UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL

GISLENE MARIA MOTA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DOS TEXTOS VISUAIS

SALVADOR
2015

GISLENE MARIA MOTA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DOS TEXTOS VISUAIS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA – Departamento de Educação – Campus I – Salvador.

Orientação: Prof[a]. Dr[a]. Érica Valéria Alves

Salvador
2015

GISLENE MARIA MOTA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DOS TEXTOS VISUAIS

_____

Prof. Drª. Tânia Regina Dantas
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos - Nível Mestrado Profissional

Banca Examinadora:

_____

Profª Drª Érica Valéria Alves - UNEB
Presidente – Orientadora

_____

Profª Drª Maria da Conceição Alves Ferreira - UNEB
Membro

_____

Profª Drª Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara – Estácio-FIB
Membro

_____

Profª Drª Maria Sacramento Aquino - UNEB
Suplente

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Santos, Gislene Maria Mota dos Santos
S237f A formação dos professores da EJA na perspectiva dos textos visuais / Gislene Maria Mota dos Santos
Salvador - BA
121 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, MPEJA, Departamento de Educação). Universidade do Estado da Bahia, 2015.
Orientador: Prof.ª Dr. Érica Valéria Alves

1. Formação de professores. 2. EJA. 3. Linguagem Visuais I. Título.

CDD – 371.12

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação aos meus pais
"seu" Quincas e "dona" Zinha (*in memorian*) que me deram o dom da VIDA .

Dedico aos professores e professoras que
participaram do processo de formação,
dando a sua contribuição e seu testemunho
durante nossos encontros.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar essa empreitada, agradeço a muitas pessoas que contribuíram desde os primeiros momentos desta caminhada. Farei isso com a convicção de que não daria conta de chegar aonde cheguei se não pudesse contar com a amizade e a solidariedade de amigos e colegas que me apoiaram e contribuíram no meu crescimento profissional!

Possivelmente alguns ficarão fora da lista, mas não posso deixar de citar aqueles que primeiramente virão à mente, provavelmente porque neste momento estão mais presentes. Contudo, importante afirmar que o que sou devo às boas amizades que conservei! Muito Obrigado!

À minha orientadora Érica Valéria Alves, pelo empenho e paciência na construção desta pesquisa. Suas orientações foram fundamentais, não somente para construção desta pesquisa, mas, também, para o meu desenvolvimento intelectual.

Aos membros da minha banca de qualificação e de dissertação, as professoras Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara e Maria da Conceição Alves Ferreira, pelas suas orientações e dicas de grande importância que me auxiliaram na reflexão para a construção da presente pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – UNEB, sempre proporcionando oportunidades de discussões que serviram para o meu crescimento, aprendizado e incentivaram a minha pesquisa.

Aos colegas de curso, parceiros nas leituras e estudos durante estes dois anos que tivemos de convivência.

À colega e amiga Renata Massena, sempre atenciosa com todos, nos representando no Mestrado, sempre de forma dedicada.

Às funcionárias do MPEJA, sempre disponíveis e solícitas durante todo o tempo.

Aos colegas e amigos Jorima Valois, Dolores Bastos, Rubia Mara Lapa, Eliã Siméia Martins, educadores de primeira grandeza, pela disponibilidade em lerem o meu projeto, contribuindo com seus ensinamentos e ampliando os meus conhecimentos.

Especialmente, ao colega Antenor Rita Gomes que me deu dicas muito pontuais durante este percurso.

À minha monitora, Dalete Mota, aluna do curso de Geografia, apoio fundamental durante os encontros de formação dos professores.

Às professoras Evelin e Neiva do CENEB, que sempre deram um apoio irrestrito para que o projeto fosse exitoso.

Aos professores e professoras participantes da formação proposta e contribuíram com suas experiências de sala de aula, seus conhecimentos e uma vontade muito grande de aprender, de desempenhar melhor o seu trabalho.

Às Coordenadoras da EJA do município de Jacobina Fabia Alves e Érika Santos que deram todo o apoio necessário durante nossos encontros de formação.

À minha família Emmanuel (meu companheiro), Filipe e Pedro (meus filhotes), que suportaram o mau humor, o cansaço, os momentos de ausência e não me desestimularam, ao contrário, incentivaram e acreditaram em mim.

A todos que contribuíram ou torceram pelo meu crescimento profissional.

SANTOS, Gislene Maria Mota dos Santos. **A formação de professores da EJA, na perspectiva dos textos visuais**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo com professores que atuam na EJA de quatro escolas municipais de Jacobina – BA, que se dispuseram a participar de uma formação acerca do recurso aos textos visuais na EJA, compartilhando saberes e experiências, com a finalidade de promover uma reflexão crítica, baseada em referenciais teóricos sobre sua prática. Como dispositivos para coleta de informações durante o processo investigativo, foram selecionados alguns instrumentos considerados fundamentais neste processo: a análise documental, o questionário, além do diário de campo. Na perspectiva da investigação-ação, foram levantadas e planejadas as ações, tendo como referência a linguagem imagética, encontrada em alguns textos midiáticos que se encontram no cotidiano dos alunos. O texto publicitário e o filme-documentário foram os textos visuais priorizados, uma vez que, ocupam um lugar relevante no nosso cotidiano, devido ao seu poder de atratividade, de entretenimento e de informação para os alunos da EJA. As atividades foram planejadas coletivamente, buscando uma abordagem interdisciplinar que pudesse dar conta de contemplar os conhecimentos dos vários componentes; por isso, foram implementadas na sala de aula e avaliadas paulatinamente, conforme os resultados obtidos. O estudo revelou que as escolas oferecem uma diversidade de recursos visuais, contribuindo assim para que o professor possa utilizar os textos visuais para trabalhar os vários conteúdos, embora haja necessidade de um planejamento mais sistemático de atividades com os textos visuais. A formação de professores da EJA merece uma atenção diferenciada, uma vez que, é crescente o número de escolas que oferecem essa modalidade e no currículo dos cursos de licenciatura há carência de disciplinas e atividades que levem o professor a pensar a aprendizagem e o ensino dos alunos jovens e adultos. Espera-se que o presente estudo, possa contribuir para o desenvolvimento de novos estudos e novas pesquisas para o campo da EJA no município de Jacobina - BA.

Palavras-chave: EJA. Formação de professores. Linguagens visuais.

SANTOS, Gislene Santos Maria Mota dos. **The training of teachers of adult and youth education in the perspective of Visual texts**. 2015.121 f. dissertation (master) Faculty of education, University of the State of Bahia, Bahia, 2015.

ABSTRACT

This work presents a study with teachers working in four public schools in EJA Jacobina-BA, who were willing to participate in a training about the use of Visual texts in EJA, sharing knowledge and experiences, with the purpose of promoting a critical reflection, based on theoretical references about his practice. As devices for gathering information during the investigative process, we selected some instruments considered in this process: the fundamental document analysis, questionnaire, in addition to the field journal. In the perspective of action research, were raised and planned actions, having as reference the language imagery, found in some media texts in the daily life of the students. The advertising text and the documentary were prioritized, Visual texts since, occupying a place in our daily lives, due to its power of attractiveness, of entertainment and information for students of adult and youth education. The activities were planned collectively, seeking an interdisciplinary approach that could take account of the knowledge of the various components; so, were implemented in the classroom and evaluated as the results gradually. The study revealed that the schools offer a variety of visuals, thus contributing to the teacher can use the Visual texts to work the various contents, although there is need for a more systematic planning of activities with the Visual texts. The training of teachers of adult and youth education deserves a differentiated attention, once, is increasing the number of schools that offer this mode and in the curriculum of the degree courses for lack of subjects and activities that take the teacher thinking the learning and teaching of young students and adults. It is hoped that this study will contribute to the development of new studies and new research to the field of adult and youth education in the city of Jacobina, Bahia.

Keywords: EJA. Training of teachers. Visual languages.

MENSAGEM

"Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo."

Hermann Hesse

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Esboço do percurso construído no estudo..... 23

Figura 2: Exibição do filme *Vida Maria*..... 71

Figura 3: Filme *Vida Maria*, 2006..... 72

Figura 4: Momento de estudo e reflexão durante a formação..... 73

Figura 5: Problematização do tema estudado no encontro de formação..... 73

Figura 6: Levantamento de temas no encontro de formação..... 73

Figura 7: Sistematização do projeto no encontro de formação..... 73

Figura 8: Filme *Lixo Extraordinário*, 2010..... 78

Figura 9: Distribuição das idades dos professores..... 76

Tabela 1: Quantitativo de alunos por escola – 2015..... 40

Tabela 2: Distribuição dos professores por escola em que atuam..... 76

Tabela 3: Recursos visuais disponibilizados pela escola e utilizados pelos professores 83

Tabela 4: Dificuldades encontradas no processo educativo..... 86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEAP – Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica

CEB – Câmera de Educação Básica

CECUP – Centro de Educação e Cultura Popular

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GESTEC – Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação

IAT – Instituto Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOVA – Movimento de Educação de Base

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

NUPE – Núcleo de Pesquisa e Extensão

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional em Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SeMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacobina

SESI – Serviço Social da Indústria

SMEC/SSA – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Segmentos da EJA ofertado na rede estadual de ensino..... 39

Quadro 2: Funcionamento da EJA no município de Jacobina..... 40

Quadro 3: Contribuições teóricas para a formação de professores..... 51

Quadro 4: Cronograma dos Encontros de Formação..... 69

Quadro 5: Perfil dos professores participantes da pesquisa..... 78

Quadro 6: Trajetória profissional dos professores..... 79

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO..... 15

1 PERCURSO E CONTEXTO PARA A CONSTRUÇÂO DA PESQUISA... 19

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 20

1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA..... 26

1.2.1 As escolas municipais envolvidas..... 28

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM INTERPRETATIVA..... 32

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XX..... 32

2.1.1 Estrutura da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia e no município de Jacobina..... 38

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA MODALIDADE DE ENSINO..... 41

2.3 SUJEITOS DE DIREITOS: OS JOVENS E OS ADULTOS..... 44

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VISUALIDADES NA EDUCAÇÃO..... 47

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..... 51

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 55

3.3 CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E RECURSOS VISUAIS: TUDO JUNTO E MISTURADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 57

3.3.1 A imagem como mediação do exercício docente..... 61

4. CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA..... 67
4.1 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO..... 68
4.1.1 Inserção dos textos visuais no contexto da EJA..... 68
4.1.2 (Re)construção das práticas com a utilização de textos visuais..... 75
4.2 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... 75
4.2.1 Descrição dos sujeitos..... 75

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 87

REFERÊNCIAS..... 91

APÊNDICES..... 96
A 96
B 98
C 99
D 104
ANEXOS..... 105
I 105
II 110
III 114
IV 119

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa refletem-se as experiências que marcaram minha trajetória como estudante de graduação, como docente, como voluntária em atividades educativas de movimentos sociais e, nesse momento, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Neste percurso, muitos desafios foram surgindo, fazendo com que os enfrentamentos, as dúvidas, as buscas e descobertas encontradas reorientassem o meu aprendizado acadêmico e profissional.

Graduada no curso de Bacharelado em Ciências Sociais (Sociologia), inicialmente, meu percurso profissional não foi direcionado para o magistério. Fui trabalhar na Secretaria do Trabalho do Estado da Bahia, para exercer uma função técnica na Coordenação de Defesa Civil-CORDEC, na referida Secretaria. Voltei para a Universidade e concluí a Licenciatura no mesmo curso. Como voluntária, conheci de perto o trabalho desenvolvido pelo Centro de Educação e Cultura Popular-CECUP, em vários bairros populares de Salvador. O CECUP realizava a formação de professores, tendo como aporte teórico-metodológico as ideias de Paulo Freire e o acompanhamento através de reuniões sistemáticas com os professores.

Fui morar na cidade de Jacobina, transferida para uma empresa pública que prestava serviço de extensão rural. Com a reestruturação das empresas públicas estaduais, os técnicos que contavam com menos de cinco anos de trabalho foram demitidos. Eu estava nesta condição, e, por isso, também fui dispensada.

Prestei o concurso público para a função de professora na rede estadual. Na educação, eu me encontrei, apesar de todas as mazelas da profissão, pois tive oportunidade de trabalhar com diferentes áreas do conhecimento. Foi uma trajetória de aprendizagens e de muitos desafios para a minha formação profissional.

A especialização em Alfabetização, promovida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) para professores da rede estadual de ensino, através do Instituto Anísio Teixeira (IAT), contribuiu para a minha qualificação. Todos os professores que concluíram a especialização foram convidados para atuarem como formadores, pelo Projeto Nordeste. Neste Projeto, também da esfera estadual e vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, foram promovidas, durante quatro anos, atividades de formação de professores do Ensino Fundamental I, das redes estadual e municipal, em

vários municípios baianos. Foi um aprendizado muito valioso que me permitiu galgar novos horizontes.

Em 2001, fiz concurso público para a função de professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e, desde então, trabalho no Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, em Jacobina-BA, lotada no Colegiado de Geografia, atuando na área de Sociologia, Pluralidade Cultural, Educação de Jovens e Adultos e outros componentes afins.

Tive a oportunidade de trabalhar na formação de professores do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) e fui coordenadora regional do Programa Brasil Alfabetizado, envolvendo sete municípios da região, compondo mais de 120 turmas de alfabetização, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Em 2012, matriculei-me como aluna especial em dois Programas de Pós-Graduação da UNEB: no primeiro semestre, cursei a disciplina Educação e Pluralidade Cultural, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e no segundo semestre fiz a disciplina Teorias do Currículo, no Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação (GESTEC).

Em 2013, fui aprovada como aluna regular no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). No Brasil, este mestrado é pioneiro nesta área de estudo.

Após várias idas e vindas quanto à definição do objeto de pesquisa, optei pela temática formação de professores na perspectiva dos textos visuais. Esta escolha foi motivada por várias experiências vivenciadas na EJA, além do desejo de desenvolver um trabalho de investigação e reflexão sobre a prática do professor que atua nesta modalidade de ensino, levando em consideração os textos visuais espalhados no nosso cotidiano e que são veiculados pela cultura midiática, na maioria das vezes.

Reconheço o quanto é vasto o campo da educação de jovens e adultos e como tem sido difícil colocar em prática um trabalho eficiente neste campo, apesar dos vários estudos desenvolvidos sobre o tema por associações e eventos científicos como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste) dentre outras, além de eventos internacionais que têm se debruçado sobre este propósito.

São vários os paradigmas mobilizados com relação à formação do professor, nos quais são levantadas imagens distintas do mesmo: como pessoa, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito de decisões etc. Ao professor que atua nessa modalidade faz-se necessária uma formação específica e processual, que leve em consideração o saber disciplinar e as práticas educativas baseadas nas experiências culturais e sociais dos alunos.

Como produto deste estudo, foi realizada uma formação com participação de 10 (dez) professores municipais que atuam nas disciplinas de História, Geografia, e Língua Portuguesa. Não foi vedando a inscrição de professores de outras áreas, que demonstraram interesse em participar da formação. Sendo assim, participaram também um professor de Língua Inglesa e uma professora de Ciências, além de duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação.

Por razões operacionais, para que pudesse realizar a formação, foi elaborado um Curso de Extensão, através do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão), do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. O Curso de Extensão foi divulgado nas escolas da rede pública que ofertam a educação de jovens e adultos, sendo selecionados dez professores da rede municipal de ensino.

Essa formação, aqui denominada *Inserção dos textos visuais no contexto da EJA*, contemplou a realização de oficinas, estudos e ações voltados à ressignificação da prática docente e à melhoria das atividades de ensino nesta modalidade. A importância de um projeto dessa natureza reside no fato de possibilitar a reflexão e troca de experiências entre os professores que atuam com essa modalidade e, como consequência, a melhoria da qualidade de ensino na escola pública por meio da qualificação dos professores da EJA.

Este projeto está estruturado em quatro capítulos, incluindo a *Introdução*, na qual é apresentada a justificativa deste trabalho e contextualizado o objeto de estudo, e as *Considerações Finais*

No primeiro capítulo, denominado *Percurso e contexto para a construção da pesquisa,* descrevo a metodologia utilizada, dando ênfase à abordagem qualitativa, centrada na pesquisa-ação. Na proposta metodológica, conto com as contribuições teóricas de Marli André (1995, 2004) e Michel Thiollent (2002, 2009). São apresentadas as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados na produção de informações, bem como as reflexões teóricas que vão respaldar a análise das informações produzidas durante a pesquisa. Além disso, descrevo, de forma ilustrativa, o cenário da pesquisa,

identificando as escolas que ofertam a educação de jovens e adultos e nas quais se encontram os professores, sujeitos participantes desta pesquisa.

O segundo capítulo, *A Educação de Jovens: uma abordagem interpretativa,* contextualizo a história da EJA no Brasil, dando ênfase à distinção entre a modalidade de educação de jovens e adultos e a alfabetização de jovens e adultos ofertada nos programas governamentais e/ou entidades outras, ao longo do século XX no Brasil. A estrutura da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia e no município de Jacobina também é analisada sucintamente. Neste capítulo, também foram discutidos aspectos relevantes da modalidade. Outro aspecto importante neste capítulo foi a busca pela identidade destes alunos – os sujeitos da educação de jovens e adultos.

No terceiro capítulo, *Revendo a formação de professores da EJA*, apresento uma reflexão sobre o profissional que atua na EJA, identificando sua formação inicial, sua formação continuada e as várias concepções propostas para a formação dos professores que atuam na EJA. Além disso, apresento reflexões teóricas sobre a prática pedagógica, tendo como referencia o currículo, as tecnologias e os recursos visuais de forma diversificada.

O quarto capítulo, *Caminhos construídos na pesquisa,* apresento a proposta dos encontros de formação, levando em conta as possibilidades didático-pedagógicas do uso do texto visual e da interdisciplinaridade. Além disso, relato a experiência desenvolvida, apresentando dados revelados a patir da análise dos materiais coletados.

Nas *Considerações Finais*, apresentado as principais conclusões da pesquisa, destacando os resultados obtidos nas ações desenvolvidas nos encontros do coletivo e nas ações realizadas em sala de aula pelos professores. Espera-se que, com o presente estudo, possamos contribuir para o desenvolvimento de novos estudos e novas pesquisas para o campo da EJA no nosso município.

2. PERCURSO E CONTEXTO PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este estudo tem como objetivo pesquisar como os professores da EJA utilizam os textos visuais que estão inseridos no contexto social, para trabalhar os conteúdos curriculares. Este objetivo foi estabelecido como ponto de partida para a pesquisa que realizei, motivada pelos estudos e reflexões realizadas durante o percurso trilhado durante o mestrado.

Convivemos intensamente em um cenário social repleto de imagens que, de forma explícita ou implicitamente, nos transmitem uma infinidade de informações e mensagens. Isso porque, convivemos diariamente com esta imensa produção imagética, se torna relevante que a escola possa aprender a utilizar didaticamente os textos visuais, avaliando a sua funcionalidade e os seus conteúdos repletos de significados e sinais culturais que trazem uma forte relação com os conteúdos curriculares transmitidos na escola.

Os estudos desenvolvidos na Sociologia, na Antropologia, na História e em outras diversas áreas do conhecimento têm utilizado a imagem como fonte documental, como instrumento e como produto de pesquisa. Na educação, certamente, este campo de estudo está se tornando uma realidade. Segundo Kellner (1995), um defensor da análise crítica das imagens na pós-modernidade, “precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais, fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender.” (KELLNER, 1995, p.109).

Para elaborar uma proposta de formação, levando em conta os textos visuais no espaço escolar, algumas questões foram surgindo. Dessa forma, essa pesquisa está comprometida com a busca de algumas respostas relacionadas ao objeto proposto, e estruturada a partir dos objetivos abaixo descritos:

- investigar como os professores utilizam os textos visuais que permeiam o cotidiano, levando em consideração as especificidades dos alunos matriculados na EJA;
- levantar sugestões de atividades e necessidades dos professores da EJA em relação ao uso dos textos visuais no espaço escolar;

- selecionar textos visuais utilizados na prática pedagógica dos professores que atuam na EJA, visando possibilitar o planejamento interdisciplinar, a reflexão e a avaliação das ações desenvolvidas pelo coletivo de professores;
- desenvolver um projeto de formação dos professores da EJA, referenciado pela diversidade dos textos visuais/imagéticos do universo social e na perspectiva da pesquisa-ação, no qual serão realizados encontros quinzenais com os professores selecionados.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve a intenção de contribuir para uma discussão teórica sobre a formação do professor, refletindo sobre sua prática pedagógica, tendo como referencia a colaboração dos textos visuais no fazer pedagógico e na aprendizagem dos alunos da EJA.

Para embasar a proposta metodológica, contou-se com as contribuições teóricas de Marli André (1995, 2004) que traz nos seus pressupostos a discussão sobre a abordagem qualitativa e Michel Thiollent (2002, 2009) que defende a pesquisa-ação como percurso metodológico nas pesquisas voltadas para a área educacional.

Por se tratar de um estudo qualitativo, foi utilizada a análise de conteúdo como técnica apropriada para construção da análise dos dados, de forma a manter o rigor metodológico e para realizar esta etapa, Laurence Bardin (1977) é a autora que traz referência para subsidiar as inferências realizadas a partir dos dados obtidos durante o estudo.

Com relação à reflexão sobre formação inicial e continuada de professores, consideraram-se importantes as contribuições de Paulo Freire (1998, 2002) e Miguel Arroyo (2007), Leôncio Soares (2004, 2007), Jaqueline Ventura (2012), Maria Margarida Machado (2000, 2001, 2002), Antônio Nóvoa (1999), além de dispositivos legais.

No campo da contextualização da imagem contou-se com a contribuição de Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011), que apresentam uma abordagem crítico-social da cultura visual, Douglas Kellner (1995), que discute a sociedade pós-moderna e sua relação com as imagens, Antenor Rita Gomes (2006), defendendo o uso da imagem

em contextos educativos e Carla Gioconda Pinto (2008) que discute a interseção entre imagem, cultura e educação.

O estudo foi conduzido numa perspectiva de pesquisa do tipo etnográfica, com abordagem qualitativa, a qual possibilita ao pesquisador um contato direto e prolongado com os professores das escolas selecionadas. Segundo André e Lüdke (2004, p.11) "a intensidade do envolvimento" do pesquisador "pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidades do próprio trabalho de campo". Ou seja, durante o trabalho de campo, podem surgir situações adversas que interfiram, influenciem e/ou modifiquem aspectos do universo da pesquisa, como, por exemplo, a delimitação do problema a ser investigado, a definição de critérios para seleção dos pesquisados, o roteiro para entrevistar os pesquisados, a análise dos dados etc.

Na proposta, foram definidos os temas para planejamento das ações que poderiam contribuir para a formação dos professores, tendo como referência os textos visuais que permeiam o cotidiano e as especificidades da EJA. Na perspectiva da pesquisa-ação, as atividades foram planejadas coletivamente, implementadas na sala de aula e avaliadas de acordo com os resultados obtidos.

Destaca-se aqui que, no presente momento, foram alcançados os objetivos que concernem a traçar um panorama do uso dos recursos imagéticos pelos professores da EJA do município de Jacobina e suas percepções e expectativas a partir desse recurso. A proposta de formação dos professores foi elaborada e, por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), está sendo desenvolvida com professores da rede municipal. Assim, é apresentado ao final deste estudo (Apêndice C) um roteiro de entrevista final que se pretendia realizar com os docentes ao final das atividades de formação. No entanto, devido a situações adversas (disponibilidade de horário de cada professor diferenciado), dado que parte da formação ainda se encontra em andamento, alguns dados relacionados ao segundo momento da formação serão apresentados em estudo posterior, com objetivos a serem definidos futuramente, em decorrência dos resultados deste estudo.

A questão problematizadora que norteou este estudo foi a seguinte: *Como traçar itinerários formativos para professores que atuam na EJA, de forma a contribuir com o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas, tendo como referência os textos visuais, que permeiam o cotidiano dos sujeitos da EJA e as especificidades dessa modalidade de educação?*

Outras questões também serviram de base para o estudo e a reflexão sobre a utilização dos textos:

- De que maneira os professores utilizam os textos visuais para contextualizar as práticas educativas, levando em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos?
- Qual a relevância dos textos visuais no processo de ensino e aprendizagem da EJA?
- Quais as implicações na construção do conhecimento e nas ações docentes, levando em consideração as informações contidas nos textos visuais que circulam na escola e/ou no cotidiano?

Além disso, o levantamento das experiências, as dificuldades e as necessidades dos professores que atuam na educação de jovens e adultos, com relação ao uso de materiais imagéticos em contextos escolares, foram informações necessárias para a elaboração da proposta de formação continuada desses professores.

Além da delimitação do problema a ser investigado, André (2004) levanta outro aspecto importante na pesquisa etnográfica: a escolha do referencial teórico, que poderá sofrer alterações e novas definições durante o percurso investigativo. Por isso, partiu-se do pressuposto de que a flexibilidade para realizar os ajustes e as reformulações necessárias pode levar à construção e/ou à reconstrução do referencial teórico no decorrer do processo investigativo.

André (2004, p. 41) defende esta argumentação, quando afirma que

> [...] é preciso uma atitude flexível para fazer as mudanças, ajustes e reformulações necessários, seja nas questões iniciais, seja na escolha dos sujeitos participantes, seja na definição das estratégias de coleta e análise ou mesmo no 'esquema' básico do trabalho. Mas, além disso tudo, é preciso um interesse especial em ampliar o conhecimento já disponível, o que vai exigir uma constante atitude de busca e de tentativa de descoberta de novos conhecimentos.

De forma ilustrativa a Figura 1 representa o esboço do caminho percorrido neste estudo, delineando cada etapa construída paulatinamente.

Figura 1: Esboço do percurso construído no estudo

Este estudo foi sendo construído a partir dos referenciais teóricos lidos e discutidos nas disciplinas do mestrado, passou por várias reformulações até chegar a uma concepção de pesquisa que contemplasse uma orientação metodológica que se adequasse aos meus interesses, enquanto pesquisadora.

A pesquisa-ação foi analisada como a metodologia que mais se adequava à proposta de ação e reflexão deste estudo, levando em consideração que a problemática delimitada e o fato de que sua aplicabilidade no campo da educação têm sido relevantes nos últimos anos.

Por um lado, temos a convicção da adequação da escolha da pesquisa-ação, enquanto caminho a ser construído e trilhado coletivamente. Por outro lado, é preciso convencer os professores de que este poderá vir a ser um caminho de reflexão e mudança para a sua prática pedagógica. E, mais do que isso, é necessário fazer viver esta ideia, trazer um olhar diferente para o seu fazer pedagógico.

A pesquisa-ação foi escolhida como metodologia por oportunizar que as atividades a serem estruturadas na proposta de formação dos professores partam dos interesses do grupo e possam, com isso, agregar objetivos comuns para delinear ações que tenham chances de êxito.

Thiollent (2009) discute a pesquisa-ação enquanto uma proposta de trabalho voltada para a pesquisa social e que, nem sempre, foi reconhecida do ponto de vista acadêmico. O que tem dado credibilidade à pesquisa-ação é a insatisfação dos pesquisadores com relação aos resultados obtidos nos modelos convencionais, principalmente nas pesquisas desenvolvidas na área educacional, além da flexibilidade que poderá ocorrer durante o percurso.

Reforçando essa argumentação, Thiollent afirma que

> A pesquisa-ação consiste essencialmente em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam, junto com os pesquisadores para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real. Simultaneamente, há produção e uso de conhecimento. (THIOLLENT, 2009, p.2)

A proposta de formação foi apresentada aos professores selecionados, mas foi delineada a partir das suas necessidades reais. O percurso trilhado está passando pelo coletivo de professores.

Como dispositivos para coleta de informações durante o processo investigativo, foram selecionados alguns instrumentos considerados fundamentais neste processo: o questionário informativo (Apêndice A), a análise documental, a entrevista e o diário de campo.

A análise dos documentos básicos, utilizados na prática pedagógica dos professores, representa uma categoria importante de investigação. Os projetos coletivos de trabalho, o Projeto Político Pedagógico da escola, os Planos de Curso e os Diários de Classe são documentos que refletem “o quê”, “para quê” e “como” são trabalhados os conteúdos na sala de aula. Estes documentos são norteadores da prática pedagógica e podem ser utilizados para priorizar o rigor metodológico através da triangulação com outros instrumentos investigativos.

O questionário foi outro instrumento necessário para a obtenção de informações sobre os professores. A escolha desse instrumento pressupõe identificar quem são os profissionais que atuam na EJA, qual a sua formação, sua atuação profissional e suas experiências com textos visuais para trabalhar conteúdos na sala de aula.

O diário de campo é uma ferramenta útil e necessária na pesquisa qualitativa. Serve para fazer anotações de dados recolhidos durante os encontros do coletivo e são

susceptíveis de interpretação e sistematização para posterior análise dos resultados. Todo e qualquer indício que surge no processo – quer sejam frases isoladas quer sejam transcrições – podem apontar informações para análise e estudo.

Na pesquisa-ação, não se defende um plano pré-definido, mas Thiollent (2009) considera que existem, pelo menos, quatro etapas ou fases necessárias para a realização de um projeto de pesquisa. Esta proposição de divisão em quatro etapas será adotada com o objetivo de investigar as ações que poderão contribuir para a formação continuada dos professores, tendo como referência os textos visuais que permeiam o cotidiano e considerando as especificidades da EJA. As atividades serão planejadas coletivamente, implementadas na sala de aula e avaliadas de acordo com os resultados obtidos. Assim, o plano proposto precisa definir e acompanhar a implementação de um conjunto de ações pedagógicas que venham a contribuir com o processo.

A primeira fase, denominada *exploratória*, diz respeito ao diagnóstico da realidade de cada escola quanto aos recursos utilizados em sala de aula e das necessidades dos professores. Esta fase envolve pesquisador e professores na aplicação de instrumentos de coleta de informações, tais como o questionário inicial, a entrevista final [1] e a análise documental. Nesta fase se obtém informações necessárias para elaboração do projeto.

Na segunda fase, chamada de *pesquisa aprofundada,* ocorrerá, segundo Thiollent (2009), após a "análise dos resultados da fase anterior (diagnóstico) e a discussão exaustiva das implicações dos mesmos em termos de ações". Nesta fase, pesquisador e professores selecionados formarão um grupo permanente que terá como função tomar as seguintes decisões:

a. definição de temas e problemas prioritários a serem investigados;
b. elaboração da problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa;
c. coordenação de atividades em sintonia com o trabalho dos outros grupos e com as ações de formação;
d. centralização de informações provenientes de diversas fontes;
e. interpretação dos resultados;
f. busca de soluções e propostas de ação;
g. acompanhamento de ações implementadas e avaliação de resultados;

[1] Roteiro dos questionários inicial e da entrevista final encontram-se nos Apêndices.

h. divulgação dos resultados. (THIOLLENT, 2009, p.55-56)

A terceira fase denominada de *ação*, como o próprio nome já indica, engloba medidas práticas baseadas nas etapas anteriores: difusão de resultados, definição de objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas a serem negociadas entre as partes interessadas e implementação de ações-piloto que, posteriormente, após avaliação, poderão ser assumidas pelos docentes, sem a atuação do pesquisador (THIOLLENT, 2009, p.66).

A fase de *avaliação* é a etapa final do processo de pesquisa-ação, e apresenta dois objetivos principais: verificar os resultados das ações no contexto organizacional da pesquisa e suas consequências, a curto e médio prazo, e extrair ensinamentos que serão úteis para continuar a experiência para aplicá-la em estudos futuros. (THIOLLENT, 2009, p.69).

Durante o planejamento e execução desta proposta, foram realizadas diversas ações simultâneas ao plano de formação que serviram para implementá-lo. As oficinas pedagógicas foram realizadas tendo como referência os textos visuais presentes no cotidiano, como filmes, documentários, propaganda e fotografias.

Pretende-se que o círculo de estudos tenha um caráter teórico-prático, em que os professores participantes possam refletir sobre a prática e produzir projetos de interlocução escolar, ou melhor, sistematizar e planejar as unidades temáticas para que possam ser implementadas nas atividades de sala de aulas, tendo como referencia a realização de atividades interdisciplinares.

O mapeamento das práticas desenvolvidas pelos professores serviram de fio condutor para estruturar os encontros, aprimorando o desenvolvimento de competências e saberes relativos aos processos de produção, apreciação e investigação que fundamentam a prática e o conhecimento dos professores participantes.

1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

A escola é palco de grandes contradições e reflexões. É neste lugar onde as práticas educativas e pedagógicas se efetivam concretamente, devido à função social que desempenha: transmitir saberes de uma geração para outra, socializando, assim, o conhecimento acumulado.

A escolarização de jovens e adultos no município de Jacobina é ofertada pela rede estadual e municipal de ensino.

Inicialmente, foram selecionadas duas escolas da rede estadual, situadas na sede de Jacobina: o Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), criado em 2013, com oferta exclusiva de EJA, e o Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócio Profª Felicidade de Jesus Magalhães, ofertando exclusivamente cursos profissionais, entre os quais o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2014, o projeto foi apresentado, em linhas gerais, durante a jornada pedagógica do CENEB. Em vários encontros com articuladores de área e com os professores, foi apresentada a proposta de trabalho, mas os encontros específicos de formação nunca foram possíveis, por várias justificativas da escola (avaliações, recuperações, final de unidade, feriados, falta de tempo).

O Centro Estadual de Educação Profissional Profª Felicidade de Jesus Magalhães foi selecionado para participar da pesquisa, devido ao interesse demonstrado por alguns professores da escola. Foi feito um planejamento para dar início às atividades planejadas em setembro de 2014, porém não foi possível, devido à intensidade de atividades nas quais os professores estavam envolvidos para dar conta do planejamento letivo. Decidimos retomar a partir da jornada pedagógica de 2015, já participando efetivamente com uma oficina pedagógica sobre o texto visual na escola, que, mais uma vez, foi adiada para um outro momento.

Diante das dificuldades encontradas para iniciar o trabalho com os professores das duas escolas selecionadas, fui obrigada a repensar as estratégias e traçar novos rumos metodológicos. Decidi realizar a formação propondo um projeto de extensão, a ser realizado através do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, no qual eu atuo como docente.

Nesse processo, foram abertas as inscrições para o curso de extensão denominado “Inserção dos textos visuais no contexto da EJA”. Inscreveram-se dez professores e dois coordenadores da rede pública municipal, de quatro escolas municipais, sendo que duas escolas estão situadas na sede do município, e duas outras estão localizadas em distritos do município de Jacobina.

1.2.1 As escolas municipais envolvidas

Uma das escolas situadas na sede do município de Jacobina é o Colégio Gilberto Dias Miranda, localizado no bairro Félix Tomaz, construído há 40 anos (1975), com a denominação de Colégio Municipal de Jacobina. Só a partir de 1999, passou a ser chamado Colégio Gilberto Dias Miranda, por força de um Decreto Municipal, em homenagem ao professor Gilberto Dias Miranda, prefeito que construiu esta instituição escolar.

Inicialmente, a escola possuía 08 salas de aula, ofertando cursos de 1º e 2º graus, além de cursos de datilografia, culinária e corte e costura. Com ampliação de mais dois pavilhões, em 1981, serviu de locação para as primeiras instalações da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina.

Hoje, o Colégio Gilberto Dias Miranda, comporta uma das melhores e maiores estruturas educacionais da região: conta com 38 salas de aula, um auditório para 400 pessoas, uma moderna sala de multimídia, uma praça de alimentação com refeitório, uma biblioteca com sala de leitura, duas quadras poliesportivas e um laboratório de informática.

O quadro discente é formado por 2.100 alunos matriculados nos três turnos de funcionamento, oferecendo Educação Infantil, Educação Fundamental I (do 1º ao 5º anos), Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º anos) e Educação de Jovens e Adultos (Tempo Juvenil).

O seu quadro docente é composto por aproximadamente 111 professores e 39 funcionários, distribuídos em vários setores: administrativo, alimentação escolar e vigilância.

A outra escola da sede é a Escola Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho, situada na Rua Anísia de Carvalho, nº 104, Conjunto Habitacional Jacobina III, bairro periférico da cidade de Jacobina. A instituição atende a, aproximadamente, 825 alunos do Ensino Fundamental I, II e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No período da manhã, é ofertado o ensino do 6º ao 9º anos (Fundamental II), no vespertino é oferecido o Ensino Fundamental I, do 3º ao 5º anos, e no noturno é oferecida a Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de ensino I, II, III e IV.

A escola foi criada no ano de 1999, e seu ato de criação está no Decreto Municipal nº 036, de 12 de Maio de 2000. Em maio de 2000, a unidade escolar teve o seu funcionamento oficializado pelo poder público municipal, oferecendo inicialmente

turmas do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino. Contudo, com a demanda da população, passou a oferecer o Ensino Fundamental II no matutino e a EJA nos níveis I, II, III e IV no noturno.

A escola passou a atender a crianças, adolescentes e jovens do bairro Jacobina III e seu entorno, circunvizinhos e até mesmo da zona rural próxima. Inicialmente, foram construídas sete salas de aula. Com o decorrer dos anos, outros conjuntos habitacionais foram sendo construídos nas proximidades e houve necessidade de ampliação da escola, com mais nove salas de aula, totalizando dezesseis salas amplas e arejadas.

Atualmente, dispõe de 42 professores no seu quadro docente, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, quatro agentes administrativos, quatro agentes de merenda escolar e seis agentes de limpeza. Dispõe, ainda, de sala de direção, sala de coordenação pedagógica, sala dos professores, almoxarifado, instalações sanitárias masculina e feminina, sanitário dos funcionários, 12 salas de aula, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de informática, cantina e biblioteca.

As outras duas escolas estão situadas na zona rural do município de Jacobina: no distrito de Caatinga do Moura se encontra o Colégio Municipal Marcos Antônio Jacobina e no distrito de Lages do Batata está localizada a Escola Municipal José Prado Alves.

O Colégio Municipal Marcos Antônio Jacobina está localizado à Rua Bela Vista s/n. Este colégio foi criado em abril de 1971 com apenas uma secretaria e uma sala de aula, com uma turma de 5ª série, composta por 37 alunos e mantida através de mensalidades pagas pelos sócios, pais de alunos e conveniada pela CNEC (Campanha Nacional e Escolar da Comunidade). Como era pouco o número de pais de alunos com condições de se associar, por terem um poder aquisitivo baixo, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais teve a iniciativa de oferecer bolsas para tais alunos. Em 1978, devido à demanda, houve a necessidade de ampliação e foram construídas mais duas salas de aulas e uma cantina pela prefeitura municipal de Jacobina, que municipalizou a unidade escolar que passou a funcionar nos turnos matutino e vespertino, ofertando o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II.

Em 1997, a prefeitura expandiu a oferta de ensino para o período noturno e implantou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oportunizando muitos adultos que

haviam parado de estudar, em razão de seus empregos, na sua grande maioria agricultores e trabalhadores do turno diurno.

Em 1998, foi criado e implantado o Curso do Ensino Médio, Modalidade Normal. A primeira série do referido curso era composta de duas turmas, cada uma com 68 alunos.

Em 1999, foi construída uma nova edificação para o colégio e o antigo prédio transformou-se em auditório, refeitório, cantina e almoxarifado. Hoje o colégio é composto de 15 salas de aulas, 12 banheiros, sala dos professores, direção, secretaria, laboratório de informática, sala de coordenação, dois depósitos e uma quadra esportiva. O colégio já atendeu a uma clientela de mais de 1000 alunos, distribuídos nas modalidades de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente o colégio atende apenas Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, apenas no turno diurno.

Em 2013, a prefeitura, em parceria com o IFBA, oportunizou o curso do PRONATEC – Agricultura Familiar, com uma turma composta por 28 alunos. Neste mesmo ano, foi oportunizado um curso em parceria com Sindicato de Produtores Rurais de Jacobina, o Curso de Agente Rural e Ambiental com a duração de uma carga horária de um ano, distribuída em um final de semana mensal, promovido pela Secretaria de Agricultura do município. Os cursos citados são iniciativas do Programa voltado para o desenvolvimento do vale agrícola de Caatinga do Moura.

Ao longo de sua história, o colégio vem se destacando como referência local e contribuindo de maneira qualitativa na formação pessoal e profissional dos jovens da comunidade que concluem a Educação Básica, e muitos dão continuidade de seus estudos em universidades e faculdades públicas e privadas.

A Escola Municipal José Prado Alves, situada no distrito de Lages do Batata, foi criada no final de 1980, quando os pais e responsáveis dos alunos que concluíram a antiga 4ª série do 1º grau, no total de 27 alunos, sentiram necessidade de dar continuidade aos estudos de seus filhos, para poder assegurar-lhes um futuro melhor.

Em 1982, a escola funcionou como uma extensão do Colégio Gilberto Dias Miranda. Como a demanda foi ficando cada vez maior, e o espaço físico já não comportava o quantitativo de alunos que procuravam a escola, no ano de 1999, a prefeitura reformou e ampliou as dependências da escola, trazendo maior comodidade para os alunos e professores.

A Escola Municipal José Prado Alves é composta de 17 salas de aulas em funcionamento, auditório, secretaria, biblioteca, 11 banheiros, cantina, refeitório, sala de informática, sala de professores, almoxarifado e quadra esportiva.

Atualmente estão matriculados 1050 alunos. O quadro funcional é composto de 53 funcionários, dentre eles, professores, agentes de portaria, agentes administrativos e corpo diretivo.

O atendimento educacional para os alunos da EJA, na rede municipal de Jacobina – BA é realizado em 13 escolas da sede e da zona rural. Os professores que atuam nas quatro escolas atuam na EJA e no Ensino Fundamental II, representando uma amostragem da realidade educacional do município, quanto à formação dos professores e quanto às condições de trabalho desses professores.

A ampliação das dependências físicas das escolas selecionadas, representa um aumento significativo de matrículas em todas as modalidades de ensino.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM INTERPRETATIVA

Neste capítulo, trago elementos para uma revisão sucinta da história da educação no Brasil, trazendo um recorte a partir do período republicano, abordando a forma de atendimento educacional ofertada a jovens e adultos que apresentam defasagem idade/série.

2.1 A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XX

Com o final da escravidão em 1888, boa parte da população provenientes do meio rural, se deslocaram para as periferias dos centros urbanos em busca de trabalho. Como consequência, nas três primeiras décadas após a Proclamação da República, houve um aumento considerável da população nesses espaços urbanos. A educação de jovens e, principalmente, de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação brasileira a partir desse período, no qual a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e havia uma grande concentração da população nos centros urbanos.

A partir da década de 1930, começou a se consolidar um sistema público de educação no país, devido à mobilização em diversas esferas da sociedade reivindicando a alfabetização de adultos, como bem descreve Galvão e Soares (2010)

> Foram muitas as campanhas pela alfabetização no período. Ao lado de associações que congregavam intelectuais, vários estados, muitos dos quais administrados na área educacional pelos 'renovadores', tomaram iniciativas diversas em relação à questão, na medida em que gozavam de autonomia para implantar seus próprios sistemas de ensino. Não havia uma política nacional e centralizada de educação. (GALVÃO; SOARES, 2010, p.37)

Devido a este conjunto de iniciativas levantadas no trecho acima, a educação de adultos começou a se desenhar como política pública, com participação de setores da sociedade. Mas, apesar de todo esforço, havia altos índices de analfabetismo na população brasileira.

No final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, iniciou o despontar no país de um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos. A criação de organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), também reforçou o fortalecimento da ideia de criar programas nacionais de alfabetização.

No aspecto político, a alfabetização de adultos foi relevante para ampliar as bases eleitorais e dar sustentação ao governo federal.

Em 1947, a educação de adultos tomou forma de uma campanha nacional ao ser lançada a Campanha de Educação de Adultos, na qual se pretendia "numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de 'ação em profundidade', voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário" (MASAGÃO, p.20, 1997). Esta Campanha perdurou até 1963, sofrendo muitas críticas durante este percurso de 16 anos.

No final da década de 1950, muito se criticava a administração e o financiamento da Campanha, como também a orientação pedagógica que norteava o fazer pedagógico. Denunciava-se a superficialidade do aprendizado que ocorria em um curto período de alfabetização e a inadequada metodologia utilizada para a população adulta. Surgiu um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire se pautou na relação entre educação e realidade social, evidenciando o conhecimento crítico da realidade, a partir da identificação de seus problemas e busca pela transformação da realidade.

Antes, apontado como causa da pobreza e da marginalização de grande parcela da população, o analfabetismo passou a ser visto como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual, na qual se encontrava o nosso país.

> Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A Alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. (PAIVA, 1973, p.23)

Além dessa dimensão social, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando num comprometimento do educador com os

educandos. Na percepção defendida por Freire (1989), os conceitos de alfabetização e educação estavam muito próximos e podiam até se confundir.

> Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma auto formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. (FREIRE, 1989, p.72)

Com essa afirmação, Freire defendia, incondicionalmente, a importância do diálogo entre educador e educando no processo educacional, via o educando como sujeito de sua própria educação, que tinha um compromisso com sua realidade e nela devia sempre intervir.

Durante o ano de 1963, encerrou-se a Campanha Nacional de Alfabetização e o educador Paulo Freire assumiu, junto ao Ministério da Educação, a elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização. Com a instauração do Regime Militar de 1964, houve uma ruptura desse processo de reestruturação da educação nacional, e até algumas experiências alternativas de educação e cultura popular foram vistas como uma grave ameaça à ordem, sendo duramente reprimidas e extintas. Só foram permitidos programas assistencialistas e de cunho conservador, até 1967, quando o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

> O MOBRAL surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa. (GALVÃO; SOARES, 2010, p.46)

Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Mas, paralelamente, os diversos grupos que atuavam na educação popular, continuaram a realizar experiências de alfabetização de adultos com propostas críticas, e com base nos postulados de Paulo Freire.

Nos anos de 1980, difundiram-se uma pluralidade de práticas e metodologias de ensino influenciadas pelas pesquisas e descobertas da Psicologia, da Linguística e da

Educação, na área da leitura e da escrita, tendo as pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky como as principais referências das novas descobertas.

O MOBRAL foi extinto em 1985, com o fim do Regime Militar, e com a Nova República surgiu a Fundação Educar, que apenas exercia a função de supervisão e acompanhamento junto às instituições que recebiam os recursos transferidos para a execução dos programas. Neste período, a história da EJA foi marcada pela contradição entre a afirmação do direito formal da população de jovens e adultos à educação básica e a negação desse direito pelas políticas públicas propostas pelo Governo Federal.

A Fundação Educar foi uma política de curta duração, extinta cinco anos depois, que deixou uma grande lacuna no campo da educação de adultos como oferta de responsabilidade do Governo Federal. Alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas na educação de adultos, assim como algumas entidades da sociedade civil.

A educação de jovens e adultos no Brasil chegou aos anos de 1990, sem nenhuma política de governo para este campo. O Governo Federal voltou a propor um programa nacional de alfabetização de adultos mais de dez anos depois da extinção da Fundação Educar. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi lançado em 1996, na capital do Estado do Rio Grande do Norte, em evento nacional de Educação de Jovens e Adultos, como etapa preparatória para a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em Hamburgo, Alemanha.

O formato do Programa Alfabetização Solidária, quanto à estruturação e ao funcionamento, foi alvo de muitas críticas de pesquisadores, pois o Governo Federal não tomou para si a responsabilidade da educação de adultos.

> Atuava mediante as chamadas "parcerias": com *empresas* que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com *universidades*, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os *municípios,* que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas estavam organizadas em módulos de seis meses de duração cada um, e os alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo. (BARREYRO, 2010, p.176-177)

Barreyro (2010) deixa claro o grau de comprometimento do Governo Federal em desenvolver um trabalho de filantropia, envolvendo a iniciativa privada e outras entidades, reforçando a imagem do não-alfabetizado como ser incapaz, passível de adoção. O não-alfabetizado não é visto como um sujeito de direito, como reza a Constituição Brasileira de 1988, a qual garante o direito à educação àqueles que não tiveram acesso na idade própria (art. 208º, inc. I).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (9.394/96), observa-se pontos importantes que estimulam a elaboração de propostas com a finalidade de promover a igualdade para o acesso e permanência do aluno na escola, de adotar concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e as relações entre educação, trabalho e práticas sociais. Nesta lei há um compromisso do poder público em considerar a EJA uma modalidade de ensino.

O Parecer Nº 11, de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação, reconhece que a EJA é uma

> [...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. (BRASIL, PARECER Nº 11/00, CNE)

No ano de 2002, o Programa Alfabetização Solidária passou a se chamar AlfaSol e transformou-se em uma Organização Não-Governamental (ONG), que continua atuando na área de educação de jovens e adultos.

O Ministério da Educação (MEC) criou, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)[2], voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A proposta é transformar esse programa numa porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O programa é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses

[2] Informações adaptadas do portal do MEC sobre o programa.

municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos dos sujeitos alfabetizados.

A falta de continuidade de políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal, desde a Proclamação da República até os dias de hoje, reflete-se no elevado índice de brasileiros que não dominam a leitura e a escrita. É preciso garantir a continuidade do processo educacional para todos, numa perspectiva de construir um projeto político mais amplo e mais participativo.

Nesse século, a sociedade brasileira vem apresentando a reconfiguração de uma ordem social mundial na qual os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais refletem novas perspectivas no âmbito educacional. Coadunando com este argumento ALMEIDA, GOMES e BRACT (2008) afirmam que:

> Concebida para um mundo ordenado, em que tudo que estava sólido se desmanchava no ar com a promessa de se levantar estruturas ainda mais duráveis do que as que caíam em ruínas, a *forma escolar* moderno-sólida tinha em seu horizonte perspectivas de longa duração, baseadas em um processo educativo que, indiferente à novidade, ao acaso e à desordem, visava alimentar os aprendizes com uma *educação para toda a vida*. Nesse contexto, o conhecimento adquiria valor proporcional à sua duração, e a escola tinha qualidade na medida em que fornecia este conhecimento de valor duradouro, bem adaptável, portanto, ao mundo sólido. A educação escolarizada foi, assim, visualizada como uma atividade voltada para a entrega de um *produto*, que, como qualquer outra posse, poderia ser consumido hoje e sempre. (ALMEIDA, GOMES e BRACT, 2008, p.3)

A educação de jovens e adultos está no centro dessa discussão de *educação para toda a vida*, a educação é um direito do ser humano, de sua existência no mundo com dignidade e exercendo a sua cidadania.

Para Bauman (2002):

> No mundo da modernidade líquida, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez dos laços humanos, é ressentida como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso duradouro, que dirá eterno, pressagia um futuro carregado com obrigações que constrangem a liberdade de movimento e reduzem a habilidade de aproveitar novas, ainda que desconhecidas, oportunidades, quando elas, inevitavelmente, surgirem. (BAUMAN, 2002, p. 48)

Nos últimos anos tem se deslumbrado um reconhecimento mais significativo da educação de jovens e adultos devido a ações e eventos nacionais e mundiais desenvolvidos sobre essa temática. As Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEAS)[3], é um movimento internacional, no qual participam representações de todos os países-membros da UNESCO, que na sua essência defendem e procuram promover a educação de adultos como direito humano básico.

2.1.1 Estrutura da EJA no Estado da Bahia e no município de Jacobina

Em 2009, a Secretaria Estadual de Educação publicou uma proposta de reestruturação da Educação de Jovens e Adultos, como resultado da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos, educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação (DIREC), bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades, Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA), Fóruns Regionais de EJA.

A Educação de Jovens e Adultos ofertada na rede pública estadual de ensino "é uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos, a partir dos 15 anos, o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida"[4]. Com esta definição, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) acolhe os vários segmentos, com todas as especificidades que representam a EJA na modalidade da Educação Básica.

No Quadro 1 estão condensadas as informações básicas quanto aos vários segmentos que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos: a equivalência com outras modalidades de ensino, informações quanto à estrutura curricular e especificidades que caracterizam cada segmento, ofertados na rede estadual de ensino.

---

[3] Para saber mais sobre CONFINTEA, ver: IRELAND (2013).

[4] Informação retirada do site da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos. Acesso em 20/03/2015.

Quadro 1: Segmentos da EJA ofertado na rede estadual de ensino

Segmento	Equivalência	Currículo	Especificidades
Tempo Formativo I (3 anos) II (2 anos) III (2 anos)	E. Fundamental I E. Fundamental II Ensino Médio	É organizado por Eixos Temáticos, Temas Geradores e Áreas do Conhecimento	Curso anual, com aulas presenciais. São ofertados também nas Unidades Prisionais
Tempo de Aprender I (2 anos) II (2 anos)	E. Fundamental II Ensino Médio	É estruturado em vários Componentes	Curso semestral, com aulas semipresenciais. São ofertados também nas Unidades Prisionais
Ensino Médio Noturno (3 anos)	Ensino Médio	Área de Linguagens Área de Matemática Área das Ciências da Natureza Área de Ciências Humanas	Curso anual, equivalente ao Ensino Médio do diurno
Comissão Permanente de Avaliação (CPA)	E. Fundamental II (alunos a partir de 15 anos) Ensino Médio (alunos a partir de 18 anos)	É organizado por Componentes equivalentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio	O aluno se inscreve e presta exame mensal, de até 3 componentes no Ensino Fundamental II e até 4 componentes no Ensino Médio

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Dando continuidade à proposta de reestruturação da Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) criou os Centros Noturnos de Educação da Bahia (CENEB) para oportunizar aos alunos trabalhadores "a continuidade dos estudos e uma formação sólida para atuar no mundo, potencializando os conhecimentos sobre a vida, a cidadania e o trabalho"[5].

O município de Jacobina oferta a EJA equivalente ao Ensino Fundamental I e II, em treze escolas, sendo 05 situadas na zona urbana e as 08 restantes situadas nos povoados e distritos.

Em dezembro de 2008, o Conselho Municipal de Educação de Jacobina publicou a Resolução nº 02[6], que continua em vigor, na qual a Educação de Jovens e Adultos está estruturada em cinco níveis anuais, podendo o aluno avançar para outro nível, caso

[5] Proposta Pedagógica do Centro Noturno de Educação da Bahia, 2013, p.5.
[6] Resolução CME nº 02/2008. Diário Oficial do Município, 23/12/2008. Ano III, nº 288

apresente aprendizagem esperada. A seguir, a estrutura da EJA pode ser visualizada, no Quadro 2.

Quadro 2: Estrutura da EJA no município de Jacobina

Segmento	Equivalência	Duração
EJA I Nível 1 Nível 2 Nível 3	**Ensino Fundamental I** 1ª série 2ª e 3ª séries 4ª série	3 anos
EJA II Nível 4 Nível 5	**Ensino Fundamental II** 5ª e 6ª séries 7ª e 8ª séries	2 anos

Fonte: Resolução CME nº 02/2008.

Nas escolas municipais participantes deste estudo, as turmas da Educação de Jovens e Adultos são ofertadas no noturno e no diurno. Um aspecto a ser considerado na descrição da Tabela 1 é que na rede municipal de Jacobina só oferta EJA I e EJA II (equivalente ao Ensino Fundamental I e II). O segmento equivalente ao Ensino Médio é ofertado apenas na rede estadual de ensino. Dentre as escolas selecionadas apenas o Colégio Marcos Jacobina não oferta a EJA I, contudo esse dado não interfere no estudo, uma vez que todos os professores participantes atuam em turmas da EJA II.

Tabela 1: Quantitativo de alunos por escola - 2015

Unidade Escolar	Quantidade de turmas por segmento					Quantidade de alunos
	EJA I			EJA II		
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	
Colégio Gilberto Dias Miranda	01	01	01	02	02	253
Colégio Luís Alberto Dourado	01	01	01	02	01	174
Escola José Prado Alves	01	01	01	02	02	192
Colégio Marcos Jacobina	-	-	-	01	01	54

Fonte: Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Jacobina.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA MODALIDADE DE ENSINO

Quando se nomeiam as várias modalidades de *ensino* no Brasil, percebe-se que se faz isso com uma intencionalidade muito forte. A educação básica é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os dois intermediários se referem ao *ensino*, sem nomear especificamente quem são os sujeitos envolvidos. Mas a EJA se refere à *educação,* e os sujeitos a quem se destina são claramente especificados: jovens e adultos. Essa observação é muito significativa e tem uma relação muito próxima com a própria história da Educação de Jovens e Adultos.

Arroyo (2007) analisa essa questão histórica, quando afirma que

> [...] a história da EJA ocorreu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários... Entretanto, sua análise sempre se fez em comparação com o sistema escolar formal. As conclusões foram as esperadas: a EJA vista como distante do ideal de educação prefigurado no sistema escolar. (ARROYO, 2007, p.43).

O sistema escolar que existe também não serve para os alunos jovens e adultos da EJA. A lógica de organização do sistema escolar precisa ser redefinida para dar conta dos sujeitos de todos os coletivos sociais, buscando formas mais inclusivas para todos quanto à educação, ao conhecimento, aos direitos. Percebe-se que apesar das conquistas na legislação dos últimos 25 anos, a EJA continua relegada ao segundo plano nas agendas de políticas públicas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica voltada para os alunos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar, ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mas, é importante destacar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como um direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

Analisando a história da EJA no Brasil, percebe-se o quanto esta modalidade foi desassistida pelo poder público. Segundo Galvão e Soares (2005), se analisarmos os "vestígios" que se tem acesso, deixados por nossos antepassados com relação a esta modalidade de ensino, perceberemos "práticas educativas formais e oficiais" e "o

conjunto das experiências ocorridas informalmente no interior das práticas sociais" (GALVÃO; SOARES, 2005, p.27.) como situações de aprendizagem destes sujeitos.

Nos últimos anos, a EJA ganhou reconhecimento já expressivamente notado em leis e diretrizes que a regem, que destacam o direito e o dever desta modalidade de ensino para todos aqueles que não tiveram acesso à educação no tempo regular. Em 1988, a Constituição Brasileira já garantia o direito ao Ensino Fundamental obrigatório, inclusive para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito, compreendida como "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CONSTITUIÇÃO, 1988, art. 205).

O art.4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (nº 9.394/96), deixa claro que o Estado é a instância responsável pela educação de adultos, conforme destaque a seguir:

> Art.4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> [...]
> IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
> [...]
> VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (LDBEN, 1996, p.2)

Outros artigos da mesma Lei (24º, 27º, 28º, 34º, 37º e 38º) também fazem referência ao direito do cidadão à educação, e determinam as regras que organizam a educação formal, no que diz respeito à adequação dos conteúdos e da jornada escolar. As recomendações contidas neste documento servem de orientações para as esferas públicas e/ou privadas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

É perceptível também a importância da Resolução CNE/CEB 01/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CNE/CEB nº 011/2000. O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu a Resolução nº 01, de 05 de julho de 2000, que serviu de referência para o Parecer nº 11, homologado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em 07 de julho de 2000, que emana as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esses documentos

trouxeram reflexões acerca da constituição de um modelo pedagógico próprio para a EJA, fruto de ações de vários atores sociais.

Todo esse repertório de legislações nacionais representa marcos legais que integram a EJA ao conjunto das políticas educacionais nacionais, para além de uma lógica histórica, constituída por campanhas e programas de educação voltados para a educação de jovens e adultos, desenvolvidos através da boa vontade e da filantropia de setores da sociedade. Por isso, essa atitude política reflete uma mudança radical na reconfiguração da educação de jovens e adultos: o Estado assume a responsabilidade pela EJA, e criam-se estruturas gerenciais nas secretarias municipais e estaduais de Educação, configura-se no MEC um espaço institucional para essa modalidade de ensino através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)[7], além das universidades que buscam desenvolver pesquisas e cursos de formação de educadores de jovens e adultos.

A história tem mostrado que o direito à educação só é reconhecido quando se instala a situação de pressão social, desencadeada em espaços de ação coletiva. O MOVA[8] é um exemplo ilustrativo dos movimentos que ocorrem nos espaços de ações coletivas.

Além disso, a sociedade civil precisa tomar conhecimento sobre a legislação brasileira[9], que assegura o direito à educação de jovens e adultos, e reivindicar políticas públicas que envolvam uma política educacional diferenciada para essa modalidade e, até mesmo programas inclusivos de renda, alimentação, transporte e saúde.

Como desdobramento dos conflitos, ocorrem os avanços sociais e políticos na legitimação dos direitos humanos. A reconfiguração da educação de jovens e adultos está atrelada à legitimação dos direitos humanos ocorrida nas ações praticadas nesses movimentos sociais e reflete a necessidade do exercício pleno da cidadania daqueles que, por algum motivo, não tiveram as mesmas oportunidades de estudar no período estabelecido como "regular".

---

[7]Secretaria vinculada ao MEC que assume os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação no campo e educação ambiental, além de permitir também a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica.

[8] Movimento de Alfabetização criado por Paulo Freire, no final da década de 1990, quando ocupava o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, com a função de fortalecimento da ação comunitária, como processos educativos em torno do acesso à cultura escrita. (cf. MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. 2005. p.10).

[9] Legislação brasileira que assegura o direito à educação dos jovens e adultos: Constituição Federal, LDBEB, PNE, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 SUJEITOS DE DIREITOS: OS JOVENS E OS ADULTOS

Procede afirmarmos que, os processos pedagógicos da EJA precisam dar conta de necessidades e desejos dos sujeitos que estão matriculados nesta modalidade, tendo como referência a sua realidade histórica, social e econômica.

Iniciamos a reflexão sobre os sujeitos da EJA com o seguinte questionamento: os professores que atuam na educação de jovens e adultos têm clareza sobre qual a concepção de educação e quem são os sujeitos nos processos educativos? Esta é uma reflexão necessária quando se pensa na reconfiguração desse campo de políticas educacionais, de pesquisa, de formação de professores e de intervenções pedagógicas.

Quando o Governo Federal assume a EJA como política pública, criando um espaço institucional no Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e incorpora esta modalidade na estrutura de funcionamento da Educação Básica já se considera um passo importante de reconhecimento e responsabilidade para o campo da EJA. Como consequência, amplia-se o campo de atuação e criam-se outras estruturas gerenciais nos Estados e Municípios da Federação.

O compromisso de uma diversidade de coletivos da sociedade (ONGs, igrejas, sindicatos e movimentos sociais), que sempre estiveram preocupados com a educação de jovens e adultos e defendem uma nova reconfiguração da EJA, é assinalado por Arroyo (2007) quando afirma que

> O compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas. Um novo trato mais profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. Surge uma nova institucionalidade entre o Estado e a sociedade. (ARROYO, 2007, p.20)

Por outro lado, a qualificação dos professores que atuam na EJA, através da formação continuada, é apontada por Arroyo (2007) como outro aspecto importante na reconfiguração da EJA. Por isso, tem-se tornado uma realidade

> [...] a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. As

> faculdades de Educação criam cursos específicos de formação para EJA. Por outro lado, hoje é mais fácil encontrar produção teórica e material didático específicos para esses tempos educativos. (ARROYO, 2007, p.21)

Todos os indicadores levantados apontam que este é um momento propício para as mudanças que tanto defendemos no campo da educação dos jovens e adultos, que, de fato, a educação seja reconhecida como um direito básico de todos. Esta conquista é o grande desafio que temos pela frente. As mudanças não ocorrem espontaneamente, pois "o sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vêm da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas." (ARROYO, 2007, p.22).

Percebe-se que, a cada dia, aumenta a demanda social por políticas públicas no campo da EJA, por isso, é preciso assegurar o desenvolvimento de "ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem num corpo teórico bem estabelecido que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e adulto em situação de aprendizagem escolar".[10]

Arroyo chama a atenção para o protagonismo juvenil visto sob a nova configuração da EJA no sentido de garantia de direitos mais básicos à vida.

> A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou da cidade. (ARROYO, 2007, p.21)

O jovem da EJA, muitas vezes, é visto de forma negativa devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino "regular". Embora o acesso dos alunos ao sistema escolar tenha sido uma grande conquista nos últimos anos, não se conseguiu garantir a permanência e a aprendizagem desses alunos de forma efetiva. Além disso, a desigualdade na sociedade brasileira ainda é uma realidade perversa de exclusão de direitos básicos dessa população.

[10] Documento-Base do PROEJA, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2007, p.10.

Segundo Dayrell (2007), que tem desenvolvido vários estudos e pesquisas voltados para a questão do jovem, a escola precisa repensar seus currículos e suas práticas educativas voltadas para os jovens, transformando a escola num espaço de encontro, de relações sociais de qualidade.

> O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na 'falta de respeito' nas relações entre os pares e com os professores, na sua 'irresponsabilidade' diante dos compromissos escolares, na sua 'rebeldia' quanto à forma de vestir – calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o indefectível boné –, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. É comum entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. (DAYRELL, 2007, p. 54)

Além dos adjetivos negativos para identificar a juventude que está na escola, ocorrem outros aspectos relacionados ao jovem como a questão da violência e de drogas (como usuário e/ou como traficante), gerando, assim, situações de medo e insegurança.

Os alunos que estudam nas escolas selecionadas, são provenientes, na sua grande maioria, da zona rural do município de Jacobina e apresentam idade entre 18 e 28 anos. Salientamos que se faz necessário estabelecer um diálogo com esses jovens trabalhadores, que hoje se encontram nas turmas da EJA, construir seu perfil, ou seja, como eles constroem um determinado modo de ser jovem.

Temos vivenciado grandes transformações tecnológicas, das quais emergem uma quantidade significativa de linguagens socialmente difundidas e apresentam um poder de atratividade, de entretenimento e informações diversificadas para todas as pessoas. Alguns textos visuais que trazem essas linguagens serão objeto de reflexão junto com os professores, com o objetivo de utilizar efetivamente nas atividades de sala de aula, como ferramenta para trabalhar com os conteúdos socialmente reconhecidos e como forma de compreensão do mundo.

O uso pedagógico da imagem, dos textos visuais, poderá contribuir para a aprendizagem do conhecimento escolar. A ideia é que os professores possam ressignificar suas práticas pedagógicas, fomentando a utilização dos textos visuais nas atividades escolares, para que haja uma aprendizagem significativa e reflexiva dos jovens e adultos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VISUALIDADES NA EDUCAÇÃO

Pensar sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam com alunos jovens e adultos foi um grande desafio que assumi na minha itinerância como aluna do mestrado. Surge a ideia de realizar uma proposta de formação, fundamentada na necessidade de superar a fragmentação do trabalho e qualificar a educação. Esta formação ocorreu com base na pesquisa e na intervenção dialógica refletida a partir do cotidiano escolar e da sala de aula, tendo como referencia os textos visuais que permeiam o nosso dia a dia.

O debate sobre formação de professores, ao longo da história da educação brasileira, foi sendo realizado sob a ótica privilegiada de concepções padronizadoras e tradicionais que, na prática, não trazem grandes mudanças na realidade educacional brasileira. Sendo assim, o professor graduado em Pedagogia ou em qualquer licenciatura é reconhecido como apto para exercer o trabalho em sala de aula em qualquer modalidade de ensino.

Nesse estudo, eu trago à discussão, a formação do professor, e de uma forma mais específica, uma reflexão sobre a formação do professor que atua na EJA. Contudo, cabe esclarecer que, defender uma formação e/ou qualificação específica para o professor da EJA não significa restringir o campo de atuação, mas sim dar relevância à educação dirigida para a classe trabalhadora, com propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens e adultos.

Complementando e reforçando o argumento apresentado, Ventura (2012) afirma que

> Para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio, fatores que estão relacionados e em parte explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino. (VENTURA, 2012, p. 73)

Machado (2008) discute o caráter de suplência que frequentemente é dado para a EJA, quando afirma que

> [...] no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de "um curso rápido e fácil" para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; [...] Há, ainda, aquela ideia de que todos que passaram pelo Mobral e pelo supletivo – ou estão nos cursos noturnos – são sujeitos com "conhecimentos menores". (MACHADO, 2008, p. 162)

Essa concepção de suplência para os cursos da EJA é um grande desafio, pois o centro da discussão apesenta a EJA como um campo diferenciado no âmbito da educação básica, com características e possibilidades próprias. Além disso, "a formação de professores da EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores" (VENTURA, 2012, p.76)

Mas, Machado (2008) também reafirma a luta pelo reconhecimento da EJA como direito e modalidade da educação básica.

> Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o "tempo perdido", inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade – e não pautar-se pelas exigências de mercado. Da mesma forma, a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano. Portanto, quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos. (MACHADO, 2008, p. 162)

Pode-se perceber que, apesar de todas as discussões travadas a respeito do "conhecimento prévio" e do "aprendizado acumulado ao longo da vida" trazidos pelos alunos jovens e adultos, os sistemas de ensino, muitas vezes, não reconhecem esse

saber, nem procuram organizar os processos didáticos-pedagógicos da escola de forma diferente dos demais níveis e modalidades de ensino. Prevalece, então, um currículo pautado em uma abordagem por áreas de estudo (disciplinas), uma organização do tempo de caráter acelerativo e uma forma de avaliação classificatória, que não contribuem para a promoção social e cultural dos alunos da EJA.

Paulo Freire, ao escrever dezenas de livros, registra as reflexões e práticas individuais e coletivas vivenciadas, as quais, de forma acadêmica, são utilizadas como discussão teórica, numa relação efetiva de teoria e prática. Ele afirma e reafirma a humanização como finalidade da educação e diz que a prática educativa é reconhecidamente uma prática social, circunscrita em contextos escolares ou não escolares, permeada por contradições, tensões e conflitos.

Em várias de suas obras, Freire promove uma discussão sobre o papel político exercido pelo professor na sua prática pedagógica, quer seja o profissional autoritário que tem o conhecimento pronto e elaborado e o transmite em forma de "depósito", ou quer seja o profissional crítico que reconhece o outro (aluno) como sujeito provido de conhecimento e cultura. Ele diz que

> Na verdade, para que a afirmação "quem sabe, ensina a quem não sabe" se recupere do seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado em aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (FREIRE, 1999, p. 17-18)

O pensamento de Freire (1999) vem reafirmar, o que vários estudos abordam com relação à formação do professor: a existência de um processo que tem como referência uma história que representa a base para um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído.

Atualmente vivemos uma época de grandes mudanças e momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma grande valorização da produtividade e da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, incluindo a educação. A educação do século XXI tem um papel fundamental de acompanhar as transformações da sociedade contemporânea, contribuindo para a formação de um novo sujeito, capaz de realizar

leitura crítica e reflexiva da realidade, procurando resistir a uma dimensão dessa realidade caracterizada por respostas estanques e únicas.

Nesse contexto se encontra o professor e os saberes que servem de referencia para a sua prática educativa. Por isso, a formação não se restringe a apenas à conclusão de um curso de graduação como pré-requisito para ser um bom professor. As experiências adquiridas ao longo da vida, a reflexão sobre o percurso profissional, a percepção da articulação entre o profissional e o pessoal são dimensões que representam a possibilidade de construir uma identidade profissional.

Coadunando com esse argumento, Nóvoa (1995) afirma que

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Em se tratando de professor da EJA, os saberes experienciais são indispensáveis no seu trabalho cotidiano, assim como as situações que enfrenta no dia-a-dia, os conteúdos que trabalha em sala de aula, a forma de se relacionar com os alunos, que também são fontes de reflexões para compreensão de seu papel e para repensar sua própria atuação como profissional.

Com base na bibliografia consultada, procuro identificar, de forma bastante sintética, o pensamento de alguns autores, assim como o que recomenda a legislação vigente sobre o tema, levantando a reflexão sobre a proposta pedagógica dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas ofertadas nas universidades públicas e privadas, considerando a formação dos futuros profissionais que atuarão na EJA.

Fazer essa reflexão pressupõe um conhecimento prévio da história da educação brasileira, levando em consideração as condições econômicas e sociais, além do acesso aos bens culturais das camadas populares da sociedade brasileira.

Com relação à formação de professores, foi utilizado como referencial teórico as ideias de alguns autores que buscam promover uma discussão sobre esta temática. O Quadro 3 representa uma síntese das ideias dos autores aqui referenciados.

Quadro 3: Contribuições teóricas para a formação de professores

AUTORES	TENDÊNCIA E/OU CAMINHOS DA FORMAÇÃO
Paulo Freire	- processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada num contexto de problematização da realidade - a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e um conteúdo indispensável no processo de formação - o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa - a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora
Miguel Arroyo	- formação específica para o professor que atua na EJA para atuar com proposta pedagógica diferenciada, levando em conta o conhecimento da realidade dos alunos, suas culturas e suas expectativas
Jaqueline Ventura	- formação inicial e continuada para o professor que atua na EJA precisa considerar as especificidades.
Leôncio Soares	- formação inicial pode contribuir para a (re)configuração do campo de trabalho da EJA, além de atender com maior qualidade os alunos.
Antonio Nóvoa	- deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente; - um conjunto que unifica os saberes, valorizando o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, levando à constituição da sua identidade
LDBEN (Lei nº 9394/96)	- estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir do estudo

Além dos autores já citados, há uma quantidade significativa de outros autores que discutem a questão da formação de professores. Essa temática também é contemplada na Lei 9394/96, em seu artigo 63, bem como o "aperfeiçoamento profissional continuado" que está recomendado em seu artigo 67.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de docentes não se restringe a fazer um curso de graduação, e assim se tornar professor qualificado para atuar em sala de aula. Ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir uma bagagem de conhecimentos que se aprende na universidade e na experiência ao longo da vida.

Por isso, valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente são indícios importantes que podem levar os professores a refletirem sobre seus percursos profissionais, sobre a forma como percebem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre como construir sua identidade tendo como referência suas experiências.

As políticas públicas da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, sempre estiveram atreladas às condições históricas, quer seja por interesses eleitoreiros, quer seja para melhorar a imagem do país perante outras nações do mundo. Os programas desenvolvidos sempre foram voltados apenas para a alfabetização, não priorizando a continuidade dos estudos dos sujeitos da EJA.

Nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas ofertadas nas universidades públicas e privadas, predominantemente, houve uma preocupação em oferecer disciplinas curriculares voltadas para a formação de docentes que vão atuar na educação infantil e ensino fundamental. A reflexão sobre o campo da EJA, tem tido pouca relevância na preparação para o exercício da docência nos cursos de licenciaturas ou de outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino.

Soares (2007) afirma que "a continuidade dos estudos dos jovens e adultos não recebe atenção diferenciada de parte dos cursos de formação de educadores". Sendo assim, levanta alguns dados sobre a formação docente no país:

> Até o ano de 2006, [...] havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país. A habilitação em educação de jovens e adultos é realizada, em média, por um período de formação de dois anos, desenvolvida geralmente nos períodos finais da graduação. (SOARES, 2007, p.65).

Pode-se perceber que uma questão recorrente diz respeito à necessidade de se ter uma formação específica para os professores que atuam nas turmas da EJA.

Contribuindo nessa discussão, Ventura (2012) afirma que

> Soma-se a esse quadro o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente sobre a formação de professores da EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de práticas de alfabetização e de formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial dos professores de EJA para atuar em toda a educação básica. (VENTURA, 2012, p. 73)

Diante dessa realidade, se questiona o que fazer para mudar essa realidade, para que os professores da EJA tenham um espaço garantido no contexto de formação inicial e continuada. De forma objetiva, Ventura (2012) responde a essa questão, dizendo que

> [...] é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecido da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio, fatores que estão relacionados e em parte explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino. (VENTURA, 2012, p. 73)

O que foi exposto até aqui sobre a formação inicial para os professores que atuam na EJA reflete a percepção que temos sobre a insatisfação desses professores, que, muitas vezes, não se encontram preparados em lidar com esta modalidade da educação básica, pois, raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizando a escolarização de jovens adultos. Como consequência, alguns professores reproduzem um modelo de escolarização voltado para crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem o seu despreparo para a construção de um projeto pedagógico específico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos enfatizam que "as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA" (BRASIL, 2000).

Ventura (2012) fez um levantamento minucioso sobre as Diretrizes Curriculares de alguns cursos de graduação (Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas) analisando as considerações apontadas por cada curso sobre a EJA, e chegou a seguinte conclusão:

> Considerando as DCN que organizam os cursos de algumas áreas do conhecimento, é possível constatar que a EJA não é mencionada ou, quando muito, é citada de maneira vaga, sendo indicado que, para questões referentes às licenciaturas, seja consultado e considerado outro documento, externo às proposições dos cursos e comum a todos, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica. (VENTURA, 2012, p.75)

A própria identidade do professor que atua na EJA, não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. Portanto, na formação é necessário que traga a reflexão sobre o que é a EJA e qual a concepção de formação humana queremos construir com esses alunos.

Na realidade brasileira, frequentemente, deparam-se com professores que atuam, simultaneamente, na EJA e em outras modalidades que funcionam no período diurno: Ensino Fundamental, Ensino Médio ou até mesmo na Educação Infantil. Por isso, se torna imprescindível que na sua formação inicial, o professor construa conhecimentos necessários que o leve a consolidar sua preparação para atuar em qualquer modalidade de ensino, para que perceba o aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes, sua história e sua realidade.

A legislação brasileira que faz referência à Educação de Jovens e Adultos, está voltada, predominantemente, à questão do direito à escolarização. Pode-se constatar esta argumentação na Lei 9.394/96 (LDBEN), Art.37º, no qual afirma que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria". (Brasil, 1996).

Quanto à formação docente para atuar em turmas da EJA, a LDBEN destaca no Art.61 a necessidade de "formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando". (Brasil, 1996)

É importante destacar também a importância da Resolução Nº 01/2000 e do Parecer Nº 11/2000, nos quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) detalham as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Percebe-se que esses documentos definem a EJA como modalidade de ensino e reconhecem a sua especificidade como "uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (Brasil, 2000). Quanto à formação docente específica para atuar na EJA, o

Parecer afirma que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (Brasil, 2000). Reconhece a necessidade de uma formação docente para atuar na EJA, mas na prática esta experiência não se traduz em realidade.

É pontual observar que, o professor atua, simultaneamente, na EJA e em outras modalidades de ensino, o que reforça a argumentação da formação inicial mais qualificada para todas as modalidades.

É pertinente considerar que, na graduação haja uma formação em teorias pedagógicas voltadas para jovens e adultos, a fim de percebê-los como sujeitos de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade. Sendo assim, o profissional que vai atuar na EJA estaria preparado para compreender as particularidades de tempos e espaços que a EJA apresenta, considerando a diversidade desses alunos.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA

A finalidade da EJA é formar cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, o que implica a formulação de propostas pedagógicas adequadas e formação docente específica para a sua efetivação. Enveredar por esse caminho requer o conhecimento da dimensão ontológica do ser humano e das implicações dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais nesse campo, bem como, da importância do compromisso do professor frente a essas ações.

A educação de jovens e adultos está se afirmando, aos poucos, como um direito do cidadão. Essa realidade vem se configurando, graças a diversos estudos que vêm sendo realizados no campo da EJA, assim como às pressões das organizações nacionais e internacionais que têm contribuído para que a EJA se torne uma realidade concreta.

Nessa dimensão, é fundamental a formação específica do professor, com saber disciplinar e práticas educativas que aproveitem as experiências culturais e sociais dos alunos. Essa formação deve consistir de respaldo teórico para sustentar suas práticas pedagógicas, que não poderão se restringir à formação inicial, mas a uma formação contínua e permanente, ou seja, constantemente esse profissional precisa refletir sobre sua prática, seguindo o processo da práxis (reflexão-ação), para atuar com eficácia na EJA.

Para Freire (1996, p. 43-47) é

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ventura (2012) amplia essa discussão quando reforça a ideia de emancipação do aluno da EJA

> [...] como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais da sociedade. (VENTURA, 2012, p.80)

Sendo assim, a formação continuada do professor irá estabelecer uma relação com novos conhecimentos na sua atuação na EJA, o que, certamente, vai repercutir numa nova postura comprometida com a mudança dos alunos. Por isso, é importante enfatizar a formação do professor que trabalha na EJA, pois ele poderá possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos tão necessários a sua vida em sociedade, apesar das limitações impostas pelo sistema vigente. O Parecer CNE/CEB N^{o} 11/2000 (p.57) traz essa inquietação quando afirma que

> A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, busca dar significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos desses jovens se encontram, por vezes, em faixa etária próxima às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. (PARECER CNE/CEB 11, p.57, 2000).

Diante da realidade trazida do contexto de vida desses sujeitos, a escola e o professor devem estar preparados para acolher essas diferenças culturais e sociais, de modo que eles se sintam acolhidos em suas particularidades. Para isso, é preciso traçar metas que contemplem suas diferenças e reflitam sobre uma proposta pedagógica que considere seus valores, sua cultura e sua faixa etária.

A formação contínua para o professor que atua na EJA é necessária e urgente, para que haja uma mudança significativa nas condições de oferta dessa modalidade. E é o professor que, desempenhando o seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderá contribuir na qualidade da escolarização dos alunos trabalhadores, na grande maioria.

Essa competência e esse compromisso estão se tornando temática de debates e discussões no âmbito educativo, principalmente na LDBEN, que exige formação para atuar nesse campo. A exigência desse dispositivo legal impulsionou faculdades e universidades a repensarem seus currículos e a formação de professores, ofertando a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e outras disciplinas afins, além da criação de cursos de pós-graduação nessa área. O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é pioneiro no Brasil.

Muito se tem para avançar para que mudanças significativas ocorram no campo da EJA, mas acredito que estamos construindo o caminho ao caminhar. É possível acreditar que mudanças positivas na educação ocorrem quando os professores, no seu coletivo e dialogicamente constroem políticas que se tornam públicas no debate, na inclusão de diferentes ideias e concepções, sistematizando e socializando conhecimentos.

3.3 CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E RECURSOS VISUAIS: TUDO JUNTO E MISTURADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tradicionalmente, a escola sempre esteve dentro de uma redoma, representada por um currículo que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. E nestes saberes não há neutralidade, o currículo é uma construção cultural e histórica.

Segundo Moreira; Silva (1995)

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8)

Ao analisar os marcos legais que permeiam o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro percebe-se que ambos se encontram estruturados em valores e concepções distintas quanto ao processo educacional. E no meio desse processo encontra-se a escola, buscando sua identidade, referenciada pela sua realidade social e cultural ou simplesmente reproduzindo o saber privilegiado.

Moreira (2001) defende uma concepção de currículo que corresponda às experiências pedagógicas, nas quais professores e alunos possam construir e reconstruir conhecimentos, numa sociedade cada vez mais multicultural. Além do currículo, segundo o autor, a multiclturalidade da sociedade deve influenciar também a formação de professores.

> Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais. (MOREIRA, 2001, p. 3)

Ao meu ver, quando Moreira (2001) levanta tais argumentos, deixa evidente uma reflexão sobre o professor que se deseja formar. Por isso, a concepção de um currículo que privilegia determinados saberes em detrimento de outros, não atende mais às características do mundo em que vivemos, no qual as informações ultrapassam todas as fronteiras, nas mais diversas formas. A escola é um agente que pode e tem a responsabilidade de realizar um trabalho inovador e comprometido com a transformação da realidade de seus alunos-cidadãos.

Santomé (1995) contribui nessa discussão, quando afirma que

> A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa

> compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. (SANTOMÉ, 1995, p. 176)

Por isso, formar alunos para a cidadania, com capacidade de analisar o mundo, e de construir opinião própria sobre seus direitos e deveres, é uma tarefa desafiadora para a escola e para seus professores. Muitas vezes, há dificuldade em realizar essa tarefa, por diversos fatores políticos e sociais, entre eles, a inexistência de prioridade à educação nas ações do poder público.

Segundo Porto (2006),

> [...] os saberes adquiridos pelos estudantes (e pelos professores) não estão apenas na escola e na família. Estão na vida, nas relações com os amigos e com os meios de comunicação. Ingenuamente, alguns professores não percebem a presença dos meios/tecnologias na escola (na cultura dos alunos que a ela acorrem), ou mesmo desconhecem os mecanismos de sedução neles presentes. Afirmam ser imprescindível ensinar os alunos a educar-se para os meios, entendendo que lhes basta ter espírito crítico. (PORTO, 2006, p. 48)

A escola, enquanto instituição social e cultural, pode superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem através da ação de seus professores, enquanto agentes transformadores que produzem uma educação de qualidade. A escola precisa contar com a competência desses professores para entender e utilizar as novas linguagens dos meios de comunicação e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento de seus alunos.

Em relação a esse cenário, Gomes (2008) afirma que

> A sociedade do final do século XX, início do século XXI, vivencia sensíveis transformações nos modos de produção, armazenamento e socialização do conhecimento. Nesse movimento, as tecnologias da comunicação e da informação ganham destaque, não só pelo caráter de inovação científica que comportam como também pelos aspectos sócio-políticos e educativos que as envolve. As tecnologias contemporâneas ampliaram significativamente as possibilidades de comunicação e, consequentemente, o poder simbólico exercido pela comunicação midiática. (GOMES, 2008, p. 11)

As transformações citadas pelo autor ocorrem numa sociedade na qual, parece não haver um sentido coletivo consistente e coerente de ação social e política. Isso representa um grande golpe para a educação escolarizada, exatamente porque o processo formativo, moldado em uma educação feita "sob medida", caracterizada por uma rotina e uma ordem específicas, estão deixando de existir.

Além das relações fluidas e da volatilidade das certezas, como afirma Bauman (2002), a sociedade contemporânea apresenta outro aspecto importante: as novas linguagens dos meios de comunicação e tecnologias. Essas novas linguagens, aqui denominadas de textos visuais, transmitem diversas informações e mensagens que influenciam e determinam o comportamentos de vários segmentos da sociedade.

Segundo Oliveira; Rubim (2001)

> Vivemos em um mundo repleto de outdoors, de placas luminosas, de sons e imagens diversas. Nesse cenário, as imagens encantam-nos, seduzem ou passam despercebidas. A imagem, como uma linguagem visual universal, constitui-se em uma forma de entendimento afetivo do mundo. Nesse contexto, percebemos a circulação de pessoas, produtos e, principalmente, imagens, as quais nos transmitem, de forma explícita ou implícita, diversas informações e mensagens. Como temos que conviver, diariamente, com essa produção infinita, necessitamos aprender a avaliar essa cultura visual, sua função, sua forma e seu conteúdo [...] (OLIVEIRA; RUBIM, 2001, p.627)

Visto que, a sociedade contemporânea faz com que todos nós estejamos imersos em um mundo imagético, a competição comercial, própria do capitalismo, associada às facilidades da imprensa, da fotografia, do cinema, da televisão e dos computadores, faz com que sejamos mergulhados em um universo em que o aspecto visual é preponderante.

A cultura visual é um recente campo de estudo, que emerge da sociedade contemporânea, como área que discute aspectos visuais enquanto fonte de transmissão cultural e se apresenta como referência em várias áreas do conhecimento. As informações visuais, transmitidas por diversos meios tecnológicos e de comunicação, processam uma grande quantidade de informações que se constituem em um forte argumento em favor do uso da imagem nos espaços educativos, neste caso, na escola.

Diante dessa evidência, a escola não pode continuar restrita ao texto verbal escrito, embora ele seja imprescindível. É urgente que a imagem pertença ao contexto

escolar, não apenas para que esse ambiente seja mais coerente com o cotidiano do aluno, mas também para educá-lo para a leitura crítica das imagens.

Neste sentido, os textos visuais, materializados em diversas linguagens imagéticas, poderão ser utilizados em todos os componentes do currículo, visto que é um campo que mantém um contato significativo e influente no cotidiano de todos os envolvidos no processo pedagógico – alunos e professores – podendo, assim, estabelecer relações e diálogos com os conteúdos dos vários componentes curriculares.

É relevante considerar que temos a capacidade intelectual e a sensibilidade para ampliar, produzir e reproduzir o conhecimento através da apreciação e análise das diversas formas de linguagem, nos colocando na posição de sujeitos produtores de saber e conhecimento. Nos projetos interdisciplinares, por exemplo, o planejamento de ações envolvendo a linguagem visual contida nos portadores da cultura visual – tais como: o cinema, a televisão, o gibi e outras imagens – poderão subsidiar os conteúdos de História, de Geografia, de Sociologia, de Língua Portuguesa, dentre outros componentes curriculares.

Nesta pesquisa, os textos visuais têm papel de destaque no planejamento de ações que farão parte do processo formativo dos professores da educação de jovens e adultos.

3.3.1 A imagem como mediação do exercício docente

No mundo em que vivemos, estamos imersos em uma realidade em que as imagens nos provocam a assumir uma atitude interpretativa, mesmo que se limite apenas ao olhar. Estas imagens representativas da cultura visual e midiática [11], impregnadas pelo visual, nos estimulam através do olhar. E quando o fazemos de modo intencional e crítico, podemos dialogar com as imagens, enxergando o seu conteúdo e sua forma enquanto representação do social[12].

Os meios de informação e comunicação trazem, até nós, as imagens que são produzidas no mundo social. Essas imagens são muito diversificadas e apresentam várias funcionalidades: algumas servem de entretenimento e conhecimento, outras têm

[11] Aquilo que é difundido pela mídia (Dicionário Houaiss)

[12] Sêga (2000) diz que a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda na construção social da nossa realidade.

função comercial e ideológica, servem para vender produtos como: alimentos, roupas, material de limpeza, automóveis, entre outros.

Os alunos dentro e fora da escola estão em contato direto com diversos meios de comunicação e informação e com uma variedade muito grande de imagens que influenciam na construção de novos saberes e novas formas de ser.

Kellner (1995) destaca a importância dos portadores de textos visuais de forma enfática, desde o momento que se acorda até o momento de se dormir:

> [...] desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevistas noturnos, encontramo-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar. (KELLNER, 1995, p. 108)

Segundo Kellner (1995), defensor da análise crítica das imagens na sociedade atual, "precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais, fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender." (KELLNER, 1995, p.109).

Ao trabalhar com textos visuais, o professor oportuniza aos seus alunos uma experiência significativa, criando novos sentidos para a sua existência, transformando o olhar sobre o mundo. O professor que é atento aos assuntos abordados pelos alunos, na sala de aula, pode planejar ações significativas, utilizando recursos visuais que tragam linguagens diversas, envolvendo textos visuais que estão presentes no cotidiano dos alunos, que influenciam direta ou indiretamente questões sociais e culturais de identidade, gênero, sexualidade, entre outros.

A educação, certamente, está começando a prestar mais atenção nessa nova cultura, desenvolvendo estudos críticos de leitura e análise dos textos visuais que possibilitam novas experiências no espaço escolar, como, por exemplo, as atividades interdisciplinares, nas quais os professores que atuam nas várias áreas do conhecimento se dispõem a realizar ações que venham mudar a sua prática pedagógica. Reforçando esta argumentação, Pinto (2008) afirma que

> Sob a perspectiva da cultura visual o espaço pedagógico vivido e praticado pelo professor deve ser tratado como um produto de um tempo social e histórico. Deve ser tratado e analisado como construção cultural que expressa e reflete discursos pessoais e sociais atravessados por ideias, crenças e valores. Na contemporaneidade essas construções culturais assumem múltiplas formas vinculadas a novos saberes, a expressões de subjetividade e, principalmente, a valores estéticos rarefeitos e provisórios. (PINTO, 2008, p.21)

Constantemente somos bombardeados por milhares de imagens que influenciam e impactam o nosso modo de ser e de pensar. Por isso, somos motivados a acreditar que as imagens encontradas no cotidiano podem ser utilizadas como recursos que possibilitam a reflexão e a construção de práticas que possam contribuir do trabalho pedagógico em turmas da EJA.

O mundo não é finito e as experiências vivenciadas por cada um de nós não são prontas e acabadas. Este argumento serve para refletir sobre *o que* trabalhamos na sala de aula, *como* desenvolvemos as atividades levando em conta o conhecimento e *porque* esta ou aquela atividade é necessária à formação dos alunos. Essas questões estão no âmbito do planejamento que o professor realiza no início de cada ano letivo, considerando a avaliação que se faz do que deu certo e repensando o que não foi viável ou que não teve resultados satisfatórios.

Se assim for, é necessário considerar o que precisamos mudar e como podemos melhorar e aperfeiçoar nossas práticas educativas. Nossa proposta de pesquisa está voltada para um processo formativo de professores, pautado no planejamento e implementação de projetos interdisciplinares de educação, tendo como referência as experiências vividas e sentidas por meio dos textos visuais que permeiam o mundo que nos rodeia e que capturam e condensam os sentidos.

Tendo em vista a amplitude dos aparatos imagéticos que permeiam o nosso dia a dia, durante a formação foi possível realizar oficinas para analisar o texto publicitário, mais especificamente a propaganda e o texto fílmico através de um documentário e uma animação como linguagens constituídas de estrutura comunicativa e estética, além de incorporá-los como um recurso necessário para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Tourinho e Martins (2011) chamam a atenção para a posição crítica que devemos ter com relação às imagens, quando afirmam que "a educação visual tem sido trabalhada como estratégia para instruir, homogeneizar e, às vezes, restringir o modo de

ver dos alunos" (2011, p.62), estabelecendo, assim, uma visão padronizada que orienta a maneira de focar e organizar o campo visual. Afirmam que

> compreensão crítica demanda um olhar criativo que surpreende ao propor e visualizar desvios, atalhos, alternativas ainda não pertencentes ao repertório de formas visuais vigentes. A imaginação é a principal aliada do olhar criativo, pois provoca modos de pensar/visualizar/ representar objetos, acontecimentos, pessoas e espaços que não são – ou ainda não foram – comumente experienciados.(TOURINHO; MARTINS, 2011, p.62)

A "compreensão crítica" sobre a imagem requer que o professor desenvolva "um modo de olhar que aprofunda", personalizando a sua visão e sua relação com o mundo, ou seja, que se despoje da sua autoridade e assuma o papel de mediador das diferentes visões de mundo que os alunos trazem, rompa com a visão tácita estimulando a mobilidade do olhar.

A proposta de realizar uma formação de professores trazendo uma abordagem dialógica e interdisciplinar, possibilitou o desenvolvimento de uma atitude analítica e reflexiva do grupo, levando-o a extrair, dialogar e processar informações, criando novas formas de ler os textos visuais e construir significados.

Destarte, para esse estudo, procurei ampliar a reflexão sobre as visualidades que nos atravessam, ou seja, busquei pensar outros tipos de textos visuais, que não fosse apenas os textos fílmicos. Por isso, selecionei também o texto publicitário para a formação, o qual foi trabalhado didaticamente com estudo e discussão de artigos, além de uma oficina pedagógica e um vídeo sobre o tema. Os projetos coletivos, envolvendo a interdisciplinaridade foi tema de artigo lido e discutido nesse processo. (Ver Anexos)

Os textos visuais selecionados e as atividades desenvolvidas fizeram emergir novas ideias e opiniões sobre a importância dos textos visuais na escola que é, reconhecidamente, a instituição principal que estabelece os processos de socialização, preparando os alunos para se integrarem à sociedade de forma consciente e autônoma. Mas, paradoxalmente, a escola não consegue acompanhar as mudanças decorrentes das inovações tecnológicas que permeiam a sociedade, uma vez que o conhecimento que transmite é baseado unicamente no mundo da palavra.

Diante dos argumentos apresentados, concordo que se faz necessário à escola se "abrir" para os textos visuais, proporcionando aos alunos um exercício crítico frente ao

mundo, não se deixando levar pelo impacto "espetacularizante" que essa forma de linguagem possa proporcionar-lhes. Este é um desafio que está inserido na proposta de formação.

A exibição de produções nacionais nas escolas, agora por força de lei, está inclusa na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), no Art.26, § 8º quando afirma que "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais". É uma mudança recente que requer um processo de organização e preparação para que não se torne apenas mais uma obrigação e uma atividade desinteressante para professores e alunos.

Alguns desafios que precisam ser enfrentados nas dependências das escolas: a falta de equipamentos (televisão, aparelho de DVD) em muitas escolas ou a dificuldade ao acesso a esses equipamentos é uma boa justificativa. É preciso que a comunidade escolar assuma a responsabilidade de preservar o bem público. Outro desafio importante diz respeito ao preconceito que se tem com relação aos filmes nacionais.

Essa lei também vem respaldar alguns projetos que vêm sendo desenvolvidos como experiências exitosas. O Estado de São Paulo, por exemplo, através da Secretaria de Educação Estadual, criou há mais de sete anos, o projeto *O Cinema Vai à Escola – A Linguagem Cinematográfica na Educação,* com o objetivo de proporcionar aos professores materiais de apoio à prática docente para que todos pudessem ter mais segurança no trabalho com o cinema na escola"[13]. Os textos que compõem esse material didático possibilitam maior aprofundamento sobre o cinema como experiência cultural e escolar, e foram produzidos por autores consagrados como Marco Napolitano, José Cerchi Fusari, Eduardo Morettin e Eduardo Ramos.

O uso do filme na sala de aula pode se transformar em uma valiosa ferramenta a ser utilizada pelo professor. É uma forma, por exemplo, de transformar uma aula expositiva, cansativa e monótona, numa aula voltada para a interação e socialização do conteúdo de forma ilustrativa e motivadora. Alguns temas e conteúdos poderão vir a ser melhor entendidos pelos alunos, se o professor utilizar de recursos visuais, na sua exposição. Utilizar de linguagens visuais, a exemplo da exibição de um filme para discussão de conteúdo em sala de aula enriquece o cotidiano escolar e dá oportunidade aos alunos de se inserirem em situações de construção do conhecimento.

[13] TOZZI e outros, 2009, p.3.

Além do texto fílmico, foi discutido e analisado um tipo de texto publicitário: a propaganda. A propaganda se desenvolveu no século XIX, impulsionado pelo desenvolvimento da sociedade da tecnologia e das técnicas de produção de massa, principais características da sociedade capitalista.

É um texto encontrado nas mais diversas situações, quer seja em revistas, jornais, televisão, outdoor, com a clara intensão de tentar persuadir, seduzir, influenciar os consumidores na aquisição do produto, utilizando uma linguagem apropriada para esta finalidade. A propaganda assume também a função de apresentar modelos a serem seguidos.

Nessa formação foram utilizados dois filmes-documentários nacionais que oportunizaram uma possibilidade de planejamento de forma interdisciplinar.

4 CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA

Os encontros de formação do grupo foram se constituindo de forma dinâmica e democrática, com a realização do planejamento e desenvolvimento das atividades discutidas e sugeridas pelo grupo.

Dando corpo ao estudo, foram recolhidos dados em fontes documentais (planejamento, livros didático), no diário de campo e na aplicação de questionário.

Dentre as fontes documentais selecionadas destaco o planejamento da disciplina curricular, apresentado por alguns professores e o livro didático, sendo um recurso pedagógico acessível a todos os professores. Essa técnica possibilitou a análise do planejamento, das estratégias e dos recursos utilizados para trabalhar os conteúdos propostos. Apesar da análise superficial, uma vez que não tive acesso ao planejamento de todos os professores, nos três que foram analisados não deixaram claro como e quando seriam utilizados os textos visuais.

No diário de campo foram registradas, de forma descritiva, as informações e dados obtidos durante os encontros de formação.

O questionário foi um instrumento construído para obtenção das informações pessoais e profissionais dos participantes. Quatro conjuntos de informações foram solicitados na aplicação do questionário:

- Dados pessoais: local de trabalho, idade, sexo.
- Formação acadêmica: curso(s) de graduação e pós-graduação.
- Trajetória profissional: tempo de docência, tempo de experiência na EJA, disciplina que atua.
- Condições de trabalho: planejamento, recursos didáticos disponibilizados, recursos imagéticos utilizados.

A formação foi realizada em duas partes distintas, no entanto, a segunda decorrente da primeira. Foram elas:

a. *Inserção dos textos visuais no contexto da EJA* - momento da realização de um curso de formação de professores municipais que atuam na EJA para o desenvolvimento de ações pedagógicas sobre textos visuais no ambiente escolar. Vale destacar que o curso teve um caráter teórico-prático, em que os participantes puderam

realizar estudos e reflexão sobre a temática, sistematizando o planejamento para ser implementado nas suas atividades com os alunos.

b. (*Re)construção das práticas com a utilização de textos visuais* – momento de preparação, planejamento e realização de uma ação escolar, com objetivo de averiguar de que forma os conhecimentos elaborados na primeira parte do trabalho foram levados ao cotidiano escolar. Como culminância e para a socialização das ações, cada participante apresentou o registro do planejamento, ilustrando com fotos e/ou outros recursos que fossem significativos para esse momento.

Após os encontros de formação, empreendeu-se a técnica de análise de conteúdo, a fim de analisar e interpretar os dados coletados. Sendo assim, cada uma das partes do estudo contou com suas peculiaridades, tanto nos procedimentos de escolha dos participantes, como na coleta e tratamento dos dados.

Com a finalidade de responder ao problema levantado e aos objetivos que este estudo se propôs, procurei analisar os dados coletados, através de análise categorial que, conforme Bardin (1977), consiste no desmembramento dos dados em categorias agrupadas analogicamente. No item *Descrição dos sujeitos da pesquisa* se encontra a sistemática de elaboração, pontuando os indicadores e as categorias relacionadas.

Vale destacar que o curso foi oferecido como atividade de extensão universitária, sendo devidamente registrado no SIP, no Departamento de Ciências Humanas – Campus IV da Universidade do Estado da Bahia.

4.1 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

4.1.1 Inserção dos textos visuais no contexto da EJA

O curso de formação foi ministrado em cinco encontros de quatro horas cada um, totalizando vinte horas. A opção de tal carga horária ocorreu devido à necessidade de abordar os conteúdos adequados à temática, que seguiram três linhas principais:

a) a importância dos textos visuais na sociedade brasileira;

b) como preparar aulas utilizando o texto fílmico e o texto publicitário como fontes de aprendizagem;

c) a experiência interdisciplinar para planejar atividades em turmas da EJA.

Quadro 4: Cronograma dos Encontros de Formação

ENCONTROS	ATIVIDADES
1º Encontro (4 h/a)	Apresentação da Proposta de Formação (objetivos, fundamentos, modo de funcionamento, atribuições); discussão da metodologia do processo formativo; construção de parâmetros para os encontros (adesão à proposta, comprometimento com os objetivos propostos); identificação de temas, metodologias e recursos a serem utilizados; elaboração do diagnóstico a partir do olhar dos sujeitos (aplicação de questionário). Leitura compartilhada do texto *Alfabetização imagética: uma forma de construção da própria cidadania*, de Maria Aparecida Santana Camargo (Anexo A)
2º Encontro (4 h/a)	Oficina: O cinema na escola. Apresentação de texto didático através de slides, para discutir as produções nacionais e a LDB; a adequação do uso do vídeo na escola; sugerir propostas de utilização do vídeo e dinâmicas de análise. Exibição do curta *Vida Maria* de Marcio Ramos. Roteiro de discussão do filme.
3º Encontro (4 h/a)	Atividade de estudo e reflexão: Roda de conversa para análise do texto *Análise de uma propaganda*, de Elizabeth Rossato e Roseni Aparecida Coelho de Souza. Atividade de pesquisa: cada professor seleciona uma propaganda pesquisada em revistas e analisa, permitindo a participação do grupo. Avaliação da atividade. Exibição do vídeo "Leitura da Imagem". Sugestões de atividades interdisciplinares, envolvendo o texto publicitário.
4º Encontro (4 h/a)	Atividade de estudo e reflexão: Roda de conversa para discussão do texto *O desafio da interdisciplinaridade na EJA*, de Jaqueline de Oliveira Gonçalves e outros. Levantamento de temas e conteúdos curriculares pelo grupo para elaboração de um projeto interdisciplinar que deverá ter como eixo norteador as linguagens visuais. Apresentação e discussão sobre o encaminhamento dos projetos. Atividade de estudo e reflexão.
5º Encontro (4 h/a)	Oficina: Problematização dos processos de emancipação contidos no filme-documentário *Lixo Extraordinário*, com a participação de Vick Menezes, relacionando com o trabalho na EJA. Apresentação dos principais resultados dos questionários respondidos pelos participantes.

Fonte: Proposta elaborada pela pesquisadora

Para a formação continuada foi tomado, como ponto de partida, alguns estudos teóricos sobre texto imagético, texto publicitário e interdisciplinaridade (ver Anexos),

organizados através de textos e atividades, com a finalidade de provocar junto aos professores uma análise reflexiva da prática cotidiana, como estratégias de intervenção para melhoria da qualidade de ensino.

A cada encontro, foram propostas questões problematizadoras, debatidas pelo grupo, com suas impressões devidamente sistematizadas no quadro e/ou anotadas por cada professor, sendo utilizado como base para uma análise comparativa ao término do estudo de cada tema.

Os participantes foram orientados a fazerem anotações, descrevendo suas reflexões e experiências, a síntese das leituras, as propostas levantadas pelo grupo, etc. Assim, ao término de cada encontro, foi destinado um tempo para que os professores fizessem o registro de suas impressões a respeito do tema abordado. Esta metodologia de trabalho foi relevante para a formação, na medida em que os professores puderam sistematizar as ideias principais dos temas discutidos, constituindo um material de apoio para o planejamento de novas atividades para a sala de aula.

A possibilidade de utilizar a linguagem cinematográfica brasileira como recurso educacional atende à proposta das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que recomenda a exibição de filmes nacionais como "componente curricular complementar à proposta pedagógica da escola"[14]. Esta normatização vem possibilitar ao professor, que atua nas turmas da EJA, utilizar um recurso atrativo para o desenvolvimento de competências na qual a interdisciplinaridade e a contextualização permeiem a prática pedagógica, seja educando para a vida, seja preparando o aluno para o mundo do trabalho. Preparar os alunos da EJA para a vida significa disponibilizar informações e construir conhecimentos sobre a realidade em que eles estão inseridos, para terem condições de se tornarem autônomos.

A Figura 2 representa um dos primeiros momentos da formação: a exibição do desenho animado Vida Maria.

[14] LDBN, art. 26, §7.

Figura 2 – Exibição do filme *Vida Maria*
Foto: Dalete Mota - Data: agosto de 2015.

Vida Maria é um curta-metragem de animação, produzido pelo cearense Marcio Ramos, em 2006. Feito em computação gráfica 3D, colorido e finalizado em 35 mm, tem aproximadamente nove minutos de duração. Segundo o site do Portas Curtas[15], este curta recebeu mais de quarenta prêmios em festivais de cinema no Brasil e em outros países (Figura 3).

A exibição do filme ocorreu num clima de expectativas e curiosidade, uma vez que esta produção era conhecida por todos os professores. Na reflexão foram analisados a narrativa, os detalhes, as cores e as expressões que retratam os trabalhadores rurais do sertão nordestino, que precisam trabalhar duro para comer e sobreviver. A vida das Marias, personagens do curta, irá se repetir, por várias gerações, enquanto as perspectivas delas não mudarem adquirindo educação escolar e dignidade.(Figura 1)

[15] Porta Curtas Petrobrás, disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria. Acesso em 27 de nov. de 2015.

Um participante, baseado nas dificuldades encontradas no trabalho desenvolvido em turmas da EJA, fez uma analogia com relação às dificuldades vitais dos personagens do filme. Essa reflexão gerou vários argumentos debatidos entre os participantes.

Foi adaptado um roteiro para análise do filme, que após discussão exaustiva, os participantes elaboraram textos em duplas e leram no grupo para socialização.

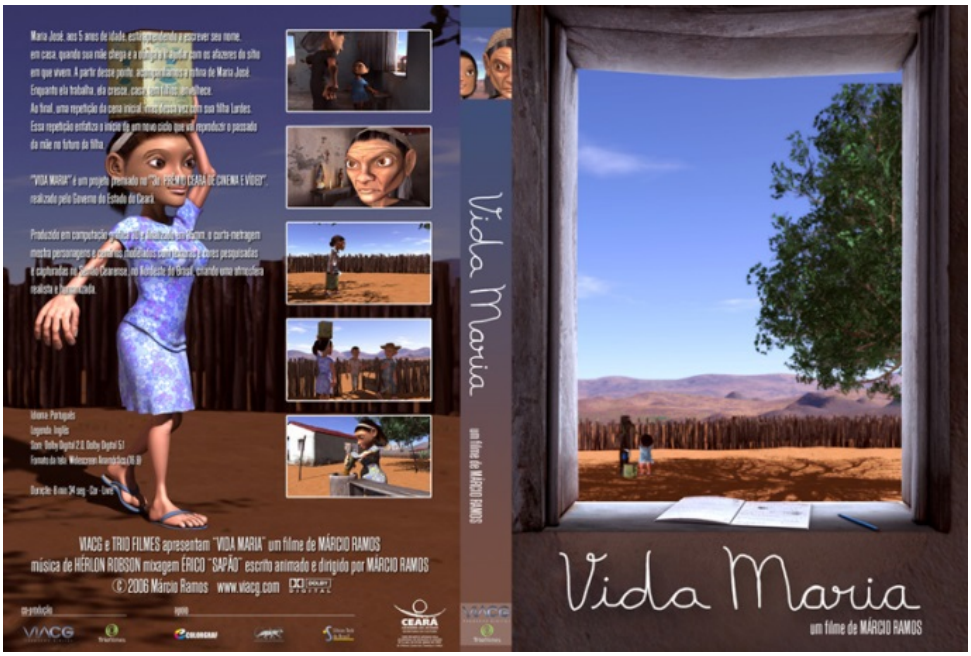

Figura 3 - Filme *Vida Maria*, 2006
Imagem *escaneada* da capa do filme

Durante os encontros de formação, nas atividades de estudo e reflexão, realizadas através da roda de conversa, foram lidos e discutidos os artigos relacionados a seguir:

- *Alfabetização imagética: uma forma de construção da própria cidadania.* - Maria Aparecida Santana Camargo.
- *Análise de uma propaganda* - Elizabeth Rossato; Roseni Aparecida Coelho de Souza.
- *O texto publicitário: persuasão e ideologia* - Cleunice Fernandes da Silva; Ariani Gracieli Dutra
- *O desafio da interdisciplinaridade na EJA* - Jaqueline de Oliveira Gonçalves; Danielle Coelho de Souza; Eunice Beatris Soares; Cássio Henrique Henn; Ana Paula Lopes de Melo.

Vale ressaltar que, os momentos de estudo oportunizaram aos participantes momentos de problematização e de relato de experiências muito proveitoso para todos. As Figuras 4 e 5 ilustram esses momentos coletivos.

Figura 4: Momento de estudo e reflexão
Foto: Dalete Mota - Data: setembro de 2015

Figura 5: Problematização do tema
Foto: Dalete Mota - Data: setembro de 2015

Figura 6: Levantamento de temas
Foto: Dalete Mota - Data: setembro de 2015

Figura 7: Sistematização do projeto
Foto: Dalete Mota - Data: setembro de 2015

O levantamento e seleção de temas considerados fundamentais para discussão em sala de aula e a sistematização do projeto interdisciplinar para aplicação na escola foram momentos de muita discussão pelos participantes. (Figuras 6 e 7)

O filme Lixo Extraordinário é um documentário dirigido por Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Foi lançado em 2010 e recebeu muitas premiações. Retrata o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo: Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. Durante dois anos (de 2007 a 2009) a produção do documentário acompanhou a relação do artista Vik Muniz com os catadores de lixo. Com o objetivo de retratá-los em obra de arte, ele fotografa um grupo de catadores de materiais recicláveis, utilizando o próprio material reciclado pelo grupo. (Figura 8)

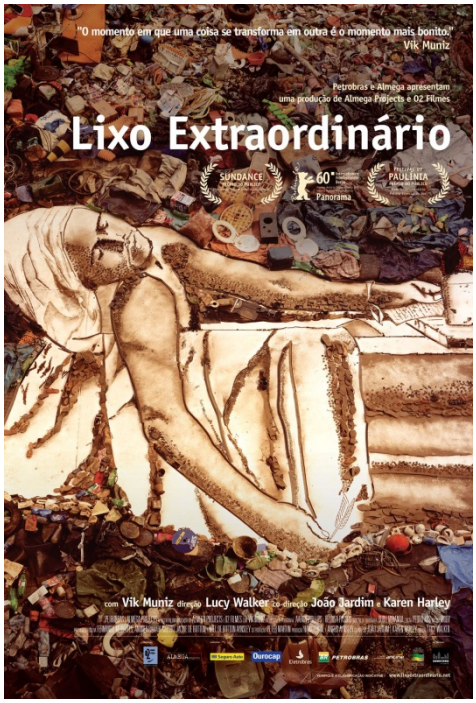

Figura 8 - Filme *Lixo Extraordinário*, 2010
Imagem *escaneada* da capa do filme

Apenas um participante já tinha assistido à exibição desse documentário. A intenção de levantar os processos narrativos de emancipação e autonomia daquele grupo de trabalhadores retratado do filme foi alcançada de forma positiva. O grupo de sete trabalhadores (Tião, Suellen, Magna, Zumbi, Isis, Irmã e Valter), selecionado pelo artista, ajuda a desconstruir a imagem pejorativa que lhes é atribuída nas relações sociais.

Após a exibição do documentário, os participantes levantaram alguns questionamentos e fizeram um paralelo com a situação dos seus alunos da EJA. Os rótulos pejorativos atribuídos a seus alunos, é muito similar à forma como se vê

socialmente os catadores. Segundo um dos participantes, a ideia que se construiu socialmente com relação ao lixo “é muito negativo, uma coisa suja”. O documentário mostra que ali, naquele espaço existe um mundo rico de valores e de dignidade apesar do lugar onde só se vê miséria.

4.1.2 (Re)construção das práticas com a utilização de textos visuais

A segunda parte da pesquisa teve como objetivo investigar como os professores participantes da pesquisa passaram a situar os conhecimentos adquiridos e produzidos após a conclusão do curso de formação, ou seja, se houve influência dos conhecimentos adquiridos nas práticas pedagógicas. Para tal, foi proposto que alguns docentes do grupo desenvolvessem ações com a temática dos textos visuais no espaço escolar. Todos os professores manifestaram-se interessados em realizar esta nova ação.

Foi dado um tempo, para que pudessem planejar e aplicar a atividade com os alunos da EJA, fazendo os registros da ação (fotos, filmagem) para a socialização junto com o grupo participante da formação.

4.2 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Durante os encontros de formação foi utilizado o diário de campo no qual foram feitos registros sobre a temática trabalhada em cada encontro. Esses registros permitiram uma melhor compreensão etnográfica do contexto, quando comparado aos registros feitos nas perguntas do questionário aplicado entre os docentes.

4.2.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa

Os professores que participaram da proposta de formação atuam em escolas da rede municipal de ensino, situadas na sede e na zona rural do município de Jacobina, que ofertam Ensino Fundamental no diurno e EJA no noturno.

Embora tenham sido dez os professores participantes do curso de formação, apenas sete deles responderam ao questionário, o qual foi distribuído desde o primeiro

encontro da formação. As duas coordenadoras estiveram presentes dando apoio logístico, mas não participaram efetivamente do processo de formação. São apresentadas, a seguir, as principais informações descritivas dos sujeitos deste estudo.

Os professores do presente estudo que se dispuseram a responder o questionário (Anexo I) estavam distribuídos entre quatro escolas do município de Jacobina, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos professores por escola em que atua

Escola	Nº de docentes
Luís Alberto Dourado de Carvalho	3
Gilberto Dias Miranda	1
Marcos Jacobina	2
José Prado Alves	1

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

Dentre as quatro escolas municipais apresentadas na Tabela 3, as duas primeiras estão localizadas na zona urbana e as duas últimas situadas na zona rural do município, no distrito de Caatinga do Moura e no povoado de Lages do Batata, respectivamente.

As idades dos professores variavam de 32 a 52 anos, conforme distribuição apresentada na Figura 9. Esse dado demonstra que os sujeitos são profissionais com um percurso experiencial significativo.

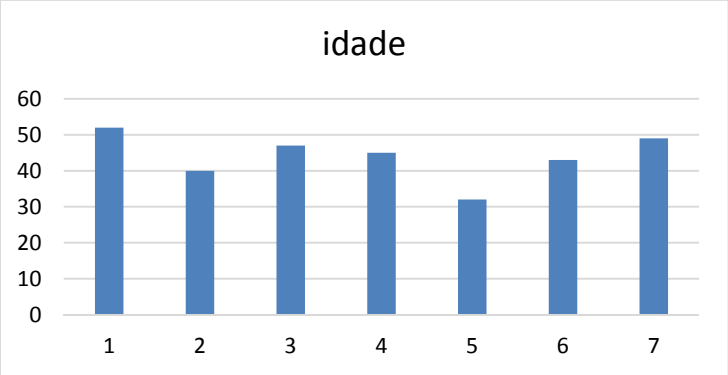

Figura 9: Distribuição das idades dos p0rofessores
Fonte: Dados obtidos no presente estudo

O grupo selecionado apresenta-se bastante heterogêneo, conforme revela os dados contidos no Quadro 5, com uma formação acadêmica bastante diversificada (História, Geografia, Matemática, Letras, Inglês), sendo composto por cinco professoras e dois professores, na faixa etária entre 32 e 52 anos de idade. Todos possuem graduação, porém, dois professores não fizeram pós-graduação e seis atuam ministrando a disciplina de acordo com a sua formação acadêmica. Esses dados apresentam indicadores positivos na rede pública municipal, um alto nível de qualificação profissional de acordo com a recomendação contida na Lei 9394/96 (LDBEN), profissionais com experiência e maturidade para atuar com a modalidade uma vez que apresentam um caminho já percorrido na EJA e também atuam de acordo com sua formação acadêmica.

A realidade desses professores difere muito da realidade dos professores da rede estadual de ensino que, muitas vezes, atuam em área que não condiz com a sua formação profissional. Essa situação tem refletido na qualidade do trabalho desenvolvido por esses profissionais e na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os participantes deixaram bem claro que a entrada na EJA foi por identificação com o trabalho com jovens e adultos, mas também, devido a circunstâncias diversas que melhor se adequava à sua conveniência pessoal, conforme declarações abaixo:

> *Após concurso, fui direcionado para a EJA.* P(1)
> *Pela disponibilidade de horário.* P(2)
> *Surgiu a oportunidade de mais turmas, necessitando de profissional.* P(3)
> *Turno de trabalho e gosto pessoal também.* P(4)
> *Me identifico muito com essa modalidade*. P (5)
> *Gosto de trabalhar com jovens e adultos.* P(6)
> *Aptidão.* P(7)

As declarações dos professores sinalizam a falta de critérios da Secretaria Municipal de Educação para a escolha dos profissionais que vão atuar na EJA ou em qualquer outra modalidade de ensino. Essa é uma realidade da rede pública de ensino: apesar de todos os avanços de ordem legal garantidos para a EJA, na prática, esses avanços não são reconhecidos e implementados como políticas públicas para milhares de alunos jovens e adultos.

Quadro 5: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome/ Idade	Formação Acadêmica	Pós graduação/ Especialização	Disciplina Leciona
P(1) 49 anos	Licenciatura em Letras com Inglês	-	Língua Portuguesa e Inglês
P(2) 43 anos	Licenciatura em Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia	Geografia
P(3) 52 anos	Licenciatura em Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia	Ciências
P(4) 32 anos	Licenciatura em História	História, Cultura Urbana e Memória	História e Inglês
P(5) 45 anos	Licenciatura em História	-	História
P(6) 47 anos	Licenciatura em Matemática	Matemática Pura e Aplicada	Matemática
P(7) 40 anos	Licenciatura em Letras	Psicopedagogia Gestão Escolar	Língua Portuguesa

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

A respeito da trajetória profissional, os dados apresentados no Quadro 6, demonstram que a grande maioria dos participantes, cinco professores, sempre atuaram como docentes, com mais de dez anos de experiência na carreira do magistério. Outro dado importante revelado nessa tabela diz respeito ao tempo de trabalho atuando em turmas da EJA: acima de sete anos.

A maioria dos participantes informaram ter mais de dez anos de experiência profissional, mesmo em área diferente do magistério e fica evidenciado que todos os professores atuam 20 horas na EJA e mais 20 horas da sua carga horária no Ensino Fundamental II.

Mais uma vez, ficou evidenciado na análise que, não há critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação para a escolha dos profissionais que vão atuar nas várias modalidades de ensino que são ofertadas.

Quadro 6: Trajetória profissional dos professores participantes da pesquisa

Professor(a)	Profissão inicial	Experiência como professor(a)	Experiência na EJA
P(1)	Professor	10 anos	10 anos
P(2)	Professor	20 anos	15 anos
P(3)	Empresa privada	-	13 anos
P(4)	Empresa privada	14 anos	08 anos
P(5)	Professor	-	11 anos
P(6)	Professor	20 anos	11 anos
P(7)	Professor	21 anos	07 anos

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

Apesar de afirmarem o quanto é difícil trabalhar com a EJA, os dados mostram que todos já têm uma caminhada significativa com essa modalidade de ensino.

No Capítulo 3, *Revendo a formação de professores da EJA*, foi sinalizado que na formação inicial, nos cursos de graduação, os currículos estão sendo reavaliados para que possam contemplar os alunos matriculados nas várias modalidades de ensino.

A formação inicial dos professores que atuam na EJA, por exemplo, se apresenta de forma bastante falha, ou melhor, é uma formação que não contempla um aluno real, com dificuldades de aprendizagem, desmotivado e com histórico de repetência e proveniente de camadas sociais desfavoráveis. Às vezes, a própria escola reforça o fracasso dos alunos da EJA, quando rotula, julga e não o trata como sujeito de direitos.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica[16], de 18/05/2001, trazem orientações que vão subsidiar uma formação mais qualificada para o professor, quando recomendam conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica de educação, a formação compartilhada entre instituições de formação e escolas de educação básica, a prática presente durante todo o curso e não

[16] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (Art.1º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002)

somente durante o estágio, oportunizando ao aluno em formação refletir sobre a realidade, buscando resolver as situações problemas que forem surgindo.

Para traçar um panorama das condições de formação dos professores participantes da pesquisa, procedemos à análise das respostas por meio da análise de categorias.

Segundo Bardin (1970, p. 117), *a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos.* Para tanto, em um primeiro momento foi realizado o *inventário*, ou seja, etapa em que se faz a análise global das respostas dadas pelos sujeitos para isolar os principais elementos presentes em suas respostas e; posteriormente, foi realizada a *classificação*, aglutinando-as dentro das categorias, por similaridade.

Para a análise desse estudo, buscou-se identificar e agrupar as unidades de significado na aproximação de dados convergentes. Cada questão deu origem a um indicador (I_1, I_2, I_3, etc.). Para cada indicador foram estabelecidas, por meio de inventário, as respectivas categorias (C_{11}, C_{12}, etc.). A seguir, realizou-se a classificação das respostas dadas pelos professores conforme apresentado a seguir:

I_1: Como o docente organiza o programa da disciplina e, posteriormente, se ele realiza diagnóstico da turma

C_{11}: Por meio de plano de aula e unidade de estudo (com um único docente).

C_{12}: De acordo com o conteúdo do livro didático, procurando fazer adaptações à realidade da turma (com seis docentes).

Destaca-se dentre as respostas dadas pelos docentes aquele que respondeu que não apoiar-se na estrutura do livro didático. Trata-se de um professor de Português e Inglês, que há vinte anos atua na EJA na mesma escola.

I_2: Como o docente realiza o planejamento das atividades

C_{21}: Anualmente e semanalmente (cinco docentes).

C_{22}: Anualmente (um docente).

C_{23}: Contempla a grade curricular com unidades de estudos (um docente).

Os dados traduzem a preocupação com o planejamento realizado pelos professores de forma sistemática, desde o início do ano letivo, uma vez que, a Educação de Jovens e Adultos se constitui numa modalidade estruturada a partir da constatação de

que seus sujeitos trazem consigo uma bagagem de experiências e vivências que devem ser tomadas como norteadores da prática pedagógica.

I_3: Conteúdos que os docentes consideram relevantes para os alunos da EJA

C_{31}: Saúde (um docente).

C_{32}: Trabalho (três docentes).

C_{33}: Meio ambiente (dois docentes).

C_{34}: Política e violência (dois docentes).

C_{35}: Matemática: porcentagem, juros regra de três, frações (um docente).

C_{36}: Sexualidade (três docentes).

C_{37}: Drogas (dois docentes).

C_{38}: Ética e Cidadania (três docentes).

C_{39}: Não respondeu (um docente).

Tendo em vista que os alunos da EJA trazem expectativas bastante diferenciadas de alunos que estão em outras modalidades de ensino - apresentam conhecimentos sobre o mundo em que vivem, assumindo responsabilidades com trabalho e família -, percebe-se que os temas considerados relevantes pelos professores têm relação direta com a realidade dos seus alunos.

O currículo estabelecido para a EJA, na rede pública municipal de Jacobina, não se diferencia muito do currículo que é proposto para o Ensino Fundamental. É um currículo baseado na ideologia da formação do sujeito enquanto um ser pleno, que está inserido em uma sociedade, na qual todos são tratados como se tivessem os mesmos direitos. A função da escola foi e continua sendo ensinar os conhecimentos da humanidade, não levando em consideração os conhecimentos prévios que o aluno traz consigo, as suas ideias sobre diversos temas e assuntos.

Cabe, então, ao professor, em seu papel formador, levantar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, que vão além do currículo formal pré-estabelecido. Nessa perspectiva os professores selecionaram os conteúdos acima, considerando-os fundamentais para a formação desses alunos.

I_4: Como ocorre a troca de experiências entre os professores

C_{41}: Durante os encontros de AC (dois docentes).

C_{42}: Nos intervalos e raramente em encontros formativos (quatro docentes).

C_{43}: Durante a jornada pedagógica (um docente).

A EJA apresenta suas especificidades enquanto modalidade de ensino e os professores podem garantir um importante avanço nas políticas de acesso e permanência dessa modalidade de ensino, ao representar um elo entre as políticas e uma possível efetivação destas na prática pedagógica do professor.

As reuniões pedagógicas na escola onde atuam nunca ocorrem, segundo os professores que responderam ao questionário. Com uma certa periodicidade, a coordenação da EJA, lotada na Secretaria Municipal de Educação, realiza reunião com participação dos professores da rede municipal. Alguns professores afirmam que as reuniões soam como "algo inútil" ou "perda de tempo". Portanto, às vezes, é preciso reavaliar juntamente com a coordenação pedagógica da rede municipal a condução dessas reuniões para que haja um melhor aproveitamento do trabalho em equipe. Compartilhar ideias e refletir coletivamente sobre a prática pedagógica se apresentam como ações fundamentais para os profissionais que atuam na EJA e buscam um aperfeiçoamento do seu trabalho.

Na fala dos professores, há uma necessidade explícita de uma coordenação pedagógica na escola para acompanhar, de forma articulada com os professores o processo de ensino e aprendizagem. Esses argumentos demonstram que é preciso encarar a situação com racionalidade, pois as reuniões pedagógicas são momentos coletivos necessários e importantes para a melhoria da prática docente, para organizar as intervenções interdisciplinares, para discutir casos de alunos que demandam uma decisão coletiva e até como oportunidade de realizar estudo em grupo.

A análise dos dados contidos na Tabela 3, revela informações importantes sobre os recursos visuais disponibilizados pela escola e o uso de forma racional pelo professor, visando a criação de situações didáticas. Fica evidente que, as escolas municipais disponibilizam uma diversidade de recursos visuais, porém, os equipamentos em número reduzido, dificulta a utilização pelos professores. O *data show*, por exemplo, é um equipamento muito solicitado por professores de várias áreas do conhecimento, mas em número insuficiente para a demanda dos professores, um por escola. Com isso, o *data show* torna-se um equipamentos pouco utilizado em sala de aula. Os professores afirmam que fazem o planejamento de atividades para a utilização dos recursos didáticos na sala de aula, mas algumas vezes o equipamento não está disponível, levando-os a refazer a atividade ou adaptar às condições do momento.

Foi evidenciado que, em todas as escolas são disponibilizados e são utilizados três dos recursos listados: livro didático; TV e vídeo; quadro, giz e apagador. Destacam-

se as revistas, que apenas em um dos casos não são disponibilizadas pela escola, mas que, sendo disponível, é utilizada por quase todos os docentes.

Destaca-se dentre as afirmações aquela em que um dos professores, que atua com a disciplina de História, em escola da zona rural, indica que utiliza as reportagens jornalísticas para trabalhar alguns conteúdos, além dos recursos disponíveis na escola.

Tabela 3: Recursos visuais disponibilizados pela escola e utilizados pelos professores

Recursos visuais	Disponibilidade dos recursos	Utilização dos recursos pelo professor
Livro didático	7	7
Som e CD	6	4
TV e Vídeo	7	7
Quadro, giz e apagador	7	7
Data show	4	4
Revistas	6	5
Cartazes	5	5
Jornais	-	1

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

Sobre o planejamento realizado pelo professor precedendo o recurso visual nas aulas para a EJA, apenas um dos sujeitos da pesquisa afirmou não realizar qualquer tipo de previsão das atividades. Os demais, distribuíram-se dentre as categorias, tal como apresentado a seguir:

I_5: Planejamento do uso de recursos visuais

C_{51}: Analisa a mensagem contida na imagem (dois docentes)

C_{52}: Elabora um roteiro, identificando a forma de utilizar a imagem (um docente)

C_{53}: Faz a contextualização acerca da autoria, ano que foi produzido e tema (um docente)

C_{54}: Apresenta em data show (dois docentes)

C_{55}: Não elabora planejamento escrito (um docente)

É interessante destacar que as estratégias planejadas pelos professores, tal como afirmado nas respostas dadas no questionário, sugerem um protagonismo do professor na interação com a imagem. O professor, em geral, apresenta, elabora roteiro, analisa, direcionando a leitura que os estudantes “devem” fazer da imagem em questão.

Possivelmente, de modo ingênuo, acreditem que o recurso favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo por parte dos alunos da EJA.

As reações dos alunos quanto ao uso do recurso imagético indicadas pelos docentes são descritas a seguir:

- ✓ As reações são muito boas, o feedback tem sido positivo. P(1)
- ✓ Gostam, pois é uma linguagem que eles conseguem entender e interpretar de uma forma mais fácil que a linguagem escrita. P(2)
- ✓ A aceitação é recebida com uma certa estranheza. Não é dada muita importância. P (3)
- ✓ Na maioria das vezes a recepção é proveitosa e frutífera, pois diversificam o ambiente das aulas. P(4)
- ✓ Tem uma aceitação positiva. P(5)
- ✓ Eles gostam P(6)
- ✓ Às vezes, devido à falta de familiaridade com esse tipo de recurso, tem dificuldades em fazer a leitura dos mesmos. P(7)

Os professores responderam que o recurso imagético, quando utilizado em sala de aula, proporciona efeito positivo à aprendizagem dos alunos. Os efeitos que esses professores acreditam alcançar nas atividades com materiais imagéticos são descritos no indicador a seguir:

I_6: Efeito do recurso visual com relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula

C_{61}: Amplia a possibilidade de reflexão (dois docentes)

C_{62}: É uma mensagem clara (um docente)

C_{63}: É uma mensagem utilizada no cotidiano (dois docentes)

C_{64}: Diversifica as aulas (um docente)

C_{65}: Desperta o interesse e a participação dos alunos (um docente)

A afirmação de dois professores de que a imagem amplia a possibilidade de reflexão é um indício dessa ingenuidade por parte dos professores no recurso aos materiais visuais. Embora em todas as categorias do indicador "Planejamento do uso de recursos visuais" houvesse um indício forte do protagonismo do professor nas atividades, alguns ainda esperam que seja provocada a reflexão nos alunos. Os demais sugerem a imagem como uma mera ilustração de um assunto tratado de forma verbal (mensagem clara ou utilizada no cotidiano) ou ainda como um elemento atrativo (diversificar as aulas ou despertar interesse).

Outro aspecto interessante a se considerar é a expectativa dos professores em relação à interferência do recurso imagético no interesse pela leitura dos alunos da EJA. Essa expectativa foi descrita no Indicador 7 (I_7), apresentado a seguir:

I_7: Possibilidade de ampliação do nível de leitura e conhecimento através da imagem

C_{71}: Sim. P(1)

C_{72}: Sim, alguns livros da EJA já abordam essa forma de leitura e percebo que facilita a compreensão pelos alunos. P(2)

C_{73}: Sim. Apesar de não ser rotina, com o tempo os alunos poderão se apropriar desse tipo de leitura. P(3)

C_{74}: Sim. Por vezes é a imagem que seduz o receptor ao texto escrito. P(4)

C_{75}: Sim. Na oralidade eles são mais participativos. P(5)

C_{76}: Depende da turma. P(6)

C_{77}: Sim, desde que bem explorado. P(7)

As repostas dadas com relação à ampliação do nível de leitura e conhecimento são positivas, porém, cada professor possui uma justificativa diferente para tal fato.

Percebe-se que os professores reconhecem a importância de trabalhar com textos visuais, de utilizar os recursos visuais, de proporcionar uma ação que leve o aluno a participar mais efetivamente das atividades, porém, como já foi relatado, a quantidade de recursos é insuficiente, além da dificuldade de sistematizar as atividades através da elaboração de um planejamento.

A fim de melhor compreender eventuais causas para o uso pouco refletido dos recursos imagéticos, buscou-se informações dos professores sobre as dificuldades que percebem durante a realização de seu trabalho. Essas informações estão descritas na Tabela 4.

Destacam-se dentre as dificuldades elencadas pelos professores algumas de ordem estrutural da escola, tais como insuficiência de recursos, tempo insuficiente, ausência de discussões sobre a modalidade EJA e suas especificidades. Outras dificuldades ainda podem ser classificadas como de ordem de políticas do sistema educacional, tais como a falta de investimento na formação dos professores que atuam na EJA, a evasão, ou ainda a distorção idade/séries. Destaca-se aqui que todas as dificuldades indicadas pelos professores são de ordem extrínseca. Nenhum deles

indicou dificuldade de fonte intrínseca, ou seja, nenhum professor atribui a si próprio tais dificuldades.

Tabela 4: Dificuldades encontradas no processo educativo

Principais dificuldades	Quantidade de professores
Quantidade insuficiente de recursos áudio visuais	02
Tempo pedagógico insuficiente	01
Falta de investimento na formação do professor da EJA	02
Indisciplina dos alunos	01
Evasão escolar	01
Ausência de discussão sobre a EJA	01
Distorção idade/série	01

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

Os resultados discutidos até aqui, decorrentes das informações obtidas por meio do questionário (Apêndice A), permite-nos traçar um perfil de quando, como e com que finalidade os professores de EJA do município de Jacobina, participantes do presente estudo, recorrem aos materiais imagéticos em suas aulas.

Embora se espere que o professor planeje suas ações recorrendo à imagem como um meio pelo qual possa ser favorecida a compreensão crítica dos estudantes da EJA, à medida que as atividades propostas demandem dos sujeitos *um olhar criativo* (TOURINHO E MARTINS, 2011), isso ainda não é frequente, segundo os depoimentos dos professores participantes do presente estudo. Ainda é frequente um protagonismo do professor nas relações didáticas, mesmo quando lança mão de recursos imagéticos: o professor ainda centra as aulas em si próprio – suas percepções sobre a imagem, sua leitura da situação, etc.

Em estudo posterior, mediante a conclusão da formação continuada dos professores, como produto do presente trabalho de conclusão de curso, espera-se que essa forma de recorrer às imagens modifique-se, favorecendo que uma cultura visual se instale, de fato, nas aulas de EJA, tal como enfatizado por Pinto (2008), quando afirma que tal recurso precisa *ser tratado e analisado como construção cultural que expressa e reflete discursos pessoais e sociais atravessados por ideias, crenças e valores.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o mestrado, eram recorrentes os estudos e as discussões em sala de aula sobre a especificidade no campo da EJA, sobre a especificidade da formação dos professores que atuam na EJA. Mas, afinal de contas, de qual especificidade estávamos falando? Essa interrogação se traduziu na disposição de realizar este estudo neste campo temático, com a intenção de produzir conhecimentos que venham a contribuir na formação continuada dos professores da EJA.

A tarefa abraçada não foi fácil, mas se delineou como um terreno potencialmente fértil, devido aos debates e discussões que estão ocorrendo no campo da educação como um todo, e mais especificamente no campo da formação de professores que atuam na EJA, inspirando infinitas possibilidades de percursos traçados a partir de estudos já elaborados ou em processo de elaboração.

O estudo revelou, por meio da fala dos professores, pontos importantes para que o trabalho de sala de aula se apresente de forma mais eficaz quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Um coordenador pedagógico na unidade escolar, segundo os professores, seria o ponto de partida para que ocorra ações relacionadas com a formação continuada tendo como base as seguintes necessidades:

a) possibilitar a troca de experiências com a socialização e valorização de experiências inovadoras a fim de dar relevância à formação e à autoestima dos professores;

b) elaborar projetos interdisciplinares como forma de proporcionar um planejamento mais eficaz para a aprendizagem dos alunos;

c) criar espaço para realização de estudos, visando a melhoria da competência do professor, permitindo a reconstrução de conceitos, reavaliando sua prática.

Entendo que, diante da vulnerabilidade e das incertezas visualizadas na sociedade contemporânea, impasses têm ocorrido no âmbito escolar: de um lado, os professores são pressionados por órgãos ligados a avaliações oficiais que opinam sobre a educação, julgando-a e denunciando as limitações da escola em acompanhar a dinâmica do mercado e as necessidades da sociedade, por outro lado, os alunos têm demonstrado a sua perplexidade quanto à perspectiva apresentada pela escola com relação a projetos sem consistência para um mercado de trabalho imprevisível. No meio dessa turbulência a escola não tem reagido de forma satisfatória enquanto instituição responsável em estruturar o conhecimento elaborado e acompanhar as mudanças tecnológicas ocorridas na era da informação. Pesquisas têm demonstrado que a escola

está aquém das informações e dos conhecimentos que os meios de comunicação transmitem e seduzem o indivíduo em qualquer idade. Por isso, a escola precisa aprender como transformar a abundância de informações transmitidas através dos vários meios de comunicação, em conhecimento de qualidade que seja de utilidade para a vida.

Percebe-se que os professores não se identificavam como produtores de conhecimentos, eles demonstram insegurança e dificuldades em se lançar em situações novas, demonstram que têm dificuldade em planejar as ações no coletivo da escola e acabam se acomodando, criando uma relação de dependência, como se estivessem esperando uma "receita pronta".

Os professores recebem muitas informações transmitidas pelos meios de comunicação, que poderiam garantir uma formatação diferenciada para trabalhar os conteúdos, com utilização de recursos visuais e de textos visuais que permeiam o seu dia a dia. No entanto, percebe-se, que eles sentem-se despreparados para sair da sua zona de conforto, ou seja, ousar utilizar outros recursos que não apenas o livro didático como fonte de conhecimento, escutar o aluno, perceber outras possibilidades de trabalho.

Pude perceber que as escolas, cenário desse estudo, estão equipadas tecnologicamente, mas despreparadas pedagogicamente para utilizar os vários recursos audiovisuais e tecnológicos existentes, uma vez que, se disponibiliza um núnero mínimo de equipamentos por escola. Outro aspecto a pontuar diz respeito à ausência de incentivo à inclusão desses recursos, como fonte de aprendizagem.

As escolas se apresentam como instituições modernas e progressistas, voltadas para as novas tecnologias. Aparentemente elas estão equipadas com os recursos básicos das tecnologias modernas, como: data show, TV, DVD, antena parabólica e outros. Mas, se o professor não estiver preparado para utilizar todos esses equipamentos, os resultados não vão ocorrer de forma satisfatória. É preciso que tenha um conhecimento mínimo para lidar com os equipamentos tecnológicos, que possa usar a criatividade para planejar e desenvolver as ações pedagógicas, que esteja aberto e disponível para planejar, estudar e executar atividades interdisciplinares, com os colegas.

É de conhecimento de todos que, além dos aspectos já citados, problemas estruturais (poucas aulas semanais e com duração de 45 minutos cada uma) e conjunturais (gestores e/ou funcionários que impedem ou atrapalham o trabalho) possam dificultar e até mesmo inviabilizar o uso de audiovisuais em sala de aula.

Contudo muitos professores são persistentes e se mostram interessados em realizar um trabalho diferenciado, realizando levantamento de dados sobre os alunos, buscando construir estratégias que visem a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa revelou que a incorporação de textos visuais, a exemplo da propaganda e do filme-documentário que foram explorados na formação, às práticas pedagógicas dos professores, de qualquer disciplina, é possível através de ações planejadas no coletivo. E o melhor caminho para colocar em prática é por meio de ações de formação continuada, onde possam trocar experiências exitosas, realizar estudos.

Segundo os professores, os textos visuais são importantes ferramentas de leitura, ajudam na compreensão dos conteúdos, facilita a aprendizagem dos alunos. Mas, percebe-se que os professores não demonstram habilidade suficiente para utilizá-los nas suas aulas, refletindo uma prática corriqueira na grande maioria dos ambientes escolares que defendem um modelo educacional com características tradicionais ou bancária, como denomina Freire (1987), fortemente arraigada na nossa cultura, e que divide a escola em dois mundos distintos, com interesses distintos e contrários: o mundo dos professores e o mundo dos alunos.

Essa dicotomia favorece a competitividade, a disputa de poder e os interesses particulares, alguns aspectos fortemente valorizados na sociedade capitalista. Na escola, essa situação se reflete nos problemas mais comuns hoje em dia vivenciados por alunos e professores: violência, indisciplina, problemas de aprendizagem, fracasso escolar, falta de motivação, qualidade do ensino precária. Os prejuízos para o aluno são irreparáveis uma vez que seu desenvolvimento não se realiza satisfatoriamente e como consequência, a sociedade é afetada como um todo.

Dessa forma, a escola vem apresentando dificuldade para efetivar a educação do cidadão intelectualmente crítico e autônomo, como também para cumprir sua função social básica, se considerarmos a significativa quantidade de alunos que chega aos últimos anos do Ensino Fundamental sem sequer ser alfabetizado.

Sob essa ótica, a educação tem uma relação estreita com as questões políticas e econômicas que vem influenciando nas mudanças da sociedade como um todo. Ou seja, os dilemas pedagógicos dos nossos tempos tem relação direta com os desdobramentos refletidos na sociedade capitalista: a reconfiguração de uma nova ordem mundial reflete no aspecto político, mas também no âmbito cultural e social e consequentemente no âmbito educacional.

Bauman (2000) utiliza o termo “modernidade líquida” para denominar essa sociedade contemporânea, que apresenta relações fluidas e frágeis, além da volatilidade das certezas. Os professores e os alunos fazem partem desse contexto social, recebem uma enxurrada de informações e atuam como produtores e/ou reprodutores delas.

Neste processo, a ordenação social sólida e duradoura deixa de existir, dando lugar a um novo paradigma de liquidez, onde o conhecimento também é volátil e efêmero, tendo a possibilidade de ser descartado.

Este cenário me leva a pensar na consolidação da EJA, enquanto modalidade que conquistou avanços de ordem legal e respaldada nas pesquisas ocorridas na área, mas que na prática continua disputando um lugar que é seu por direito. Essa dicotomia entre o ideal e o real revela que existe uma preocupação crescente com a educação ofertada na EJA, retratada nos aspectos legais e nos estudos que vem sendo realizados.

A formação de professores da EJA não é a solução para resolver os problemas dessa modalidade de ensino, mas pode desempenhar um papel importante na vocação ontológica do homem para aprender e ensinar, na corporificação do homem enquanto ser social e na instrumentalização teórico-prático do fazer profissional.

Com a formação de professores é possível problematizar não apenas o currículo e os recursos disponíveis, mas a própria prática docente. E a utilização da linguagem visual em sala de aula é uma das formas de romper com a ideia de linearidade do currículo, onde, muitas vezes, só são trabalhados em sala de aula o programa da disciplina, nem sequer inovando-se as formas de trabalhar com os conteúdos.

Na educação, os textos visuais podem ser um meio de contextualizar a vida cotidiana, tornando o ensino mais significativo e possibilitando uma visão mais crítica sobre a sociedade tecnológica, característica no mundo capitalista.

Espero que os resultados e experiências vivenciadas e expressas neste estudo possam ser úteis na busca constante por novos saberes e novos conhecimentos, e possam contribuir para formação do professor que atua na EJA. Ressalto que as possibilidades de estudos são amplas, a possibilidade de realizar outras ações voltadas para a formação de professores da EJA no município de Jacobina poderão se concretizar com o apoio do DCH - Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia.

Os resultados desta pesquisa se tornarão públicos por meio de apresentações em eventos e publicações em revistas especializadas. Também serão disponibilizadas cópias à biblioteca da Universidade do Estado da Bahia para consultas e pesquisas. Também pretendo continuar realizando outras ações na EJA, agora com resultados concretos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Dilemas e desafios da educação na atualidade*: uma leitura com Bauman. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia. Unioeste – Cascavel, PR, nov de 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2004

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília:* UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (et al.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender*: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARDIN, L**.** *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da Reforma do Estado.* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em:<http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 /dez/ 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Desafios educacionais da modernidade líquida*. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58. jan./mar. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. (Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças, realizada por Alba Porcheddu). Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, n. 137, v. 39, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci_arttext Acessado em: 15/10/15.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zaha Ed., 2000

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*. Brasília, 20 dez 1996.

BRASIL - Ministério da Educação - *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer 11/2000. Aprovado em 10/05/2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CARLOS, Erenildo João (org.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

DAMASCENA JÚNIOR, Manoel Alves. *Diferença entre tabela e quadro*. Primavera do Leste: Tudo sobre monografia, 2012. Disponível em: <http://www.tudosobremonografia.com/search/label/Diferen%C3%A7a%20entre%20Tabela%20e%20Quadro>. Acesso em: 16/dez/2015.

DANTAS, Tania Regina. Um novo olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos [et al.].*Diálogos Contemporâneos: gestão escola, formação docente e identidade cultural*. Salvador: EDUNEB, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio (et al.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. MARTINS, Raimundo (Org.) *Visualidade e Educação***.** Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual/FUNAPE, 2008, pp. 37- 53.

DINIZ-PEREIRA, Julio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 187-201.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 /jun/ 2014.

FRANCO, Maria Laura Publis Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 38.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento.* 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Antenor Rita. Linguagem imagética e educação. Guarapari, ES: Ex Libris, 2008.

IRELAND**,** Timothy Denis. *Revisitando a CONFINTEA:* sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

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. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*: Edição eletrônica. Caxambu, 2000.

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, p. 19-28.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. In: HADDAD, S. (Coord.) *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. P. 25-45.

MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira e ASSIS, Henrique Lima. (Orgs.). *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual*: conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: SEDUC, 2010, p. 19-38.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo, cultura e formação de professores*. Educar, Curitiba: Editora da UFPR n. 17, p. 39-52. 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995

NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. *Desafios educacionais da modernidade líquida*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n.27, 153-152. 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, Antônio. (Org.) *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Terezinha; RUBIM, Sandra Regina Franchi.*A imagem como uma possibilidade de sensibilização na Educação*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 625-641, set./dez. 2011.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor:* profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

PINTO, Carla Gioconda Alves. *Visualidades educacionais: imagem, cultura visual e trabalho pedagógico*. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2008. Dissertação (Mestrado)

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: ANPEd, 2011. Grupo de Trabalho 18.

RIBEIRO, Vera. Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>. Acessado em 01/ set /2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÊGA, Rafael Augustus. *O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Anos 90, Porto Alegre, n.13, julho de 2000.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos* – II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. P. 57-71.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (et al.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio e SIMÕES, Fernanda Maurício. *A formação inicial do educador de jovens e adultos*. Porto Alegre, RS: Revista Educação & Realidade, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul/dez 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

THIOLLENT, Michel. Metodologia da *Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual***:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51-68.

TOZZI, Devanil e outros (ogs.). *Caderno de cinema do professor: dois* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; São Paulo: FDE, 2009

VENTURA, Jaqueline. *A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas*. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. *Formação* inicial de *professores para a EJA*. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. Disponível em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
MESTRADO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Sr(a) Professor(a):
Com o objetivo de contribuir no processo educativo, pesquisando as práticas pedagógicas, em turmas de EJA, solicitamos a sua colaboração respondendo às questões abaixo. Agradeço a sua atenção e comprometo-me a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar o estudo das questões educacionais voltadas para a modalidade de EJA.

Mestranda:. Gislene Maria Mota dos Santos

Unidade Escolar: _____

Idade: _____ **Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

I – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO
Graduação: _____ **Pós-graduação:** _____

II – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
Primeira experiência profissional: _____

Como se tornou professor(a), que fatores influenciaram na decisão _____
_____

Onde e quando começou a trabalhar como professor(a)_____
_____

Tempo de experiência profissional na EJA: _____

Disciplina(s) que ministra_____

Por que trabalha na EJA _____

III – CONDIÇÕES DE TRABALHO COMO PROFESSOR(A)
1. Como organiza o programa da disciplina? Faz diagnóstico das turmas?
_____

2. Como realiza o planejamento (anual, semestral, semanal, etc) O planejamento sofre alterações? Por que?
_____

3. Relacione os conteúdos mais relevantes para os alunos da EJA.

_____
_____

4. No cotidiano escolar, quis os temas e/ou conteúdos que despertam maior interesse dos alunos da EJA? Quis as possibilidades e/ou dificuldades de ministrá-los?

_____
_____

5. Há troca de experiências entre os professores? Quando ocorre?

_____

6. Quais os recursos didáticos disponibilizados pela escola?
( ) Livro didático ( ) Som e CD ( ) TV e Vídeo ( ) Revistas ( ) Cartazes
( ) Quadro, giz e apagador ( ) Outros (especificar) _____

7. Quais os recursos utilizados por você?

_____

8. Nas aulas, você utiliza recursos de imagem (filmes, pinturas, charges, fotografias)? Se a resposta for afirmativa, como são utilizados os recursos?

_____
_____

9. Quando utiliza o recurso imagético, você organiza as ações em plano de aula? De que forma você planeja o uso da imagem?

_____
_____

10. Como os alunos da EJA reagem com relação ao uso do recurso imagético no ambiente escolar?

_____

11. Na sua opinião, o recurso imagético causa efeito positivo ou negativo no processo de ensino e aprendizagem? Justifique

_____

12. Você acha possível ampliar o nível de leitura e conhecimento de jovens e adultos tendo como recurso a imagem?

_____
_____

13. Relacione as principais dificuldades encontradas na prática pedagógica da EJA

_____
_____

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
MESTRADO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL

Sr(a) Professor(a):

Com o objetivo de contribuir com o processo educativo, pesquisando as práticas pedagógicas, em turmas de EJA, solicitamos a sua colaboração respondendo às questões abaixo. Agradeço a sua atenção e comprometo-me a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar o estudo das questões educacionais voltadas para a modalidade de EJA.

Mestanda: Gislene Maria Mota dos Santos

Unidade Escolar: _____

I - DADOS PESSOAIS

Idade: _____ **Sexo:**( ) Masculino ( ) Feminino

Graduação:_____ **Pós-graduação:** _____

Tempo de experiência profissional: _____**Nº de Alunos:** _____

Ano/Ciclo que leciona: _____**Componente(s):** _____

II – QUESTÕES AVALIATIVAS DA PROPOSTA APLICADA

1. Você conseguiu planejar e desenvolver atividades utilizando textos visuais? Quais foram os resultados?

2. Como os alunos da EJA reagiram com relação ao uso do recurso imagético no ambiente escolar? Os alunos sentiram-se motivados ou não?

3. Você acha possível ampliar o nível de leitura e conhecimento de jovens e adultos tendo como recurso a imagem?

4. Descreva o curso (sua participação, os temas discutidos, a performance da formadora, etc)

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL

MESTRANDA: Gislene Maria Mota dos Santos

PROJETO DE FORMAÇÃO:
Inserção dos textos visuais no contexto da EJA

JUSTIFICATIVA

Atualmente a formação dos professores é um dos temas mais destacados quanto à qualidade da educação escolar. E no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, a formação teórica e prática do professor é um fator significante para melhoraria na qualidade do ensino. Para tanto, é de extrema importância que o profissional docente mantenha-se atualizado e em processo de formação constante.

Tem sido frequente a preocupação com a EJA enquanto uma modalidade de ensino. Setores governamentais têm desenvolvido iniciativas para implantação de projetos e diretrizes para a educação dos alunos da EJA, além de uma nova formatação da estrutura pedagógica e administrativa, a exemplo dos Centros Noturnos de Educação da Bahia (CENEB), implantados de forma gradativa nos municípios baianos.

O maior desafio da EJA, na nossa região tem a ver com a adoção de medidas que despertem interesse nos alunos para que os mesmos permaneçam na escola, pois, um dos maiores problemas observados nessa modalidade de ensino é a evasão escolar, visto que grande parte dos alunos que se matriculam não comparecem à escola; outros se afastam durante o período letivo por dificuldades em conciliar o tempo entre o trabalho e a escola. Outros fatores que contribuem para a evasão são a falta de motivação para os estudos, principalmente pela falta de políticas públicas voltadas para a EJA, precariedade de recursos didáticos adequados e suficientes, e ainda pela falta de formação específica para os profissionais que atuam na EJA.

Neste sentido, se propõe desenvolver, junto aos profissionais que atuam com a EJA, uma formação que contemplará a realização de estudos e ações voltados à ressignificação da prática docente com vistas à melhoria das atividades de ensino nesta modalidade.

Muito tem sido escrito e pesquisado sobre as contribuições da pesquisa-ação no campo da formação continuada de professores. Enfatizo aqui a preocupação com relação ao tempo de realização desta pesquisa-ação, uma vez que, um semestre letivo, delimita muito o tempo de convivência com os sujeitos envolvidos, e as ações planejadas não poderão ser reavaliadas de forma satisfatória.

A proposta de formação terá uma carga horária de 40 horas, distribuídas em 20 horas presenciais, 05 horas de planejamento, 05 horas de atividades de campo, 05 horas de atividades de estudo individual e 05 horas de socialização, reflexão da prática pedagógica e avaliação. As atividades presenciais ocorrerão na quarta-feira de cada semana, no noturno, das 18 horas e 30 min às 22 horas e 30 min. As ações a serem desenvolvidas estão relacionadas no Cronograma. As atividades de campo referem-se às experiências práticas que os professores desenvolverão em suas respectivas salas de aula, cujos resultados deverão ser socializados em um encontro presencial. Os encontros serão enriquecidos com oficinas, momentos de estudos coletivos e individuais, de avaliação e de reflexão das atividades realizadas em sala de aula.

As temáticas a serem abordadas nas oficinas e nas atividades de estudo, serão definidas pelo grupo, levando em conta os interesses e os conteúdos curriculares que gostariam de aprofundar. O resultado desse levantamento será sistematizado em temas a serem trabalhados com os alunos, na perspectiva da elaboração de propostas de ações para a escola, buscando-se a realização de projetos interdisciplinares. Para isso, os professores farão leituras e discussão de textos verbais e não-verbais, constituindo, assim, novas práticas educativas que serão oportunizadas e problematizadas nos encontros previstos.

Quatro momentos básicos comporão os encontros: problematização e reflexão; atividades colaborativas de grupo; socialização de experiências e avaliação.

Na problematização, serão discutidas e elaboradas as propostas coletivas de ação, oportunidade em que os sujeitos do processo formativo poderão opinar, refletir e levantar as causas e consequências das problemáticas evidenciadas na sua realidade escolar. As ações a serem desenvolvidas em suas respectivas escolas serão socializadas

nos encontros seguintes. Em cada encontro, os professores farão uma auto avaliação do processo.

Espero que este projeto possa contribuir para a valorização as práticas pedagógicas em sala de aula na EJA, utilizando linguagens imagéticas e visuais, através de abordagens interdisciplinares que consigam dar conta de contemplar os conteúdos propostos nas várias áreas do conhecimento.

OBJETIVOS

GERAL

- Constituir um espaço de estudo, investigação, planejamento e implementação de ações voltadas para formação dos professores, tendo como referencia os textos visuais que permeiam o cotidiano e levando em consideração as especificidades da EJA.

ESPECÍFICOS

- Promover e valorizar a troca de experiências e saberes como contributo ao fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, articulando teoria-prática.
- Levantar os textos visuais utilizados na prática pedagógica dos professores que atuam na EJA, visando possibilitar o planejamento interdisciplinar, a reflexão e a avaliação das ações desenvolvidas pelo coletivo de professores.
- Propor que os professores elaborem de uma proposta de ação para a sua turma da EJA, a partir do princípio da ação e reflexão e tendo como referência a diversidade dos textos visuais/imagéticos do universo social.

METODOLOGIA

Não existe um único caminho, legítimo e verdadeiro para os processos formadores, valendo-nos a busca constante por projetos comprometidos com a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Entendendo ser essa a direção e que os caminhos precisam ser buscados, a opção que ora se faz se fundamenta na ideia de que

o conhecimento vai sendo tecido na rede de relações entre pessoas em diferentes espaços e tempos da vida cotidiana.

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

1º Encontro (4 h/a)	Apresentação da Proposta de Formação (objetivos, fundamentos, modo de funcionamento, atribuições); discussão da metodologia do processo formativo; construção de parâmetros para os encontros (adesão à proposta, comprometimento com os objetivos propostos); identificação de temas, metodologias e recursos a serem utilizados; elaboração do diagnóstico a partir do olhar dos sujeitos (aplicação de questionário). Leitura compartilhada do texto *Alfabetização imagética: uma forma de construção da própria cidadania*, de Maria Aparecida Santana Camargo (Anexo A)
2º Encontro (4 h/a)	Oficina: O cinema na escola. Apresentação de texto didático através de slides, para discutir as produções nacionais e a LDB; a adequação do uso do vídeo na escola; sugerir propostas de utilização do vídeo e dinâmicas de análise. Exibição do curta *Vida Maria* de (roteiro de discussão do filme).
3º Encontro (4 h/a)	Atividade de estudo e reflexão: Roda de conversa para análise do texto *Análise de uma propaganda*, de Elizabeth Rossato e Roseni Aparecida Coelho de Souza. Atividade de pesquisa: cada professor seleciona uma propaganda pesquisada em revistas e analisa, permitindo a participação do grupo. Avaliação da atividade. Exibição do vídeo "Leitura da Imagem". Sugestões de atividades interdisciplinares, envolvendo o texto publicitário.
4º Encontro (4 h/a)	Atividade de estudo e reflexão: Roda de conversa para discussão do texto *O desafio da interdisciplinaridade na EJA*, de Jaqueline de Oliveira Gonçalves e outros. Levantamento de temas e conteúdos curriculares pelo grupo para elaboração de um projeto interdisciplinar que deverá ter como eixo norteador as linguagens visuais. Apresentação e discussão sobre o encaminhamento dos projetos. Atividade de estudo e reflexão.
5º Encontro (4 h/a)	Oficina: Problematização dos processos de emancipação contidos no filme-documentário *Lixo Extraordinário*, de Vick Menezes, relacionando com o trabalho na EJA. Apresentação dos principais resultados dos questionários respondidos pelos participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/
SEF, 1998.

_____.Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

NÓVOA, Antonio. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa-Portugal, Educa, 2002.

FILMOGRAFIA

Lixo Extraordinário. (Brasil; Reino Unido, 2010). Direção: Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Duração: 99 min. www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8 Acessado em 22 de março de 2014.

Vida Maria. (Brasil, 2006) Direção: Marcio Ramos. Duração: 9 min. Gênero: Animação http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria Acessado em 04 de abril de 2014.

APÊNDICE D

Roteiro de atividade para o filme *Vida Maria*

Assista ao curta-metragem "*Vida Maria*", dirigido e produzido por Márcio Ramos e disponível no site: http://www.youtube.com/watch?v=bXZr-4m-3sY&feature=related , e repare nos seguintes aspectos:

1) Onde se passa a história de "*Vida Maria*"? Que elementos do vídeo te ajudaram a descobrir isso?

2) Como o cinegrafista / diretor marca a passagem do tempo? Que recursos ou estratégias ele usa?

3) Compare o início do filme ao seu final. O que há de comum e o que há de diferente entre essas partes do curta?

Agora discuta com seus colegas as respostas que vocês encontraram para as perguntas acima. Discuta também com eles as seguintes questões:

4) O vídeo tem duração de 8 minutos e 35 segundos, mas quanto tempo se passa na vida das personagens?

5) No início do curta, a mãe diz: "*Em vez de ficar perdendo tempo desenhando o nome, vá lá pra fora...*". Por que, para ela, desenhar o nome é perda de tempo?

6) Para você, por que a mãe usa expressão "*desenhar o nome*"?.

7) Qual a mensagem que pretendeu passar o produtor, com o passar das folhas do caderno ao final do curta? Porque o foco no final do vídeo vai para o caderno?

8) As Marias da família retratada no curta já têm uma vida pré-destinada. Você concorda com esta afirmação? Justifique sua resposta baseando-se nas estratégias cinematográficas de que o produtor se utilizou para denotar este efeito (o da predestinação).

9) Porque o curta tem o título: "*Vida Maria*"? Que outro título poderia ser dado a ele?

ANEXO I

ALFABETIZAÇÃO IMAGÉTICA: UMA FORMA DE CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA CIDADANIA

CAMARGO, Maria Aparecida Santana
UNICRUZ

> ...o mundo se constitui num grande texto, formado de múltiplas linguagens, reveladoras de naturezas as mais distintas. (RÖSING, 2001, p.18)

Em um contexto social dominado pelas imagens, contexto esse denominado "era imagética", ou então, "civilização da imagem", fazem-se necessárias algumas reflexões sobre a leitura de imagens no ambiente educacional, porque os conceitos de leitura e de alfabetização mudaram. Atualmente, a compreensão desses conceitos não abrange só a leitura de palavras, mas também a leitura de mundo. Mundo esse caracterizado por um consumismo desenfreado, que tem como objetivo modelar e uniformizar padrões de comportamento e consumo.

É consenso geral na sociedade do conhecimento, que o ato de ler, entender, interpretar, traduzir, decifrar, decodificar, compreender é tema de fundamental relevância e, devido sua complexidade, do interesse de todos/todas, pois perpassa todas as disciplinas e áreas. Porque, ler é uma coisa, ler e entender é outra. Ao refletirmos sobre as imagens que vemos, devemos sempre considerar o caráter ideológico subjacente e qual a ideia essencial que quer ser transmitida.

Tendo em vista a amplitude do tema, faço aqui apenas algumas considerações, sem fechar a questão, sobre o que é leitura, o que é ler no contexto atual, já que muitas vezes ouvimos a expressão: "Você não fez a leitura", ou ainda, "não é essa a leitura que eu faço", sobre determinada situação, objeto, assunto.

As imagens sempre existiram, mas, devido aos avanços tecnológicos, em nenhuma outra época a humanidade viveu tão imersa em uma avalanche de imagens, informações e textos. Em meio a essa poluição comunicativa, o grande desafio é saber como selecionar e interpretar essas imagens que nos são colocadas, mesmo contra nosso desejo. Somos cercados por determinadas imagens, de todos os tipos, imagens que têm um poder muito forte, que dizem muito e que falam por si mesmas. E, num momento em que se elaboram novos projetos para aprimorar o nível de conhecimento da população, que se fala em alfabetização matemática e alfabetização científica, também é oportuno trabalhar com alfabetização artística, cultural e estética, enfim, uma alfabetização plena, para a cidadania.

Penso que o assunto tem a ver com a questão da exclusão/inclusão e com o objeto de minhas pesquisas, que é a arte na escola. Considerando que o Ensino de Arte não é neutro e nem apolítico, mas sim comprometido com a desconstrução de toda postura que vise o domínio e o controle social, creio que essa deve ser uma preocupação dos educadores(as) populares, pois uma alfabetização cidadã é uma alfabetização plena,

que não visa só a leitura de palavras, mas também a leitura e a decodificação de imagens, contribuindo assim para o sujeito se inserir na sociedade, na escola, na vida. Desse ponto de vista não se pode pensar a leitura da perspectiva tradicional, na qual o ato de ler significava apenas a leitura de textos escritos, impressos ou não. A definição de leitura é muito mais ampla, já que ler não é só decifrar palavras. Ler também pode ser entender uma situação, interpretar uma mensagem gráfica e outras decodificações de signos.

Esse é um dos fatores que indicam que os paradigmas estão em transição, que o paradigma tradicional mudou, sofreu uma espécie de desmoronamento, o que resultou num novo paradigma, muito mais amplo, multidimensional e que a escola deve trabalhar transdisciplinarmente.

A visão contemporânea de leitura abrange múltiplas linguagens, de modo que, o ato de ler, em toda a sua complexidade, cada vez mais assume uma importância singular. Antes mesmo de ser "alfabetizada", a criança já é capaz de "fazer leituras" do que acontece ao seu redor, de interpretar o olhar dos adultos e entender se um gesto é acolhedor ou não. Paulo Freire refletiu sobre isso ao longo de sua obra, afirmando que, antes de ler palavras, lemos o mundo, pois "... se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra". (FREIRE, 1999, p.30) Mas, falar em leitura remete imediatamente à definição de texto. O que é um texto? A resposta para essa pergunta seria a de que há infinitas hipóteses. Para Rösing,

> como o próprio nome sugere, o texto deve ser entendido como um tecido que abriga um conjunto de marcas textuais sob as quais emerge a intencionalidade do autor, as quais são significadas pelo leitor... É preciso considerar o mundo como um texto universal e os textos oferecidos em diferentes suportes e em múltiplas linguagens, do livro à tela, como objetos do ato de ler. (p. 16 e 19)

Creio que a autora citada fala de subjetividade, de interpretação particular e pessoal quando afirma que as marcas textuais são significadas pelo leitor. Rösing destaca a importância fundamental da leitura de textos em diferentes suportes: livros, revistas, histórias em quadrinhos, televisão, computador, slides e em diferentes linguagens, a verbal e as não exclusivamente verbais.

Ao falar de diferentes linguagens, quero abordar aqui a arte, que, como toda e qualquer linguagem, também tem seus códigos específicos, ou seja, tem um sistema integrado de signos, senhas, símbolos e mensagens. Ao tentar decodificar esses signos, o aluno/a faz uma reflexão sobre o mundo em que vive e atua sobre ele, buscando transformá-lo. Compreender o mundo para transformá-lo e colocar-se nele: esse é um dos princípios de construção da própria cidadania.

Por conta desse raciocínio é que o não acesso aos códigos da arte é considerado uma forma de exclusão social. Se o indivíduo não tem a senha de acesso aos códigos que o rodeiam, que o habilite a ler uma imagem, fica mais difícil encontrar o seu lugar no mundo.

Vivemos num mundo de códigos, onde só quem tem acesso é quem tem a chave, a senha. Por isso faz-se necessário traduzir esses códigos e enigmas para nos inserirmos e incluirmos. Pensemos no caso dos espiões, os quais usam códigos secretos para se comunicar. Assim, no caso de alguma informação cair nas mãos erradas, ela continuará em segredo. A codificação é tão importante para a espionagem que existem agentes especializados tanto em criar novos códigos, como também, decifrar os do inimigo. Decifrar o código é descobrir a senha, a chave, o caminho. Assim, muitas vezes, em situações do dia-a-dia, para resolver um determinado problema, precisamos agir com a perícia e a habilidade de um espião, de um detetive.

E, como toda imagem tem uma história para contar, para MANGUEL, 2001, o público não especializado em artes tem o direito de ler imagens como quem lê palavras, pois as imagens são como histórias à espera de um narrador/ra. E o espectador/a deve descobrir as histórias explícitas ou secretamente entrelaçadas em todos os tipos de obra de arte. No entanto, nem sempre essas imagens são de fácil leitura, tanto que, para tentar fazer a tradução, é necessário saber a senha de acesso, para desvendá-las, tirar as vendas e ler o que subjaz, decifrando assim o sentido oculto.

Proporcionar aos alunos/as o acesso e o contato direto com charges e fotografias, publicada em jornais, revistas e periódicos, visando a leitura e a decodificação destas e também de outros suportes como cartazes, estampas, outdoors, tiras, quadrinhos, pinturas, desenhos, esculturas, peças de teatro, dança, graffitis, computador, televisão, filmes e clipes, entre outros, foi o principal objetivo da proposta aqui relatada. Foi da necessidade de "ler" as imagens e as situações do dia-a-dia, que duas turmas de Educação de Jovens e Adultos da Universidade de Cruz Alta, EJA / UNICRUZ, trouxeram para a sala de aula, que surgiu a elaboração da presente proposta didática, no segundo semestre de 2003. Diferentes materiais foram selecionados e analisados pelos alunos/as, quando pesquisaram sobre assuntos que estão na ordem do dia como economia e política, entre outros, visando assim discutir e traduzir a mensagem contida nessas obras, que foram ampliadas, passadas para transparências e, após, projetadas na parede.

Essas diferentes imagens e obras levaram o grupo a dialogar e interagir com as mesmas, as quais geraram todo o tipo de discursos e de interpretações. Até porque, "Não explicamos as imagens, explicamos comentários a respeito de imagens". (MANGUEL, 2001, p.29)

Ao negociar visões de mundo e saberes, o grupo envolvido nas análises considerou que as discussões foram enriquecedoras, pois alguns/algumas "ainda não haviam pensado as coisas por aquele ângulo", ou porque "ampliaram seus conhecimentos e perspectivas". No geral, após as análises, conseguiram ver outros textos e contextos para os quais não haviam ainda se interessado.

Através de uma observação direta e participativa e com a finalidade de explorar e investigar mais profundamente o assunto, essas atividades continuam sendo desenvolvidas, onde professora e alunos/as, envolvidos com as imagens, vão observando, repensando e redescobrindo significados, analisando opiniões e depoimentos também com relação às cores, aos temas, às mensagens, às intenções do autor/a etc.

Tais experiências propiciadas e vivenciadas na aula de Artes produziram impactos positivos, sendo que a frequência e o interesse aumentaram. Como é um espaço aberto para a reflexão e para dar vez e voz aos alunos/as envolvidos/as, contribuiu para a melhoria da autoestima. Desde então, as imagens e os diferentes textos não lhes passam mais despercebidos e, percebe-se no olhar de cada um, lampejos de curiosidade e o desejo de leitura e interpretação.

Nas análises, na troca de ideias, discussões, debates e diálogos, exercitaram o respeito aos diferentes pontos de vista que existem acerca de uma mesma imagem, a qual pode ter inúmeras leituras e não uma única interpretação, pois uma imagem é como uma pergunta em aberto e que cabe a cada um a resposta.

O grupo, inspirador dessas atividades e desse relato de experiência, foram indivíduos que perderam-se pelo caminho já nos primeiros anos de escola, ficando na periferia da sociedade, onde muito poucos(as) tiveram acesso à uma educação que propiciasse e facilitasse suas participações. A partir das atividades desenvolvidas, passaram a ter uma postura mais observadora, atenta e indagadora, analisando, discutindo e esforçando-se para interpretar criticamente as imagens de seu cotidiano, delineando estratégias de reação e contestação para romper com os padrões e regras historicamente estabelecidos pela cultura dominante.

Esses resultados permitem afirmar que, conseguir ler o mundo de imagens que nos rodeia, nos ajuda a entender melhor assuntos que nos são colocados no cotidiano, tornando-nos mais questionadores, pois é importante na educação de um povo tentar circular nesse meio imagético que nos é posto. A implantação gradual de projetos dessa natureza no contexto educacional conduz a ações transformadoras, favorecendo o espírito crítico. Neste sentido, são urgentes os esforços para a democratização da leitura de imagens na escola, pois os benefícios desse saber são inúmeros, além de culturais e estéticos, levam o aluno/a à compreensão da realidade social em que vive e a participar ativamente de sua transformação.

Essa também pode ser uma forma de inclusão, de educação emancipadora, comprometida e de transformação social. Essa emancipação da qual falo aqui, seria a capacidade do indivíduo de autonomear-se, de encontrar um lugar na sociedade, delimitando um espaço de atuação, intervenção e inserção na comunidade onde atua, isso seria a construção da própria autonomia.

Como existem inúmeras definições do que se entende por leitura, contribuir e mediar o processo para uma alfabetização além das palavras é questão transdisciplinar, na qual professores(as) e alunos(as) vão descobrindo e inferindo múltiplos caminhos para a decodificação de mensagens. Podemos nos perguntar qual deverá ser nossa contribuição como educadores/educadoras na formação de um cidadão/uma cidadã, pois nessa questão de “ler mensagens codificadas”, o educador/educadora deve ser um/uma entusiasta e um/uma fomentador(a). Pois, quanto mais o aluno/a decodifica e lê, mais crítico/a ele/a fica. Essa é uma das tarefas e um dos desafios posto para os trabalhadores(as) da educação no século XXI.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

RÖSING, Tânia M. K. Perfil do novo leitor: em construção. A importância dos Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 38.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANEXO II

ANÁLISE DE UMA PROPAGANDA[1]

Elizabeth Rossato*
Roseni Aparecida Coelho de Souza**

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a imagem do carro contida na propaganda do pôster e demonstrar o quanto ela influencia na vida das pessoas induzindo-os ao consumismo. A pesquisa bibliográfica foi enriquecida por algumas obras, dentre eles: Eni Pulcinelli Orlandi e José Luiz Fiorin.
Palavras-chave: Letras. Linguística. Análise do Discurso. Texto Propaganda.

1 INTRODUÇÃO

A propaganda escolhida para análise é um anúncio retirado do livro didático, aprovado pelo MEC, sendo utilizado em uma Escola Estadual no município de Sinop-MT, conforme anexo A.

O anúncio apresenta linguagens verbal e não verbal. Na parte superior do anúncio: „O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita‟. O presente ideal se refere ao carro da foto e, supostamente, a aniversariante que receberá o presente mencionado é uma mulher querida.

Analisando o cenário em que está o carro, as cores do céu, o raio de sol iluminando uma das laterais do carro, o movimento da estrada, podemos imaginar que é amanhecer ou entardecer e que apesar de ser uma rodovia larga está sem nenhum movimento. O anúncio tem como objetivo transmitir a ideia de que o carro é um veículo seguro e bom para viagens e que o dia talvez possa ser um domingo onde se faz uma viagem mais longa e cheia de emoções quando se tem um carro igual ao da propaganda. E também o fato de o carro estar sozinho destacando-o dos demais, apresentando-o como se fosse um carro único em razão de atributos como: “motor 2.0 16V, único carro nacional com dois sistemas de ar-condicionado independentes (dianteiro e traseiro), direção hidráulica progressiva, painel digital, computador de bordo, 4 *air bags* (frontais e laterais), apoio de braços dianteiros”. O modelo do carro anunciado é Xsara Picasso GLX 2.0 16 V Mod.04/04, pois sendo Picasso um dos pintores mais importantes da arte moderna do século XX, isso reforça o argumento favorável ao design do carro apresentado pelo anúncio, sugerindo que o automóvel seja uma obra de arte cheia de ousadia e modernidade, como a obra do pintor cubista. O anúncio transmite ao leitor a impressão de que se trata de um carro potente, completo, seguro e moderno.

Observa-se que quase não se vê o motorista e nem passageiros dentro do carro, pois, a finalidade do anúncio é instigar o consumidor a se imaginar viajando no automóvel.

Considerando que o anúncio foi publicado no jornal „Folha de São Paulo‟, jornal de grande circulação no país e cujos leitores, na maioria são pessoas de classe média, que em geral têm certo grau de escolaridade, provavelmente conhecem algo sobre Picasso, gostam de viajar e devem valorizar a segurança, conforto e a modernidade. “Numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante. No modo de produção capitalista a ideologia dominante é a ideologia burguesa”. (FIORIN, 1993, p. 31).

O anúncio foi publicado no dia 25 de janeiro de 2004, data em que São Paulo completou 450 anos. Neste caso, a aniversariante mencionada no anúncio não se referia a uma mulher querida, mas sim a cidade de São Paulo.

2 DESENVOLVIMENTO

Em nosso dia a dia, estamos cercados por propagandas, podemos percebê-las em diversas situações. Se abrirmos um jornal ou revistas, se ligamos a televisão ou ainda atentamos para os cartazes nas fachadas de prédios e muros, lá estão elas, tentando nos persuadir.

Entretanto, uma significativa expansão das propagandas encontra impulso no século XIX, com o desenvolvimento da tecnologia e técnicas de produção em massa. A sociedade já não vivia apenas ao nível da subsistência; produtos eram fabricados em massa, em unidades industriais, e deveriam ser vendidos em um mercado anônimo. As trocas diretas de produtos originadas a partir de excedente de produtores individuais cedem lugar às trocas com o uso de moeda constituindo-se o sistema capitalista.

Neste, as mercadorias são trocadas não pela existência de excedentes, mas porque são produzidas em larga escala e devem ser vendidas, visando-se o lucro. No final do referido século, diversas empresas já podiam produzir mercadorias semelhantes em custo e qualidade. Surge a superprodução e a subdemanda e cria-se a necessidade de estimulação do mercado. É neste ponto que as propagandas ganham espaço e mudam de objetividade informativa para a persuasão e sedução, adotando uma linguagem própria.

Por volta dos últimos anos do século XIX, estas passam a ser consideradas um segmento profissional, surgindo então às primeiras agências. No século XX, a televisão torna-se um importante veículo publicitário, possibilitando uma maior expansão desta atividade. Como se vê, no sistema capitalista, as propagandas tornam-se inevitáveis. Na acirrada competição por consumidores, a publicidade busca conquistá-los utilizando uma linguagem carregada de diferentes apelos com o único objetivo de seduzi-los. A propaganda funciona como fonte de ligação entre o mundo impessoal da produção e o mundo personificado do consumo. Ela transforma produtos em „objetos de desejo‟. Atua procurando evidenciar possíveis „qualidades‟ e „singularidade‟ de mercadorias produzidas em massa a fim de torná-las não só desejáveis, mas também indispensáveis ao consumidor, podendo estas atender tanto as necessidades materiais quanto a necessidades sociais.

A publicidade pode utilizar-se de vários recursos para convencer e seduzir o receptor. Entre tais podemos destacar a sedução, que procura envolver o indivíduo através do prazer, como cita o anúncio: “O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante

mais bonita". (CEREJA; MAGALHÃES, 2005). A mensagem tem duplo sentido faz-se necessário que o sujeito interprete o contexto atribuindo-lhe sentido. Segundo Orlândi:

> Quando o sujeito fala, ele esta em plena atividade de interpretação, ele esta atribuído sentido as suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se o sentido estivesse nas palavras, e não na inscrição das palavras em formação discursiva. (ORLANDI, 2006, p.25).

Todos esses recursos são utilizados para que a propaganda cumpra o seu papel de persuadir e influenciar os consumidores na aquisição do produto. Entretanto, este não é o único objetivo da publicidade, ela assume outra função: a demonstração de modelos a serem seguidos. São apresentados padrões estéticos, físicos, comportamentais e outros, os quais devem servir de moldes para a adequação dos indivíduos.

A propaganda tem o papel importante na ideologia e na valorização das aparências, da promoção de símbolos de *status* (carros, roupas, ambiente, bebidas, joias e objetos luxuosos de uso pessoal). Estas atuam impondo regras de reconhecimento e valorização social. Reproduz a cultura da sociedade e é o veículo de seus valores e desejos. "Assim como uma formação ideológica impõe o que pensa, uma formação discursiva determina o que dizer". (FIORIN, 1993, p 32).

No mundo perfeito e idealizado criado pelas propagandas, os desejos e fantasias do público são incorporados nos produtos que pretendem ser vendidos, o que os tornam „objetos de desejo". E a propaganda tem grande influência para atingir um público alvo, sendo por meio de: TV, rádio, panfleto, internet, cartazes e outros para incitar o ato do consumo.

3 CONCLUSÃO

Neste trabalho, podem-se constatar algumas expressões das propagandas. Que são símbolos do posicionamento e indicam como elas se manifestam para captar a atenção do público. Observa-se que a publicidade atua nas propagandas determinando a influência das vendas, garantindo o futuro das empresas, pois o mesmo torna-se desejável pela imagem que está associada.

Há um constante diálogo entre as marcas e o público consumidor e, enquanto buscam se diferenciar entre si, elas se aproximam, buscando garantir sua participação no mercado e aumentando a cada dia no consumidor, desejos e significações favoráveis, com relação aos produtos, para conquistá-los pela emoção.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes Editores. 2006.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 3.ed.São Paulo: Ática, 1993.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES Thereza Cochar. **Linguagem e Línguas**. 5.ed. São Paulo: Atual, 2005.

1 Artigo elaborado a partir do trabalho apresentado à disciplina de **Análise do Discurso: a linguagem no contexto Social**, do *campus* Universitário de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2011, sob a orientação da professora Dra. Tânia Pitombo de Oliveira.

* Graduada no Curso de Letras, cursando Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Língua Inglesa e Língua Portuguesa, na UNEMAT, *campus* de Sinop/MT.

** Graduada no Curso de Letras, Pós-graduada no Curso de Português e Literatura brasileira e cursando Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Língua Inglesa e Língua Portuguesa, na UNEMAT, *campus* de Sinop/MT.

Revista **Eventos Pedagógicos**
v.3, n.1, p. 153 – 157, Abr. 2012

Propaganda Publicitária aos 450 anos de São Paulo

.

ANEXO III

O TEXTO PUBLICITÁRIO: persuasão e ideologia[1]

Cleunice Fernandes da Silva *
Mariani Gracieli Dutra **

RESUMO
Esta pesquisa tem como objetivo analisar um texto publicitário que foi divulgado em uma campanha da empresa **O Boticário** em 2005. Os anúncios exploravam o universo dos contos de fadas, buscando por meio da persuasão, mudar as impressões, ideias, valores, concepções de mundo e ideologias do interlocutor. A estratégia era implantar uma nova forma de pensar, sentir e agir em relação aos contos fantásticos.
Palavras-chave: Letras. Análise do discurso. A persuasão e a ideologia no texto publicitário. Anúncio promovido pela empresa **O Boticário**. Maingueneau.

1 INTRODUÇÃO

Com a sociedade dominada pelo capitalismo, os textos publicitários tornaram-se um importante material para análise, já que apresentam formas distintas de linguagem – verbal, não verbal, mista – interligadas, gerando sentidos extraordinários e extremamente persuasivos.

O texto publicitário influencia o modo de pensar e agir dos indivíduos por meio de materiais com fortes conotações ideológicas e mensagens subliminares que muitas vezes são modificadores de comportamentos.

Em virtude da significância do texto publicitário, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a linguagem persuasiva e ideológica presente em um anúncio publicitário, pertencente à campanha **Conto de Fadas** da empresa **O Boticário**, publicada em 18 de maio de 2005 pela revista **Veja**.

2 A LINGUAGEM PERSUASIVA E IDEOLÓGICA DO TEXTO PUBLICITÁRIO

Quando se pensa em textos publicitários, há uma dúvida constante sobre o conceito de publicidade e propaganda. Apesar de serem utilizados da mesma forma, esses dois termos apresentam algumas diferenças, conforme Armando Sant'Anna (1998, p.75) demonstra em sua obra:

> A palavra publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, e propaganda compreende a ideia de implantar, de incluir uma ideia, uma crença na mente alheia. Comercialmente falando, anunciar visa promover vendas e para vender é necessário, na maior parte dos casos, implantar na mente da massa uma ideia sobre o produto. Todavia em virtude da origem eclesiástica da palavra,

> muitos preferem usar publicidade, ao invés de propaganda; contudo hoje ambas as palavras são usadas indistintamente.

Observa-se que o poder persuasivo encontrado em alguns anúncios está relacionado à implantação de uma ideia na mente alheia, ou seja, à propaganda, mas utilizaremos neste trabalho o termo texto publicitário, já que modernamente os termos publicidade e propaganda são adotados com a mesma significação.

O texto publicitário, como afirma Dominique Maingueneau (2005, p.12), "[...] é fundamentalmente imagem e palavra; nele, até o verbal se faz imagem [...]". Conforme as palavras do autor, o texto publicitário supera os limites do código linguístico. Nesse sentido, de acordo com a materialidade o texto deve ser analisado no âmbito verbal e não verbal, já ao considerar o discurso é preciso observar não só o que é evidenciado pela palavra, mas também o que se encontra subentendido.

O texto publicitário utiliza estratégias verbais e visuais, buscando convencer ou persuadir o indivíduo a aceitar os produtos anunciados. Esses, na maioria das vezes, são revestidos de características capazes de iludir o consumidor. É nessa perspectiva que determinado produto por possuir uma campanha publicitária efetiva, apesar de apresentar as mesmas características que outro produto do mercado, passará a ter aceitação maior que seu concorrente.

A persuasão e a ideologia são elementos indispensáveis ao texto publicitário, uma vez que não se busca apenas divulgar artigos materiais ou produtos, mas principalmente manipular o consumidor levando-o a aceitar novas ideias, acreditar em valores diferentes e até mesmo transforma concepções de mundo.

A mensagem publicitária que está diretamente ligada à ideia de um mundo perfeito constituído a partir da aquisição de um produto demonstra a divulgação de uma ideologia que se aproxima muito do conceito apresentado por Marilena Chauí (1986, p.70):

> A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Conforme destacado na introdução deste trabalho, será realizada a análise de um anúncio publicitário da empresa **O Boticário** publicado na revista **Veja** em 2005. A campanha em questão explorou o fabuloso universo das personagens de contos de fada: Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e uma donzela. Nessa pesquisa optou-se pelo texto publicitário que trata do conto Cinderela.

Imagem – Campanha Publicitária da marca **O Boticário**
Fonte: Revista **Veja**, Domínio Público, 2005.

O seguinte texto verbal foi exposto no anúncio: ”Gabriela vivia sonhando com seu príncipe encantado. Mas, depois que ela passou a usar **O Boticário**, foram os príncipes que perderam o sono”.

A empresa **O Boticário**, neste anúncio, utiliza importantes estratégias publicitárias para levar os interlocutores a adquirirem os produtos desta marca. Percebe-se no anúncio uma mulher considerada extremamente bonita pelos padrões contemporâneos, representando uma figura fantástica, o fundo da imagem é azul como nos contos de fada, o vestido, embora moderno e decotado, é rosa e de tecido nobre, não há apenas um par de sapatos de cristal, mas vários sendo oferecidos à graciosa mulher, o cabelo foi ornado com uma coroa de flores demonstrando ao mesmo tempo nobreza e simplicidade. Além desses aspectos percebemos outros elementos persuasivos importantes como o olhar sedutor e ousado, bem como a postura independente por parte da personagem.

Essa cinderela moderna, ousada e independente, que recebe não um, mas cinco pares de sapatos de cristal, mexe com o imaginário dos interlocutores, principalmente do sexo feminino, levando-os a acreditar que a aquisição de um produto da empresa **O Boticário** poderá levá-los a conquistar toda a magia presente em um conto de fadas como Cinderela. O poder de transformação tão original no conto, em que a personagem, descuidada, suja e vestindo farrapos, consegue ajuda de uma fada madrinha para ir ao baile, está presente no anúncio, mas a fada madrinha passa a ser representada pela marca **O Boticário** que segundo o anúncio possui esse poder.

No texto verbal presente no anúncio não se tem o nome Cinderela, mas sim Gabriela. Esse fato cria uma relação entre o mundo mágico, considerado o ideal e o real. Outra observação é que no Brasil, a personagem Gabriela, da obra de Jorge Amado **Gabriela, Cravo e Canela**, era muito bonita e extremamente sedutora, despertando com provocações os interesses masculinos. Nesse contexto a expressão contida no anúncio, foram os príncipes que perderam o sono‟ pode ser relacionada à obra de Jorge Amado.

O texto publicitário também evidencia o novo papel da mulher na sociedade, demonstrando que essa não é mais passiva. A mulher moderna, segundo o anúncio, é independente e sabe muito bem o que quer. Ela mantém a sensibilidade romântica feminina, mas se porta com ousadia e determinação, podendo escolher o caminha a seguir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos publicitários veiculam, nos mais diversos meios de comunicação de massa, mensagens que fazem uso da linguagem verbal e visual, além do sentido implícito, para persuadir o consumidor a adotar comportamentos, comprar produtos, contratar serviços, influenciando o perfil do indivíduo, levando-o a adotar novas ideologias.

O anúncio, que trata do conto **Cinderela**, conseguiu mudar o perfil da mulher ingênua e passiva, como era a personagem Cinderela, para uma mulher sedutora e independente como é o caso da personagem Gabriela. Observando a sociedade moderna, não é difícil perceber qual será o perfil escolhido. Os consumidores optaram pela sedução e independência, adquirindo assim o produto que promete, mesmo que de forma subentendida, transformá-los no que eles desejam.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANT‟ANNA, Armando. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 7. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1998.

VEJA. [Campanha] **Conto de fadas**. 1905 ED. Disponível em:< http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em: 13 set. 2011.

1 Artigo elaborado a partir do trabalho apresentado à disciplina de **Análise do Discurso: a linguagem no contexto Social**, do *campus* Universitário de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2011, sob a orientação da professora Dra. Tânia Pitombo de Oliveira.

*Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UFMT em 2006. Cursando a Especialização em Linguística Aplicada às Línguas Materna e Estrangeira pelo Curso de Letras da UNEMAT/Sinop (2011/2012).
**Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UNITINS em 2010. Cursando a Especialização em Linguística Aplicada às Línguas Materna e Estrangeira pelo Curso de Letras da UNEMAT/Sinop (2011/2012).

ANEXO IV

O desafio da interdisciplinaridade na EJA

Jaqueline de Oliveira Gonçalves,
Danielle Coelho de Souza,
Eunice Beatris Soares,
Cássio Henrique Henn,
Ana Paula Lopes de Melo

RESUMO:
O presente trabalho refere-se à experiência interdisciplinar desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes na modalidade EJA, por motivação do PIBID de Química da FURG. Nesse relato destacamos aspectos relevantes como a aceitação da proposta interdisciplinar pelos professores, direção da escola e alunos. Destacamos as atividades desenvolvidas pelas disciplinas que se engajaram no trabalho e demais aspectos como avaliação, e a significação desse trabalho para os alunos e para nós.
Palavras-Chave: interdisciplinaridade, EJA, desafios.

Introdução

No presente relato descrevemos sobre a experiência interdisciplinar desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes situada no município de Rio Grande no turno da noite com turmas da modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos). O trabalho teve inicio no segundo semestre do ano passado (2012) e continua sendo desenvolvido na escola. Ao perceber a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino diferenciada, notei que o ensino tradicional torna distante a realidade do aluno e a significação do ensino.

Através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência) de Química a escola recebe visitas semanais de tutorandas que participam das aulas. Além da observação também auxiliam na organização, aquisição de materiais, auxiliam os alunos na execução de atividades, exercícios e participam na elaboração do trabalho a ser desenvolvido nas turmas. Motivadas pelas ações do PIBID-Química iniciamos um trabalho interdisciplinar na escola envolvendo professores, direção, alunos, tutora e tutorandas.

Toda organização do trabalho interdisciplinar, bem como reflexões de alunos, tutora e tutorandas, está descrito em um portfólio coletivo, a fim de registrar as atividades e dialogarmos sobre aspectos significativos a nossa formação.

Descrevemos nesse relato aspectos relevantes a cerca do envolvimento desses professores, a participação da direção na execução do trabalho e nossas reflexões e ações diante dessa caminhada que ainda percorremos.

Resultados e Discussão

A interdisciplinaridade na escola é um fator importante para o aprendizado do aluno, pois os professores aproximam suas disciplinas em sala de aula potencializando o conhecimento adquirido do aluno e significando o seu aprendizado.

O conteúdo é desenvolvido dentro de um contexto definido por professores e alunos, os assuntos são associados e desenvolvidos ao longo do semestre, tornado a absorção mais significativa.

A proposta teve como tema: "Rio grande: uma cidade em transformação" e os assuntos abordados poderiam ser na disciplina de química petróleo (hidrocarbonetos), gás natural, pré-sal, biocombustíveis, enfim inúmeras possibilidades. Outras disciplinas poderiam participar como Biologia trazendo o impacto ambiental sofrido pela cidade com a construção do Estaleiro, a disciplina de Física com outras fontes de energia além do petróleo, Sociologia pesquisando sobre as novas culturas e costumes que surgem na cidade com os trabalhadores vindos de outras regiões do Brasil, Geografia destacando o crescimento populacional e seus efeitos, História relembrando a cidade industrial que Rio Grande havia sido na década de 80 com as indústrias de pescado e tecelagem.

Inicialmente tive receio de apresentar a proposta de trabalho, pois esta trazia ideias prontas e podia parecer uma imposição, mas os colegas abraçaram a ideia de um trabalho coletivo, mostrando-se motivados, trazendo outras contribuições. As disciplinas aqui não mencionadas com propostas de trabalho como: Matemática, Filosofia e Inglês, os professores foram se adequando as novas ideias como comenta Zannon (2007, p.122):

> "O trabalho encontra-se em fase inicial de organização, mas a partir da iniciativa outras áreas do conhecimento passam a se engajar no trabalho coletivo de um projeto de parceria(...). "

Em reunião, ficou estabelecido que os professores quinzenalmente se reuniriam afim de organizar as atividades, dialogar a respeito do andamento e do momento das atividades, pois concordo com Souza (2007, p.308) quando menciona:

> "É importante que haja a nossa mediação no processo de produção do conhecimento e um maior espaço de convívio para o coletivo de professores que participam do projeto a fim de que possamos estruturar o trabalho com antecedência, pleiteando novos espaços, tempos e meios de informação."

É necessário esse espaço de diálogo para compartilhar intencionalidades que formará o "corpo" do projeto com a "cara" da escola.

As experiências compartilhadas na escola são partilhadas nas Rodas de formação de quinta na FURG, pois segundo Souza (2011, p.50) a Roda se constituiu como espaço privilegiado de partilha que acrescenta no fazer pedagógico de cada pibidiano.

Conclusões

O trabalho interdisciplinar despertou nos alunos o sentimento de pertencimento a escola, participando contribuindo com o ensino uns dos outros. Sentiram-se valorizados. Foi disponibilizado ao aluno um espaço de diálogo, sendo oportunizado o exercício de falar e aprender a ouvir, aprender com a fala do outro. O espaço escolar é próprio para essa troca, ainda mais perceptível na EJA devido à experiência de vida desses alunos. Nesse ambiente rico em trocas não poderia ser diferente, tutora e tutorandas também aprendem muito.

Enfrentamos alguns desafios nas ações coletivas, mas as aprendizagens foram inúmeras tornando válida, expressiva todas as ações, sendo assim finalizamos esse relato afirmando que o trabalho interdisciplinar é a nossa aposta.

Referências

ZANON, L.B.; HAMES, C.; Wirzbicki, S.M.; (Re)Significação de Saberes e Práticas em Espaços Interativos de Formação para o Ensino em Ciências Naturais. GALIAZZI, M. C. et al. **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção educação em ciências).

SOUZA, M. L., Educação Ambiental em Projetos de Aprendizagem: as lidas de um grupo de professoras na tecitura de uma rede de coletivos. GALIAZZI, M. C. et al. **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção educação em ciências).

SOUZA, M. L**. Histórias de professores de química em rodas de formação em rede**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.