do Entrevistado 12. A necessidade de informação estava associada a dar uma resposta ao professor que dava uma boa aula. Daí o uso da informação apresentou dimensão diferente.

Os usos decorrentes de situações de um despertar de interesse estavam associados a algo além da dúvida. Foram encontradas apenas três situações de despertar de interesse nas quais o uso estava associado estritamente a uma questão de vazio cognitivo. Dado a extensão das experiências, menciona-se apenas alguns exemplos.

Entrevistada 5: Aí eu fui pesquisar sobre isso né. Eu achei muitos sites interessantes e **muitos tabus, muitos mitos assim, sobre imigração:** “Ah! Quando o imigrante vem aqui ele rouba o emprego de não sei quem, dos cidadãos de determinado país, determinada região” e **muito disso é mito.** Lendo notícias descobri que muito disso é mito. Também descobri várias ONGs que lidam com essas questões e tudo mais, que são mais ações não governamentais do que o próprio governo (grifo nosso).

Entrevistada 1: **Eu fiquei um pouco indignada** pelo fato de que as pessoas que moram lá serem reconhecidas por coisas tão ruins sendo que **não é realmente a realidade delas.** Também não são pessoas que vivem num lugar... que tem paz lá. E eu também **me senti feliz de estar ampliando os meus horizontes,** porque se [não] fosse por aquela aula, eu teria a minha mente ainda limitada de que aquele lugar é um lugar horrível e que eu tenho medo daquele lugar (grifo nosso).

O uso da informação pela Entrevistada 5 e Entrevistada 1 resultaram em mudança de ponto de vista, bem como a compreensão das fragilidades de mecanismos de buscas e do potencial da mídia alternativa para a informação. No caso da Entrevistada 1 os sentimentos expressos demonstram o quanto foi afetada.

Entrevistada 9: “**Eu me senti mais forte**, meio que eu **comecei a saber lidar com isso**. [...] Que eu estava indo para o caminho certo, que eu estava fazendo o certo. (grifo nosso)”

O uso da informação resultou em uma experiência transformadora na qual ela conseguiu lidar melhor com o conflito emocional que ela estava passando. Ao compreender melhor os seus sentimentos, ela sentiu-se emocionalmente mais preparada para lidar com os problemas da juventude. Neste mesmo sentido, o uso da informação feito pelo Entrevistado 3 possibilitou a ele se relacionar melhor com os colegas no ambiente escolar onde ele “[...] vê de tudo: diversidade de gênero, diversidade religiosa e diversidade de sexualidade, essas coisas.”

Entrevistado 13: Então, quando você percebe que aprendeu algo que muitas pessoas não sabem, **já é um avanço para você**. É uma coisa pessoal, é uma coisa sua, entendeu? Então **você se sente bem**, se sente confortável perante as outras pessoas (grifo nosso).

Entrevistada 7: Foi bem legal, porque eu sempre tenho muita dificuldade aqui nas matérias do IFMA. Então foi quando eu cheguei hoje na aula e eu já consegui saber mais ou menos o que ela iria dar **foi praticamente uma realização de uma matéria para mim**. Porque eu já sabia, eu já tinha conseguido entender então foi bem melhor do que está só esperando pela professora (grifo nosso).

Entrevistado 12: Eu acho que eu me sentir feliz por ter continuado a aprender essa matéria que eu havia terminado. Porque **eu comecei a fazer códigos que serviam no dia-a-dia**, como programas que me ajudasse em cálculo também, principalmente. Então eu me senti satisfeito em continuar estudando para essa matéria (grifo nosso).

Entrevistado 13 fala da disciplina na qual tinha dificuldade e, como percebido pela sua fala, uma boa parcela da turma também sentia dificuldades com o conteúdo. Entrevistado 13 não estava preocupado com a prova, ele estava aprendendo e isso era a novidade. O uso da informação proporcionou confiança em sua própria capacidade intelectual. Um sentimento parecido com o da Entrevistada 7. Curiosamente, a necessidade da informação relacionada ao caso dela surgiu em decorrência do processo de preparação para o vestibular. Durante a aula a Entrevistada 7 conseguiu compreender sua necessidade ao ponto de transformar em demandas para a professora e realizar buscas posteriores. Observe-se, porém, que os sentimentos decorrentes do uso da informação não estão relacionados somente ao fato de ter conseguido responder as questões de vestibular que outrora não conseguira. Há uma realização pessoal associada ao fato de ter conseguido acompanhar a aula da professora já sabendo parte do assunto que seria apresentado. Entrevistado 12 se sentiu feliz pelo aprendizado, mas também por esse conhecimento estar sendo movimentado no seu dia-a-dia.

Entrevistada 8: Foi legal porque... parecia assim... eu estava conhecendo um conhecimento que, tipo, eu nem imaginava. Por exemplo, eu estava lá no interior e tipo assim ... às vezes, eu fico pensando: eu estava lá no interior e agora eu estou aqui tendo oportunidade de ter um conhecimento que eu nem...às vezes, **se eu tivesse ficado lá, não teria** (grifo nosso).

A fala da Entrevistada 8 demonstra que o uso da informação está relacionado a sentimento de realização pessoal. Não pelo resultado em si do uso direto da informação, a saber, tirar uma dúvida sobre o formato da terra. Mas pela sua trajetória de vida.

Constata-se que as avaliações escolares, especialmente as provas, são um instrumento eficaz para motivação de um comportamento informacional para o aluno, especialmente aqueles que ainda não possuem maturidade para ter disciplina nos estudos e que em decorrência disso deixam para estudar apenas nas vésperas da prova. Porém, o uso da informação neste caso, na maioria das vezes, ficou limitado aos testes. Além disso, há uma grande pressão e tensão em decorrência da prova.

Quando se compara os usos da informação, bem como os sentimentos, associados às situações nas quais os alunos se sentiram tocados a diferença é nítida. As situações de despertar o interesse, conforme relatadas, são mais compatíveis com uma formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, cidadãos que usam a informação para se inserir e transformar a sociedade. Destaca-se como aspecto decisivo para este tipo de uso da informação a relação do assunto o momento vivido pelo aluno em: âmbito pessoal (sentimentos, conflitos, reconhecimento), âmbito local (situações vividas dentro da escola), âmbito regional (situações vividas no país) ou âmbito global (situações vividas no mundo).

As narrativas que evidenciam o uso da informação demonstram a diversidade de fatores que podem ser explorados durante um processo de mediação. As atividades avaliativas fazem parte de qualquer processo de formação, porém, apresenta-se com um desafio aliar o poder motivador dos testes, à motivação decorrente de um processo de mediação efetivo.

Ao considerar o uso da informação, especialmente, no caso das situações que despertam interesse, percebe-se que este uso está associado a algo além da necessidade cognitiva, além da superação de um possível vazio cognitivo. Assim, seria o vazio cognitivo uma manifestação parcial da necessidade de informação, que só poderia ser compreendida considerando sua dimensão situacional e emocional? Considerando que o uso da informação resultou em experiências transformadoras, seria os fatores afetivos apenas reações emocionais das necessidades informacionais? Ou a dimensão afetiva seria um componente intrínseco às necessidades informacionais?

5.5.4 Barreiras

A menção a barreiras ocorreu em diversos momentos ao longo da entrevista. Algumas delas já foram citadas em outras seções deste trabalho. Apresenta-se agora uma sistematização das barreiras identificadas.

Wilson e Walsh (1996) em seu modelo geral de comportamento informacional revisado de Wilson (1981) alistam as seguintes variáveis intervenientes: psicológicas, demográfica, relações interpessoais, ambiental e característica das fontes. A sistematização dos autores é utilizada como base para categorização das barreiras identificadas.

A partir das análises é possível inferir que em algumas situações há uma combinação de barreiras de diferentes naturezas que afetam o comportamento informacional dos alunos.

Entrevistador: você costuma estudar sozinho ou costuma estudar em grupo?

Entrevistado 12: Eu tenho um irmão que estuda aqui no IFMA. [...] Eu geralmente estudo com ele. Quando eu estudo com outras pessoas é bem raro assim. Mas geralmente eu estudo só com ele mesmo.

[...]

Entrevistador: de uma forma geral você prefere qual? Estudar sozinho ou em grupo?

Entrevistado 12: Olha, pergunta bem difícil. Eu acho que, tirando a parte do meu irmão, se fosse em um grupo social de amigos, eu acho que eu prefiro estudar sozinho.

Entrevistada 9: [Aprendo mais] Com a minha rotina complementar de estudo. Porque na sala de aula eu costumo ser muito dispersa. Qualquer coisa me desconcentra. Os professores mesmo já falaram. Qualquer coisa que acontece na sala eu perco o foco, então eu sozinha estudando acho que eu tenho mais foco. [...] Não sei porque às vezes eu tinha uma concepção, tipo da aula tipo eu entendi errado e eu sabia que eu tinha entendido errado.

Entrevistado 3: Aula em slide assim eu não gosto muito porque me dá muito sono. Então eu gosto mais da aula dinâmica. Por exemplo, professor no quadro copiando. Porque aula em slide geralmente, principalmente na minha turma é o professor a gente parado e olhando para o slide. Olhando o professor falar e eu gosto de estar sempre copiando, porque se não tiver copiando eu vou dormir, porque eu sou uma pessoa muito sonolenta, então eu gosto de ser bem proativo, de aulas dinâmicas

As falas acima mencionam a existência de **barreiras psicológicas**. Entrevistado 12 é um jovem que possui um problema emocional relatado por ele como depressão. Através de sua fala é possível perceber que sua preferência pelo estudo individual se dá devido a seu problema. A única situação na qual o Entrevistado 12 se sente confortável com estudo em grupo é quando estuda com seu irmão, que estuda na mesma sala que ele. Entrevistada 9 menciona que tem déficit de atenção que faz com que ela não se concentre nas aulas, levando a inseguranças quanto ao entendimento que ela teve sobre o conteúdo abordado em sala de

aula. Entrevistado 3 se considera “uma pessoa muito sonolenta” e por isso têm preferência por determinado dinamismo nas aulas.

Entrevistada 2: Aqui eu pergunto mais do que, tipo, eu faço no cursinho, lá **no cursinho eu não pergunto muito porque eu não sou acostumada ainda**. Mas aqui eu já sei como funciona, como são os professores, aí eu já me sinto a vontade para perguntar [...] [Falando sobre o uso de livros da biblioteca:] Eu leio nos momentos que eu não tenho nada para fazer. E **eu não sei quais são os meus momentos** e, às vezes, eu esqueço, aí eu não sei quando eu vou ter tempo de vir aqui para colocar outra data de entrega. [...] Porque para mim quando o professor demonstra uma facilidade de compreender. Para mim faz com eu goste mais do assunto. Mas quando o professor se confunde, isso atrapalha, para mim **isso gera um bloqueio, por que se o próprio professor está se confundindo, quem dirá eu que não sei nada**. Quando o professor ele explica, ele te ajuda entender e ele meio que sai de lá só se tu entender, isso me ajuda a querer saber mais sobre aquilo (grifo nosso).

Entrevistada 11: Teve umas aulas [de termoquímica] de determinada matéria que eu não estava entendendo. Aí eu fui deixando isso passar, aí acumulou e chegou na semana da prova. Aí eu fui tentar estudar tudo em um fim de semana, que bom que eu consegui estudar. [...] De arrependimento por não ter tirado a dúvida logo com a professora para ter entendido... tentado entender logo tudo.

Entrevistado 14: Biblioteca... em si, desde que eu cheguei aqui, não chegava a usar a biblioteca tipo para pegar os livros. Eu ainda não tinha essa liberdade de vir aqui “ah! eu vou pegar um livro emprestado” porque eu ainda não sabia muito bem como ela funcionava. Só que depois que eu cheguei, fiz o meu cadastro ali, tudo certo, eu vi também que ela é muito útil.

Há três situações distintas nas quais há barreiras psicológicas da Entrevistada 2. Na primeira, a Entrevistada 2 não faz perguntas ao professor do cursinho porque não está familiarizada com o ambiente. Na segunda, ela deixa de utilizar o acervo por ter dificuldades de organização de sua rotina pessoal. Na terceira, ela cria um bloqueio quanto a sua capacidade de entendimento do assunto com base na clareza com a qual o professor explica esse assunto para ela. A maturidade da Entrevistada 11 enquanto estudante a impediu de adotar uma atitude imediata quanto a satisfação de sua necessidade de informação, necessitando do estímulo externo da prova para movê-la neste sentido. Entrevistado 14 deixou de usar a biblioteca por um tempo por não se sentir familiarizado com o local.

Entrevistado 6: Não [chegou a pesquisar na internet]. Porque eu não tenho celular, é de um colega meu aí eu não tava com meu computador. Aí eu resolvi falar com ele. Porque ele também já tinha me dado algumas aulas. Eu pedi a ajuda dele e ele me deu algumas aulas. Aí eu fui tirar a dúvida com ele [...] Ter a internet e, às vezes, falta o livro, também, [inaudível] algumas vezes. Aí eu não consigo achar. Mas nesse caso nenhuma, no caso que eu falei, nenhuma [dificuldade].

A fala do Entrevistado 6 menciona **barreiras demográficas** referentes ao acesso a internet e equipamentos eletrônicos que o impediram de pesquisar em fontes de informação eletrônica. Além disso ele menciona a disponibilidade de livros.

Entrevistada 5: Eu acho que as vezes, por exemplo, muita gente, por exemplo, aqui no espaço, a gente está estudando, está lendo, vai fazer zoadá e eles não entendem isso e tipo expulsam os alunos da biblioteca. E aqui no IFMA tem uma coisa que é muito ruim também que é questão física, que é um lugar para o aluno ficar. Não tem. Meu Deus do céu, fico jogada aí pelo corredor. Aí ficam reclamando. Vai ficar

aonde? Não pode ficar na sala de aula que eles brigam, que a tia vai limpar, não pode ficar na área de vivência, que eles brigam, está atrapalhando. Eles não gostam de estarmos na escola. Fico chocada.

Entrevistada 7: Porque assim, o professor de disciplina tal³⁴, ele é um professor que eu acho que quase todo mundo aqui ninguém gosta dele. Até os professores mesmo quando eles dizem assim “ah! Fala com o professor Fulano”. Eles dizem assim: Deus me livre. Os próprios professores. Aí os alunos em si, fora da aula nem gostam de passar por perto dele. Então eu preferi, melhor procurar no meu caderno e perguntar para os meus colegas que já sabiam do que perguntar para ele que possivelmente poderia levar um carão na cara.

Entrevistado 10: É porque, na verdade, a gente não tinha uma relação tão boa com o professor. Eu falo particularmente por mim. Eu tipo... não era um professor que eu conversava e tudo mais. E aí eu preferi não conversar. Acho que foi mais uma barreira que eu criei para não ir lá falar com o professor. Acho que foi errado né? de eu não ter ido lá e conversado com ele, para tirar minha dúvida. Mas foi mais porque eu não criei aquele vínculo com ele de conversar e ir lá tirar as dúvidas.

As **barreiras interpessoais** se referem a relacionamento dos alunos com os profissionais que trabalham na escola. Ao passo que a Entrevistada 7 e o Entrevistado 10 falam sobre as dificuldades de relacionamento interpessoal com os professores, e a Entrevistada 5 menciona conflitos com outros profissionais que atuam em diferentes espaços, como os funcionários da biblioteca e do setor de apoio ao ensino. Entrevistada 5 menciona também barreiras ambientais quando fala da ausência de espaços adequados em quantidade suficiente para a demanda.

Entrevistada 11: eu quero um assunto, às vezes, eu não acho aqui esse determinado assunto. Aí acho que poderia ter uma variedade melhor, mas como eu não procuro, eu acho que eu não tenho essa dificuldade. Porque eu prefiro usar a tecnologia mesmo.

Entrevistada 1: porque aqui eu acho muito difícil pegar livro na biblioteca, porque tem que fazer cadastro e tudo mais, se passar um dia para devolver já cobram uma taxa. Então eu prefiro usar os livros que eu tenho na minha casa. [...] Só que aí quando eu entrei, a rotina não deixava que eu ficasse muito tempo aqui. Mas nas vezes que eu vinha, eu fiz o meu cadastro só uma vez, que foi no primeiro ano para pegar livro. Mas eu nunca peguei nenhum livro, porque eu achava que os livros da biblioteca não eram tão bons. Eu achava que o acervo era bem reduzido. Então não tinha muita coisa que me interessasse e eu nem tinha tempo para ler muita coisa que não fosse da minha rotina também. Mas algumas vezes eu vim para cá para estudar, só que o lugar sempre foi muito reduzido.

Entrevistada 2: Porque se eu encontrar aqui eu não posso levar para mesa, para eu ficar com ele, lendo e fazendo anotações em meu caderno. Eu tenho que ou tirar foto ou ficar com ele aqui em cima. Então, para mim não vale a pena. Porque eu quero poder analisar com detalhes [...]eu vejo uns amigos meus, uns colegas de classe lendo, mas eu vejo tipo “ah! pode até ser legal, mas eu ter o trabalho todo de vir aqui, de ir tipo na DETEC, ir no Departamento Estudantil, para resolver o requerimento, para tu fazer meio que um cartãozinho, para poder receber o livro” isso daí dá muito trabalho.

As barreiras ambientais mencionadas nas citações acima estão relacionadas à biblioteca. As barreiras relacionadas ao acervo mencionam o tamanho (quantidade de títulos/exemplares), variedade (títulos diferentes) e qualidade (potencial do acervo em atender

³⁴ O nome da disciplina foi omitido.

as necessidades informacionais). Encontrou-se barreiras ambientais referentes aos procedimentos administrativos da biblioteca e quanto a circulação de acervo.

Entrevistado 13: Geralmente, os professores daqui são muito ocupados. Então se você for agora no departamento, você geralmente não encontra, então precisa pedir o número dele para poder entrar em contato. O professor Fulano de matemática, eu tenho o número dele, aí ele ajuda sempre que pode, entendeu? “Ah, tô...” ele não é nem mais meu professor, mas “tô com dúvida em tal assunto” ele “pô, bora vê isso aí” acaba estudando.

Entrevistada 5: [inaudível] na internet sempre que... a internet é bom porque pode ser usada muito para o mal, mas também pode-se usar a internet muito para o bem. E sempre que eu pesquiso alguma coisa, o google por exemplo, te direciona para vários caminhos e tipo tu pode sempre tirar tua dúvida. Eu nunca tive dificuldade para achar uma coisa assim que não tinha na internet. Sempre acho. Mais para o técnico que é mais difícil. Muito difícil de achar, porque é uma coisa muito específica. Aí é muito difícil de achar. [...] Muito difícil, e se achar, você só [acha] em PDF pago. Porque são trabalhos de pessoas. Geralmente, porque os professores eles dão uma coisa mais específica, porque, por exemplo, eles são formados em Engenharia, mas eles têm uma especialização em uma coisa, tipo assim, muito específica. E geralmente é mais quando eles passam, por exemplo, trabalho ou então relatório. Passam muito relatório [inaudível] na internet quando era para fazer relatório. Por que na internet tem tipo modelos prontos, porque os professores daqui não ensinam como fazer relatório, só querem. Aí eu ia na internet e olhava os modelos como é que era. Mas a maioria era pago. Porque é trabalho de conclusão de curso de pessoas e não pode disponibilizar assim de graça na internet.

As barreiras ambientais mencionadas pelo Entrevistado 13 e Entrevistada 5 guardam relação com o currículo do EMI. Entrevistado 13 menciona a dificuldade de encontrar os professores dentro da instituição. Há interesse em ajudar o aluno, porém nem sempre se encontra oportunidades para dialogar com os docentes. A barreira ambiental mencionada pela Entrevistada 5 é de natureza mais complexa porque envolve a produção editorial para o ensino médio integrado. Na fala dela fica implícita duas questões importantes relacionadas à barreira. A primeira referente a ausência de produção editorial com conteúdo técnico. A segunda está relacionado com conteúdos voltados para superação da dualidade entre formação geral e técnica, ou seja, uma produção editorial que realmente atenda ao EMI. A facilidade de pesquisa para matérias gerais se dá devido a grande disponibilidade de fontes de informação voltadas para o conteúdo do ensino médio, especialmente o ENEM. Há uma grande profusão de sites com conteúdo preparatório para o vestibular. As questões de vestibular acabam se tornando guias de estudo e para avaliação do aprendizado. Como, em tese, o “conteúdo do técnico” não cai em vestibular, há menos produção editorial voltada para esta área, sendo em alguns casos quase inexistente.

Entrevistada 4: Acesso a alguma informação que eu não sabia e não tinha nessa fonte. Não tinha a informação que eu queria. Não tinha especificamente aquilo que eu estava procurando entender.

Entrevistada 4 expressa uma barreira de característica da fonte quando menciona que determinado tipo de informação não está disponível em uma fonte de informação

pesquisada. Esse tipo de barreira pode estar associado também à necessidade de desenvolvimento de competência informacional.

Quadro 6 - Síntese das barreiras encontradas

| TIPO DE BARREIRA | BARREIRAS ENCONTRADAS |
|---|---|
| Barreiras psicológicas | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas emocionais como depressão e déficit de atenção • Insegurança por estar em ambiente estranho • Insegurança quanto a capacidade intelectual • Imaturidade enquanto estudante |
| Barreiras demográficas | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de acesso à internet e equipamentos eletrônicos |
| Barreiras de relações interpessoais | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de relacionamento com professores, bibliotecários e outros profissionais da escola |
| Barreiras ambientais | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos administrativos • Acervo que não atende as expectativas quanto a quantidade, variedade e/ou qualidade • Ausência de produção editorial voltada para o EMI |
| Barreiras de característica das fontes | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de identificar fontes que ofereçam o tipo de informação necessária |

Fonte: Autor

6 CONCLUSÃO

Durante o percurso de pesquisa, buscou-se uma visão ampla do comportamento informacional dos alunos de modo a se perceber como ele se configura e como ele se desenvolve em um ambiente cujos objetivos e finalidades estão relacionados com a formação humana. Sem perder de vista a relação dos sujeitos com a informação, buscou-se o tempo todo uma aproximação com a educação brasileira, com seus dilemas, tensões e contradições, especialmente na modalidade de educação profissional. Ao fim deste percurso considera-se que o objetivo geral, relacionado a compreender o comportamento informacional de alunos do EMI foi atingido ao permitir a percepção das singularidades contextuais da educação profissional presentes no comportamento e sentimentos dos alunos.

O primeiro objetivo de pesquisa - investigar como os recursos didáticos disponibilizados pela instituição têm sido usados pelos alunos de cursos integrados para satisfação de necessidades informacionais - foi abordado ao longo de todo o trabalho, permitindo transitar entre as categorias fontes de informação, práticas de estudo e comportamento informacional. Além de abordar as relações dos sujeitos com um dispositivo de cultura indispensável para formação humana, a biblioteca.

O segundo objetivo de pesquisa - analisar possíveis conexões das estratégias escolares com o comportamento informacional dos alunos de cursos integrados - foi contemplado ao longo de todo o trabalho, diluído em todas as categorias de análise. A constatação destas conexões foi possível devido aos indícios de existência de projetos de vida nas narrativas dos alunos. Isto permitiu vislumbrar a pertinência do processo formativo para efetivação do projeto de vida e, a partir daí, enxergar que em diversos momentos o comportamento informacional estava relacionado com as estratégias escolares.

Quanto ao percurso metodológico da pesquisa, a escolha por uma pesquisa qualitativa possibilitou a percepção de fatores contextuais inerentes ao currículo integrado que de outra forma não seriam facilmente apreendidos. A realização de entrevistas semiestruturadas resultou em conversas espontâneas com os alunos, que por meio de suas falas deixaram transparecer suas interações com a informação, especialmente as particularidades do EMI. A observação realizada na biblioteca foi proveitosa, pois descortinou o tensionamento entre uma dimensão simbólica manifesta no discurso dos sujeitos e a dinamicidade da realidade na qual eles estavam inseridos.

A análise de conteúdo, usada durante a sistematização dos dados e durante a criação de categorias analíticas, mostrou-se proveitosa aos objetivos propostos devido ao fato

de possibilitar que as categorias surgissem *a posteriori*, a partir da fala dos sujeitos. Esta característica foi fundamental para compreensão de como o ambiente da educação profissional afeta o comportamento informacional dos alunos, especialmente em um cenário de carência de estudos de usuários nesta modalidade educacional.

Quanto aos achados de pesquisa apresenta-se alguns destaques. Ao longo de todo o estudo ficou evidente a importância do processo de ensino-aprendizado desenvolvido em sala de aula para o comportamento informacional dos alunos. A partir da sala de aula surgiram necessidades informacionais que motivaram a busca e uso da informação. As práticas de estudo são desenvolvidas de acordo com a dinâmica de sala de aula.

Ao se falar sobre sala de aula a figura do docente ganhou centralidade. Percebeu-se o potencial que os docentes possuem para afetar o comportamento informacional dos alunos. Além de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, requer-se dos docentes uma atuação humana que demonstre interesse com os alunos e evite barreiras de natureza interpessoal que prejudicam o processo de mediação da informação. Identificou-se o papel do docente como uma autoridade com reconhecida profundidade de conhecimento, visto que o conteúdo abordado por eles se torna um roteiro do que precisa ser estudado, os pontos mais importantes de um determinado conteúdo.

No que se refere a fontes de informação, destaca-se ainda livros e a internet. Uma importante constatação é a relação de complementaridade entre livros e internet. Não há uma relação de superação de um em relação ao outro. A percepção dos alunos referente ao livro didático envolve a distinção entre a apresentação do conteúdo teórico e as atividades/exercícios do livro. O uso predominante está associado aos exercícios do livro, sendo que os alunos preferem outras fontes de informação para abordagem teórica, tais como a internet e as aulas. Os resultados apresentam um quadro ampliado do papel do livro didático como guia curricular. Mesmo que porventura não seja amplamente utilizado, o livro didático detém o papel de material didático oficial da instituição. É um guia de estudo, porém, é um guia nacional e não regional. Embora a discussão com a realidade possa ser feita na sala de aula ou com livros paradidáticos, os resultados sugerem que a necessidade de políticas que estimulem produção de materiais didáticos com características regionais.

Quanto as fontes de informação na internet destaca-se o uso de sites com características de portais voltados para os conteúdos curriculares do ensino médio regular. Os sites mencionados com maior recorrência possuem características similares a de um livro didático, com informações resumidas e questões de vestibulares. Uma característica das buscas realizadas na internet é que os alunos buscam informações em vários sites ou assistem

a vários vídeos sobre um mesmo assunto. Trata-se de uma forma de identificar o que é relevante, característica dispensável quando se usa informações oriundas de fontes oficiais da instituição, como docentes e livros didáticos. O comportamento relacionado ao uso dos vídeos considera a abordagem didática do professor e do canal, a organização do conteúdo e a disponibilização de materiais complementares. Os alunos apontaram o uso predominante de duas redes sociais, *Instagram* e *Whatsapp*. Os usos foram distintos. O uso do *Instagram* estava voltado para informações de rápida apropriação, como mapas conceituais, esquemas, resumos, questões, curiosidades, dicas etc. Tratavam-se de informações resumidas e que necessitavam de outras fontes de informação para compreensão do conteúdo. Enquanto que o uso do *Whatsapp* era para comunicação de informações utilitárias relacionadas à vida escolar. Também era utilizado como “um último recurso” para tirar dúvidas sobre a resolução de um exercícios.

Quanto a bibliotecas pode-se destacar que há indícios de que o atendimento aos alunos da educação básica sofre interferências do atendimento para a educação superior. Percebeu-se também que a superação de uma concepção biblioteca como depósito de livros é exigida pela realidade dinâmica das relações com a informação dentro do ambiente. Mas que no universo simbólico dos alunos e nas ações tanto dos alunos quanto dos funcionários há evidências de predominância de uma concepção tradicional de biblioteca, no qual predomina o silêncio. Os resultados demonstraram que há um esgotamento do papel de guardião, exercido pelos profissionais da biblioteca, para realidade de espaços dinâmicos. O papel de mediador promoveria orientações mais claras para o uso harmoniosos do espaço, bem como contribuiria para formação dos alunos dando a eles condições efetivas para construir coletivamente o conhecimento tanto em situações do dia-a-dia, quanto em situações de cunho pedagógico.

O universo simbólico dos alunos sobre bibliotecas era permeado por importadas concepções sociais relacionadas a espaços silenciosos, visto que muitos deles não possuíam experiência com o dispositivo cultural. Essas concepções foram reforçadas por experiências ao longo de seu trajeto dentro do IFMA, mas especialmente nos momentos iniciais. O que sugere que as bibliotecas da educação profissional devam promover experiências significativas aos alunos especialmente nos anos iniciais. Tais experiências devem se basear em ações conscientes voltadas para integração curricular, por pelo menos dois motivos. O primeiro é que a integração curricular exige um movimento específico neste sentido, superando a simples oferta de serviços tradicionais (espaço físico, circulação, referência) e emergentes (educação do usuário, *information literacy* etc). O segundo, é que a rotina do EMI

é intensa, sendo que os alunos tenderam a priorizar o curso e as estratégias escolares nos anos finais.

Constatou-se distinção entre práticas de estudo de disciplinas de exatas e da natureza e de humanas e sociais. A base dessa distinção parece se encontrar no fato de que as disciplinas de exatas e natureza exigem uma dupla “competência” na qual o aluno tem que ter domínio teórico que fundamente tanto a compreensão da questão quanto a resolução dos exercícios. Um importante achado é que os alunos demonstraram preferência sobre práticas de estudo individual, em vez de em grupo. Uma causa simples parece estar associada a isso: os alunos não sabem estudar em grupo e por este motivo não conseguem perceber as potencialidades desse tipo de estudo.

Quanto ao comportamento informacional em situações específicas dos alunos, destaca-se a grande distinção entre situações de vazio cognitivo decorrente de avaliações escolares e situações que promovem uma reflexão pessoal ou sobre a realidade. Os resultados sugerem que os testes escolares possuem enorme potencial para estimular o comportamento informacional, mas não em promover reflexões e mudanças de atitude nos alunos. O processo de mediação desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem poderá ser mais efetivo com o uso de atividades avaliativas que promovam autoavaliação e reflexões sobre a realidade.

Como pesquisas complementares e futuras apresenta-se as seguintes sugestões: investigar o comportamento informacional de alunos da educação superior e investigar possíveis interferências do funcionamento com diferentes modalidades e níveis de ensino no comportamento informacional dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. L. F. G.; et. al. Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de belo horizonte – mg: a situação dos acervos 10.5007/1518-2924.2004v9n17p19. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 9, n. 17, p. 19-33, 2004. DOI: [10.5007/1518-2924.2004v9n17p19](https://doi.org/10.5007/1518-2924.2004v9n17p19) Acesso em: 15 maio 2020.
- ALMEIDA, Jobson Louis Santos de; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Projeto educativo para competências em informação: bases teóricas para a pesquisa-ação em uma biblioteca multinível. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 23, n. 51, p.123-137, jan./abr., 2018. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2018v23n51p123
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013.
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013.
- ANDRADE, Sônia Iraína Roque. **Biblioteca e práticas educativas no PROEJA: conexões possíveis**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Estudo de usuários conforme paradigma social da Ciência da Informação: desafios teóricos e práticos de pesquisa. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 23 - 39, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6485>. Acesso em: 30 out. 2018
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Estudos de usuários da informação: comparação entre estudos de uso, de comportamento e de práticas a partir de uma pesquisa empírica. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/2970>. Acesso em: 30 out. 2018.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O que são práticas informacionais? **Inf. Pauta**, Fortaleza, CE, v. 2, número especial, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.32810/2525-3468.ip.v2i0.2017.20655>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O sujeito informacional no cruzamento da ciência da informação com as ciências humanas e sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., Florianópolis. 2013. **Anais...** Florianópolis: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2013.

ARAÚJO, N. C.; FACHIN, J. Evolução das fontes de informação. **Biblos - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 29, n. 1, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/23206>. Acesso em: 14 maio 2020.

BAPTISTA, D. M. Internet e livro: uma falsa dicotomia. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 4 No 2, n. 2, p. 40-52, 2011. DOI: [10.26512/rici.v4.n2.2011.1673](https://doi.org/10.26512/rici.v4.n2.2011.1673) Acesso em: 14 maio 2020.

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coletas de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/48>>. Acesso em 5 nov. 2018.

BASTOS, G. G.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. **Liinc em revista**, v. 7, n. 2, 2011. DOI: [10.18617/liinc.v7i2.347](https://doi.org/10.18617/liinc.v7i2.347) Acesso em: 30 abr. 2020.

BAWDEN, D. Users, user studies and human information behaviour: A three-decade perspective on Tom Wilson's "On user studies and information needs". **Journal of Documentation**, v. 62, n. 6, pp. 671-679, 2006. Disponível em: [https://doi-org.ez364.periodicos.capes.gov.br/10.1108/00220410610714903](https://doi.org.ez364.periodicos.capes.gov.br/10.1108/00220410610714903). Acesso em: 3 nov. 2020.

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 26 jun. 2020

BRASIL. **Lei nº 12244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm Acesso em: 19 fev. 2018

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMPELLO, B. S. Bibliotecas escolares e biblioteconomia escolar no Brasil. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 4 n. 1, n. 1, p. 1-25, 2015. DOI: [10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106613](https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106613) Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMPELLO, B.; CALDEIRA, P. T. **Introdução a fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMPELLO, Bernadete et. al. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 18, n. 37, p. 123-156, mai./ago., 2013.

CAMPELLO, Bernadete. O bibliotecário e a pesquisa escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 93, p. 24-29, 2010.

CAMPELLO, Bernadete; BARBOSA, Ricardo Rodrigues; PROENÇA, Samuel Gonçalves. Bibliotecas escolares no Brasil: uma análise dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **RICI: R.Ibero-amer. Ci. Inf.**, ISSN 1983-5213, Brasília, v. 11, n. 3, p. 609-624, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/10397>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENANCIB, 2003.

CARDOZO, Pierre Pinto. **Empregabilidade dos egressos: a educação profissional integrada ao ensino médio no extremo norte da Amazônia**. 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia) - Universidade Federal da Amazônia, Manaus, 2018.

CARVALHO, Matheus Aguiar de. **A ordenação de documentos na biblioteconomia escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8595416. Acesso em: 31 jul. 2020.

CATÁLOGO Nacional de Cursos Técnicos. 3. ed. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>>. Acesso em: 8 maio 2020.

CAÚ, José Nildo Alves. **A Juventude do Curso técnico integrado em Agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção dos seus projetos de vidas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25209>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CHOO, Chun Wei. Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. In: _____. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: SENAC, 2003. p. 63-120.

ClAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In.: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, M.A. A Prática docente na educação profissional: percepções discente. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 5, p. 259 - 278, maio - ago., 2017.

CRIVELLARI, M. H.; SIMA, A.M. Biblioteca universitária, escolar e comunitária: o caso da Biblioteca Comunitária “Professora EBE Alves da Silva” do IFMG. **Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.**, Campinas-SP, v. 14, n.1, p. 28-48, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8640597/9518>>. Acesso em: 5 out. 2010.

CUNHA, M. B. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Brinquet de Lemos, 2001.

CUNHA, Murilo Bastos da; AMARAL, Sueli Angelica do; DANTAS, Edmundo Brandão. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo, SP: Atlas, 2015

CUNHA, Murilo Bastos. **Manual de fontes de informação**. Brasília: Brinquet de Lemos, 2020.

DAMASCENO, Andreia Cristina. **Indicadores de usabilidade da biblioteca de uma instituição de ensino pública federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2011.

DERVIN, Brenda. **An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date**. International Communication Association Annual Meeting, Dalas, May, 1983.

DIAS, M. M. K.; PIRES, D. **Usos e usuários da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, Entrevistado 13 Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, abril, 2000.

DUARTE, A. B. S.; AGUIAR, N. C. a importância do projeto político-pedagógico para a legitimação da biblioteca escolar no Brasil: reflexões teóricas e conceituais. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, Entrevistado 13 Pessoa, v. 12, n. 2, p. 050-059, 2017.

ELLIS, David. A behavioural approach to information retrieval system design. **Journal of Information Science**, v. 15, n. 4-5, p. 237-247, agu. 1989.

FARIAS, F. R.; BRITTO, L. P. L. A lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 12, n. 3, p. 826-836, 2019. DOI: [10.26512/rici.v12.n3.2019.19155](https://doi.org/10.26512/rici.v12.n3.2019.19155) Acesso em: 12 jun. 2020.

FERRAREZI, L.; SOUSA, L. M. A. E. Nos meandros das políticas públicas: a biblioteca escolar em (dis)curso. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 3 n. 1, n. 1, p. 73-88, 2014. DOI: [10.11606/issn.2238-5894.berev.2014.106605](https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2014.106605) Acesso em: 30 abr. 2020.

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

FONSECA, C.S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In.: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. SEMTEC: Brasília, 2004. p. 53-70.

GANDRA, Tatiane Krempser. **Práticas informacionais dos visitantes do Museu Itinerante Ponto UFMG**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 64-89.

GASQUE, K. C. G. D.; CASARIN, H. C. S. Bibliotecas escolares: tendências globais. **Em Questão**, v. 22, n. 3, p. 36-55, 2016. DOI: [10.19132/1808-5245223.36-55](https://doi.org/10.19132/1808-5245223.36-55) Acesso em: 02 maio 2020.

GIANELLI, Juliana Gimenes. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado**. São Carlos, 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/MIOLO.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015

GUIMARÃES, Ângelo de Moura. Internet. In: CAMPELLO, B.; CALDEIRA, P. T. **Introdução a fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUSMÃO, Claudio Alexandre. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.

HANNECKER, Lenir Antonio. **Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2014.

HARLAN, Mary Ann. **Information practices of teen content creators: the intersection of action and experiences - a Grounded Theory study**. 2012. 232f. Thesis (Doctor of Philosophy) – School of Information Systems, Science and Engineering Faculty, Queensland

University of Technology, Queensland, Austrália, 2012. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/57125/1/Mary_Harlan_Thesis.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

HISTÓRICO. São Luís: IFMA, 2015. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/> . Acesso em: 11 jun. 2020.

JÚNIOR, Janary. **Comissão aprova novo conceito de biblioteca escolar e amplia prazo para criação de acervo**. Brasília, Agência Câmara de Notícias, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/548142-comissao-aprova-novo-conceito-de-biblioteca-escolar-e-amplia-prazo-para-criacao-de-acervo/>. Acesso em 12 jun. 2020.

KAUTZMANN, Cláudia. **Bibliotecário escolar: uma análise das competências dos bibliotecários dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões Nordeste e Sul do Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHLTHAU, Carol. Inside the search process: information seeking from the user perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov.2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In.: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

McKENZIE, Pamela J. A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. **Journal of Documentation**. v. 59, n. 1, p. 19-40, 2003.

MENDES, Juliana. **Juventude e tempo presente: contribuições teórico-metodológicas**. 2010. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/artigo-1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; Cendón, Beatriz Valadares; Kremer,

Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Márcia Soares de; VALENTIM, Silvani dos Santos. Integração curricular em um curso técnico em administração: concepções docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 11 - 34, jan. - abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9625>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003

PAIVA, M. A. M. **Contribuição da biblioteca escolar no “efeito escola” relacionado à Prova Brasil – Leitura**: estudo em Belo Horizonte, Contagem e Betim. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2016.

PENA, G. A. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PEREIRA, Cláudio Cesar et. al. A Busca de informação por alunos de nível médio técnico integrado. **Biblos**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 28, n. 1, p. 9-36, jan./ju, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/4235>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PEREIRA, Isabel Brasil. A construção coletiva de livros no ensino técnico em saúde. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. SEMTEC: Brasília, 2004. p. 237-252.

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

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PNLD. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Site da internet com informações sobre o programa governamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 31 ago. 2019.

PROENÇA, Samuel Gonçalves. **Bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma avaliação de suas condições de funcionamento. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In.: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Comunidades em redes sociais na Internet**. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Comunicação e informação, Porto Alegre, 2006. Disponível em: < <http://www.raquelrecuero.com/teseraquelrecuero.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2020.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

ROCHA, Janicy Aparecida Pereira. **A produção do conhecimento como cognição distribuída: práticas informacionais no fazer científico**. Belo Horizonte, 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2018.

ROCHA, Janicy Aparecida Pereira; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Modelos de práticas informacionais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 36-61, jan/abr. 2017.

RODRIGUES, Denise Dalmás Rodrigues. **Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT campus Cárcere, no desenvolvimento do currículo integrado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

SALES, Celina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656094>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SANTOS, M. A. B. **Regulamentação e concepção das bibliotecas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: em busca de sua historicidade e identidade**. 2017. Dissertação (mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade). Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, São Carlos, 2017.

SAVOLAINEN, Reijo. Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of “way of life”. **Library & Information Science Research**, Amsterdam, v. 17, n. 3, p. 259-294, 1995.

SILVA, Andréia Santos Ribeiro. **Pesquisa e competência em informação no âmbito da biblioteca escolar: um estudo nas bibliotecas do Instituto Federal da Bahia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Plenária final: 7 de novembro de 2006. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2006, Brasília, DF. **Anais e deliberações da...** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecno

[logica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_10.pdf](#). Acesso em: 31 jun. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Solange Flôres de. **O ensino médio integrado à educação profissional em Mato Grosso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2015.

TAYLOR, C; GIBBS, G R. **How and what to code**. Online QDA Web Site. 2010. Disponível em: <onlineqda.hud.ac.uk/Intro_QDA/how_what_to_code.php>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TAYLOR, R. S. Information use environments. In: DERVIN, B;. VOIGT, M. J. (Orgs.). **Progress in Communication Science**. Norwood: Ablex Publishing, 1991.

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

VERGUEIRO, W. **Seleção de materiais de informação: princípios e técnicas**. Brasília: Briquet de Lemos, 1995.

WILSON, Thomas Daniel. Evolution in information behaviour modelling: Wilson's model. In: FISHER, K.E.; ERDELEZ, S; MCKECHNIE, L. (Ed.). **Theories of Information Behaviour**. Medford, NJ: Information Today, 2005. p. 31-6.

WILSON, Thomas Daniel. Exploring models of information behavior: the Uncertainty Project. **Information Processing and Management**, v. 35, n. 6, p. 839-849, 1999.

WILSON, Thomas Daniel. Information behavior: an interdisciplinary perspective. **Information Processing and Management**, v. 33, n. 4, p. 551-572, 1997

WILSON, Thomas Daniel. On user studies and information needs. **Journal of Librarianship**, v. 37, n. 1, p. 3-15, 1981.

WILSON, Thomas Daniel; WALSH, Christina. **Information behavior: na interdisciplinary perspective**. Sheffield: University of Sheffield, Department of Information Studies, 1996.

YEOMAN, Alison. Applying McKenzie's model of information practices in everyday life information seeking in the context of the menopause transition. **Information Research**, Lund, v. 15, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://InformationR.net/ir/15-4/paper444.html>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

As citações entre parênteses e em itálico são notas ao entrevistador referente à condução da entrevista.

A - Estratégias educacionais

1. Conte um pouco sobre sua história. Como foi sua vida até chegar aqui? (*Buscar as motivações relacionadas a entrar no IFMA*)
2. O que você pretende fazer quando terminar o seu curso? (*investigar estratégias educacionais relacionadas a: ingresso na educação superior, com ou sem verticalização; ingresso no mercado de trabalho (empregado, autônomo); o momento em que pretende adotar as estratégias; ver relações sociais relacionadas (influência de familiares, amigos, instituição)*)
3. Caso fosse possível, você viria para a instituição apenas para cursar o ensino médio? Você viria para a instituição apenas para cursar o ensino técnico? Você escolheria novamente este curso?

B – Ensino/Estudos

4. Quais disciplinas estudadas até aqui que você encontrou maior dificuldade? Quais disciplinas você considera mais relevante? Quais você mais gosta?
5. Fale sobre sua rotina de estudo. (*Após o aluno descrever livremente buscar melhor qualificação de aspectos relacionados a sala de aula, estudo individual e em grupo, estratégias para diferentes matérias. Usar as perguntas abaixo como guia*)
 - a. Referente a sua rotina complementar de estudos, você gosta de estudar sozinho ou prefere estudo em grupo?
 - b. Você consegue aprender mais com as aulas ou com sua rotina complementar de estudo? Ou ambas?
 - c. Em todas as matérias que você estuda você age da mesma forma?
 - d. Quais fontes de informação/recursos didáticos você costuma usar para estudar? (*Explorar a questão da frequência, bem como o tipo de uso. verificar uso de apostilas e notas dos professores; redes sociais (para fazer trabalho por exemplo) e páginas da internet. Dar atenção a questão dos vídeos (quando usa, antes ou depois de ler); recursos pessoais para estudo, como livros, revistas, assinaturas e cursos de idioma, profissionalizantes preparatórios, etc.)*)
6. Gostaria que você se lembrasse de uma situação na qual ficou com dúvida sobre algum assunto e decidiu buscar maneiras de sanar essa dúvida. Agora peço que faça uma descrição do que aconteceu, organizando as informações em:
 - a. Contextualização: Qual foi a dúvida? O momento em que surgiu a dúvida? Quem estava envolvido? Porque você considerou essa dúvida como importante de ser respondida?
 - b. Comportamentos: Como pensou e/ou agiu com o objetivo de sanar a dúvida? Buscou ajuda de outros para resolver a situação? Que dificuldades enfrentou durante a situação?
 - c. Sentimentos: como você se sentiu ao passo que vivenciava a situação?

7. Gostaria que você se lembrasse de uma situação que você se deparou com um assunto que gostou e que desejou aprofundá-lo. Agora peço que faça uma descrição do que aconteceu, organizando as informações em:
 - a. Contextualização: Qual foi o assunto? O momento em que surgiu o interesse por ele? Quem estava envolvido? Porque você considerou esse assunto como interessante de ser aprofundado?
 - b. Comportamentos: Como pensou e/ou agiu com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o assunto? Buscou ajuda de outros? Que dificuldades enfrentou?
 - c. Sentimentos: como você se sentiu ao passo que vivenciava a situação?
8. Qual foi a principal contribuição do ensino desenvolvido para sua formação?
 - a. Como você vê a contribuição para sua formação como cidadão, como profissional ou como preparação para o vestibular?
9. Como você vê a distribuição de conteúdos no seu curso, entre formação geral e formação profissional? (*verificar se há a percepção de maior ênfase em um ou outro tipo de formação e verificar o grau de exigência dos professores das duas formações*)
10. Como você avalia a importância do livro didático para seu aprendizado?

C - Biblioteca

11. Na sua visão o que é e para que serve a biblioteca?
12. Você costuma usar a biblioteca da escola? Em que situações você costuma usá-la? Você costuma usar o espaço físico da biblioteca? Quais atividades você gosta de desenvolver lá?
13. O que você acha do acervo da biblioteca?
 - a. O que você costuma procurar no acervo da biblioteca? Cite uma situação específica. (*verificar assuntos específicos relacionados a formação geral (política, sociologia, filosofia, etc.) ou a formação profissional*)
 - b. Você encontra o que procura?
 - c. Você costuma ler livros de literatura? Se sim, por quê? Se não, por quê? Quais os livros (autor, tipo de literatura etc.)?
 - d. Você tem dificuldades em relação a informação que você encontra?
14. Outras pessoas incentivam você a usar acervo da biblioteca? (*verificar a influência de professores de diferentes matérias, colegas, familiares etc.*)
15. Os bibliotecários e auxiliares que trabalham na biblioteca o ajudam de alguma forma na sua rotina escolar? Se sim, mencione uma situação.
16. Além da biblioteca da escola você usa ou já usou outra biblioteca?

D – Integração de conteúdo no material didático

17. Dentre todos os recursos didáticos com os quais você teve contato ao longo de sua experiência como estudante do EMI, quais você considera que fazem uma adequada relação entre os conteúdos da formação geral e da formação profissional?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

FUNCIONAMENTO

- ✓ Informe o horário de funcionamento;
- ✓ O funcionamento ininterrupto? O horário de funcionamento atende satisfatoriamente a todos os turnos?

ESPAÇO FÍSICO

- ✓ A localização é dentro da escola? Adequada ou inadequada?;
- ✓ Tamanho: ___m²;
- ✓ Condições ambientais: verifique as condições de iluminação, ventilação, limpeza, estética, acessibilidade e segurança;
- ✓ Espaços para os usuários: verifique os espaços e se possível a área disponível para estudo individual e estudo em grupo, bem como outros espaços para serviços destinado aos usuários;
- ✓ Espaço para o acervo: ___m²;
- ✓ Espaço para funcionários: verifique se o espaço atende bem às atividades desenvolvidas pelos funcionários;
- ✓ Mobiliário e equipamentos: verifique a quantidade de assentos e de mesas, bem como a disponibilidade de equipamentos tais como quadros, impressoras, guarda volume, estantes, arquivos etc. Verifique também o layout do espaço e a distribuição dos móveis e equipamentos.

ACERVO

- ✓ Número total de títulos e exemplares em formato impresso e/ou eletrônico;
- ✓ Verifique o tipo de material: obras de referência, livros didáticos, livros técnicos e científicos, livros literários;
- ✓ Periódicos: títulos de revistas informativas, revistas técnico-científicas, jornais;
- ✓ Outros materiais;
- ✓ Avaliação de condições de acervo: verificar equilíbrio entre os assuntos do acervo, equilíbrio entre os diferentes públicos atendidos por ele, o estado de conservação e a frequência de utilização;
- ✓ Políticas de desenvolvimento de acervo: verifique a existência de políticas de seleção, atualização e descarte de acervo;
- ✓ Organização do acervo: verifique tombamento, classificação, catalogação, informatização e acesso remoto ao catálogo ou ao acervo.

COMPUTADORES

- ✓ Relação alunos x computador;
- ✓ Condições de uso: verifique se os computadores estão acessíveis aos usuários.

SERVIÇOS E ATIVIDADES

- ✓ Circulação do acervo: consulta local, empréstimo, devolução, renovação;
- ✓ Outros: educação de usuários, orientação a pesquisa escolar no local ou na internet, visitas guiadas, folhetos, atividades de promoção ao gosto pela leitura, divulgação de novas aquisições, etc.

PESSOAS

- ✓ Responsável: verifique se o responsável possui formação específica para atuar na área, se a carga horária dedicada à biblioteca é satisfatória;
- ✓ Auxiliares: verifique a quantidade e a formação dos auxiliares de biblioteca.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a) Responsável/Representante Legal

Eu, Keyse Rodrigo Fonseca Silva, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo, estou realizando um trabalho de pesquisa cujo objetivo é compreender as práticas informacionais dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em nível de mestrado, e tem cunho estritamente acadêmico, sem fins comerciais.

Diante disso, tenho a satisfação de convidar o menor sob sua responsabilidade para participar desta pesquisa, como voluntário(a), concedendo-me uma entrevista sobre a experiência dele como aluno do EMI, especialmente em sua relação com informação durante seu percurso formativo. Na entrevista serão abordados tópicos referentes à sua história de vida, sobre seus planos para o futuro, suas percepções referentes a formação que recebeu na escola, sua rotina de estudo e as fontes de informação que costuma utilizar. Durante a entrevista e eventuais conversas ao longo do processo, os fatos observados, que sejam importantes para a pesquisa, serão anotados e, também, haverá gravação em áudio e posterior transcrição por mim. A entrevista será agendada previamente, com duração de aproximadamente uma hora, sendo realizada no local que você determinar como mais conveniente. A identidade e a participação do menor nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e os dados divulgados não conterão nomes ou quaisquer outras informações que permitam identificá-lo(a). O nome do menor não será usado na divulgação dos dados, sendo utilizado o termo “Entrevistado”, associado a um número, para quaisquer referências ao menor. Os arquivos contendo as gravações e transcrições da entrevista, bem como as quaisquer anotações feitas durante a entrevista não serão acessadas por outras pessoas, além mim e de meu orientador. As entrevistas serão armazenadas por um período de cinco anos. Garanto a confidencialidade desses registros, comprometendo-me a manter os arquivos sob minha guarda para eventuais trabalhos futuros.

Nem o(a) senhor(a), nem o menor, terão gastos participando do estudo e, também, não receberão pagamento ou indenizações. O benefício da participação do menor nesta pesquisa será a contribuição com este estudo, que visa analisar os fatores que influenciam a relação do aluno com a informação durante sua formação. Há pouco risco relacionado à participação na pesquisa, apenas o de que o menor se sinta constrangido durante a condução da entrevista ou desconfortável em responder algumas questões. Para contornar os riscos, serão tomados os seguintes cuidados: a qualquer momento a entrevista e, conseqüentemente sua gravação em áudio, poderá ser interrompida, total ou parcialmente.

O(a) senhor(a) tem o direito de não autorizar a participação do menor sob sua responsabilidade ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Caso o(a) senhor(a) decida retirar o menor do estudo ou necessite de quaisquer outros esclarecimentos sobre este, favor entrar em contato, pessoalmente, telefone ou e-mail informados no fim deste Termo. Caso tenha alguma dúvida sobre a conduta ética da pesquisa, o COEP/UFMG poderá ser contatado por meio de endereço ou telefone, informados, também, no fim deste Termo.

Certo de que as informações apresentadas lhes forneceram os esclarecimentos necessários em relação a esta pesquisa, e caso haja concordância de sua parte em participar deste estudo, assine o

seguinte Termo de Consentimento Livre Esclarecido em duas vias de igual teor (1 via ficará em seu poder).

Eu _____, portador(a) do RG _____, CPF _____, responsável/ representante legal do menor _____ declaro que li (ou foram lidas para mim, por pessoa de minha confiança) as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Compreendo que a participação do menor sob minha responsabilidade é inteiramente voluntária e que tenho total liberdade para recusar ou retirar meu consentimento, sem sofrer nenhuma penalidade. Os dados obtidos pela participação do menor nesta pesquisa serão documentados, sendo do meu consentimento que haverá divulgação de seus resultados apenas em contexto acadêmico e publicações científicas.

Assinatura do(a) responsável/representante legal

Assinatura do pesquisador (orientando)

Assinatura do pesquisador (orientador)

Local e data

TÍTULO DO PROJETO: Práticas informacionais de alunos do ensino médio integrado

PESQUISADOR: Keyse Rodrigo Fonseca Silva

E-mail: keyse@ifma.edu.br / keyserodrigo@yahoo.com.br

Telefone: (31) 99129-6808

ORIENTADOR: Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo

E-mail: casal@eci.ufmg.br

Telefone: (31) 3409-6132

INSTITUIÇÃO: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 3409-6103

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) –

Telefone: (31) 3409-4592

Site: <http://www.ufmg.br/bioetica/coep/>

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada *Comportamento informacional de alunos do Ensino Médio Integrado*, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI/ECI/UFMG).

Sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de você ser estudante do Instituto Federal do Maranhão e o seu responsável legal ter autorizado a sua participação na mesma. Sua participação é voluntária e consiste, ao aceitar, em colaborar com a pesquisa participando de uma entrevista. A pesquisa será realizada com alunos de diferentes cursos, do Campus São Luís – Monte Castelo.

Ao participar da pesquisa você não terá nenhum gasto e, também, não receberá pagamento ou indenizações. No entanto, os resultados permitirão maior compreensão sobre os fatores que influenciam a relação do aluno com a informação durante sua formação, o que por sua vez poderá gerar possíveis benefícios aos alunos, ao possibilitar ter uma visão mais ampla sobre diversos aspectos da vida escolar como, por exemplo, expectativas quanto ao curso, as relações sociais com os colegas e profissionais da instituição e o uso de fontes de informação (livro didático, biblioteca, laboratórios, internet etc.), levando a instituição a reflexões e possíveis reformulações acerca de suas práticas.

Sua identidade e participação nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e os dados divulgados não conterão nomes ou quaisquer outras informações que permitam identificá-lo(a). Seu nome não será usado na divulgação dos dados, sendo utilizado o termo “Entrevistado”, associado a um número, para quaisquer referências a você. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas. Os arquivos contendo as gravações de áudio e transcrições da entrevista, bem como quaisquer anotações feitas durante a entrevista não serão acessadas por outras pessoas, além mim e de meu orientador. As entrevistas serão armazenadas por um período de cinco anos. Garanto a confidencialidade desses registros, comprometendo-me a manter os arquivos sob minha guarda para eventuais trabalhos futuros.

Em função das garantias dadas acima, os pesquisadores consideram que não há riscos específicos a saúde do participante associados a um eventual consentimento em participar da pesquisa. Os **riscos previstos** estão relacionados ao emocional. Você poderá sentir desconforto ao responder algumas perguntas relacionadas às suas trajetórias de vida, expectativas quanto ao curso, práticas de estudo e pesquisa. Para contornar os riscos, serão tomados os seguintes cuidados: a qualquer momento a entrevista e, conseqüentemente sua gravação em áudio, poderá ser interrompida, total ou parcialmente. Além disso, você poderá retirar seu assentimento a qualquer momento. Caso decida não dar continuidade à participação na pesquisa, ela será finalizada e todo o material levantado até o momento não será utilizado para análise. Essa decisão não acarretará qualquer prejuízo ou danos.

A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Este termo seguirá em duas vias que deverão ser assinadas e rubricadas, ficando uma via de posse do participante.

Caso você decida retirar sua participação da pesquisa ou necessite de quaisquer outros esclarecimentos sobre esta, favor entrar em contato, pessoalmente, telefone ou e-mail informados

no fim deste Termo. Caso tenha alguma dúvida sobre a conduta ética da pesquisa, o COEP/UFMG poderá ser contatado por meio de endereço ou telefone, informados, também, no fim deste Termo.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Assentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Keyse Rodrigo Fonseca Silva
Mestrando - PPGCI/ECI/UFMG

Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo
Orientador – PPGCI/ECI/UFMG

Termo de compromisso do pesquisado

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a minha participação na pesquisa e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem prejuízos pessoais. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Estou ciente que receberei uma via desse documento. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Você concorda em participar desta pesquisa?

sim

não

....., de de 2019

Assinatura do participante

TÍTULO DO PROJETO: Comportamento informacional de alunos do ensino médio integrado

PESQUISADOR: Keyse Rodrigo Fonseca Silva

E-mail: keyse@ifma.edu.br / keyserodrigo@yahoo.com.br

Telefone: (31) 99129-6808

ORIENTADOR: Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo

E-mail: casal@eci.ufmg.br

Telefone: (31) 3409-6132

INSTITUIÇÃO: Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone: (31) 3409-6103

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) –

Telefone: (31) 3409-4592

Site: <http://www.ufmg.br/bioetica/coep/>

E-mail: coep@prpq.ufmg.br