

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ANA PAULA FERREIRA PEDROSO

**INFORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
possibilidades e desafios no contexto da EJA**

Belo Horizonte
2008

ANA PAULA FERREIRA PEDROSO

**INFORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
possibilidades e desafios no contexto da EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG –, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Alcenir Soares dos Reis.

Belo Horizonte
Escola de Ciência da Informação – UFMG
2008

Folha de aprovação

Ata

Dedico este trabalho à minha filha Amanda, meu maior projeto
e por quem a vida vale.

Agradecimentos

O caminho foi longo... a escalada foi árdua... mas eu cheguei ao fim! E quero aqui deixar um grato reconhecimento a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho. O apoio de todos vocês foi fundamental. Assim, agradeço:

A Deus, por me possibilitar vivenciar este momento.

Ao André, por todo incentivo e credibilidade, dedicação e cumplicidade, amor e carinho. Por sua presença constante, sem dúvida este trabalho tem um pouco de você.

À Amanda, por cooperar com a mamãe, desde a gestação até depois do seu nascimento, durante a realização desta pesquisa. Você é mesmo um anjinho na minha vida.

À minha mãe, Cristina, pois sem seu apoio e colaboração este trabalho não se concretizaria. Ao meu pai, Carlos Roberto, que me ensinou a assumir desafios e a ter força para superar as dificuldades. Aos meus irmãos, Douglas e Junior, pela amizade e companheirismo. A vocês, meu amor eterno.

À Ana Cecília – Gema –, por compartilhar de todos os momentos por mim vivenciados, fossem eles bons ou ruins, sempre me oferecendo uma escuta atenta e um ombro amigo.

À minha orientadora Alcenir Soares dos Reis, por me indicar o caminho a seguir, pelo

estímulo durante toda a trajetória e, sobretudo, pela orientação dedicada, segura e objetiva.

Ao professor Leôncio José Gomes Soares (FAE/UFMG), pela receptividade nas discussões sobre EJA, pelas oportunidades originadas dessas discussões e, principalmente, pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos professores Carlos Alberto Ávila Araújo (ECI/UFMG) e Maria Aparecida Moura (ECI/UFMG), também pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos integrantes do Núcleo de EJA e Educação Noturna da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela disponibilidade em colaborar com a realização do trabalho de campo.

Aos sujeitos dessa pesquisa, que não se importaram em desvelar suas opiniões e práticas e sem os quais este estudo não seria possível.

Aos colegas que encontrei durante essa caminhada e que dividiram comigo momentos de alegrias e de angústias. Meu muito obrigada aos colegas da ECI (Leonardo, Ludmila, Fabrício, Anderson, Rafaela, Graziela, Marília, Marcos, Paula, Raquel) e aos colegas da FAE (Olavo, Fernanda, Sônia, Lígia, Juliana, Isamara, Mel, Jerry, Cristiane, Mirella, Magda, Analise). Um agradecimento especial à Cláudia, pelas parcerias nos artigos publicados, e pela revisão do meu *abstract*.

Ao professor Renato Rocha Souza, por incitar o início desta caminhada, quando eu ainda cursava a Especialização em Gestão Estratégica da Informação.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

*“Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho
para sempre.*

*Assim acontece com a gente. As grandes transformações
acontecem quando passamos pelo fogo.”*

Retirado do livro "O amor que acende a lua", de Rubem Alves.

Resumo

Este trabalho foi realizado tendo por objetivo apreender e discutir a relação existente entre informação e prática pedagógica de professoras atuantes no contexto do Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Orientou-se no sentido de identificar o comportamento informacional das docentes, integrantes do referido projeto, bem como de analisar os reflexos desse processo em sua prática pedagógica. Realizou-se a pesquisa no contexto indicado acima, orientada por uma abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo de caso, tendo como subsídio as formulações de Santos (2004), Ludke e Andre (2003) e Roese (1998). Utilizou-se, em termos metodológicos, para sua concretização e como instrumentos para a obtenção de dados, a pesquisa documental, a observação das atividades no espaço da sala de aula, bem como entrevistas semi-estruturadas com as participantes selecionadas. Procedeu-se à consolidação, ao tratamento e à discussão dos dados e recorreu-se à técnica da análise de conteúdos, com vistas a produzir uma descrição objetiva e sistemática da visão das participantes, tendo como fim interpretá-las (MINAYO, 2000). Percebeu-se, a partir da centralidade dos resultados advindos da pesquisa, que, apesar de terem concepções diferenciadas acerca do conceito de informação, as professoras entrevistadas atribuem a esta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, notadamente no que diz respeito ao suprimento das demandas advindas do contexto educacional e interpostas às mesmas. Soma-se a esses aspectos o fato de se terem apreendido as estratégias informacionais usadas pelas docentes no processo de busca de informações, as limitações vivenciadas para sua efetividade, bem como as

possibilidades de sua utilização em sala de aula. Num cômputo geral, constatou-se que a informação, do ponto de vista dessas professoras, constitui um elemento primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica. Evidenciaram-se, a partir de tais apontamentos, a necessidade e a relevância de uma efetiva interlocução entre informação e educação, à medida que tal interação entre as duas áreas pode se constituir em um significativo avanço no âmbito da Ciência da Informação e da Educação.

Palavras-chave: informação, educação, prática pedagógica.

Abstract

This work was rendered aiming understand and discuss the existing relationship between information and pedagogical practice of teachers engaged within the context of the program entitled “Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH)”¹, established by the Education Office of Belo Horizonte county (SMED-BH). It was oriented to identify the informational behavior of those tutors participants of the program, as well as analyze the reflexes of this process into their pedagogical practice. The research was guided, within the context above, by a qualitative approach and designated as a case study having as foundation the formulations of Santos(2004), Ludke & Andre (2003) and Roese(1998). To the data acquisition and completion of this work it was used, methodologically, documentation research, observation of classroom activities and partially structured interviews with the selected participants. Furthermore, the data consolidation, analysis and discussion was carried out by means of the content analysis technique longing for produce a objective and systematic description of the participants point of view in order to interpret then (MINAYO, 2000). It was perceived based on the centrality of the research’s results that, beside the different concept realized by each teacher, they attributed to information a major role into the teach/learning process, notably regarding fulfill the needs interposed by the educational context. In addition to these aspects is the learning of informational strategies used by these tutors in the information query process, the limitations endured to its effectiveness and the employment possibilities in class. As a whole, it was recognized that the information, on theses teachers perspective, is a essential element to the development of the

¹ Concerning adolescent and adult literacy.

pedagogical practice. Evinced, based on these parleys, the necessity and relevance of an effective dialogue between information and education once the interaction between these areas can integrate one expressive advance in the spheres of information science and education.

Keywords: information, education, pedagogical practice.

Lista de Quadros e Tabelas

Tabela 1	66
Quadro 1	94
Quadro 2	96

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

ECI - Escola de Ciência da Informação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA-BH - Projeto Educação de Jovens e Adultos do município de Belo Horizonte

EJA/BEM-BH - Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte

FAE - Faculdade de Educação

GCPF - Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICS - Informação, Cultura e Sociedade

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROEF-1 - Projeto de Ensino Fundamental - 1º Segmento

RME - Rede Municipal de Ensino

SMED-BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

Sumário

Introdução.....	19
Capítulo 1 - Informação em debate: interlocuções teóricas.....	29
1.1 - A Ciência da Informação e sua gênese.....	30
1.2 - O paradigma social da informação.....	34
1.3 - Informação sob o prisma social: contrapontos e perspectivas.....	39
1.4 - Práticas informacionais: ações de recepção, geração e transferência da informação no contexto das práticas pedagógicas.....	43
Capítulo 2 - EJA: especificidades e desafios.....	49
2.1 - A EJA no cenário nacional.....	50
2.1.1 - O Método Paulo Freire.....	53
2.2 - Algumas reflexões acerca das especificidades inerentes à EJA.....	56
2.3 - Desafios para a formação do educador de jovens e adultos.....	59
Capítulo 3 - A EJA como política pública.....	64
3.1 - Os índices do analfabetismo no Brasil e as políticas públicas voltadas para a EJA.....	65
3.2 - A EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH).....	75
3.2.1 - Atendimento em escolas.....	79
3.2.2 - Atendimento fora das escolas.....	81
Capítulo 4 - Percurso Metodológico.....	87
4.1 - Orientação da pesquisa.....	88
4.2 - Escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos.....	91
4.3 - Coleta de dados.....	98
4.3.1 - A pesquisa documental.....	98
4.3.2 - A observação.....	99
4.3.3 - As entrevistas.....	101
4.4 - Tratamento e análise dos dados coletados.....	103

Capítulo 5 - A informação como subsídio para a prática pedagógica.....	105
5.1 - O professor na EJA.....	107
5.1.1 - Professora A.....	108
5.1.2 - Professora B.....	109
5.1.3 - Professora C.....	109
5.1.4 - Professora D.....	110
5.2 - A informação sob o prisma do educador da EJA.....	111
5.2.1 - Conceito de informação sob a ótica das professoras.....	111
5.2.2 - Significado da informação no processo ensino-aprendizagem.....	113
5.3 - Surgimento das demandas informacionais no contexto pedagógico.....	114
5.4.1 - Alternativas para obtenção de informação.....	117
5.4.2 - Limitações pessoais/institucionais no processo de obtenção de informação.....	119
5.4.3 - Utilização, em sala de aula, das informações obtidas.....	120
5.5 - Contribuições que a informação traz para a prática pedagógica.....	122
5.6 - O trabalho em sala de aula: práticas diferenciadas.....	123
5.6.1 - A prática da Professora A.....	124
5.6.2 - A prática da Professora B.....	127
5.6.3 - A prática da Professora C.....	129
Considerações finais.....	131
Referências bibliográficas.....	138
Bibliografia.....	147
Anexos.....	157
Anexo 1 – Carta de apresentação da pesquisa.....	157
Anexo 2 – Declaração de apoio institucional.....	159
Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	160
Anexo 4 – Roteiro de entrevistas (Professores).....	162
Anexo 5 – Roteiro de entrevistas (Técnicos SMED).....	164

Introdução

“Sonhar é imaginar horizontes de possibilidades; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade.” (FREIRE, 2001: 29)

São recorrentes nos contextos educacionais as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que possam ser adequadas a grupos determinados de alunos. No que se refere às atividades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é consenso entre os educadores que, para se alcançar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que sejam consideradas, no processo educativo, informações que desvelem o contexto no qual os educandos estão inseridos.

Nesse sentido, muitas têm sido as discussões voltadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que tem gerado reflexões bastante positivas, possibilitando avanços significativos na área. Um exemplo claro dessa evolução é a assimilação de um princípio pedagógico que preconiza a incorporação da cultura e da realidade vivencial dos alunos como conteúdo ou ponto de partida do processo educativo, de modo a não interferir na forma de o educando compreender o mundo e atuar sobre ele.

Tal princípio tem como base fundamental a concepção de alfabetização conscientizadora, postulada por Paulo Freire, que *“implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”* (FREIRE, 1978: 81). Ao contrário, tal concepção enreda um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram.

Para que seja viável a operacionalização desse princípio na prática pedagógica, é fundamental, sobretudo, que os professores de alunos jovens e

adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem. De acordo com esta ótica, os docentes precisam estar inseridos numa atividade permanente de formação, que implica, principal e necessariamente, na busca de informação para a construção de novos conhecimentos, que serão trabalhados dentro da realidade dos educandos.

Embora essas questões estejam relacionadas à formação de qualquer educador, é importante ressaltar que, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, o processo de busca dessas informações está intimamente ligado às inquietações que esses professores experimentam no exercício do trabalho docente, às questões que emergem dessa prática e às tentativas de respondê-las, constituindo-se em um caminho continuado de formação, percorrido, muitas vezes, individualmente.

Ressalte-se que eu mesma vivenciei tais situações em minhas experiências na EJA. Enquanto cursava a graduação em Pedagogia na FAE/UFMG, tive oportunidade de atuar como bolsista de extensão do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), no Programa Alfabetização Solidária (PAS) e no Projeto de Ensino Fundamental - 1º Segmento (PROEF-1).

O trabalho com o PAS aconteceu no período de 2000 a 2002, quando assumi, enquanto monitora, a coordenação setorial do Programa Alfabetização Solidária, nos municípios de Mata Grande e Maravilha, ambos no sertão de Alagoas. Em cada uma dessas cidades funcionavam dez turmas de alfabetização de jovens e adultos

vinculadas ao Programa, e minha função era fazer o acompanhamento pedagógico das mesmas mensalmente. Já no PROEF-1, atuei como professora de uma turma que estava na fase inicial da alfabetização, no período de 2001 a 2002. Apesar de trabalhar com os diversos conteúdos, meu principal objetivo com os alunos - em sua maioria servidores da UFMG - era a aquisição do código escrito.

Em ambos os casos, minha maior preocupação envolvia questões relativas ao suprimento das demandas suscitadas pelos alunos em sala de aula, de forma a contextualizar o trabalho pedagógico desenvolvido. A busca por informações que pudessem responder a essas demandas sempre constituiu a base do planejamento das atividades por mim desenvolvidas. Entretanto, pelas experiências vivenciadas tanto no PAS quanto no PROEF-1, pude perceber que este não constitui um processo sistematizado.

Em razão desta experiência, a presente pesquisa se efetivou com a preocupação, primeiramente, de apreender e recuperar alguns caminhos percorridos pelos professores na sua trajetória que envolve a necessidade, a busca e o uso de informações, mais ainda de apontar caminhos e oferecer diretrizes que pudessem beneficiá-los em sua atuação profissional, no que se refere à implementação de um trabalho docente de qualidade.

Considerando-se tais apontamentos, cabe explicitar que esta pesquisa tem origem na interface entre duas áreas do conhecimento: a Ciência da Informação e a Educação, mais especificamente, a Educação de Jovens e Adultos, tendo como objeto de estudo a problemática da relação entre informação e a prática pedagógica,

especificamente no contexto desta modalidade de ensino.

Assim, pretendeu-se responder à seguinte questão: Como se dá o comportamento informacional dos docentes da EJA e quais são os reflexos desse processo em sua prática pedagógica?

Vale destacar que o referido problema de pesquisa se desmembrou em alguns questionamentos interligados, quais sejam: Quais são as necessidades de informação interpostas aos docentes, advindas do contexto pedagógico, nessa modalidade de ensino? Que estratégias eles utilizam para suprir tais necessidades? Como eles utilizam as informações encontradas? De que forma essas informações influenciam no trabalho pedagógico dos mesmos? E, por fim, quais as contribuições que essas informações podem agregar à prática docente?

Diante de tais questionamentos, o objetivo geral deste trabalho foi apreender e discutir a relação existente entre informação e prática pedagógica de professores de alunos jovens e adultos, identificando o comportamento informacional desses docentes e analisando os reflexos desse processo em sua prática pedagógica.

De forma específica, objetivou-se, em relação aos professores do segmento Educação de Jovens e Adultos:

- caracterizar e descrever os contextos educacionais em que surgem as necessidades de informação referentes ao seu trabalho pedagógico;

- identificar as necessidades de informação relativas ao seu trabalho;
- descrever as estratégias utilizadas e os aspectos facilitadores e/ou dificultadores encontrados por eles na busca de informações;
- analisar como eles utilizam as informações encontradas em decorrência das necessidades de informação relativas ao trabalho pedagógico com alunos jovens e adultos, além das possíveis contribuições que essas informações podem agregar à prática docente.

Visando a concretização da pesquisa então proposta, o cenário escolhido para a sua realização foi o Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Dentre os aspectos que corroboraram para essa escolha, destacam-se:

- a) o referido Projeto foi criado com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas sistematizadas, voltadas exclusivamente para essa modalidade de ensino, tendo, como principal critério de criação das turmas, as demandas oriundas da própria população;
- b) o oferecimento de um amplo atendimento à população, abrangendo os turnos matutino, vespertino e noturno, em diversas regiões da cidade;
- c) a existência de uma centralidade na coordenação das atividades pedagógicas, a qual preconiza encontros semanais de formação voltados para os docentes.

Em relação às escolhas e aos percursos metodológicos, é importante explicitar que as particularidades inerentes ao objeto estudado determinaram a abordagem qualitativa da pesquisa. Realizou-se, então, um estudo de caso, utilizando-se como instrumentos para a coleta de dados a pesquisa documental, a observação, além de entrevistas semi-estruturadas. Para o tratamento e a análise dos dados coletados, recorreu-se à técnica da análise de conteúdos, sobretudo por esta possibilitar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como fim interpretá-los (MINAYO, 2000).

Em termos de estrutura, o texto desta dissertação é integrado por esta introdução e os capítulos indicados a seguir:

Capítulo 1 - ***Informação em debate: interlocuções teóricas***: apresenta o aporte teórico referente ao campo da Ciência da Informação presente neste trabalho. Inicialmente faz-se uma breve retrospectiva acerca da origem e da evolução dessa ciência interdisciplinar por natureza, e, em seguida, são abordados seus paradigmas epistemológicos, dando ênfase ao paradigma social, eleito como escopo desta pesquisa. Em concordância com essa abordagem, discute-se, na sequência, a concepção transformadora atribuída à informação e sua relação imbricada à educação. Posteriormente, é abordado o conceito de práticas informacionais, considerando-se principalmente as ações de recepção, geração e transferência de informações, e suas correlações com a prática pedagógica.

Para dar sustentação a estes apontamentos, utilizou-se como marco teórico, dentre outros, os estudos de Tefko Saracevic (1996), Lena Vania Pinheiro e José

Mauro Loureiro (1995), Carlos Alberto Ávila Araújo (2003), Maria Nelida Gonzalez de Gomez (2000a, 2001, 2003a), Maria Aparecida Moura (2006), Ana Maria Cardoso (1994, 1996), Ana Maria Rezende Cabral (2007), Jesse Shera (1977), Birger Hjørland (2002), Lena Vania Pinheiro (1999), Rafael Capurro (2003), Gernot Wersig (1979), Alcenir Soares dos Reis (1999, 2007), Ana Maria Rezende Cabral e Leonardo Vasconcelos Renault (2005), Regina Marteleto (1995), Gernot Wersig e Ulrich Neveling (1975), Miguel Ángel Rendón Rojas (2005), Isa Maria Freire (2007), Eliany Araújo (1998, 2000, 2001a, 2001b), Paulo Freire (1978, 1985, 1992a, 1999), e demais autores constantes na bibliografia.

Capítulo 2 - **EJA: especificidades e desafios**: tem como foco a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, temática que vêm ganhando, cada vez mais, notoriedade no âmbito educacional. Para fazê-lo, considerou-se necessário apresentar, inicialmente e em termos sintéticos, uma visão retrospectiva de sua dimensão histórica no cenário nacional, destacando o importante papel exercido por Paulo Freire. Em seguida, são apontadas algumas ponderações acerca das especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. No intuito de aprofundar a discussão em direção ao objeto da pesquisa, é discutida, posteriormente, a problemática que envolve a formação do educador de jovens e adultos e os principais desafios encontrados nesse processo.

Destaca-se que tais discussões relativas à EJA se consolidam no texto tendo por base o olhar interpretativo de autores como Paulo Freire (1978, 1985, 1992b, 2001), Vanilda Paiva (1973), Vera Masagão Ribeiro (1997), Carlos Rodrigues Brandão (1981), Patrícia Parreiras (2001), Marta Kohl de Oliveira (2001), Tania

Moura (1999), Miguel Arroyo (2006) e Leôncio Soares (2008).

Capítulo 3 - ***A EJA como política pública***: aborda a questão das demandas existentes no campo da EJA, bem como as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Na sequência, é apresentado o cenário da EJA no município de Belo Horizonte, ressaltando suas características, seus princípios e, principalmente, suas frentes de trabalho direcionadas para o atendimento a esse público específico.

É importante mencionar que esta fase das discussões foi respaldada teoricamente pelos estudos de Paulo Freire (2001), Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003), Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), Maria Clara Di Pierro (2005, 2004), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Leôncio Soares (1999), Jacques Delors (2000), Marta Kohl de Oliveira (2001), Jesús Palacios (1995), Vera Masagão Ribeiro (1999), Edgard Morin (1999, 1996) e Michael Löwy (1985).

Capítulo 4 - ***Percurso metodológico***: discute os norteamentos teóricos desta pesquisa, que busca identificar as práticas informacionais de professores de alunos jovens e adultos e analisa os reflexos desse processo em sua prática pedagógica. Conforme já mencionado, as características e a natureza do objeto estudado determinaram a escolha dos procedimentos metodológicos, exigindo uma abordagem qualitativa, definindo-se, então, pelo estudo de caso.

As escolhas metodológicas para o desenvolvimento da referida pesquisa

foram fundamentadas teoricamente pelos trabalhos de Alda Judith Alves (1991), Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1999), Antônio Chizzotti (2003), Pedro Demo (2000b), Paulo Freire (1995), Antônio Carlos Gil (1999), Christian Laville e Jean Dionne (1999), Menga Ludke e Marli Andre (2003), Maria Cecília Minayo (2000), Mauro Roesse (1998), José Camilo dos Santos Filho (1995), Antônio Raimundo Santos (2004), Paul Thompson (1992) e Luis Vidigal (1996).

Capítulo 5 - ***A informação como subsídio para a prática pedagógica***: neste capítulo são contextualizadas as professoras que compuseram a amostra desta pesquisa, bem como suas práticas pedagógicas, no intuito de contribuir para a análise de seus discursos. Estes são apresentados em seguida, com o principal objetivo de desvelar as percepções das referidas professoras acerca do fenômeno informacional e sua relação com a prática pedagógica.

Considerações finais: apresenta considerações nas quais são apresentadas, de forma sintética, as principais conclusões desta pesquisa, ressaltando suas contribuições e algumas sugestões para trabalhos futuros.

Capítulo 1

Informação em debate: interlocuções teóricas

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1985: 11)

1.1 - A Ciência da Informação e sua gênese

Com o objetivo de situar os fundamentos teóricos que embasam o presente trabalho, considerou-se importante recuperar, em termos sintéticos, a constituição da Ciência da Informação enquanto campo do conhecimento. Nesse contexto, é possível identificar as condições de formação dessa disciplina em diferentes instâncias, o que levou à consolidação de um conjunto de saberes que se instituíram em determinada época, articulados às demandas sociais e políticas que legitimaram seu nascimento.

Conforme explicitado por Saracevic (1996), a Ciência da Informação está seguindo os mesmos passos evolutivos de muitos *outros* campos do conhecimento, que tiveram sua origem no bojo da revolução científica e técnica que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Assim, sem se aprofundar na problemática inerente às relações entre a Ciência da Informação e outros campos como a Biblioteconomia e a Documentação, pode-se considerar que é consenso entre os autores da área que a Ciência da Informação surge em meados do século XX.

De acordo com Pinheiro & Loureiro (1995), em 1948, a obra de Norbert Wiener, *Cybernetics or control and communication in the animal and machine*, e, no ano seguinte, o livro *The mathematical theory of communication*, de Claude Shannon e Warren Weaver, marcaram o prenúncio do que viria a ser a Ciência da Informação. Ainda, de acordo com os referidos autores, data de 1959 o primeiro uso do termo e "*é na década de 1960 que são elaborados os primeiros conceitos e definições e se inicia o debate sobre a origem e os fundamentos teóricos da nova área*" (PINHEIRO

& LOUREIRO, 1995, p. 42).

Tal assertiva é corroborada por Araújo (2003), ao afirmar que vários fatos ocorridos na década de 1960 são vistos como verdadeiros marcos da formação de um novo campo disciplinar, dentre eles:

a) a realização da conferência no Georgia Institute of Technology, em 1962, na qual é discutida a formação do especialista em Ciência da Informação, mais relacionada a pesquisadores do que a técnicos, que estudariam e desenvolveriam a ciência do armazenamento e recuperação de informação e que se interessariam pela informação em si e por si mesma;

b) a publicação, em 1963, nos Estados Unidos, do Relatório Weinberg: Ciência, Governo e Informação, que destacou os problemas da transferência da informação e enfatizou a importância da literatura científica como campo de conhecimento, propondo que a produção e a gestão da informação científico-tecnológica estivessem vinculadas aos programas de política científico-tecnológica (GONZÁLEZ DE GÓMES, 2003a: 64);

c) o lançamento do trabalho de Milkhailov, em 1966, em parceria com Chernyi e Giliarewskii, intitulado *Informática*, com forte presença de discussões relativas à Ciência da Informação, por eles denominada Informática;

d) o estudo de Rees e Saracevic, que, em conferência da Special Libraries Association, no ano de 1967, elaboram a seguinte definição: “A ciência da

informação (...) é um ramo de pesquisa que toma sua substância, seus métodos e suas técnicas de diversas disciplinas para chegar à compreensão das propriedades, comportamento e circulação de informação.” (PINHEIRO & LOUREIRO, 1995, p. 42). Nessa definição, os autores ressaltam o caráter interdisciplinar do campo, que dialoga com disciplinas como Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação, Linguística, Comunicação, Psicologia, Ciência da Computação, Arquivologia e Ciências Sociais;

e) e, por fim, a clássica definição de Borko, presente no artigo *Information Science: what is it?*, de 1968.

“(...) ciência da informação é aquela disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam o fluxo da informação e os meios de processamento para acesso e uso otimizados. Ela diz respeito àquele corpo de conhecimento ligado à origem, coleta, organização, armazenagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação... possui um comportamento de ciência pura, que investiga o interior do assunto sem considerar suas aplicações, é um componente de ciência aplicada, que desenvolve serviços e produtos.” (PINHEIRO & LOUREIRO, 1995, p. 42)

Cabe destacar que, originalmente pensada como uma ciência interdisciplinar, a Ciência da Informação desenvolveu-se muito ligada à tecnologia da informação. Enquanto disciplina, suas questões iniciais estão vinculadas, sobretudo, a solução de problemas relacionados à organização de sistemas de informação especializados na incorporação, sistematização, disseminação e recuperação da informação (MOURA, 2006: 3). Nessa perspectiva, fortemente influenciada pelas ciências empíricas e pelos modelos matemáticos e da física, pode-se considerar que o grande desafio da área era lidar com o grande volume informacional.

Deste modo, apesar de ser tradicionalmente definida como uma ciência social aplicada, conforme apontado por Araújo (2003), a Ciência da Informação não nasceu como uma ciência social. Num primeiro momento, pode-se considerar que a Ciência da Informação constituiu-se exatamente nos moldes das ciências modernas, sobretudo a partir do modelo das ciências exatas, buscando atingir um conhecimento exato. Nesse âmbito, Cardoso (1996) afirma que

“lidar com o grande volume e a diversificação de informações registradas em variadas formas, com vistas à sua mais ampla difusão, foi o imperativo condicionante da ciência da informação. Fortemente influenciadas pelas ciências empíricas, as primeiras manifestações desse campo embrionário pretendiam estabelecer leis universais que representassem o fenômeno informacional, daí a recorrência a modelos matemáticos (teoria da informação), físicos (entropia) ou biológicos (teoria epidemiológica). (...) Na década de setenta, entra em cena um personagem que redireciona o enfoque da ciência da informação: o usuário. (...) Com a presença dos usuários, as ciências humanas e sociais passam a contribuir também, com seus métodos e práticas, para a composição dessa ciência emergente.” (CARDOSO, 1996: 73-74)

Assim, é na década de 1970 que a Ciência da Informação inaugura uma discussão sobre a sua especificidade enquanto ciência social, haja vista a mudança paradigmática localizada nos estudos de usos e necessidades de informação. Na verdade, conforme argumentado por Cabral (2007),

“observa-se como causa principal dessa mudança o surgimento da linha de estudos centrada no usuário, cuja mudança de foco solicita a contribuição de outras áreas, no sentido de investigar não só aspectos externos do usuário, mas também aspectos internos (avaliações cognitivas).” (CABRAL, 2007: 31)

Em relação a essa nova postura, Gonzalez de Gomez (2000a) assinala que a Ciência da Informação recebe das ciências sociais seu traço identificador, como um *"sintoma das mudanças em curso que afetariam a produção e direção do conhecimento no Ocidente"* (GONZALEZ DE GOMEZ, 2000a, p. 2).

A partir daí, instaura-se uma outra corrente de pensamento dentro da Ciência da Informação que, contrapondo-se à primeira, que entende a informação como algo externo, tangível e objetivo, apresenta um olhar diferenciado, no qual a informação é entendida como algo subjetivo, situacional e cognitivo. Como resultado deste desenvolvimento, a tendência tem sido re-humanizar o conceito de informação; isto é, abordá-la dentro da perspectiva de uma ciência social aplicada, evidenciando-se que sua produção encontra-se vinculada ao contexto social.

1.2 - O paradigma social da informação

De início, é de fundamental relevância recuperar, sob um prisma histórico, alguns elementos que colaboraram para o advento das discussões acerca da Ciência da Informação enquanto ciência social. Sob tal ótica, destacam-se as significativas contribuições deixadas por Shera (1977) à área da Ciência da Informação, sobretudo em relação ao conceito de “epistemologia social”, formulado por ele e ao qual se referiu para apontar os fundamentos sociais da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Segundo ele, não é possível conhecer os processos intelectuais da sociedade somente com o estudo do indivíduo, isolado da cultura e da sociedade em que está inserido, mas, sim, apreendendo a interação entre indivíduo e sociedade.

Outra contribuição importante foi o paradigma social-epistemológico desenvolvido por Hjørland, identificado como a “análise de domínio”, em que o

estudo de campos cognitivos tem relação direta com comunidades discursivas, ou seja, com distintos grupos sociais e de trabalho que constituem uma sociedade moderna (HJØRLAND, 2002).

De acordo com as posições relatadas, torna-se possível explicitar que, ao longo de sua trajetória, a Ciência da Informação vem encontrando cada vez mais os seus fundamentos sociais. Conforme enfatizado por Pinheiro (1999, p. 155), *“durante vinte anos de estudos de Ciência da Informação, nossa percepção é de que a Ciência da Informação tem seu próprio estatuto científico, como ciência social que é, portanto, interdisciplinar por natureza.”*

Integrando-se às formulações anteriores e na perspectiva de Capurro (2003), os paradigmas epistemológicos da Ciência da Informação são explorados sob o ponto de vista das duas raízes que compõem essa ciência: a Biblioteconomia Clássica, considerada como o estudo dos problemas relacionados com a transmissão de mensagens, e a Computação. A primeira raiz está ligada aos aspectos sociais e culturais próprios do mundo humano, enquanto que a segunda se refere ao impacto que a computação exerce nos processos de produção, coleta, organização, interpretação, armazenagem, recuperação, disseminação, transformação e uso da informação, em especial da informação científica registrada em documentos impressos.

Ainda de acordo com Capurro (2003), a Ciência da Informação conta hoje com a co-existência de três paradigmas: o físico, o cognitivo e o social. O paradigma físico estabelece uma analogia entre a veiculação física de um sinal e a transmissão

de uma mensagem, sem considerar os aspectos relativos à interação entre os sujeitos e a informação. O paradigma cognitivo incorpora a idéia de sujeito cognoscente, partindo do pressuposto de que a informação tem origem num estado cognitivo anômalo de conhecimento que se manifesta como uma necessidade informacional. Já o paradigma social, definido como escopo para este estudo, procura romper com as duas perspectivas precedentes, ao incorporar a constituição social dos processos informativos concretos.

Em relação a este último paradigma, vale apontar as contribuições de alguns autores da Ciência da Informação que consideram a informação como atividade humana e social, portanto, inscrita nas práticas sociais dos sujeitos, capaz de provocar transformações nas estruturas individuais e sociais, através de ações de atribuições de sentido e geração de novos conhecimentos (WERSIG, 1979).

Sob esse ponto de vista, a informação, na perspectiva de Capurro (2003), adquire um sentido pragmático. Segundo o autor,

“o trabalho informativo é um trabalho de contextualizar ou recontextualizar praticamente o conhecimento. O valor da informação, sua mais-valia com respeito ao mero conhecimento, consiste precisamente da possibilidade prática de aplicar um conhecimento a uma demanda concreta.” (CAPURRO, 2003: 9)

Essa postura é compartilhada por Gonzalez de Gomez (2001: 6) ao afirmar que *“o objeto da Ciência da Informação tem que ser considerado como uma construção de significado de segundo grau a partir das práticas e ações sociais de informação que constituem seu domínio fenomênico”*. Neste cenário, entende-se que as dimensões históricas, culturais, econômicas, tecnológicas, sociais e políticas são

pré-condições para o entendimento da informação.

Prosseguindo nesta retrospectiva, vale incorporar as formulações de Cardoso (1994), que traz para a discussão as dimensões de inter-relações entre a problemática informacional e a realidade social. Ao tomar como pressuposto básico e fundamental que a realidade está permanentemente em movimento e em construção, e que todo processo de conhecimento é apenas uma possibilidade, dentre outras, de aproximação da verdade, a referida autora aponta que o objeto de estudo da área de informação social deve ser assimilado tendo como referência:

“a) a historicidade dos sujeitos cognoscentes e dos objetos cognoscíveis (lembrando que nas ciências do homem são também sujeitos, por definição) que os coloca em uma relação culturalmente determinada; (...) b) a totalidade dos fenômenos sociais; (...) c) a tensionalidade constante que está presente na sociedade (...).” (CARDOSO, 1994, p. 111-112)

Tal abordagem é corroborada por Reis (2007), ao considerar que os elementos acima explicitados – a historicidade, a totalidade e a tensionalidade – constituem-se como categorias analíticas fundamentais para a apreensão do fenômeno da informação, permitindo analisá-la sob um prisma dialético, bem como evidenciar suas contradições e limites.

Sob esse ponto de vista, dentro do paradigma social a informação deve ser referenciada à historicidade dos sujeitos, ao funcionamento das estruturas e das relações sociais e aos sujeitos que executam ações. Sendo assim, sua compreensão requer

“o entendimento da mesma enquanto construto social, resultado das relações estabelecidas entre os homens no contexto de uma sociedade

historicamente construída, e que se apresenta de forma dinâmica e em permanente mutabilidade” (REIS, 2007: 23).

Cabe destacar aqui que os argumentos antes apresentados reiteram alguns dos apontamentos que norteiam os trabalhos e as reflexões desenvolvidos no âmbito da linha de pesquisa Informação, Cultura e Sociedade, da Escola de Ciência da Informação da UFMG, conforme colocado por Reis (2007). Dentre tais apontamentos:

“a compreensão de que informação é um produto social e resulta das interações entre os homens e nela incorpora as dimensões históricas, econômicas, políticas e culturais; (...) a perspectiva de que a produção, a organização e a utilização da informação se realizam em um determinado contexto histórico, destinado a atores que no âmbito da realidade social têm posições e oportunidades distintas, o que torna necessária a compreensão do fenômeno em sua inserção social; (...) a compreensão da não neutralidade da informação, tendo em vista a dualidade intrínseca à mesma, ou seja, legitimação do status quo ou possibilidades de mudança e transformação.” (REIS, 2007: 25)

Somando-se às considerações supracitadas, Cabral & Renault (2005) sustentam, em artigo sobre o estado da arte da referida linha de pesquisa, que os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na mesma abordam temáticas diversas, delimitadas pelos pesquisadores, havendo, entretanto, como elementos comuns, a preocupação em discutir problemas relativos à democratização do acesso à informação, em procurar evidenciar, também, as contradições, os limites e as alternativas que se apresentam no contexto da sociedade da informação.

Em razão dos elementos acima indicados, o que parece distinguir as pesquisas da área de Informação, Cultura e Sociedade é o modo particular como os pesquisadores buscam observar os processos informacionais, à medida que consideram a informação como um produto cultural, gerado pelos sujeitos no lugar

social específico que ocupam na sociedade de classes. Outra característica da área de Informação, Cultura e Sociedade é a posição ideológica que marca a perspectiva da mesma, tendo em vista que assume privilegiar a observação e a análise do fenômeno informacional sob um enfoque histórico e totalizante, levando em conta não apenas os aspectos quantitativos da produção da informação, mas, também, aspectos do contexto de acesso e uso da informação, bem como da construção de sentido pelos usuários (CABRAL & RENAULT, 2005).

1.3 - Informação sob o prisma social: contrapontos e perspectivas

Acrescentando-se aos elementos abordados anteriormente, deve-se destacar que muitas têm sido as discussões acerca do papel transformador da informação. Sob o prisma de diferentes autores da área da Ciência da Informação, a mesma tem sido vista como um *“instrumento de democratização e cidadania”*, sobretudo ao se considerar que *“a disponibilidade e o acesso a ela constituem elemento crucial para a transformação social”* (REIS, 1999: 153).

Portanto, com base nas discussões anteriormente apresentadas e coerentemente com os argumentos relativos ao paradigma social da informação, vale demarcar que, no escopo desta dissertação, a informação encontra-se atrelada às dimensões históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, cabe aqui explicitar o conceito de informação escolhido como diretriz para o presente trabalho:

“Informação – substrato da vida social, fundamental à compreensão dos fenômenos, requerendo daquele que a recebe submetê-la a um processo de análise, crítica e reflexão, para que, inserindo-o na historicidade dos processos sociais possa ser incorporada como conhecimento, norteando a ação.” (REIS, 1999: 155)

A partir desta ótica, cabe então ponderar que somente a disponibilidade e o acesso da informação não são capazes de garantir sua apropriação pelos sujeitos. De um ponto de vista crítico, não se pode desconsiderar que, para além de seu caráter indutor de mudanças, a informação constitui *“um dos aparatos da estrutura social, exigindo para sua compreensão o desvelamento das articulações de poder bem como uma visão histórica da sociedade e das relações sociais que nela se engendram”* (REIS, 1999: 154).

Numa perspectiva semelhante à da informação como atributo para a transformação da realidade, ressalta-se que a esfera educacional também tem assumido significativa relevância frente aos múltiplos desafios da contemporaneidade, uma vez que se constitui numa ferramenta básica para a participação cidadã na vida coletiva. Em razão do exposto, faz-se necessário e urgente que se pense a educação como uma força motriz para a reconstrução do sujeito social ativo, além de um canal potencializador da consciência crítica nos indivíduos.

Em vista das colocações supracitadas, Marteleto (1995) situa a escola como um *locus* privilegiado para a realização de práticas informacionais e de reflexões acerca da realidade. Nesse contexto, *“a comunicação e a interação pessoais, o acesso e a troca de informações que podem levar à mudança [e] à possibilidade, enfim, de reflexão”* são fatores que distinguem o campo pedagógico de outros

espaços de produção e uso da informação (MARTELETO, 1995, p. 79). É assim que, no campo científico da informação, é possível abordar o professor como ‘agente social’ no processo de *“transmissão do conhecimento para aqueles que dele necessitam”* (WERSIG & NEVELING, 1975: 128).

O professor teria, então, a função de mediador na comunicação entre sujeitos que necessitam de conhecimento no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, e os estoques de informação acumulados e disponíveis na sociedade, com vistas à produção do conhecimento. Entretanto, é imprescindível que essa mediação seja pensada além da simples proliferação da informação, mas *“entendendo-a como instrumento de aproximação do real, que exige de quem a recebe um processo de crítica e reflexão, transformando-a em conhecimento”* (REIS, 1999: 155).

Tendo como referência tais reflexões, é imprescindível que se compreenda a informação como elemento base para a geração do conhecimento e ação social. Sobre esse aspecto, Rendón afirma que

“Distinguimos entre información y conocimiento [...] la información es el insumo del conocimiento, y siempre es recibida a través de los sentidos [...] no puede haber conocimiento sin un conocedor.” (RENDÓN ROJAS, 2005: 53)²

Complementando, o autor ainda coloca que

“En el caso de la información, su fuente son los datos y la actividad requerida es la estructuración e interpretación de los mismos. Con respecto al conocimiento, su origen está dado en la información y posteriormente se requiere realizar una actividad complementaria que comprende el análisis, la

² Distinguimos entre informação e conhecimento [...] a informação é o insumo do conhecimento, e sempre é recebida através dos sentidos [...] não pode haver conhecimento sem um conhecedor (tradução nossa).

síntesis, aplicar una visión dialéctica a lo que se aprende, sacar inferencias de lo aprendido, aplicar, evaluar y asimilar. Por último, el valor surge a partir de informaciones y conocimientos recibidos, pero que adicionalmente se exige una interiorización y apropiación movidos por un acto de la voluntad que elige como deseable esos principios como elementos de su proyecto existencial personal para que sirvan como guías en la interacción con la realidad.” (RENDÓN ROJAS, 2005: 59-60)³

Diante do exposto, é possível perceber a relevância de uma efetiva interlocução entre informação e educação, pois, na verdade, as salas de aulas constituem-se, também, em espaços privilegiados de informação e conhecimento. Nesse aspecto, a informação é tida como um elemento fundamental e indissociável da educação, uma vez que

“informar, no ambiente escolar, não significa apenas buscar e recuperar informações julgadas relevantes no processo de aquisição de conhecimentos, mas, especialmente, envolver-se profundamente com o processo de busca e utilização do conhecimento representado pela informação, em um dado momento de aprendizagem.” (FREIRE, 2007: 144)

Por fim, somando-se aos elementos acima discutidos, é de fundamental importância se atentar para o fato de que, para que a informação, por meio da educação, contribua de forma efetiva para a mudança da realidade, é preciso que os sujeitos envolvidos, nesse caso específico educadores e educandos, estejam constantemente engajados com a práxis⁴, ou seja, com o processo “ação-reflexão-ação”. Para tanto, Freire (1978) aponta que, nesse contexto, o diálogo se faz necessário e exige um pensar crítico, que não dicotomiza homens e mundo, mas os

3 No caso da informação, sua fonte são os dados e a atividade requerida é a estruturação e interpretação dos mesmos. Com respeito ao conhecimento, sua origem se dá na informação e posteriormente se requer realizar uma atividade complementar que compreende a análise, a síntese, aplicar uma visão dialética ao que se aprende, obter inferências do aprendido, aplicar, avaliar e assimilar. Por último, o valor surge a partir de informações e conhecimentos recebidos, mas de que adicionalmente se exige uma interiorização e apropriação movidos por um ato da vontade que elege como desejável esses princípios como elementos de seu projeto existencial pessoal para que sirvam como guias na interação com a realidade (tradução nossa).

4 Para Paulo Freire, práxis é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

vê em contínua interação. Nesse sentido, espera-se que a educação possa atuar como uma ação política de transformação.

1.4 - Práticas informacionais: ações de recepção, geração e transferência da informação no contexto das práticas pedagógicas

Retomando a linha mestra deste trabalho, é oportuno reiterar que a referida pesquisa tem, como objeto de estudo, a problemática da relação entre informação e a prática pedagógica de professores, especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em razão desta perspectiva, seu principal objetivo é responder à seguinte questão: como se dá o comportamento informacional dos docentes da EJA e quais são os reflexos desse processo em sua prática pedagógica? Para tanto, é imprescindível que se compreenda o que são e como se dão suas práticas informacionais.

É importante ressaltar que, coerentemente com os subsídios da linha teórica que fundamenta a presente dissertação, a abordagem das práticas informacionais no campo da Ciência da Informação também se centra no paradigma social da informação, haja vista que a mesma considera a informação como um insumo fundamental da vida social e base para a geração de conhecimento.

Complementando a discussão antecedente, vale abordar o conceito de Araújo (1998), que aponta que *“práticas informacionais são ações de recepção, geração e transferência de informações, que se desenvolvem através de circuitos*

comunicacionais ocorridos nas diversas formações sociais” (ARAÚJO, 1998: 160). Deve-se destacar ainda que, no contexto das práticas sociais, a informação é um elemento de fundamental importância, pois é através do intercâmbio informacional que os sujeitos sociais se comunicam e compartilham conhecimento. Assim, ao estabelecerem circuitos comunicacionais, os sujeitos constroem as práticas informacionais.

Ressalte-se ainda que, de acordo com Araújo (2000), o conceito de práticas informacionais é subsidiado pelo modelo comunicativo-informacional, que pode ser entendido como uma representação teórica do fenômeno informacional, que se estrutura a partir das práticas informacionais de recepção, geração e transferência de informação.

Vale ainda acrescentar que, segundo a referida autora, o modelo comunicativo-informacional tem suas bases teóricas nos estudos do educador brasileiro Paulo Freire e é com base neste autor que Araújo (2000) defende que a participação do receptor é tão essencial quanto a do gerador de informação, para que as práticas informacionais ocorram de forma completa e eficaz, no sentido de que a informação seja elemento de mudança social.

É preciso destacar também que o pensamento pedagógico de Paulo Freire, como evidenciado pelas postulações de Araújo (2000), contribuiu de maneira decisiva para a formulação de um modelo de comunicação horizontal e democrático. Nos termos de Freire, a comunicação é que transforma essencialmente os homens em sujeitos. Com esta base, ele formulou sua proposição fundamental de que a

educação, como construção compartilhada de conhecimentos, constitui um processo de comunicação porque se gera através de relações dialéticas entre os seres humanos e com o mundo. A educação como prática da liberdade é sobretudo e antes de tudo uma situação de conhecimento que não termina no objeto estudado, já que se comunica a outros sujeitos também abertos ao conhecimento (FREIRE, 1992a).

Tendo como diretriz os elementos acima explicitados, cabe aqui resgatar que, de acordo com Araújo (2000), o fenômeno informacional é constituído pelas práticas informacionais de recepção, geração e transferência de informação. Nessa perspectiva, a referida autora argumenta que a prática de recepção de informações desenvolve-se em dois momentos: o acesso à informação e a seleção da informação. Já o processo de geração de informações é caracterizado pela atividade de reapropriação pelo sujeito, no sentido de agregar valor à informação, objetivando atribuir-lhe um novo significado (ARAÚJO, 2001a).

No que se refere à transferência de informações, é conveniente delimitar que, para as finalidades deste trabalho, este termo será visualizado como uma prática informacional que será considerada sob o prisma da socialização da informação (ARAÚJO, 2001b). Sobre esse aspecto, é importante atentar-se para o fato de que a prática informacional de transferência enquanto socialização visa a inserção do sujeito na sociedade, tendo como elemento central o diálogo. Outro elemento que se faz presente é o uso da linguagem cotidiana, que permite a comunicação entre os diferentes sujeitos sociais.

Tendo como base as discussões antecedentes, é possível aventar que as práticas informacionais constituem elemento fundamental no processo de construção do conhecimento docente, sendo possível, então, relacioná-las à prática pedagógica. Assim, um primeiro ponto a ser destacado em relação ao trabalho docente diz respeito ao rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio. Este deve atuar como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, com questionamentos e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Tal assertiva é defendida por Freire (1999), que afirma que *"não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino"* (FREIRE, 1999: 32).

Esse caráter investigativo atribuído ao perfil do professor pode ser associado às ações de busca/recepção de informações, tanto em relação ao acesso quanto à seleção, realizadas por ele durante sua prática educativa. Deve-se ressaltar que esse processo é fundamental para que se consiga atender às necessidades de informação interpostas aos docentes, advindas do contexto pedagógico, notadamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Coerente com o argumento supracitado, outro elemento importante a ser discutido, inerente tanto à prática pedagógica quanto à prática informacional, se refere à geração de informações e conhecimentos. Conforme explicitado por Freire (1999), ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. De acordo com o referido autor: *"quem forma se*

forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma -se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1999: 25).

Cabe evidenciar, ainda, mais um aspecto tido como elementar para a prática educativa: de acordo com Freire (1999), o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo relativo apenas ao aluno. Em suas palavras, *"não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender"* (FREIRE, 1999: 25).

Tal princípio é condizente com as ações de transferência de informações, sobretudo no que se refere à socialização destas, de maneira dialógica, entre docente e educandos. Entretanto, é preciso esclarecer que ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Para tanto, o professor precisa estar disposto a dialogar e a fazer de suas aulas momentos abertos. Segundo Freire (1999), a educação, apesar de ideológica, deve ser dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem.

Diante do exposto, compreender a interação entre informação e educação se constituiu em uma relevante alternativa para o avanço da problemática informacional no âmbito educacional. Face a esta ótica, deve-se destacar que o eixo teórico que norteou a presente pesquisa buscou referenciar não a informação por si só, mas sua interlocução no contexto do processo educativo, evidenciando suas

contribuições e a efetiva inter-relação entre informação-educação.

Capítulo 2

EJA: especificidades e desafios

“Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 1992b: 11)

2.1 - A EJA no cenário nacional

O debate sobre uma educação voltada para a população jovem e adulta surge na história educacional do Brasil a partir da década de 1930, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente que visavam a extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (PAIVA, 1973).

Com o fim da ditadura, em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização, o que contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Conforme salienta Paiva (1973), era urgente a necessidade de se aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

É importante destacar que a década de 1940 constituiu-se em um período áureo para a Educação de Adultos, sendo cenário para inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso. Dentre elas, vale ressaltar o lançamento da Campanha de Educação de Adultos em 1947, que alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil, manifestando uma preocupação em relação a elaboração de material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

Entretanto, no final da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a Educação de Adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire, cuja biografia é explicitada de forma sucinta a seguir (PAIVA, 1973).

Nascido em 1921, em Recife, uma das regiões mais pobres do país, Paulo Freire pôde experimentar logo cedo as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Desde a adolescência, engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização. Nos anos de 1950, quando ainda se pensava na Educação de Adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Nesse período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, pautadas sobretudo num novo entendimento da relação entre as problemáticas educacional e social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (RIBEIRO, 1997). Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na

estrutura social que produzia o analfabetismo.

Em decorrência desta visão, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Somados a essa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura.

Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada “educação bancária”, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura mas que a fosse transformando através do diálogo. Na época, ele se referia a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (FREIRE, 1978).

Nesse contexto, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham, também, um forte componente ético, implicando um profundo

comprometimento do educador com os educandos, conforme desvela a fala do próprio educador:

“Ao considerarmos os educandos como seres passíveis de se conhecer, é preciso considerar, também, dois aspectos fundamentais: a cultura e a conscientização, indispensáveis tanto na compreensão das capacidades de aprender desses sujeitos como, principalmente, da sua capacidade de criar e intervir para transformar.” (FREIRE, 1978: 89)

Em vista desta ótica em relação à Educação de Adultos e das preocupações éticas presentes na sua visão educativa, Freire articula uma proposta de alfabetização centrada no diálogo e no respeito à cultura dos educandos, conforme se evidencia nos aspectos de seu método, apresentado a seguir.

2.1.1 - O Método Paulo Freire

O pensamento de Paulo Freire deve ser entendido no contexto em que surgiu - o nordeste brasileiro, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na "cultura do silêncio", como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" rumo à cidadania, de forma que fossem donos de seu próprio destino e que superassem o colonialismo.

A partir dessa sua prática, criou um método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que "Eva viu a uva", diz ele. É preciso

compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Nessa perspectiva, Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: "*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*" (FREIRE, 1985: 11).

Renunciando à simples utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como "Método Paulo Freire". Tal método previa uma etapa preparatória, na qual o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, ele faria um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes.

Em continuidade, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade.

Antes de entrar no estudo dessas palavras geradoras, Paulo Freire propunha ainda um momento inicial, em que o conteúdo do diálogo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura. Utilizando uma série de ilustrações (cartazes ou slides), o educador deveria dirigir uma discussão na qual fosse sendo evidenciado o papel ativo dos homens como produtores de cultura e as diferentes

formas de cultura: a cultura letrada e a não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade.

Portanto, o objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se, também, de desmistificar a cultura letrada, na qual o educando estaria se iniciando.

Após o cumprimento dessa etapa, iniciava-se o estudo das palavras geradoras, que também eram apresentadas junto a cartazes contendo imagens referentes às situações existenciais relacionadas a essas palavras. Com cada gravura, desencadeava-se um debate em torno do tema e só então a palavra escrita era analisada em suas partes componentes: as sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais os alfabetizandos deveriam montar novas palavras.

Com um elenco de dez a vinte palavras geradoras, acreditava-se conseguir alfabetizar um educando em três meses, ainda que num nível rudimentar. Numa etapa posterior, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizandos aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas.

Segundo Brandão (1981), pode-se dizer que o “Método Paulo Freire” consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a) a *investigação temática* pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da

sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; b) a *tematização* pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido; e c) a *problematização* na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Destaca-se que nesse período foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. Elaborados no âmbito regional ou local, no intuito de expressar o universo vivencial dos alfabetizandos, esses materiais se caracterizavam não apenas pela referência à realidade imediata dos adultos, mas, sobretudo, pela intenção de problematizar essa realidade (BRANDÃO, 1981).

Como se pôde verificar, o objetivo que Paulo Freire se propunha era o de utilizar a educação para transformar a realidade, minimizando os efeitos da opressão, aliando educação a um projeto histórico de emancipação social. Por isso, ele concebia a educação mais como um ato de construção de conhecimentos do que a simples transmissão de informações, razão pelas quais foram incorporados tais fundamentos teóricos para subsidiar o presente trabalho.

2.2 - Algumas reflexões acerca das especificidades inerentes à EJA

Conforme explicitado anteriormente, e de acordo com os princípios

defendidos por Paulo Freire, as práticas pedagógicas voltadas para alunos jovens e adultos devem tomar o estudo da cultura e da realidade vivencial desses sujeitos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de uma cultura (PARREIRAS, 2001). Torna-se, então, fundamental se atentar para o fato de que a fase da vida dos alunos dessa modalidade de ensino confere à Educação de Jovens e Adultos uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação.

Coerentemente com as colocações supracitadas, cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar, possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização; indivíduos que possuem certas especificidades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, normalmente ocupando funções não qualificadas; sobretudo, nos referimos a sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Diante do exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos chegam à escola com uma grande bagagem de conhecimentos, adquiridos ao longo de suas histórias de vida. De acordo com Oliveira (2001), eles trazem

consigo conhecimentos, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

Nesse contexto, é função da educação, aqui representada principalmente pelos professores dessa modalidade de ensino, potencializar esses conhecimentos e habilidades que o jovem e o adulto trazem para a escola, tornando-os melhor capacitados para enfrentar sua vida cotidiana. A complexidade dessa responsabilidade é explicitada por Moura (1999):

“Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos.” (MOURA, 1999: 76)

Assim, a implementação desses princípios no trabalho docente exige dos professores que se dedicam à Educação de Jovens e Adultos um conhecimento efetivo das realidades de seus educandos: suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem, conforme mencionado. Para tanto, considera-se fundamental que esses professores estejam engajados e comprometidos com atividades permanentes de formação. Isso implica, principal e necessariamente, na busca de informação para a construção de novos saberes.

É importante evidenciar que, conforme já explicitado, a informação consiste no elemento primordial capaz de promover a inserção dos sujeitos e a transformação da realidade. Como explicitado por Reis (1999):

“[...] os argumentos de diferentes autores enfatizam a centralidade da informação não só para o sistema produtivo mas como instrumento de democratização e cidadania, à medida que se considera que a disponibilidade e acesso à mesma, constituiria elemento crucial para a transformação social.” (REIS, 1999: 153)

Cabe aqui ressaltar um ponto comum entre duas variáveis que compõem o objeto de estudo dessa pesquisa: o caráter emancipatório atribuído tanto à informação quanto à própria Educação de Jovens e Adultos, como explicitado anteriormente e reiterado por Arroyo (2006), ao afirmar que *“a Educação de Jovens e Adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora”* (ARROYO, 2006: 19).

A partir das questões apresentadas, pode-se afirmar que a tarefa imputada aos professores de alunos jovens e adultos exige deles um perfil plural, múltiplo, multifacetado, que vá além do ato de alfabetizar. Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo discorrer sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos, conforme sistematizado a seguir.

2.3 - Desafios para a formação do educador de jovens e adultos

Inicialmente, é importante destacar que o debate que envolve o processo de

formação do educador de jovens e adultos não é recente. Conforme explicitado por Soares (2008),

“a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas.” (SOARES, 2008: 84)

Apesar de não se tratar de uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA ganhou maior repercussão, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em vista desta perspectiva, *“a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes”* (SOARES, 2008: 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

“A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.” (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42)

Tal assertiva é corroborada pelo inciso VII do art. 4º da LDBEN 9394/96, que

determina que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: *“Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”* (p. 58).

Entretanto, um aspecto importante a ser destacado em relação à temática da formação de educadores de jovens e adultos é que não existem parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, sendo essa uma área que permanece em construção e, portanto, com muitas interrogações. Nesse sentido, Arroyo (2006) afirma que

“a formação do educador de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.”
(ARROYO, 2006: 17)

Em razão do exposto, a questão que se impõe é: que perfil de educadores de jovens e adultos formar? Em concordância com o que foi mencionado anteriormente, se partirmos do pressuposto de que é fundamental reconhecer as especificidades da EJA, então torna-se imprescindível pensar num perfil específico para esse educador, e, conseqüentemente, numa política específica para a sua formação. Assim, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades desse jovem e desse adulto.

É preciso considerar que não se trata de qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com histórias, trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Então, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador deve enfatizar a necessidade de os profissionais conhecerem bem quem são esses jovens e adultos populares e como se constroem como tal.

De acordo com Arroyo (2006), essa especificidade de vida confere características próprias à EJA e à formação de seus educadores. *“É essa particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”* (ARROYO, 2006: 23). Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas; e ver esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador.

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador.

Constata-se, portanto, que um grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os

processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Para além, conforme é defendido por Arroyo (2006), é necessário vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura. É preciso reconhecer, como nos lembra Paulo Freire⁵, que a própria opressão vivida por esses jovens e adultos é uma matriz formadora.

Coerente com tal assertiva, é essencial que os educadores da EJA sejam capacitados para captar os saberes que seus educandos trazem de sua vivência, uma vez que o conhecimento escolar que foi selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não se adequa à realidade do público jovem e adulto. Isso é corroborado pela herança que recebemos dos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, e defendia que seus educadores deviam valorizar e trabalhar os saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências coletivas.

Em termos concretos, é preciso considerar que a experiência vivencial de educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a constituição de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo.

5 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

Capítulo 3

A EJA como política pública

“Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante.” (FREIRE, 2001: 40)

3.1 - Os índices do analfabetismo no Brasil e as políticas públicas voltadas para a EJA

A realidade atual da EJA no país pode ser clara e precisamente analisada a partir de alguns dados que revelam a magnitude da demanda potencial por essa modalidade educativa. Para se ter uma idéia geral deste cenário, no que se refere à educação básica, dados do Censo Escolar 2007 contabilizaram aproximadamente 52,9 milhões de matrículas, distribuídas em diferentes etapas e modalidades de ensino⁶.

Entretanto, apesar da expansão do sistema educacional observada nas últimas três décadas, o último Censo Demográfico realizado no país revelou que 1,2 milhão de crianças e adolescentes (3,95% da população de 7 a 14 anos) ainda estavam fora da escola em 2000, e mais de 35,8 milhões de jovens e adultos (30% da população com 15 anos ou mais) possuíam menos de 4 anos de estudos⁷, encontrando-se possivelmente em situação de analfabetismo funcional⁸.

Os dados apresentados denotam que o analfabetismo é um bom indicador

6 Fonte: INEP. Censo Escolar, 2007.

7 Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2000.

8 De acordo com o INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional (indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira), a definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. É considerado analfabeto absoluto a pessoa que “não sabe ler e escrever um bilhete simples”; e analfabeto funcional a pessoa que “não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases (em relação às habilidades de leitura e escrita) e não consegue realizar operações básicas com números como ler o preço de um produto ou anotar um número de telefone (em relação às habilidades matemáticas)”. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por>.

dos desafios pendentes no campo educacional. Embora as taxas de analfabetismo venham declinando continuamente ao longo do último século (ver Tabela 1), a redução no número absoluto de analfabetos é um fenômeno bastante recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas, sim, do esforço realizado em direção à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhada por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação entre idade e série cursada (DI PIERRO & GRACIANO, 2003).

Tabela 1

Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais: tendência 1920/2000

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	106.169.000	15.560.000	14,70
2000	119.533.048	16.294.889	13,63

Fontes: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/default.shtm>
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>
 IBGE. Censo Demográfico, 2000.
 INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil, 2003.

Diante da realidade evidenciada pelos dados dos censos realizados entre

1920 e 2000, torna-se imprescindível uma discussão acerca de aspectos relacionados às políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, no intuito de se compreender melhor seus paradigmas, seus avanços e retrocessos, além de seus principais entraves.

Inicialmente, é relevante destacar que, embora a história da educação brasileira registre numerosas experiências de educação não-formal, os desafios da alfabetização e elevação de escolaridade tendem a ocupar o centro do debate público atual a respeito da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, relegando a um plano secundário outras dimensões igualmente significativas da educação popular. A prioridade conferida à escolarização pode ser atribuída ao fato de a Constituição Federal de 1988 assegurar o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, inscrevendo a Educação de Jovens e Adultos no rol dos direitos da cidadania.

No final dos anos de 1960, ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade de direcionar o sistema educacional para o atendimento das necessidades de recursos humanos demandados pelo modelo econômico capitalista, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5692 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem (DI PIERRO et al, 2001).

A referida Lei, que dedicou especialmente um capítulo à Educação de Jovens e Adultos, definiu o ensino supletivo de acordo com as seguintes funções: “a

suplência - relativa à reposição de escolaridade; o suprimimento - relativo ao aperfeiçoamento; e a aprendizagem e a qualificação - referentes à formação para o trabalho e profissionalização” (Lei 5692 de 1971, Capítulo IV).

Conforme explicitado por Di Pierro (2004), a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores), aprovada em plena ditadura militar, não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à Educação de Adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire).

Ao contrário, o ensino supletivo atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. Além disso, a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

Mais de três décadas depois, e mesmo após a promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), a cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de Educação de Jovens e Adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000), ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultando que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos fora da escola, no convívio social e no trabalho.

Não se pode, porém, atribuir os escassos resultados qualitativos alcançados pelo ensino supletivo apenas à limitação pedagógica do paradigma compensatório, uma vez que a escassez de recursos financeiros e a falta de preparo específico dos professores também tiveram papel significativo no contexto das mazelas que atingiram o conjunto do ensino público em expansão naquele período, mas que afetaram de modo mais agudo as modalidades de menor prestígio, como a Educação de Jovens e Adultos.

Conforme salientado por Di Pierro (2005), o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de

jovens e adultos.

De fato, algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito.

Quando, em 1997, a V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos - realizada em Hamburgo, proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida (para além do direito à escolarização), ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea (SOARES, 1999).

Reitera-se que o conceito de educação que se fez presente na “Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos” (documento resultante da V CONFINTEA), o de uma educação que deve acontecer durante toda a vida, é uma alternativa para responder aos desafios do novo modelo social vigente; é uma proposta de educação que possibilita ao educando conduzir seu próprio destino, elaborando pensamentos autônomos e críticos, formular os seus próprios juízos de valor e saber como agir nas variadas circunstâncias da vida, principalmente nesse contexto de profundas e rápidas transformações. É um conceito de educação

considerado como “*a chave que abre as portas do século XXI*” (Relatório Jacques Delors, 2000: 117).

Segundo Oliveira (2001), a psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a idéia de que exista uma idade apropriada para aprender. Tal princípio é defendido por Palácios (1995), que afirma que

"as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva." (PALACIOS, 1995: 312)

Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a Educação de Jovens e Adultos pode ajudar a reduzir.

Frente às demandas do mundo contemporâneo, o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só

é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania, mas, também, uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Diante do exposto, pode-se constatar que a demanda pela EJA é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Dentre elas, destaca-se a necessidade de se consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, no intuito de se formarem usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (RIBEIRO, 1999).

Além disso, é imprescindível considerar também os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional.

Essa realidade torna evidente a pertinência do seguinte questionamento:

como contemplar, com equidade, um direito básico da cidadania (o direito a educação), retendo sob um parâmetro comum de qualidade, necessidades formativas tão diversas? Conforme explicitado por Di Pierro et al (2001), a literatura e a experiência nacional e internacional indicam alguns caminhos para a solução desse impasse.

Um primeiro passo nessa direção deve buscar a superação da concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e de que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Nesse sentido, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se devem restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas devem, sim, responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. Assim, por impulsos diversos, a Educação de Jovens e Adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política, privilegiando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

As questões supracitadas indicam alguns dos desafios a serem enfrentados num processo de qualificação da oferta de EJA. Repensar essas questões constitui um permanente e complexo desafio. É apropriado, aqui, ressaltar que esse termo,

“complexa(o)”, é comumente utilizado em reflexões acerca da EJA, sobretudo pela gama de especificidades que envolve esta modalidade de ensino. Edgar Morin (1996, 1999) é um dos autores que discute esse conceito; segundo ele, pensar de forma complexa consiste em pensar na totalidade.

Di Pierro et al (2001: 1) reitera a complexidade desse processo ao assumir que *“a Educação de Jovens e Adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”*. Isso se justifica pelo fato de a EJA abarcar processos formativos diversos, em que podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um número significativo de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o modelo padronizado da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, se apresenta como problemático, sobretudo por não atender às expectativas/demandas desse público específico.

Nesse cenário, a implementação de políticas públicas que atendam às demandas supracitadas e estejam voltadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da EJA, considerando todas as facetas implícitas nas necessidades formativas diversas (incluindo aí a formação adequada e satisfatória dos docentes, que extrapole a mera aplicação da técnica), pode parecer, num primeiro momento, uma tarefa utópica.

Entretanto, cabe destacar que utopia, de forma geral, não é algo inatingível;

ao contrário, ela é capaz de nos mobilizar em direção aos nossos propósitos. De acordo com Löwy (1985: 11), as utopias podem ser compreendidas como “...*aquelas idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente*”. Nesse sentido, é preciso superar as contradições históricas, sociais e culturais, nas quais se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, que entendem o lugar da Educação de Jovens e Adultos como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

Inversamente, torna-se eminente reconsiderar a abordagem do fenômeno educativo de forma ampla e sistêmica. Assim a Educação de Jovens e Adultos será, necessariamente, reconhecida como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes em que se vêm empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

3.2 - A EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH)

Inicialmente, cabe destacar que a definição de políticas educacionais para a EJA no município de Belo Horizonte está pautada no quadro de referências legais de abrangência nacional em que a Educação de Jovens e Adultos se inscreve atualmente: a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

Conforme citado anteriormente, a Constituição Federal de 1988, incorporando antigas reivindicações dos movimentos sociais, reconhece o direito de todos os brasileiros à educação básica, estabelecendo a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, a todos aqueles que não tiveram acesso ao mesmo durante a infância. O artigo 208 da Constituição assim o define:

“O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...].” (BRASIL, 1988)

A LDBEN 9394/96 reafirma o disposto na Constituição Federal, explicitando no parágrafo terceiro do artigo quinto que qualquer cidadão tem legitimidade para acionar o Poder Judiciário no sentido de fazer valer o artigo 208 do texto constitucional. No que tange especificamente à EJA, a LDBEN 9394/96 dispõe, nos artigos 37 e 38 da seção V, sobre o papel do poder público e dos sistemas de ensino de assegurá-la. Rompendo com a concepção de EJA enquanto ensino supletivo, presente na LDBEN anterior, a lei atual incorpora a EJA enquanto modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio.

Explicitados, mesmo que sucintamente, seus marcos legais, é imprescindível, também, que se compreenda qual é a concepção de EJA que norteia as diretrizes municipais para essa modalidade de ensino na RME-BH. De acordo com essas diretrizes, a EJA é entendida como

“[...] um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que não se define, tão somente, pelo corte

cronológico da juventude ou da vida adulta, mas por características socioculturais que tornam estas pessoas demandatárias de uma proposta político-pedagógica diferenciada, pessoas marcadas pela exclusão, para as quais a EJA é o resgate de uma dívida social.” (BELO HORIZONTE, 2000: 27)

Para além de um direito, a EJA é vista como condição e consequência do exercício pleno da cidadania. É compreendida como um processo que inclui duas vertentes: a da escolarização (o direito à alfabetização e à educação básica) e a educação continuada, garantindo o direito a aprender por toda a vida, uma vez que as significativas mudanças ocorridas nas sociedades modernas demandam um processo de aprendizagem contínuo. Nesse sentido, as diretrizes que orientam a EJA no município de Belo Horizonte partem do reconhecimento de que essa modalidade de ensino é um processo educativo que não se restringe aos espaços e tempos escolares (BELO HORIZONTE, 2000).

Assim, a EJA não deve ser compreendida como um apêndice ou estrutura marginal ao sistema regular de ensino. Ela constitui uma modalidade específica da educação básica, em suas etapas fundamental e média, e, enquanto modalidade, visa atender às necessidades de um público cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum nem pela suplência.

No que se refere à abrangência da EJA na RME-BH, ressalte-se que a cidade de Belo Horizonte tem uma população de, aproximadamente, 78 mil analfabetos na faixa etária acima de 15 anos de idade, conforme dados do IBGE (Censo Demográfico de 2000). Frente a esse cenário, reitera-se que a RME-BH toma como sujeito de suas ações educativas o adulto trabalhador, marcado por uma condição de classe, geralmente proveniente da zona rural e filho de pais analfabetos. Ao

inserir-se nos meios urbanos, dedica-se a atividades profissionais pouco qualificadas e retorna à escola para alfabetizar-se.

Os jovens que demandam a EJA são, também como os adultos, excluídos do sistema de ensino. Além das práticas excludentes do sistema educacional, a entrada precoce no mercado de trabalho e as pressões por ele exercidas contribuem para que, cada vez mais, adolescentes e jovens sejam direcionados à EJA em busca de completar a escolaridade. Em geral, esses sujeitos foram excluídos da cultura letrada e dos bens culturais e sociais, o que compromete sua participação mais ativa no mundo do trabalho, da cultura e da política.

Coerente com essa realidade, a política de atendimento ao jovem e adulto pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) vem sendo construída no sentido de garantir o direito a educação a todos os cidadãos, visando a concretização da principal meta do governo municipal: o Programa BH Sem Analfabetos⁹. Para atingir tal objetivo, a SMED-BH se organizou em quatro frentes de trabalho, que podem ser traduzidas em duas linhas mestras. A primeira visa atender aos jovens e adultos nas escolas da RME-BH, em turmas de Ensino Fundamental Regular Noturno e de modalidade EJA. O público atendido nas escolas, além da marca da exclusão, apresenta uma trajetória escolar entrecortada por múltiplas repetências e interrupções.

9 Campanha lançada pela Prefeitura de Belo Horizonte em janeiro de 2004 no intuito de reforçar sua estrutura para receber os cidadãos que queiram se alfabetizar e aqueles que desejam retomar os estudos. Fonte: Diário Oficial do Município - Belo Horizonte Ano X - Nº: 2.251 - 12/01/2004. Disponível em: <<http://bh5.pbh.gov.br/dom2004.nsf/6fe6b6fd533f4516032569c800797c30/ca799de4b19a641483256f5c00729ac1?OpenDocument>>

A segunda linha visa atender aos jovens e adultos, com predominância dos mais velhos, que não vão à escola por vários motivos: não se reconhecem como sujeitos de direito, têm dificuldade para sair da proximidade de sua moradia, não se adaptam à organização rígida de horários nas escolas, não dispõem de recursos financeiros para o deslocamento, possuem longa jornada de trabalho e, às vezes, sofrem de doenças crônicas (problemas de visão, hipertensão, diabetes, dentre outros). Essa segunda linha se caracteriza pelos atendimentos do Programa Brasil Alfabetizado (atualmente extinto) e do Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH).

Esta estruturação, que constitui o arcabouço do trabalho implementado no município em relação à Educação de Jovens e Adultos, é melhor descrita no tópico a seguir.

3.2.1 - Atendimento em escolas

Ensino Fundamental Regular Noturno

O Ensino Fundamental Regular Noturno atende a um público cujas características básicas são: possuem 15 anos ou mais e, por diversas razões, não tiveram oportunidade de frequentar ou concluir a educação básica e têm interesse em iniciar ou continuar os estudos. Sua estrutura de trabalho parte do princípio de que, além das diferentes faixas de idade, de escolarização, de inserção no mundo

do trabalho, de suas responsabilidades familiares, etc., é preciso considerar que os alunos do noturno buscam a escola não somente para concluir os estudos, mas, principalmente, para uma formação mais apropriada, que os ajude a responder às questões que enfrentam na vida cotidiana.

Para tanto, a organização dos tempos e espaços escolares se dá com base na LDBEN 9394/96, tendo como referência o mínimo de 200 dias letivos anuais e 800 horas de efetivo trabalho escolar, flexibilizando para o mínimo de 600 horas cumpridas no espaço escolar e 200 horas cumpridas nos diversos espaços da cidade na forma de atividades curriculares alternativas articuladas no currículo, dialogando com os diversos campos do conhecimento. Atualmente, o Ensino Fundamental Regular Noturno é ofertado em 76 escolas municipais de Belo Horizonte, atendendo a aproximadamente 20 mil alunos¹⁰.

Modalidade EJA nas escolas

A EJA nas escolas da RME-BH tem como objetivo assegurar o direito à educação escolar aos jovens e adultos com características etárias e de exclusão semelhantes ao anteriormente descrito. Seu diferencial em relação ao Ensino Fundamental Regular Noturno está na flexibilização dos tempos escolares, não sendo obrigatório o cumprimento de carga-horária mínima (mediante justificativa), no intuito de atender as reais demandas do aluno trabalhador.

¹⁰ Dados disponíveis no site da SMED-BH:

<http://portal.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=12788&id_nivel1=-1&ver_servico=N>.

Entretanto, considerando a ausência de recursos financeiros federais específicos para a EJA, faz-se necessário estabelecer critérios para a sua oferta nas escolas municipais, quais sejam: existência de demanda para EJA, localização em área de vulnerabilidade social, oferta de ensino fundamental completo, bem como a construção de uma proposta pedagógica para esse público. Sendo assim, a SMED-BH organizou o atendimento a EJA em 45 escolas da RME-BH, distribuídas em nove regionais, totalizando, aproximadamente, 12 mil vagas¹¹.

3.2.2 - Atendimento fora das escolas

Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado, realizado em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foi implantado em Belo Horizonte em 2003 e se estendeu até o final de 2006, quando foi extinto. Seu público constituía-se, prioritariamente, por cidadãos atendidos pelos programas de saúde e de assistência social, de baixa renda, acima de 15 anos de idade. Eram homens e mulheres, de meia idade ou idosos, em situação de vulnerabilidade social, com dificuldade para sair da proximidade de sua moradia e acompanhar os horários de escolarização regular.

¹¹ Dados disponíveis no site da SMED-BH:

<http://portal.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=12788&id_nivel1=-1&ver_servico=N>.

As turmas do referido programa eram constituídas por meio de cadastro dos alunos, realizado via regionais ou por telefone (Alô Educação!)¹² e procuravam atender o alfabetizando no local mais próximo de sua residência ou local de trabalho. Para tanto, as turmas funcionavam em diversos espaços da cidade (igrejas, postos de saúde, associações e centros comunitários, dentre outros) e o horário das aulas era acordado com o grupo de alunos, a fim de garantir sua frequência e permanência no programa, cumprindo uma carga horária semanal de 10 horas, perfazendo um total de 240 horas.

É importante ressaltar que este programa se constituiu num importante mecanismo de entrada para o Projeto EJA-BH, uma vez que, através dele, eram identificadas as demandas por alfabetização existentes na cidade e montadas as turmas, que eram atendidas por um período de 6 meses (com exceção das primeiras turmas, que tiveram duração de 8 meses) e que, posteriormente, encaminhavam seus alunos egressos para darem continuidade aos estudos no Projeto EJA-BH.

Projeto EJA-BH

Inicialmente, cabe esclarecer que o Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH) existe, com essa nomenclatura, desde o início de 2005. Anteriormente denominado Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa

¹² Serviço oferecido pela SMED-BH, que registra sugestões e tira dúvidas sobre as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. O Alô, Educação! é o telefone 3277-8646 e está disponível de segunda a sexta-feira, de 8h às 18h.

Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM-BH), ele foi criado em 1997 para atender a uma demanda específica dos bolsistas do Programa Bolsa Escola Municipal¹³, que precisavam se alfabetizar com o objetivo imediato de aprender a ler e escrever o próprio nome para receber o benefício. Ao longo de sua execução, o atendimento foi estendido e o Projeto passou a receber, também, outras pessoas da comunidade. O funcionamento das turmas sempre aconteceu em vários espaços da cidade, procurando garantir o acesso e a permanência dos alfabetizandos, localizando-os o mais próximo de sua residência ou local de trabalho e em horários flexíveis.

Ressalte-se que, em 2004, o Projeto EJA/BEM-BH foi ampliado, no intuito de responder à política de continuidade dos estudos dos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado. Devido a essa ampliação e à necessidade de garantir a vida escolar e a certificação das primeiras etapas do Ensino Fundamental, em 2005 as turmas foram vinculadas a escolas da Rede Municipal de Ensino, mas o funcionamento continuou nos locais de origem. Assim, a coordenação do Projeto passou do Programa Bolsa Escola Municipal para o Núcleo de EJA e Educação Noturna da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF), e ele passou então a ser denominado Projeto EJA-BH.

Atualmente, são atendidos pelo referido Projeto aproximadamente 2000

13 O Programa Bolsa-Escola Municipal (BEM-BH) foi criado em 1996, pela lei municipal nº 7.135 de 05 de julho, e, recentemente, reafirmado pela lei municipal nº 8.278 de 29 de dezembro de 2001, que o consorcia com o Programa Bolsa-Escola do Governo Federal (BEF). Atualmente, o BEM-BH atende a 9187 famílias, num total de 53823 pessoas beneficiadas. Trata-se de um Programa que, além de repassar um benefício financeiro mensal da ordem de R\$ 150,00 por família, faz o acompanhamento sócio-educativo dos grupos envolvidos por meio de reuniões de acompanhamento, cursos de alfabetização de adultos, cursos de formação profissional, visitas domiciliares, entre outros.

alunos, em 117 turmas, distribuídas nas nove regionais da cidade¹⁴. Os professores que atuam no Projeto EJA-BH são vinculados à Rede Municipal de Ensino, e trabalham em sua maioria em regime de dobra. Em janeiro de 2008, eles totalizavam 117 docentes (um por turma).

Em relação ao ingresso deles no referido Projeto, ressalta-se que, num primeiro momento, os professores que já estavam à frente das turmas incorporadas do Projeto EJA/BEM e do Programa Brasil Alfabetizado foram mantidos no então denominado Projeto EJA-BH. Posteriormente, a entrada deles passou a acontecer por meio de seleção (a partir de um pequeno teste ou relato escrito de sua experiência e posterior entrevista) e/ou convite, sempre considerando a disponibilidade de atuarem de acordo com o horário e o local de funcionamento das turmas.

É de fundamental relevância evidenciar que esses professores participam de ações de formação continuada e em serviço, de forma centralizada, com duração de quatro horas semanais, coordenadas pelo Núcleo de EJA e Educação Noturna/GCPF. Estes encontros acontecem às sextas-feiras e se constituem em espaços importantes para a aprendizagem coletiva e para a troca de experiência entre os docentes.

No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), apesar de este não estar ainda finalizado, os esforços para sua construção existem desde à implantação do Projeto EJA-BH. Dadas as especificidades inerentes ao Projeto, a maior

¹⁴ Dados de janeiro/2008.

preocupação sempre foi construir uma proposta que realmente caracterizasse a organização e o funcionamento almejados para o EJA-BH.

Em linhas gerais, as diretrizes que orientam o PPP priorizam a questão da flexibilidade de horário/local de realização das aulas, garantindo aos sujeitos o direito de serem atendidos de acordo com sua disponibilidade. Além disso, cabe destacar que a concepção de alfabetização que norteia o documento considera os conhecimentos prévios dos educandos e circunda a perspectiva do letramento, extrapolando o processo de aquisição do código escrito, atentando-se para seus usos e funções sociais.

Outro aspecto interessante que diz respeito ao PPP do Projeto EJA-BH é que sua construção tem sido pensada de forma coletiva, contando com a colaboração não só da equipe técnico-pedagógica vinculada ao Núcleo de EJA e Educação Noturna, mas, também, dos professores que estão à frente das turmas. Tal iniciativa teve como principal objetivo aproximar o proposto no PPP da realidade vivenciada em sala de aula.

Deve-se ressaltar que, de acordo com a coordenação do Projeto EJA-BH, a finalização do PPP, bem como a aprovação do mesmo pelo Conselho Municipal de Educação, tem previsão de se efetivar até o final de 2008, consolidando a perspectiva orientadora da política de EJA sob a égide do governo municipal.

A análise do processo de instituição do Projeto EJA-BH revela que o mesmo teve como motivação intrínseca a demanda advinda da sociedade civil e vem

contando com o importante envolvimento de seus professores e da equipe técnico-pedagógica da Núcleo de EJA e Educação Noturna/GCPF, bem como a anuência por parte da RME-BH. Porém, face à própria historicidade desta modalidade de ensino, é preciso destacar que o avanço da mesma deve contar com a adesão e a participação ampliada das distintas forças políticas para que a EJA, enquanto política pública, tenha o reconhecimento e a legitimidade exigidos por essa realidade educacional.

Capítulo 4

Percurso Metodológico

“O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal, um sonho mais além do risco mesmo.” (FREIRE, 1995: 57)

4.1 - Orientação da pesquisa

O delineamento do percurso metodológico para a presente pesquisa supõe um relacionamento fundamental com a prática docente e com a prática informacional. Assim, para a realização desse estudo, utilizou-se a metodologia qualitativa, que se baseia na existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, considerando suas várias nuances. Cabe ressaltar que essa escolha também se justificou pelo fato de a pesquisa quantitativa ou experimental apresentar problemas para lidar com fenômenos singulares, imprevisíveis e originais, oriundos das relações interpessoais e sociais (CHIZZOTTI, 2003).

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, Alves (1991) afirma que essa abordagem

“[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.” (ALVES, 1991: 54)

De forma complementar, Santos Filho (1995) apresenta como características da pesquisa qualitativa o entendimento da realidade como socialmente construída, do homem como sujeito e ator, da centralidade do significado (o que é entendido como produto da interação social) e da verdade como relativa e subjetiva. Devido a esses pressupostos, esse tipo de pesquisa admite a influência do investigador e do processo de pesquisa sobre o que está sendo investigado. Segundo esse autor, o objetivo da pesquisa qualitativa é

“[...] a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações.” (SANTOS FILHO, 1995: 43)

É importante destacar que, segundo Demo (2000b), a palavra qualidade na pesquisa está mais associada ao conceito de intensidade que ao conceito de essência. Tal assertiva indica que a intensidade não se esgota na extensão de um fenômeno, mas se marca pela profundidade, envolvimento e participação, caracterizadas pela dinâmica e criatividade, próprias dos fenômenos complexos, tocando o plano da subjetividade. Realizar estudos qualitativos deve, então, ser entendido como a possibilidade de ler uma dada realidade, tentando captar a intensidade com que se manifesta, vista com profundidade, envolvimento e participação dos sujeitos estudados.

Ressalte-se, ainda, que algumas peculiaridades inerentes à pesquisa qualitativa, tais como a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e a obtenção de dados descritivos coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LUDKE & ANDRE, 2003), favorecem a compreensão do problema central deste trabalho, motivo pelo qual elegeram-se como fundamental efetivar a apreensão da prática informacional dos professores de alunos jovens e adultos e dos reflexos desse processo em sua prática pedagógica.

De maneira mais específica, é oportuno esclarecer que optou-se por realizar um estudo de caso desenvolvido a partir de levantamentos e/ou observações sistemáticas do fato, fenômeno ou processo que constitui seu objeto de estudo (SANTOS, 2004). Conforme explicitado por Lave e Wenger (1999), esse tipo de

pesquisa permite o estudo, em profundidade, de determinada problemática, possibilitando uma compreensão abrangente do caso estudado.

Deve-se destacar que um dos objetivos centrais desse tipo de estudo é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional, e historicamente situada (LUDKE & ANDRE, 2003). Apesar de seus resultados não serem generalizáveis (uma vez que as conclusões ou explicações, em geral, se limitam àquele caso específico), não se pode desconsiderar que podem servir de diretriz em contextos semelhantes. De acordo com Roese (1998: 194), *“a especificidade do caso é o traço diferenciador desta técnica, o que, ao contrário de ser uma característica fragilizadora, é a sua grande força”*.

Cabe ressaltar que a opção pelo método do estudo de caso se justificou, também, pelo fato de a política de atendimento à população jovem e adulta da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) estar organizada em diferentes frentes de trabalho, com características e processos organizacionais e pedagógicos diversificados e específicos, conforme já descrito e explicitado anteriormente, o que faz com que cada uma delas apresente um contexto/cenário próprio.

4.2 - Escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos

Atentando-se para o fato de que o contexto estudado deve ser tomado como unidade significativa do todo e como um marco de referência de complexas condições sócio-culturais que envolvem uma situação (CHIZZOTTI, 2003), o cenário escolhido para a realização dessa pesquisa foi o Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), que atende a aproximadamente 2000 alunos distribuídos em 117 turmas. Conforme mencionado no capítulo anterior, uma característica marcante do referido Projeto diz respeito ao fato de as turmas funcionarem em espaços públicos e comunitários do município de Belo Horizonte, em horários flexíveis (de acordo com a demanda de cada turma).

Outro aspecto relevante é inerente à própria dinâmica do Projeto, que privilegia, por meio de sua coordenação pedagógica, a formação de seus professores com encontros semanais. Desde a sua criação, o calendário do Projeto EJA-BH prevê aulas de segunda a quinta-feira, sendo a sexta-feira reservada para os encontros de formação pedagógica. Pelo fato de as turmas serem descentralizadas, este espaço é fundamental para possibilitar momentos de aprendizagens e trocas de experiências coletivas entre os docentes envolvidos no Projeto em questão.

Diante dos elementos acima apresentados, é importante salientar que a escolha desse Projeto pautou-se nos seguintes aspectos:

a) o Projeto EJA-BH foi criado com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas sistematizadas, voltadas exclusivamente para essa modalidade de ensino. Tem, como principal critério de criação das turmas, as demandas oriundas da própria população, fato que denota um comprometimento social e político com a Educação de Jovens e Adultos;

b) o oferecimento de um amplo atendimento à população, abrangendo os turnos matutino, vespertino e noturno, em diversas regiões da cidade, o que possibilita uma maior diversidade e representatividade dos sujeitos, dentro do cenário a ser estudado;

c) a existência de uma centralidade na coordenação das atividades pedagógicas, a qual preconiza encontros semanais de formação voltados para os docentes, fator esse que muito corrobora para a compreensão da problemática proposta neste estudo.

Coerentemente com o problema de pesquisa proposto, os sujeitos que se constituem participantes da pesquisa foram professores de alunos jovens e adultos do Projeto supracitado. Entretanto, dado o grande número de docentes que participam do EJA-BH (117, uma vez que cada turma é assumida por um professor), o objeto empírico foi recortado, levando-se em consideração que a amostra, de caráter intencional, deveria ser significativa em relação aos questionamentos que se pretendia responder. Além disso, pretendeu-se que essa amostra refletisse, na medida do possível, a totalidade do grupo pesquisado nas suas múltiplas dimensões (MINAYO, 2000).

Para tanto, foi feito um levantamento prévio do universo de docentes a partir de uma pesquisa documental (por meio das fichas de cadastro dos professores) realizada na secretaria do Projeto EJA-BH, considerando os seguintes elementos: a) a formação acadêmica dos docentes; b) o tempo de atuação na modalidade de EJA; c) a distribuição geográfica das turmas por regional administrativa (considerando seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH¹⁵), e d) o local (escola, local de trabalho ou espaço comunitário) e o horário de funcionamento das turmas (manhã, tarde ou noite).

Nesse sentido, a partir dos dados levantados e dos critérios pré-estabelecidos, foram selecionadas três professoras para compor a amostra, as quais aceitaram participar desta pesquisa, concordando tanto com a observação em sala de aula quanto com a entrevista. Cabe ressaltar que, no intuito de complementar os dados coletados, apreendendo melhor o cenário estudado e resgatando sua historicidade, também foram entrevistados, posteriormente, uma quarta professora (a única do corpo docente que possuía doutorado mas não pôde compor a amostra pois estava de licença médica durante o período da coleta de dados) e dois funcionários técnicos ligados ao Projeto EJA-BH (o coordenador do Núcleo de EJA e a coordenadora pedagógica do EJA-BH).

É importante esclarecer que todo o processo de coleta e análise dos dados foi

15 O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é um índice que serve para medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. Este índice é calculado com base em dados econômicos e sociais. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). No cálculo do IDH são computados os seguintes fatores: educação (taxas de alfabetização e escolarização), longevidade (expectativa de vida da população) e renda (PIB per capita). Fonte: PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>.

respaldado por um termo de consentimento formal, que foi assinado por todos os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa, garantindo-lhes o direito ao anonimato, à privacidade e ao sigilo das informações (ver anexos 2 e 3).

Com o objetivo de apresentar os sujeitos eleitos como foco deste estudo, estes são descritos nos quadros seguintes, e caracterizados na sequência. No intuito de lhes assegurar o anonimato, foram criados códigos de identificação para cada um deles, a partir dos quais serão citados ao longo da pesquisa.

Quadro 1

Amostra selecionada para a pesquisa - Professoras

Professora	Tempo na EJA	Formação	Regional	IDH	Local da Turma	Horário
A	5 anos	Magistério e Matemática	Barreiro	0,700	Igreja Nossa Senhora do Carmo	8 às 11h
B	7 anos	Letras	Centro-Sul	0,849	Caixa Econômica Federal	11 às 14h
C	9 anos	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Leste	0,813	Escola Municipal Vila Fazendinha	18:30 às 21:30h
D	14 anos	Pedagogia e História, Mestrado e Doutorado em Educação	Sem vinculação (licença médica)			

Fontes: Fichas de cadastro dos professores disponíveis na secretaria do Projeto EJA-BH.

Anuário estatístico de Belo Horizonte, 2000. Disponível em:

<http://portal2.pbh.gov.br/pbh/pgEDOCUMENT_VisualizaConteudo_Header.html?query=pp_conteudo.id=1852>.

Professora A

A professora A é responsável por uma turma que funciona na regional Barreiro, no bairro Olhos d'Água. As aulas acontecem no horário de 8 às 11 horas, numa sala que pertence à sacristia da igreja católica da comunidade. Com 23 alunos matriculados, predominantemente mulheres idosas (uma aluna de 38 anos, e os demais entre 60 e 78 anos), a turma tem uma frequência média de 15 alunos.

Professora B

A professora B está a frente de uma turma que funciona na regional Centro-Sul, na região central de Belo Horizonte. Dado o perfil dos alunos - trabalhadores de uma empresa conservadora de limpeza e serviços gerais terceirizados por uma agência da Caixa Econômica Federal - as aulas acontecem no próprio local de trabalho, das 11 às 14 horas (dentro do horário de expediente), em uma sala de reuniões localizada no 2º andar da agência bancária. Com 18 alunos matriculados e uma média de 10 frequentes, a turma é composta, em sua maioria, por mulheres, com idade entre 30 e 60 anos.

Professora C

A professora C leciona em uma turma que funciona na Escola Municipal Vila

Fazendinha, situada na vila de mesmo nome, na região Leste de Belo Horizonte. Em conformidade com o perfil dos alunos, que em sua maioria trabalham durante todo o dia (empregadas domésticas, diaristas, pedreiros, motoboys), as aulas acontecem no horário de 18:30 às 21:30 horas. Com 38 alunos matriculados e uma média de 25 frequentes, a turma é composta por 16 homens e 22 mulheres, com idade entre 20 e 55 anos.

Professora D

A professora D estava de licença médica durante o período de coleta de dados, mas era responsável por uma turma que também funciona na Escola Municipal Vila Fazendinha, situada na vila de mesmo nome, na região Leste de Belo Horizonte, no horário de 18:30 às 21:30 horas. Com 38 alunos matriculados e uma média de 28 frequentes, a turma é composta por 12 homens e 26 mulheres, com idade entre 22 e 74 anos.

Quadro 2

Amostra selecionada para a pesquisa - Técnicos SMED

Técnico(a) SMED	Cargo/Função	Tempo na EJA	Tempo no EJA-BH
E	Coordenadora pedagógica do EJA-BH	13 anos	3 anos
F	Coordenador do Núcleo de EJA da SMED	16 anos	3 anos

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora.

Técnica E

A técnica E é integrante da equipe do Núcleo de EJA da SMED e atua como coordenadora pedagógica do Projeto EJA-BH desde 2005. Ela trabalha com EJA há 13 anos e, antes de assumir a coordenação do EJA-BH, foi professora de jovens e adultos no Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte - EJA/BEM-BH, e também atuava no Projeto de Educação de Trabalhadores - PET, ambos pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Técnico F

Com 16 anos de experiência na EJA, o técnico F teve seu primeiro contato com essa modalidade de ensino atuando como professor do ensino noturno na rede estadual. Já na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, ele compôs a equipe pedagógica da regional Barreiro, acompanhando as turmas do Programa EJA-BEM, que funcionavam naquela região. Posteriormente, em 2005, ele foi chamado para integrar o Núcleo de EJA na SMED, onde assumiu a coordenação.

4.3 - Coleta de dados

4.3.1 - A pesquisa documental

No intuito de se fazer um levantamento inicial de informações que pudessem contribuir para a caracterização dos participantes que seriam integrantes da pesquisa empírica, realizou-se, num primeiro momento, uma pesquisa documental com base em documentos técnico-administrativos disponíveis na secretaria do Núcleo de EJA (fichas de cadastro dos professores, listagens de turmas/alunos), documentos referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes (planos de aula, relatórios pedagógicos em geral, dentre outros), além da legislação referente ao tema.

Tal procedimento foi fundamental para o processo de coleta de dados pois, conforme colocado por Ludke e Andre (2003: 38), *"a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."*

Esta primeira fase da pesquisa aconteceu no período de maio a outubro de 2007, com idas semanais à secretaria do Projeto EJA-BH, na SMED-BH. Cabe ressaltar que a Coordenadora Pedagógica do Projeto e sua estagiária foram fundamentais durante esse processo, disponibilizando todos os documentos existentes e esclarecendo as dúvidas que surgiram ao longo dessa etapa.

4.3.2 - A observação

Associada à pesquisa documental, utilizou-se a técnica de observação dos encontros de formação pedagógica e das aulas ministradas por esses docentes, no intuito de apreender os aspectos envolvidos no processo de busca e uso de informação, bem como os reflexos desse processo na prática pedagógica. Ressalte-se a relevância dessa estratégia para captar o não-verbal e o subjetivo, presentes no desenvolvimento do trabalho docente.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), neste tipo de estudo, a melhor técnica de obtenção de dados consiste na observação, e o foco do estudo centra-se numa organização particular ou em um aspecto particular dessa organização. Um ambiente físico bom para estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente. Para Santos (2004), o observador coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com as quais elas deparam normalmente e como se comportam diante delas.

Vale ressaltar que a minha inserção, enquanto pesquisadora, no cenário estudado, se deu a partir de março de 2007, quando comecei a participar dos encontros semanais de formação pedagógica, realizados às sextas-feiras. Estes me possibilitaram não só me aproximar dos sujeitos da pesquisa, mas, sobretudo, entender melhor a dinâmica de funcionamento do Projeto EJA-BH.

Já a observação das aulas ministradas pelas professoras que compõem a

amostra selecionada para este estudo aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2007, duas vezes por semana em cada turma (segunda e quarta nas turmas da manhã e da noite; terça e quinta na turma da tarde). O principal objetivo foi identificar e compreender elementos significativos relacionados ao processo cíclico, que envolve:

- a) o surgimento das necessidades de informação interpostas aos docentes, advindas do contexto pedagógico;
- b) as estratégias que eles utilizam para suprir tais necessidades;
- c) a forma como eles utilizam as informações encontradas;
- d) a forma como essas informações influenciam seu trabalho pedagógico;
- e) as contribuições que essas informações podem agregar à prática docente.

Mesmo admitindo as possíveis alterações que geralmente ocorrem em situações de observação, o objetivo da pesquisa foi revelado tanto à equipe do Núcleo de EJA quanto aos docentes, desde o início do trabalho. Não se pode deixar de mencionar que, apesar do desconforto que a observação dessas atividades poderia causar, todos foram bastante receptivos desde o começo, e se mostraram muito abertos e dispostos a colaborar com a realização do estudo.

No intuito de garantir a fidedignidade dos dados, durante todo o período de observação das aulas foi utilizado o diário de campo como estratégia de registro.

Ressalte-se a relevância deste recurso, no sentido de captar todas as nuances do processo, sobretudo no que se refere ao não verbal, ao subjetivo presente em todo processo de comunicação. Deve-se destacar que as anotações contidas no diário de campo revelaram-se fundamentais para a compreensão e a análise do fazer cotidiano das professoras.

4.3.3 - As entrevistas

Associada às demais estratégias de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada que, por sua natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de instrumentos fechados, explorando-os com profundidade (GIL, 1999). Ademais, esse tipo de entrevista possibilita aos sujeitos a expressão de como pensam e sentem um determinado fenômeno, sem cerceamento e sem indução de idéias, pressupondo a real expressão do vivido de cada um. Ao entrevistador, cabe o estar aberto para a escuta atenta daquele que fala, por meio da linguagem verbal e não verbal.

Ao caracterizar a entrevista, Thompson (1992) afirma que essa técnica exige habilidades:

“A entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o discorrer. Por baixo disso tudo está uma idéia de cooperação, confiança e respeito mútuo.” (THOMPSON, 1992: 271)

Bodgan e Biklen (1999) afirmam que as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. Segundo esses autores, *“as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”* (BODGAN & BIKLEN, 1999: 136).

As entrevistas seguiram um roteiro básico (ver anexos 4 e 5), bastante flexível, contendo os principais tópicos da pesquisa, o que possibilitou aos entrevistados liberdade para abordar os temas. É importante registrar que cada uma delas foi marcada pessoal e previamente, sendo todas elas gravadas, transcritas na íntegra (com o objetivo de preservar o relato oral dos sujeitos) e, posteriormente, devolvidas para os respectivos entrevistados para que pudessem verificar e/ou complementar as informações dadas.

Elas foram realizadas ao final do período de observação das aulas, nos meses de dezembro de 2007 e janeiro de 2008. Cada entrevista teve a duração de, aproximadamente, 55 minutos, e nenhum dos entrevistados colocou objeções ao uso do gravador. Deve-se registrar ainda que, pelo que se pôde perceber, o momento das entrevistas não constituiu um momento de tensão para os informantes.

Além das transcrições, alguns registros foram feitos logo após a realização das entrevistas, com o intuito de contribuir para a compreensão dos dados colhidos. Segundo Vidigal (1996),

“[...] é necessário que o entrevistador realize anotações complementares pouco após o fim da entrevista, enquanto a memória está “fresca”, registrando (...) os gestos e impressões, os silêncios e as hesitações, as insistências e as repetições, o tom peremptório o tom evasivo.” (VIDIGAL, 1996: 67)

4.4 - Tratamento e análise dos dados coletados

Em relação à análise dos dados coletados, teve-se a preocupação de preservar as peculiaridades inerentes à pesquisa qualitativa. Para tanto, acredita-se que a análise de conteúdo foi a técnica mais apropriada, sobretudo por possibilitar uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como fim interpretá-los (MINAYO, 2000).

A operacionalização da análise proposta contemplou as etapas de ordenação, classificação e análise final dos dados. As ações específicas são descritas e detalhadas a seguir:

a) *ordenação dos dados*: a organização dos dados foi feita à medida que a coleta de informações a justificou, e consistiu em: transcrição das entrevistas na íntegra, ordenação temática e descrição do material;

b) *classificação dos dados*: a partir da ordenação dos dados, foi feita a identificação das unidades de significado e, conseqüentemente, a extração das frases temáticas. Com a organização das frases temáticas, foi possível a organização dos discursos dos entrevistados em categorias empíricas. Deve-se ressaltar que a definição

dessas categorias foi feita a partir de um modelo aberto, no qual as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da análise (LAVILLE & DIONNE, 1999);

c) *análise final*: conforme supracitado, o modo de análise empregado foi o qualitativo, uma vez que se atém às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação do conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e nas relações entre eles. (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Tais procedimentos permitiram sistematizar os dados e detectar as questões centrais que se constituíram como fonte de análise para o entendimento da questão informacional no âmbito das práticas pedagógicas.

Da interação entre diretrizes teóricas e definições metodológicas, tornou-se possível construir a sistematização e a análise dos dados, como se apresenta no capítulo seguinte.

Capítulo 5

A informação como subsídio para a prática pedagógica

“Jamais pude pensar a prática educativa [...] intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética.”
(FREIRE, 2000: 89)

Conforme explicitado anteriormente, os dados coletados durante o trabalho de campo mostraram-se tão ricos de significados que não poderiam ser meramente inseridos no texto, sem um tratamento específico. Assim, com base em Minayo (2000), procedeu-se à análise dos discursos, organizando-os em categorias empíricas.

Em relação às finalidades da análise do material coletado na investigação social, Minayo (2000) afirma que

“a primeira finalidade é heurística, ou seja, insere-se no contexto de descoberta das pesquisas; a segunda é de “administração de provas”, já que parte de hipóteses provisórias, informando-as, confirmando-as ou levantando outras e a terceira finalidade se refere à ampliação da compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens.” (MINAYO, 2000: 198)

Em razão de tais apontamentos, e somando-se ao fato de que a dinâmica do campo investigado não acontece de forma linear, a ordem de apresentação dos dados foi pensada visando sua melhor apreensão, não obedecendo, necessariamente, à ordem cronológica de realização do trabalho empírico. É oportuno ainda evidenciar que os eixos elencados como categorias não são estanques, mas traduzem a totalidade do universo pesquisado e devem ser percebidos em sua interação e sob o prisma da dialética.

Assim, as categorias empíricas serão apresentadas e descritas nos seguintes tópicos: 5.1. O professor na EJA; 5.2. A informação sob o prisma do educador da EJA; 5.3. Surgimento das demandas informacionais no contexto pedagógico; 5.4. Estratégias informacionais para viabilizar o processo ensino-aprendizagem; 5.5.

Contribuições que a informação traz para a prática pedagógica; 5.6. O trabalho em sala de aula: práticas diferenciadas. A partir destes se desdobram os pontos centrais relativos à pesquisa realizada.

5.1 - O professor na EJA

Antes de apresentarmos os eixos indicativos das práticas informacionais e pedagógicas desenvolvidas pelas docentes participantes desta pesquisa, é imprescindível que se retome e explicita, de forma sintética, seus contextos, sob a perspectiva do trabalho com a EJA.

Reiterando dados antecedentes, explicitados no capítulo sobre as orientações metodológicas deste estudo, vale esclarecer que as professoras que compõem a amostra foram selecionadas com base nos seguintes critérios: a) formação acadêmica; b) tempo de atuação na modalidade de EJA; c) distribuição geográfica das turmas por regional administrativa (considerando seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH), e d) local (escola, local de trabalho ou espaço comunitário) e horário de funcionamento das turmas (manhã, tarde ou noite).

Somados aos elementos acima descritos, é importante explicitar alguns aspectos inerentes às educadoras propriamente ditas. Assim, procurou-se, aqui, apresentar as características gerais das mesmas, evidenciar suas formações acadêmicas e suas experiências profissionais, sobretudo por acreditar que suas

práticas histórico-sociais refletem, de algum modo, não só o lugar que ocupam na sociedade, mas, sobretudo, suas visões de mundo.

5.1.1 - Professora A

Atua como professora no Projeto EJA-BH no turno da manhã, e atualmente trabalha à noite em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), também com Educação de Jovens e Adultos, perfazendo uma carga horária total de 45 horas semanais. Graduada em Matemática, exerce atividade nessa modalidade de ensino há cinco anos.

Em relação às suas experiências anteriores, ressalte-se que ela trabalhou tanto na rede pública quanto na rede privada, com alunos das mais variadas faixas etárias - no Ensino Fundamental (desde a pré-escola à 8ª série) e no Ensino Médio. Também trabalhou um tempo como técnica na SEE/MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

No que se refere aos seus hábitos de leitura, ela se considera uma boa leitora dos mais variados gêneros: obras literárias, poesia, jornais, revistas, além de materiais didáticos. Segundo ela, além de prazeroso, esse hábito é fundamental para o seu trabalho enquanto docente.

5.1.2 - Professora B

Tem uma carga-horária total de trabalho de 45 horas semanais, e atua na EJA há sete anos, desde que foi lotada numa escola da RME-BH, no turno da noite, à qual está vinculada ainda hoje, lecionando os conteúdos de Português, Ciências, Geografia, História. Nas palavras da professora:

“... eu sou lotada lá no noturno, foi a minha opção... e desde que eu entrei lá eu caí nesse universo diferente que é o dos jovens e adultos. Desde 2000 eu digo que eu “caí” nessa experiência, mas é uma coisa que me atrai muito. O tempo todo eu não tenho a menor dúvida: eu quero trabalhar com esse público.” (Professora B)

Graduada em Letras, com habilitação em Português e suas Literaturas, suas experiências anteriores à EJA foram bastante diversificadas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), Ensino Médio, cursinhos preparatórios e cursos de redação.

Sobre seus hábitos de leitura, ela os considera bastante naturais, alegando que tiveram início desde a infância e sempre foram cultivados com o incentivo de familiares e, em sua vida escolar, por alguns professores. Segundo ela, a leitura faz parte do seu dia-a-dia por meio de jornais, revistas e materiais de cunho pedagógico, mas sua preferência é o gênero literário, sobretudo a poesia.

5.1.3 - Professora C

Ela é graduada em Pedagogia e tem especialização em Alfabetização e em

Psicopedagogia. Além de ser professora no Projeto EJA-BH no turno da noite, ela trabalha pela manhã em uma outra escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), com crianças de 10, 11 e 12 anos que estão no segundo ciclo, mas ainda não venceram a etapa da alfabetização. No total, sua carga-horária de trabalho é de 45 horas semanais.

Ressalte-se que ela atua na EJA há nove anos, e antes de ser professora do EJA-BH, ela trabalhou por oito anos com alunos jovens e adultos do curso regular noturno, em uma das escolas da RME-BH.

Em relação aos seus hábitos de leitura, ela se considera uma boa leitora e associa esse comportamento à sua profissão. Segundo ela, *“não tem como você ficar sem ler... principalmente livro didático porque você tem que preparar suas aulas”*. Ela também faz da leitura um de seus entretenimentos e gosta de ler livros que lhe são recomendados por outras pessoas.

5.1.4 - Professora D

Pedagoga e Historiadora, ela tem Mestrado e Doutorado em Educação. Além do trabalho no EJA-BH, pela manhã ela leciona para alunos que estão no final do segundo ciclo (11 e 12 anos), especificamente conteúdos de português, história e geografia, na Escola Municipal Vila Fazendinha (onde também funciona a turma do EJA-BH). Sua carga-horária de trabalho semanal totaliza 45 horas.

Ressalte-se que a referida professora já atua com EJA há mais de 14 anos. Dentre suas experiências, destaque-se que ela trabalhou como educadora de jovens e adultos em duas escolas pertencentes à RME-BH. Fora da Prefeitura, ela trabalhou em alguns projetos com grupos de jovens que não tinham concluído o Ensino Fundamental, e com jovens que cumpriam medidas sócio-educativas.

Quando indagada sobre seus hábitos de leitura, ela responde: *“Eu considero que é bom, mas eu gostaria que fosse muito bom. É bom pela questão do tempo. Eu leio muito, mas eu queria ler mais. E eu queria ter tempo para ler inteiro, pois eu leio muitos textos de livros, e eu queria poder ler tudo, sabe?”*

5.2 - A informação sob o prisma do educador da EJA

Em conformidade com o objeto de estudo constituinte desta pesquisa, a questão da informação sob a ótica do educador foi uma das categorias empíricas identificadas a partir da análise do discurso das entrevistadas. Assim, a seguir, serão apresentados a concepção de informação das professoras que compõem a amostra e o significado desta para as mesmas no processo ensino-aprendizagem.

5.2.1 - Conceito de informação sob a ótica das professoras

A partir das entrevistas realizadas com as docentes, foi possível perceber

diferentes concepções acerca do conceito de informação. Ressalte-se que, mesmo sem conhecimento teórico a respeito, algumas das definições dadas pelas professoras se aproximam bastante dos eixos teóricos eleitos como norteadores para a presente pesquisa.

Remetendo-se ao fato de estar inserida na era informacional, uma das professoras formula o termo de forma bem ampla, sem muitas especificações, ao considerar que

“A gente vive no mundo da informação hoje... Informação para mim é tudo, por exemplo o rótulo dessa cola, para que ela serve, etc. Então tudo é informação... ela pode ser concreta ou abstrata... eu a vejo de uma forma bem aberta, e procuro usá-la dessa forma também.” (Professora B)

Numa perspectiva mais definida, outras duas professoras atribuem à informação uma dimensão transformadora, ao entender que esta é capaz de acrescentar algo aos sujeitos que dela necessitam. Essa compreensão acerca do conceito de informação está explícita nas citações a seguir:

“Informação para mim é tudo o que você puder buscar de dados e que possa de alguma forma contribuir para sua vida.” (Professora A)

Ou, ainda:

“É tudo que acrescenta na sua vida. E o ser humano todos os dias aprende uma coisa nova... todo dia, seja para você crescer ou não, alguma informação você adquire.” (Professora C)

De forma mais objetiva, a definição dessa professora se mostrou bastante coerente com os argumentos teóricos que orientam este trabalho:

“Informação, pra mim, são os elementos que eu vou utilizar para constituir o conhecimento.” (Professora D)

Essa descrição é corroborada por Rendón Rojas (2005), que aponta que: *“la información es el insumo del conocimiento”* (RENDÓN ROJAS, 2005: 53).

A partir de tais reflexões, é relevante reforçar que *“la información no existe como un ente acabado y autónomo”* (RENDÓN ROJAS, 2005: 53), o que reafirma a importância de se efetivar uma (inter)ação entre esta e a educação, tendo o educador como mediador do processo e as salas de aulas como espaços privilegiados de informação e conhecimento.

5.2.2 - Significado da informação no processo ensino-aprendizagem

Um elemento bastante interessante destacado pelas professoras durante as entrevistas diz respeito ao significado atribuído à informação no contexto do processo ensino-aprendizagem. Na ótica das mesmas, a informação é vista como um recurso capaz de transformar a realidade dos indivíduos, ampliando sua visão de mundo. Tal apontamento é explicitado no relato seguinte:

“Eu me preocupo muito com a questão da informação até porque eu acho que esse é um dos principais objetivos meu com os alunos. Além da questão da alfabetização, o que eu percebo (...) é que eles são muito restritos. A maioria deles não tem televisão, não escuta rádio, tem a questão da religião - que é uma influência que eu considero muito negativa, porque os evangélicos, por exemplo, só acreditam no que o pastor fala... Porque para eles o que importa é só a vidinha cotidiana deles, eles não querem aumentar isso. A Geraldina é um exemplo clássico disso, se não servir para ela - e a vida dela se resume à casa dela e ao tapete [atividade extra-classe da qual a aluna participa] -, o mundo para ela não tem sentido, não tem valor.” (Professora A)

Sobre esse prisma, cabe reiterar que, de fato, diferentes autores da área da Ciência da Informação têm enfatizado o papel transformador da informação, à medida que a consideram um *“instrumento de democratização e cidadania”*, sobretudo ao se considerar que *“a disponibilidade e o acesso a ela constitui elemento crucial para a transformação social”* (REIS, 1999: 153). Entretanto, é preciso ponderar que, de um ponto de vista crítico, sua apreensão pelos sujeitos exige o *“desvelamento das articulações de poder bem como uma visão histórica da sociedade e das relações sociais que nela se engendram”* (REIS, 1999: 154).

Complementando esse ponto de vista, outro aspecto evidenciado por uma das professoras foi a não neutralidade inerente ao fenômeno informacional:

“(...) eu vejo a informação mais como uma ferramenta que eu tenho para o meu trabalho... porque eu acho que esse é um caminho para você atingir o aluno hoje (...). E eu acho engraçado que com isso você acaba conhecendo a pessoa, porque uma determinada informação, de uma determinada fonte ou de um determinado veículo atinge tal pessoa... e isso permite você saber que essa pessoa é mais pra esse lado ou não.”
(Professora B) (grifo nosso)

Esse posicionamento é defendido por Cardoso (1994), ao argumentar que a informação, na perspectiva social, deve ser considerada em relação à historicidade dos sujeitos, ao funcionamento das estruturas e das relações sociais e aos sujeitos que executam ações.

5.3 - Surgimento das demandas informacionais no contexto pedagógico

Pelo que se pôde perceber tanto nas observações das aulas quanto nos

relatos das professoras oriundos das entrevistas, as demandas informacionais por parte dos alunos surgem durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de maneira espontânea e não sistematizada. O papel do professor nesse contexto é bem definido por Freire (1999), ao refletir que: *“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho (...).”* (FREIRE, 1999: 27)

Essa situação, dialógica por natureza, é exemplificada no relato a seguir:

“Às vezes eu estou conversando com eles uma coisa que não tem nada a ver, e uma informação puxa outra, outra... Por exemplo, eu lembro que quando a gente estava falando de higiene bucal, a Iva tocou no assunto sobre diabetes, porque ela relacionou. Então eu aproveitei e puxei esse tema, porque esse é um problema com que os alunos da sala convivem diariamente devido à idade, então seria um bom conteúdo para se trabalhar com eles. Foi assim também com a osteoporose... Essas demandas surgem do cotidiano da sala de aula mesmo.” (Professora A)

A esse ponto de vista, acrescenta-se ainda:

“Eles não trazem de forma explícita, a gente tem que ir buscando. Quando nós fomos à Gruta da Lapinha, surgiu uma pergunta lá sobre o tempo de vida do homem, e quando o monitor que estava dando a palestra começou a falar de milhões e milhões de anos eu vi que isso para eles não estava fazendo o menor sentido... e nós lá diante das cavernas. Então essas coisas a gente vai percebendo e depois temos que retornar para eles: “Peraí gente, houve uma época assim? Vocês já ouviram falar dos dinossauros?” E muitos acham que aquilo é coisa só de filme... aí a gente tem que buscar.” (Professora B)

Além de captar essas demandas por informações, cabe ao professor “alinhar-las” ao longo do processo educativo, de forma a garantir-lhes coesão. Reafirmando esta perspectiva, há a seguinte formulação:

“As demandas vão chegando assim... às vezes a gente está trabalhando determinado conteúdo, e durante a discussão vão surgindo dúvidas, que nos levam para outros temas. É como se fossem se alinhavando, uma coisa puxa outra.” (Professora D)

Em relação aos diversos pontos apresentados, é preciso considerar dois aspectos fundamentais e imbricados. Em primeiro lugar, essas demandas informacionais devem ser situadas num contexto específico, na medida em que advêm de um grupo de alunos constituído por jovens e adultos populares, com histórias e trajetórias sócio-étnico-raciais. Em segundo, deve-se reconhecer que o educador da EJA tem um papel essencial no desvelamento dessas demandas informacionais que surgem no exercício da prática pedagógica.

Diante do exposto, torna-se imperativa uma reflexão acerca da formação do educador da EJA, que, além de conhecer a realidade de seus alunos, deve ser capaz de captar e suprir as demandas que eles trazem para a sala de aula, com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem significativo para os seus sujeitos. Em relação a isso, Arroyo (2006: 23) defende que a *“particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”*.

5.4 - Estratégias informacionais para viabilizar o processo ensino-aprendizagem

Pelo que se pôde verificar, as práticas informacionais constituem um elemento primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em razão

dessa assertiva, a seguir, serão abordadas questões relativas às estratégias informacionais utilizadas pelas docentes, no intuito de promoverem o processo educativo.

5.4.1 - Alternativas para obtenção de informação

Ao se considerar que o surgimento de demandas informacionais constitui parte integrante do processo ensino-aprendizagem, é preciso se atentar para uma questão intrinsecamente ligada a esta, da qual depende o planejamento do trabalho pedagógico: a busca de informações, pelos docentes, para suprir tais demandas.

A esse respeito, as professoras entrevistadas relataram que recorrem a fontes variadas de informações para subsidiá-las na elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, dentre as quais: livros, jornais e revistas, internet, rádio e televisão. Além dessas, também são utilizados materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos, conforme descrito a seguir:

*“Eu uso também folhetos informativos (trabalhando a dengue, por exemplo), de propagandas, e a própria conta de luz ou de água.”
(Professora A)*

Uma outra fonte de informação mencionada foram os diversos espaços educativos existentes para além das salas de aulas, a partir dos quais é possível promover a interação entre teoria e prática, sobretudo pela possibilidade de se explorar, *in loco*, tudo o que esses espaços podem oferecer para potencializar o

processo ensino-aprendizagem.

Em razão deste ponto de vista destaca-se:

“Eu esqueci de citar uma outra fonte de informação, que são as visitas que a gente faz aos museus, às praças... a princípio eu ficava olhando assim meio cheia de dedos, mas depois eu me convenci totalmente de que você buscar informação diretamente na fonte é uma observação muito mais completa que se pode fazer.” (Professora B)

Outro elemento relevante levantado pelas professoras como fonte de informação são seus pares, ou seja, seus colegas de profissão. Conforme colocado pelas docentes, as trocas de experiência, e até de material didático, colaboram efetivamente para o desenvolvimento de seu trabalho.

“Uma coisa que a gente tem muito é a troca de experiência. Porque nós temos um horário para isso.... Então nós temos uma troca de experiências e de material muito grande, e isso ajuda demais.” (Professora C)

Há que se destacar que o processo de obtenção de informação, denominado por Araújo (2001b) de prática de recepção de informação, se desenvolve, segundo a referida autora, em dois momentos distintos e complementares: o acesso à informação e a seleção da mesma, este último com o intuito de verificar sua adequação aos propósitos pretendidos. Esta ótica se explicita nos seguintes termos:

“E eu me preocupo muito em não me ater a uma única fonte, pra validar mesmo e não passar nada equivocado para os alunos.” (Professora D)

É importante ressaltar que, como requisito essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, a obtenção de informações por parte dos educadores deve se constituir numa atividade contínua e imbricada ao fazer

educativo. Assim, em aporte às formulações dos docentes entrevistados, torna-se oportuna a seguinte formulação de Freire (1999):

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1999: 16)

5.4.2 - Limitações pessoais/institucionais no processo de obtenção de informação

Em relação às limitações pessoais e/ou institucionais encontradas pelas professoras no processo de obtenção de informação, um dos principais aspectos levantados diz respeito à dificuldade de acesso em termos materiais, conforme descrito a seguir:

“(...) em função do custo desse material [jornal], fica difícil para mim comprar sempre, pois a Prefeitura não oferece esse tipo de material. E essa é uma questão que atrapalha muito a busca da informação, é exatamente a falta de materialidade. Pois eu poderia buscar a informação em filmes, em documentários, mas eu não disponho dessa materialidade.” (Professora A)

Em razão de tais colocações, se impõe a seguinte questão, que merece reflexão: esse problema relativo à escassez de recursos materiais, no caso da EJA, pode ser associado à herança que essa modalidade de ensino carrega em relação à sua abordagem, num passado recente, a partir de *“políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio à pobreza”*? (Di Pierro, 2005: 1123)

Outro elemento apontado pelas professoras como limitador em relação ao processo de obtenção de informação diz respeito à linguagem:

“O que eu vejo de complicado é a questão da linguagem, pois nem sempre a linguagem que a gente encontra em muitos livros e revistas é acessível aos educandos, é preciso fazer uma intermediação.” (Professora D)

Ressalte-se que esta questão relativa à linguagem também preocupa outras professoras, como se verifica nos relatos a seguir:

“Eu faço o meio de campo... Eu faço muito aquele trabalho de linguagem oral e linguagem escrita, como se fala e como se escreve... Sempre tentando fazer essa aproximação, mas não na concepção do certo ou errado, mas mostrando para eles que são coisas diferentes e que a gente deve conhecer seus usos.” (Professora B)

“Uma vez, a diretora os convidou para assistir uma palestra no auditório, e depois, quando nós chegamos na sala, eles me perguntaram um tanto de coisa, porque a linguagem não atingiu a eles. Então eu explico com exemplos para eles entenderem... mas eu não privo eles desse contato, porque também eles precisam saber a diferença entre a linguagem mais formal e a coloquial, que eles usam muito.” (Professora C)

Sobre esse aspecto, destaca-se o papel fundamental que deve ser assumido pelo professor enquanto mediador, uma vez que a intenção não é privar os alunos do contato com linguagens mais elaboradas, e sim demonstrar para eles a coexistência de diferentes linguagens, utilizadas em contextos variados e com funções distintas.

5.4.3 - Utilização, em sala de aula, das informações obtidas

No que se refere à utilização, pelas professoras, das informações obtidas,

pôde-se perceber que estas representam um elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, constituindo seu cerne, conforme depoimento a seguir:

“Elas são a base para eu pensar todo o trabalho desenvolvido em sala. Eu utilizo muito essas informações para, a partir daí, pensar atividades de alfabetização, de leitura... Porque eu acho que essa é uma forma de contextualizar o trabalho.” (Professora C)

Nessa perspectiva, é a partir das informações encontradas que as professoras planejam as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, elegendo, assim, as melhores estratégias para socializar tais informações com os alunos.

“Uso muito em estudos de texto, debates... Por exemplo, a partir da idéia central de um texto, você promove o debate. Eu gosto muito de fazer isso para dar o espaço de cada um se pronunciar. Também tem que ter aulas expositivas, mas no geral o trabalho é muito variado. Eles também fazem muita representação teatral. E de vez em quando eu trago pessoas para falarem para eles sobre assuntos diversos.” (Professora B)

Nessa mesma ótica:

“É muito comum eu utilizá-las em situações que os alunos vão ter que trabalhar em sala... ou isso vira um texto para eles lerem e interpretarem, ou isso vira situações de problemas matemáticos, ou isso vira um texto que vai ser dramatizado, ou isso vira aula expositiva, que é sempre dialógica.” (Professora D)

Cabe destacar que, conforme explicitado por Araújo (2001b), a socialização da informação deve acontecer sempre num processo dialógico. A esse respeito, Freire (1999) argumenta que *“ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção”* (FREIRE, 1999: 27). Em vista dessa perspectiva, é imprescindível que esteja disposto a dialogar e a

fazer de suas aulas momentos abertos.

5.5 - Contribuições que a informação traz para a prática pedagógica

De acordo com as professoras, a informação não só contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas constitui-se como um elemento fundamental da mesma. Segundo uma das professoras, é por meio da informação que se torna possível contextualizar o processo educacional, aproximando-o da realidade de seus sujeitos.

*“Não só facilitam, mas são a base... para não tornar a escola uma coisa mecânica, sem contexto com a vida diária... porque o grande discurso é esse, fazer da escola algo além de prazeroso, também útil. É isso que faz com que a escola não seja algo descontextualizado, como se a escola fosse uma coisa e a vida lá fora fosse outra completamente diferente.”
(Professora A)*

Outro aspecto aventado é relativo ao fato de as práticas informacionais possibilitarem o redirecionamento do trabalho pedagógico, quando necessário. A importância dessa postura reflexiva é defendida por Freire (1999), ao afirmar que *“a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”* (FREIRE, 1999: 22)

Destacam-se da fala dos entrevistados os aspectos enfatizados por FREIRE:

“É fundamental. Sem dúvida abre muitas possibilidades de trabalho... uma coisa que você traz acaba puxando outra. Acontece também, às vezes, que as informações que você encontrou te mostram que o caminho a ser seguido deve ser outro... e você busca mais informações e reestrutura o trabalho.” (Professora B)

Uma outra questão levantada diz respeito ao desenvolvimento pessoal possibilitado pelas práticas informacionais, o que acaba refletindo-se positivamente em outras dimensões da vida do sujeito, notadamente na prática profissional.

“Primeiro enriquece a minha pessoa, porque nessa busca eu aprendo demais. E isso, além de facilitar, enriquece o trabalho que eu desenvolvo também.” (Professora C)

Cabe ainda reiterar um aspecto já discutido anteriormente: a informação como subsídio para o conhecimento. Ao partir desse pressuposto, considera-se que a informação é um componente essencial para o processo ensino-aprendizagem, o que a torna parte integrante do trabalho educativo.

“Não só contribuem, mas são parte fundamental da prática pedagógica, considerando o que eu já disse, que é a partir das informações que vai se constituir o conhecimento, tanto para mim quanto para os educandos.” (Professora D)

A partir de tais reflexões, é possível concluir que a informação se constitui, de fato, num elemento fundamental e indissociável da educação e que as docentes, ao se posicionarem em relação ao papel da informação para a prática pedagógica, tornam concreta a interlocução informação-educação. Assim, é preciso reconhecer na escola um *locus* privilegiado de realização de práticas informacionais e de reflexões acerca da realidade (MARTELETO, 1995).

5.6 - O trabalho em sala de aula: práticas diferenciadas

Como mencionado anteriormente, a observação das aulas ministradas pelas

professoras que compõem a amostra selecionada para este estudo aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2007, duas vezes por semana em cada turma (segunda e quarta nas turmas da manhã e da noite; terça e quinta na turma da tarde). Reitera-se que a Professora D estava de licença médica durante o período de coleta dos dados para a pesquisa, o que impossibilitou a observação do seu trabalho em sala de aula.

Cabe ressaltar que a observação em sala de aula teve como principal objetivo identificar elementos significativos relacionados à postura pedagógica das professoras, estabelecendo relações entre estes e os significados por ela construídos acerca de suas práticas informacionais, sem ter a intenção de caracterizar todo o processo educativo desenvolvido em cada uma das turmas observadas.

5.6.1 - A prática da Professora A

Dadas as características de sua turma, composta principalmente por idosos, o trabalho pedagógico dessa professora privilegia situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano. Pelo que se pôde verificar durante as aulas observadas, as atividades desenvolvidas sempre perpassam questões que fazem parte do dia-a-dia dos educandos, numa tentativa de minimizar a distância existente entre a sala de aula e suas vidas, marcadas notadamente por trajetórias escolares descontinuadas.

Cabe aqui ressaltar que, no contexto da EJA, esse modo de agir da professora é extremamente importante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, uma vez que, conforme defendido por Parreiras (2001), a fase da vida dos alunos dessa modalidade de ensino confere à Educação de Jovens e Adultos uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado e práticas adequadas de trabalho.

Essa postura em relação à sua prática pode ser bem exemplificada a partir de um relato dela a respeito de um trabalho sobre saúde bucal, realizado com os alunos em sala de aula, conforme descrito a seguir:

“O trabalho sobre saúde bucal foi recente e surgiu de um incômodo... eu já havia notado que o alunos não se preocupavam com os cuidados em relação ao corpo, sobretudo com a própria higiene bucal, muito devido ao desconhecimento deles mesmo, pela criação que tiveram. Muitos deles têm problema dental... a própria escovação eles não fazem direito [...]. Então esse tema é importante para eles, e seria muito útil...” (Professora A)

Um outro aspecto bastante evidente em seu trabalho pedagógico é a atenção que a referida professora dispensa aos conhecimentos prévios dos alunos. A abordagem dos conteúdos sempre é feita levando-se em consideração o que eles trazem de suas vivências, o que possibilita um aprendizado dialógico entre o docente e os discentes. Ressalte-se que essa estratégia faz com que os educandos se sintam mais à vontade para interagir e participar das discussões suscitadas, permitindo que eles se reconheçam como parte do processo ensino-aprendizagem.

“Então o primeiro passo foi trabalhar uma reportagem, lendo com eles e resgatando os conhecimentos prévios deles sobre o tema. Também resgatamos como era feita a higiene bucal na época deles... e isso é

bacana pela questão da troca, pois não sou só eu que fico falando para eles, eles me falaram muito sobre como era feita a limpeza dos dentes antigamente, que eles usavam a cinza do fogão a lenha como abrasivo... e a partir do que eles já sabem a gente faz o paralelo entre como era feito antes e como é feita atualmente.” (Professora A)

Compreender que os alunos trazem consigo conhecimentos, crenças e valores já constituídos é um pressuposto elementar para a prática educativa no âmbito da EJA, pois, de acordo com Oliveira (2001), é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

Destaca-se que, ao estabelecer o diálogo com os alunos, essa professora permite que outras demandas que vão surgindo ao longo do trabalho sejam incorporadas no percurso, de modo a complementá-lo. Nesse sentido, pode-se considerar que esses “ganchos” são os responsáveis pela coesão do trabalho educativo, que acaba por se constituir num processo cíclico e retroalimentado por constantes buscas por informações.

“E aí a gente começa a buscar mais informações... a Lucinda mesmo me perguntou sobre os dentes inferiores e superiores, e ninguém sabia ao certo a função deles... eles não sabiam qual era a utilidade dos dentes... para eles os dentes não tinham um papel muito importante, tanto que antigamente, ao invés de tratar os dentes danificados, eles os extraíam. Eles também não sabiam o nome dos dentes, nem quantos dentes havia na boca, então eu achei importante trazer essas coisas para eles. Então busquei essas informações em livros e trouxe para eles.” (Professora A)

Conforme supracitado, reitera-se que uma das maiores preocupações dessa professora é correlacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com as vivências de seus alunos. Sua intenção é que eles estejam melhor preparados para

lidar com as questões inerentes ao seu dia-a-dia, trazendo informações que lhes sejam úteis e que, de alguma forma, contribuam, efetivamente, para a sua inserção na sociedade e o seu desenvolvimento enquanto cidadãos.

“E conversando com eles eu descobri que muitos sabem que o posto de saúde oferece tratamento dentário, mas não conhecem bem o trabalho deles, então eu resolvi chamar a equipe de dentistas do posto de saúde para falar para eles. E foi bacana porque eles ficaram sabendo de um monte de coisas, como por exemplo que a Prefeitura não oferece serviços de prótese, que existe um atendimento dental de emergência num hospital que atende pelo SUS, dentre outras coisas. Os alunos gostaram muito do bate-papo com o dentista, eles tiraram muitas dúvidas... além disso aquele primeiro momento de apresentação geral é muito importante para eles, pois para nós é banal chegar e falar quem você é, o que você faz... mas para eles é fundamental porque no convívio diário deles eles não têm essa oportunidade.” (Professora A)

5.6.2 - A prática da Professora B

A prática pedagógica dessa professora privilegia atividades desenvolvidas além das fronteiras da sala de aula, por acreditar que estas podem contribuir para a interação entre teoria e prática e que, por sua vez, podem facilitar o processo ensino-aprendizagem, proporcionando a (re)construção e a (re)elaboração de novos conhecimentos pelos alunos.

Dentre as estratégias por ela utilizadas destacam-se os trabalhos de campo, com visitas a museus e demais espaços culturais, as idas com toda a turma a teatros e cinemas, dentre outros. De acordo com a professora, o objetivo principal destes trabalhos é desmistificar os estereótipos de que a educação está restrita à sala de aula, onde o professor é o único detentor do conhecimento.

Tal assertiva é corroborada por Siman (2003), ao afirmar que a educação escolar tem, cada vez mais, buscado estabelecer um diálogo com outros espaços culturais com vistas a explorar o que esses espaços oferecem para a aquisição de conhecimento por meio de emprego de outras linguagens e ferramentas.

É importante ressaltar que a realização dessas atividades sempre se dá de maneira contextualizada, de forma a ampliar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala. Nas palavras da professora:

“Na época, nós estávamos trabalhando com questões relacionadas às nossas origens: a história de vida de cada um, de onde cada um veio, o planeta em que a gente mora... e aí nós chegamos a questões como o tempo, período antes de Cristo e depois de Cristo e o que significa isso... então aos poucos a gente começou a voltar no tempo ver temas como a história de Belo Horizonte, e então facilmente chegamos à Gruta da Lapinha.” (Professora B)

Um aspecto destacado pela professora é que, para que essas estratégias pedagógicas tenham êxito no trabalho educativo, é preciso, além de contextualizá-las, fazer uma preparação junto aos alunos para sondar seus interesses e resgatar seus conhecimentos prévios.

“Quando nós fomos à Gruta da Lapinha, nós nos preparamos para ir... A gente fez uma seleção de materiais sobre Antropologia... também buscamos figuras e imagens, em diversas fontes: jornal, revista, livros, internet...” (Professora B)

Conforme apontado pela mesma, mais importante do que a estratégia pedagógica utilizada em si é fazer as conexões necessárias, para que os alunos compreendam que não se trata de formas isoladas de aquisição de conhecimentos, mas, sim, de alternativas complementares, capazes de promover o processo ensino-aprendizagem.

“Eles precisam entender que não é só um passeio para ver coisas novas... está dentro do que estamos estudando. Faz parte de projeto maior que começou antes e não vai terminar ali.” (Professora B)

5.6.3 - A prática da Professora C

Acreditando que o aprendizado da leitura e da escrita pode contribuir para que os alunos jovens e adultos compreendam de forma mais concreta os aspectos presentes em sua vida e na sociedade em geral, essa professora direciona seu trabalho pedagógico para esse objetivo. Pelo que se pôde observar, através das atividades que leva para a sala de aula, ela procura fazer com que os alunos não apenas se apropriem dessas habilidades relativas ao código escrito, mas que façam isso de forma crítica.

Sobre esse aspecto, Ribeiro (1999) aponta que, na perspectiva ideológica, a alfabetização é vista como um modo de adquirir valores e formar mentalidades. Portanto, a alfabetização, dentro dessa perspectiva, possui significados políticos, ideológicos e não pode ser vista separadamente destes, nem considerada um fenômeno autônomo.

Tendo por base esses pressupostos e considerando o perfil da turma, composta notadamente por trabalhadores (empregadas domésticas, diaristas, pedreiros, motoboys, dentre outros) com idade entre 20 e 55 anos, essa professora busca utilizar em suas atividades elementos que contribuam para a formação dos seus alunos no sentido mais amplo, como descrito a seguir:

“Esse ano, por exemplo, eu trabalhei muito os documentos com eles. Para eles saberem preencher mesmo, porque a maioria dos alunos está buscando o mercado de trabalho... então sempre tem essa dificuldade de preencher um formulário na hora em que vai fazer uma entrevista; na hora em que vai requerer um emprego a maioria passa por isso.” (Professora C)

Nessa perspectiva, partindo de temas significativos para o contexto dos alunos e considerando os conhecimentos prévios trazidos de suas vivências, a professora sempre teve a preocupação de sistematizar o trabalho desenvolvido com os alunos por meio de atividades que enfatizassem a aquisição da leitura e da escrita, de acordo com relato a seguir:

“Eu trabalhava assim: antes do documento em si, a gente trabalhava sempre uma informação sobre ele... e depois de passar item por item de cada documento, nós fazíamos atividades a respeito. E eu consegui livros com tudo isso, com todas essa informações.” (Professora C)

Para além dos aspectos antecedentes, é importante explicitar que, após a realização das observações em sala de aula e, posteriormente, das entrevistas com as respectivas professoras, foi possível concluir que o discurso das docentes que compõem a amostra é extremamente coerente com a prática pedagógica que as mesmas desenvolvem em sala de aula, o que pôde ser revelado notadamente pelas atividades desenvolvidas com os alunos.

Em síntese, os dados apresentados apontam a conexão entre informação e a prática pedagógica e indicam também o esforço das docentes no sentido de que a realidade e a cultura dos alunos se constitua no eixo da ação educativa.

Considerações finais

“O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, (...) sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo.” (FREIRE, 2000: 125)

No âmbito educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos.

Tendo em vista esse modo de considerar tal problema, para que se possa efetivar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que os professores de alunos jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é fundamental que os docentes estejam engajados numa atividade permanente de formação, que implica, principal e necessariamente, na busca de informação para a construção de novos conhecimentos, que serão trabalhados dentro do contexto no qual esses alunos estão inseridos.

Ainda que essas questões sejam inerentes à formação de qualquer educador, é importante destacar que, no caso específico da EJA, o processo de busca dessas informações está intimamente relacionado às dificuldades e aos incômodos que esses professores vivenciam no exercício do trabalho docente, às questões que emergem dessa prática e às tentativas de respondê-las.

Diante da relevância dos argumentos antecedentes, cabe retomar e explicitar,

em linhas gerais, que o presente trabalho teve como foco de estudo a relação entre informação e prática pedagógica, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, no intuito de se apreender e discutir as necessidades de informação interpostas aos docentes, advindas do contexto pedagógico. Recuperam-se as estratégias utilizadas pelos docentes para supri-las, a forma como utilizam essas informações em sua prática e analisa-se a influência das mesmas em seu trabalho pedagógico e a sua contribuição para a prática docente.

Em razão de tais colocações, deve-se ressaltar que esta pesquisa teve origem e se efetivou na interface entre duas áreas do conhecimento: a Ciência da Informação e a Educação, mais especificamente a Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista teórico, cabe reiterar que a informação, no escopo deste trabalho, é compreendida dentro do paradigma social da informação, que entende a mesma como um construto social, sendo a base para a construção do conhecimento e para a ação social. Para tanto, a informação deve ser referenciada à historicidade dos sujeitos, ao funcionamento das estruturas e das relações sociais e aos sujeitos que executam ações. A partir dessa abordagem, é possível perceber uma relação imbricada entre informação e educação, notadamente em relação à possibilidade de transformação da realidade social.

No que se refere às escolhas e aos percursos metodológicos, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo de caso, tendo como subsídio as formulações de Santos (2004), Ludke e Andre (2003) e Roese (1998). É importante destacar que o cenário escolhido para a realização da

pesquisa então proposta foi o Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH).

Para sua concretização e como instrumentos para a obtenção de dados, utilizou-se a pesquisa documental, a observação das atividades no espaço da sala de aula, bem como entrevistas semi-estruturadas com as participantes selecionadas. Procedeu-se à consolidação, ao tratamento e à discussão dos dados e recorreu-se à técnica da análise de conteúdos, com vistas a produzir uma descrição objetiva e sistemática da visão das participantes, tendo como fim interpretá-las (MINAYO, 2000).

Apresentados tais apontamentos, cabe aqui resgatar a questão proposta nesta dissertação, ou seja: *Como se dá o comportamento informacional dos docentes da EJA e quais são os reflexos desse processo em sua prática pedagógica?*

A partir da análise dos dados, percebeu-se que, apesar de terem concepções diferenciadas acerca do conceito de informação, as professoras entrevistadas atribuem a esta um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao suprimento das demandas informacionais advindas do contexto educacional.

Somando-se a esses aspectos, foi possível verificar que, em relação ao seu comportamento informacional, as docentes utilizam estratégias diversificadas no processo de busca dessas informações, recorrendo a livros, jornais e revistas, internet,

rádio e televisão. Além destes, também foram citados como fontes de informação vários materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos (folhetos informativos, boletos de contas, etc.), os espaços educativos para além da sala de aula (visitas técnicas) e os próprios colegas de profissão (por meio das trocas de experiências).

Sobre as limitações vivenciadas nesse contexto, evidenciou-se que a maior dificuldade encontrada pelas educadoras no processo de obtenção de informação diz respeito ao acesso às fontes informacionais. Outro elemento apontado pelas professoras como limitador refere-se à linguagem de alguns materiais encontrados, que, na maioria das vezes, não é apropriada ao perfil do aluno jovem e adulto.

Conforme evidenciado pelas docentes, as informações encontradas e obtidas constituem um elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que é a partir delas que é feito o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Concluiu-se esta pesquisa com a convicção de que a informação, na ótica das professoras contactadas, constitui um elemento primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica. Entretanto, embora a interlocução entre informação e educação não esteja formalizada no plano teórico dessas duas áreas de conhecimento, há, sob o prisma dos que militam nas mesmas, uma preocupação no sentido de ampliar este diálogo e as inter-relações, haja vista que, no contexto da prática docente, isso efetiva.

Assim, em relação às contribuições deste trabalho, não se pode deixar de considerar que, no contexto educacional, os estudos relativos às práticas

informacionais de professores representam uma possibilidade de auxílio para a atuação desses profissionais, sobretudo no que se refere à consolidação de sua prática pedagógica. Em termos concretos, seria oportuno que os docentes, com os subsídios da Ciência da Informação, tivessem suporte para pesquisar e buscar informação, mantendo-se, ainda, as preocupações de considerar, de fato, as dimensões social, ética e política do processo educativo.

De forma mais ampla, tais estudos podem contribuir, também, para a formação de cidadãos que compreendam o contexto em que vivem, viabilizando o acesso a informações que sejam úteis para suas vidas, ajudando-os de maneira significativa a exercerem de forma efetiva seu papel na sociedade da informação, não como objetos, mas como sujeitos ativos e conscientes do contexto no qual se encontram inseridos.

Em razão de tais apontamentos, cabe aqui reiterar que a intenção dessa pesquisa foi, além de apontar alguns caminhos percorridos por esses professores na trajetória que envolve a necessidade, a busca e o uso de informações, oferecer, também, diretrizes que possam beneficiá-los em sua atuação profissional, no que se refere à implementação de um trabalho docente de qualidade.

Considerando esse aspecto, reforça-se a necessidade da interlocução entre a Ciência da Informação e a Educação, com o principal objetivo de se estabelecerem parcerias que possam colaborar para o desenvolvimento, por parte dos docentes, de uma competência informacional que lhes permita lidar com a informação de forma insigne. Acredita-se que esta habilidade não só facilitaria a prática pedagógica, mas,

também, tornaria o processo ensino-aprendizagem mais profícuo.

Uma possibilidade de se concretizar a proposta supracitada seria uma atuação conjunta, no caso da UFMG, entre a Faculdade de Educação e a Escola de Ciência da Informação na elaboração e no oferecimento de cursos de capacitação, seminários, e outros meios de formação que contemplassem os aspectos relativos à competência informacional na dimensão formativa do professor.

Por fim, a presente pesquisa desvelou novas possibilidades de estudos, que poderão ser aproveitados na realização de trabalhos futuros. Pelo fato de esta pesquisa se constituir em um estudo de caso, seria interessante que outros cenários vinculados a EJA fossem investigados, com o objetivo de confrontar os dados encontrados. Outra sugestão é realizar a pesquisa no contexto de outros níveis e modalidades de ensino, no sentido de complementar os resultados obtidos.

Em síntese, torna-se notória e premente a efetivação da interlocução Ciência da Informação e Educação, tendo em vista que as áreas, em termos de responsabilidade pública, estariam contribuindo de forma concreta para que os participantes do processo educativo, no contexto da EJA, pudessem auferir plenamente dos direitos da cidadania.

Referências bibliográficas

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação, sociedade e cidadania: práticas informacionais de organizações não governamentais – ONGs brasileiras. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 31-54, jan./jun. 2001a. Disponível em: <www2.uel.br/revistas/informacao/include/getdoc.php?id=306&article=103&mode=pdf>. Acesso em: 10/12/08.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. A construção social da informação: dinâmicas e contextos. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 1-9, out. 2001b. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out01/F_I_art.htm>. Acesso em: 28/08/08.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação: recurso para a ação política do cidadão?. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 9, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/67/5056>>. Acesso em: 28/08/08.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. **A construção social da informação: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais / ONGs brasileiras**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, Brasília.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo

Horizonte: Autentica, 2006. p. 17-32.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH. 2000.** (Cadernos da Escola Plural).

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** 2 ed., Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996.** Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

CABRAL, Ana Maria Rezende. A Ciência da Informação, a cultura e a sociedade informacional. In: CABRAL, Ana Maria Rezende; REIS, Alcenir Soares. (Org). **Informação, cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas.** Belo Horizonte: Novatus, 2007. 144 p.

CABRAL, Ana Maria Rezende; RENAULT, Leonardo Vasconcelos. Informação, cultura e sociedade – estado da arte. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da informação, 6., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ancib, 2005.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciência da informação. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da informação da UFMG, 2003. Disponível em: <http://www.capurro.de/enancib_p.htm>. Acesso em: 28/02/07.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-modernidade e informação: conceitos complementares? **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jun. 1996.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Retomando possibilidades conceituais: uma contribuição à sistematização do campo da informação social. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 107-114, jul./dez. 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000b.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28/11/07.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 54 p.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12/12/06.

FREIRE, Isa Maria. Informação e educação: parceria para inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 142-145, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/81/93>>. Acesso em: 22/10/08

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 304 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 120 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a. 93 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b. 245 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985. 96 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 96 p.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nelida. As relações entre ciência, Estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. **Revista de Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 60-76, jan./abr. 2003a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 14/08/08.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nelida. Para uma reflexão epistemológica acerca da ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2001.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nelida. Metodologia de pesquisa no campo da Ciência da Informação. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, v. 1, n. 6, dez. 2000a. Disponível em: http://www.dgzero.org/dez00/Art_03.htm Acesso em: 14/08/08.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HJØRLAND, Birger. Epistemology and the socio-cognitive perspective in Information Science. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, 53, 4, ABI/INFORM Global, fev. 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas/Belo Horizonte: UFMG, 1999. 337 p.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista.

São Paulo: Cortez, 1985. 112 p.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6 reimp. São Paulo: E.P.U., 2003. 99 p.

MARTELETO, Regina Maria. Cultura, educação, distribuição social dos bens simbólicos e excedente informacional. **Informare**, UFRJ, v. 1, n. 2, p. 11-23, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269 p.

MORIN, Edgard. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (org.) **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina Edipucrs, 1999.

MORIN, Edgard. O desafio da complexidade. In: _____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. p. 175-193.

MOURA, Maria Aparecida. Ciência da Informação e semiótica: conexão de saberes. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, 2º número esp., p. 1-17, 2º sem., 2006.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999. 229 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição a história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues. 1995.

PARREIRAS, Patrícia Conceição. **Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2001. 15f. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1893462217669.doc>>. Acesso em: 22/07/05.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Campo interdisciplinar da ciência da informação: fronteiras remotas e recentes. In: _____ (Org.). **Ciência da informação, ciências sociais e interdisciplinaridade**. Brasília/Rio de Janeiro: IBICT/DDI/DEP, 1999. p.155-182.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro; LOUREIRO, José Mauro Matheus. Traçados e limites da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, jan./abr. 1995, p. 42-53.

REIS, Alcenir Soares dos. Informação, cultura e sociedade no PPGCI: contrapontos e perspectivas. In: CABRAL, Ana Maria; REIS, Alcenir Soares. (Org). **Informação, cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas**. Belo Horizonte: Novatus, 2007. 144 p.

REIS, Alcenir Soares dos. Retórica-ideologia-informação: questões pertinentes ao cientista da informação. **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 145-160, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68/Especial, ano 20, p. 184-201, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta**

curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 239 p.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, p. 189-200, 1998.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor: semejanzas y diferencias. **Ciência da Informação**, v. 34, n. 2, p. 52-61, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cionline/viewarticle.php?id=690&layout=abstract>>. Acesso em: 31/10/08.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: Gamboa, Silvio Sanches (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortês, 1995. 111 p.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 167 p.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, 1996.

SHERA, Jesse Hauk. Epistemologia social, semântica geral e biblioteconomia. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 9-12, jan.-jun. 1977.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. **História & ensino**, Londrina, v. 9, p. 205-223, 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leônicio José Gomes. Processos de inclusão/exclusão na educação de

jovens e adultos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 30, p. 25-32, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2004.

VIDIGAL, Luis. **Os testemunhos orais da escola**: história oral e projetos pedagógicos. Lisboa: Edições ASA, 1996.

WERSIG, Gernot. The problematic situation as a basic concept of Information Science in the framework of the Social Sciences: a reply to Belkin. In: International Federation Documentation. **Theoretical problems of Informatics**: new trends in Informatics and its Terminology. Moscow: VINITI, p. 48-57, (FID 568) 1979.

WERSIG, Gernot; NEVELING, Ulrich. The phenomena of interest to information science. **The Information Scientist**, v. 9, n. 4, p. 127-140, 1975.

Bibliografia

ALMEIDA, Carlos Cândido de. **O Campo da Ciência da informação: suas representações no discurso coletivo dos pesquisadores do campo no Brasil**. 395f. Dissertação (Mestrado em Ciência da informação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 203 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996)**. In: Reunião Anual da ANPED, 22., 1999, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPED, 1999. 1CD-ROM

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, abr. 2001.

ARROYO, Miguel. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 143-162, dez.1999.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Política de atendimento à educação de jovens e adultos (EJA)**. 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. **Parecer Nº 093/02, de 07 de novembro de 2002**. Regulamentação da

educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte. 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **O tempo na educação básica de jovens e adultos**. 1999. (Cadernos da Escola Plural).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **O passo da escola no compasso da vida: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos**. 1998. (Cadernos da Escola Plural).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação básica de jovens e adultos**. 1997. (Cadernos da Escola Plural).

BOVO, Vanilda. O uso do computador na educação de jovens e adultos. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 105-112, jul. 2001-jul. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2006**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ação educativa para jovens e adultos: proposta curricular**. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde; **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. 1996.

BRASILEIRO, Sheilla Alessandra. **Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED; 29 de setembro a 2 de outubro de 2002; Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp251.htm#gt18>>. Acesso em: 29/02/08.

BUCKLAND, Michael K.; LIU, Ziming. History of information science. **ARIST**, v.30, p. 385-415, 1995.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1, 1947, Rio de Janeiro. R. J. Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958, Rio de Janeiro. Teses e Comunicados. R. J: Ministério da Educação e Saúde, 1958. (Mimeografado).

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação**: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 79 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Editora Vozes, 2000a.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 32, 2000 (**Dossiê: Educação de Jovens e Adultos**).

FÁVERO, Osmar. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 31/08/07.

FAZENDA, Ivani (Org). Novos enfoques da pesquisa educacional. 2 ed. São Paulo: Cortês, 1992. 135 p.

FINE, Michelle [et al]. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e

responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Diálogo e práxis. In: GADOTTI, Moacir (Org). **PAULO Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, IPF, UNESCO, 1996, p. 604-605.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 7 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 242 p.

FREIRE, Isa Maria. A responsabilidade social da ciência da informação na perspectiva da consciência possível. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, v. 5, n. 1, fev. 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/fev04/Art_02.htm>. Acesso em: 22/10/08.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996. 140p.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais em educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Conferências do Georgia Institute of Technology e a Ciência da Informação: “de volta para o futuro”. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 43-66, jan.-jun. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GONÇALVES, Becky Henriette. **Inclusão digital na educação de pessoas adultas**: superando exclusões e contribuindo para a alfabetização e pós-alfabetização. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED; 15 a 18 de outubro de 2006; Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT18-2695--Int.pdf>>. Acesso em: 29/02/08.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos**. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2008.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nelida. O contrato social da pesquisa: em busca de uma nova equação entre a autonomia epistêmica e autonomia política. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, v. 4, n. 1, fev. 2003b. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/fev03/art_02.htm>. Acesso em: 24 jun. 2006.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nelida. O caráter seletivo das ações de informação. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 7-31, 2000b.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nelida. O objeto de estudo da Ciência da informação: paradoxos e desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 117-122, jul.-dez. 1990.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 31/08/07.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso

em: 10/11/06.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994.

HAHN, Trudi Bellardo; BUCKLAND, Michael Keeble. **Historical studies in information science**. Medford: NJ, 1998.

HJØRLAND, Birger. **Library and information science**: practice, theory, and philosophical basis. *Information Processing and Management*, v. 36, p. 501-531, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000**: educação; resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 13/12/06.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho 107, 2002. 30 p.

MACHADO, Maria Margarida. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-117, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 22/12/07.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

MARTELETO, Regina Maria; RIBEIRO, Leila Beatriz; GUIMARÃES, Cátia Corrêa. Informação em movimento: produção e organização do conhecimento nos espaços sociais. **Civitas**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 69-80, 2002.

MARTELETO, Regina Maria. Informação e sociedade: novos parâmetros teórico-práticos de gestão e transferência informacional. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 78-82, 1998.

MARTELETO, Regina Maria. Informação: elemento regulador dos sistemas, fator de mudança social ou fenômeno pós-moderno?. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 169-180, jul./dez. 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 243 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 78 p.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-24, jul./dez. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio [et al]. **Para quem pesquisamos, para quem**

escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortês, 2001. 119 p.

MOSTAFA, Solange Puntel; MARANON, Eduardo Ismael Murguia. O segredo, a informação e a cidadania. **R. Esc. Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 203-212, jul./dez. 1992.

NÓVOA, Antonio. **Professor e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Ruth da Cunha; ALVES, Magda Anachoreta; BARRETO, Juliana. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: a contribuição da informática no processo de alfabetização**. Anais da 24^a Reunião Anual da ANPED; 7 a 11 de outubro de 2001; Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt18>>. Acesso em: 29/02/08.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Processo evolutivo e tendências contemporâneas da ciência da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, Paraíba, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2005.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. **A ciência da informação entre sombra e luz: domínio epistemológico e campo interdisciplinar**. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Ciência da informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RENAULT, Leonardo Vasconcelos. **A ciência da informação e sua configuração epistemológica: análise com base nas linhas de pesquisa da área**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RENAULT, Leonardo Vasconcelos; MARTINS, Ronaldo. O retrato da ciência da informação: uma análise de seus fundamentos sociais. **Encontros Bibli: Revista**

Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação , Florianópolis, n. 23, p. 133-150, 1º sem., 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão.(org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. La ciencia de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Ontología, epistemología, metodología e interdisciplina. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, ago. 2008. Disponível em <http://www.datagramazero.org.br/ago08/F_I_iden.htm>. Acesso em: 10/09/08.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um Programa de Educação Jovens e Adultos entre adultos das camadas populares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SHERA, Jesse Hauk.; CLEVELAND, Donald B. History and foundations of information science. **ARIST**, v. 12, p. 249-275, 1977.

SILVA, Junia Guimarães. Ciência da Informação: um ciência do paradigma emergente. In: PINHEIRO, L. V. R. (Org). **Ciência da informação, ciências sociais e interdisciplinaridade**. Brasília: IBICT, 1999. p. 79-117.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio José Gomes (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, p. 27-35, out./nov. 1996.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.13, dez. 2001.

WEBSTER, Frank. **Theories of the information society**. London/New York: Routledge, 1994.

Anexos

Anexo 1 – Carta de apresentação da pesquisa

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Coordenador(a) do Núcleo de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte,

Eu, Ana Paula Ferreira Pedroso, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número de matrícula 2006212863, e orientada pela Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis, venho por meio desta apresentar minha proposta de pesquisa intitulada “**A INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo com professores da EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**”.

O referido estudo visa compreender a relação existente entre informação e a prática pedagógica de professores de alunos jovens e adultos, identificando suas necessidades de informação, suas estratégias de busca e a forma com que utilizam essas informações, analisando-se a influência e as contribuições dessas informações em seu trabalho pedagógico.

Dado o contexto em que se insere o objeto empírico deste estudo, ou seja, professores da EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, gostaria de manifestar meu interesse em realizar essa pesquisa junto ao Projeto EJA BH, implementado por esta Secretaria Municipal de Ensino, por acreditar que este cenário em muito corrobora para a compreensão da

problemática proposta neste estudo.

Contando com a colaboração de V. Sa., coloco-me desde já à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários a respeito da pesquisa supracitada. Na oportunidade, esclareço que as informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade da pesquisa, sendo-lhe garantido o anonimato e o sigilo de suas informações.

Atenciosamente,

Ana Paula Ferreira Pedroso
Belo Horizonte, março de 2007.

Assinatura da Orientadora:

Alcenir Soares dos Reis

Anexo 2 – Declaração de apoio institucional**DECLARAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL**

Eu

representando o *Núcleo de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte*, declaro nosso interesse e autorizo, no âmbito desta Instituição, a realização da pesquisa “**A INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo com professores da EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**”, que visa compreender a relação existente entre informação e a prática pedagógica de professores de alunos jovens e adultos, identificando suas necessidades de informação, suas estratégias de busca e a forma com que utilizam essas informações, analisando-se a influência e as contribuições dessas informações em seu trabalho pedagógico.

Local e data:

Assinatura:

Cargo/função:

Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa **“A INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo com professores da EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte”**.

Sua participação consiste em responder às perguntas apresentadas pelo pesquisador, todas relacionadas a sua prática pedagógica, especificamente sobre as necessidades de informação que advêm desse contexto, suas estratégias de busca e a forma com que utiliza essas informações em sua prática, no intuito de se apreender a influência e as contribuições dessas informações em seu trabalho pedagógico.

Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.

As informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade da pesquisa, sendo-lhe garantido o anonimato e o sigilo de suas informações.

Consentimento

Autorizo o registro das informações prestadas por mim nesta entrevista, bem como a

gravação da mesma, para ser utilizada, posteriormente, na pesquisa **“A INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo com professores da EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte”**.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Anexo 4 – Roteiro de entrevistas (Professores)

**Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Mestranda: Ana Paula Ferreira Pedroso**

**A INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo com
professores da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de
Belo Horizonte**

Roteiro de Entrevista (Professores):

1 – Identificação: (Fale de você...)

Nome:

Turma:

Horário de funcionamento:

Nível do Ensino Fundamental que atende:

() Alfabetização () 1º Segmento () 2º Segmento

Número de alunos atendidos na turma:

Outros trabalhos/atividades exercidas:

Carga horária total de trabalho:

Formação:

Formação Continuada:

Há quanto tempo atua com a modalidade EJA: (onde / como)

Onde trabalhava antes do EJA-BH:

Hábitos de leitura:

- 2 – Enquanto professor, o que você entende por informação?
- 3 – Na atuação como professor, como você obtém e utiliza informação?
- 4 – Considerando o contexto pedagógico da EJA, quais são as necessidades de informação que você tem mais frequentemente?
- 5 – Como você identifica essas necessidades de informação?
- 6 – Em que circunstâncias tais necessidades de informação surgem?
- 7 – Como você busca informação para suprir tais necessidades?
- 8 – Que meios utiliza com mais frequência? Por quê? (Facilidade de acesso?)
- 9 – Quais são as dificuldades encontradas nesse processo?
- 10 – Há troca de informações entre os colegas?
- 11 – Como você utiliza as informações encontradas? (Em quê? / Onde?)
- 12 – Quais as contribuições que essas informações trazem para o seu trabalho pedagógico? (Facilitam? / Complementam? / Abrem novos horizontes?)
- 13 – Relate alguma experiência vivenciada em que você teve que buscar informação para utilizar em sala de aula.
- 14 – Você vê necessidade de adaptar seu discurso para se aproximar da linguagem dos alunos? Como isso acontece?
- 15 – Gostaria de acrescentar algo?

Anexo 5 – Roteiro de entrevistas (Técnicos SMED)

**Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Mestranda: Ana Paula Ferreira Pedroso**

A INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo com professores da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Roteiro de Entrevista (SMED):

1 – Identificação:

Nome:

Cargo/Função:

2 – Há quanto tempo trabalha com a modalidade de EJA e há quanto tempo está no EJA-BH?

3 – Em que trabalhava antes de assumir o EJA-BH?

4 – Quando e como surgiu o EJA-BH?

5 – Como é composta a equipe do Núcleo de EJA? Quem é responsável pelo quê? (auxiliares e técnicos)

6 – Como e quando começou a ser construído o PPP e quais são os elementos orientadores do PPP, definidos pelos participantes em termos de diretrizes político-pedagógicas, filosóficas, etc?

- 7 – Quem participou do processo de construção do PPP e quais foram as facilidades para sua implementação?
- 8 – Qual era o objetivo dessa participação coletiva?
- 9 – Quais são/foram os responsáveis por cada uma delas?
- 10 – Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o processo de construção do PPP (em relação ao que já foi feito)?
- 11 – Que estratégias foram pensadas para contornar essas dificuldades?
- 12 – Quais serão as próximas etapas para a finalização do PPP?
- 13 – Quantas turmas e quantos alunos o EJA-BH atende atualmente?
- 14 – Como surgem as demandas por turmas?
- 15 – Existem dados sobre a evasão dos alunos? Quais?
- 16 – Quantos professores estão vinculados a esse projeto hoje?
- 17 – Como se deu a entrada desses professores? (relate as etapas)
- 18 – Como foi implementada a formação dos professores?
- 19 – Que contribuições essa formação traz para o trabalho dos docentes? E quais são as principais facilidades e/ou dificuldades encontradas nesse processo?
- 20 – Enquanto técnico, quais são as contribuições do seu trabalho para o EJA-BH?
- 21 – Gostaria de acrescentar algo?