

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

ELIAS LOURENÇO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: O USO DA TELEVISÃO COMO
RECURSO METODOLÓGICO E A TELENÓVELA “VALE TUDO”
COMO DOCUMENTO HISTÓRICO.**

CURITIBA

2022

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER MESTRADO E
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

ELIAS LOURENÇO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: O USO DA TELEVISÃO COMO RECURSO
METODOLÓGICO E A TELENÓVELA “VALE TUDO” COMO DOCUMENTO
HISTÓRICO.**

CURITIBA

2022

ELIAS LOURENÇO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: O USO DA TELEVISÃO COMO RECURSO
METODOLÓGICO E A TELENVELA “VALE TUDO” COMO DOCUMENTO HISTÓRICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Otávio Dos Santos

CURITIBA

2022

L892e Lourenço, Elias

O ensino de história na EJA: o uso da televisão como recurso metodológico e a telenovela “Vale Tudo” como documento histórico / Elias Lourenço. – Curitiba, 2022.

126 f.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional

UNINTER.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação e comunicação. 4. Televisão. 5. Telenovelas. 6. Inovações educacionais. 7. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 007/2022

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 15 de março de 2022, às 14h, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Rodrigo Otávio dos Santos (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Geyso Dongley Germinari (Integrante Externo/ UNICENTRO), Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: O USO DA TELEVISÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO E A TELENÓVELA "VALE TUDO" COMO DOCUMENTO HISTÓRICO", do mestrando Elias Lourenço. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

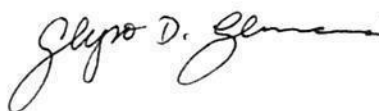
- (X) APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADO.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A banca recomenda a publicação e principalmente a divulgação do material entre os professores.



Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Presidente da Banca

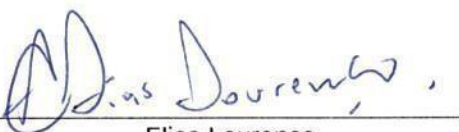


Dr. Geyso Dongley Germinari
Integrante Externo



Dra. Joana Paulin Romanowski
Integrante Interno Titular

Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular



Elias Lourenço
Mestrando

Para minha mãe, Maria, que nunca duvidou do poder da educação.
Para meu pai, Osni (*in memoriam*), que me levou pela primeira vez à escola

AGRADECIMENTOS

Entendo que agradecer é convidar a dividir um momento especial. Convido para dividir comigo a conquista do título de mestre, amigos e amigas, que por vezes, se confundem com irmãos e irmãs.

Alice, Naldo, Cesa, Luciano e Sandrinha, meus irmãos, pelas lições de força e fé, palavras de amor e correção e cuidados que sempre tiveram comigo.

Convido também os queridos amigos, que nunca me faltaram, nem na razão e nem no delírio que é a vida: Cláudio, Serginho, Anderson Fagundes, Andrey Fernando Klodzinski, Geyso Germinari e Cléber, do Colégio Vespertino Pimpão.

As amigas, que sempre deram força e me proibiram de deixar de sonhar: Mira, Karyn, Cláudia, Nize, Cleide, Cristina e Elis.

Os amigos do Projeto Luz que dividiram alegrias e aprendizados preciosos e que ainda estão guardados na memória e, por vezes, refletem na minha atuação docente.

Os professores, que aqui lembrados, representam todos que deram importantes lições para a vida: Gracialino Dias, Cristiane Schinider, as “tias” Vilma e Rosângela, pelas primeiras letras e números. Flávia Barcello, pelas correções no trabalho e o Luciano Gotfrid, que compartilhou a senha para eu assistir à novela. Aos diretores do CEEBEJA Araucária, Regina, Mauro e Adriana e todos os outros queridos amigos professores que apoiaram a realização desse trabalho.

Os companheiros do Mestrado, turma de 2020, que foram guerreiros em um tempo de duras incertezas: Mariza, pelas longas conversas de apoio e incentivo, Anselmo, pela gentileza e disposição em compartilhar o muito que sabe e todos os outros que acreditaram que era possível atingir a meta.

Ao professor Rodrigo Otávio dos Santos “Scama”, orientador, pela paciência em ensinar e apontar o som do coração como direção a ser seguida. Aos demais professores da Uninter uma deferência pela dedicação e empenho durante as aulas virtuais nos dias de isolamento social, devido a pandemia de Covid -19.

Os meus filhos Lucas e Lívia, de onde vem a vontade de fazer melhor, tudo o que foi feito ontem.

Agradeço carinhosamente ao Dr. Catitto, do Instituto Phileo de Psicologia, que estendeu a mão cheia de esperança, quando essa me faltou.

Enfim, em mais de 50 anos, muitos contribuíram para chegar a esse momento de gratidão e se não foram mencionados aqui, de alguma maneira estiveram presentes durante a realização desse trabalho.

Finalmente, deixo aqui um agradecimento mais do que especial para a Livia, minha pretinha, sem a qual esse trabalho não aconteceria jamais. Filha, você me tomou pela mão e me trouxe até aqui. Te amo.

“A minha escola não tem personagem.

A minha escola tem gente de verdade...”

Vamos fazer um filme, Legião Urbana. Álbum “O descobrimento do Brasil” (1993)

“... E agora eu já vou indo, senão perco a novela...”

Metrópole, Legião Urbana. Álbum “Dois” (1986)

RESUMO

Essa pesquisa se insere no contexto de discussões sobre metodologias de ensino e aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. O objetivo principal desse trabalho, é a criação de um material audiovisual para a disciplina de História voltado para docentes e estudantes do Ensino Médio da EJA. A justificativa para essa pesquisa é a carência de condições de trabalho docente que perpassam o dia a dia dessa modalidade de ensino. O emprego de metodologias adequadas, em muito se pode amenizar essas dificuldades. Nos fundamentos da Educomunicação, buscamos recursos metodológicos para essa proposta. Essa é uma pesquisa bibliográfica documental, que buscou mapear as discussões sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Iniciamos esse trabalho com uma discussão sobre a Indústria Cultural e a Cultura de Massa, com vistas a entender a televisão como mídia e seus conteúdos como produtos para o consumo. Para isso, nos amparamos em autores como Theodor Adorno, Umberto Eco, Marshall McLuhan, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Gómez Orozco. Para discutir os fundamentos da televisão e sua linguagem, enquanto mídia nos ancoramos em François Jost, Marcos Napolitano e Rodrigo Otávio dos Santos. Buscamos apresentar um panorama histórico sobre a televisão no Brasil. Para isso, destacamos os trabalhos de Esther Hamburger e Patrícia Kogut, junto com outros estudiosos da televisão no Brasil. Ressaltamos a consolidação da hegemonia TV Globo diante do público brasileiro e sua estreita relação com o regime militar. Sobre esse contexto histórico, consideramos principalmente os seguintes autores: Thomas Skidmore, Oscar Pilagallo, Elio Gaspari. Ao lançar luz sobre a EJA e seu percurso histórico no Brasil, destacamos seus avanços e recuos até sua consolidação como modalidade de ensino. Fundamental para essa pesquisa é a referência ao educador Paulo Freire, que junto com outros autores, ofereceram o aporte teórico para uma identificação sobre o público da EJA e a função de resgate dos estudantes que não concluíram seus estudos em idade adequada. Por fim, tratamos de apresentar uma discussão sobre a conceituação de documento histórico, a partir da telenovela “Vale Tudo”, exibida pela Rede Globo de Televisão. Os autores Maria Auxiliadora Schmidt e Geyso Germinari, entre outros, embasaram essa abordagem. O produto dessa pesquisa, é uma produção audiovisual, disponibilizada nas plataformas YouTube e Vimeo.

Palavras-Chave: Ensino de História. Educomunicação. Televisão. Telenovela. EJA.

ABSTRACT

This research is part of the context of the context of discussions on teaching and learning methodologies for Youth and Adult Education – EJA. The main objective of this work is the creation of and audio-visual material for the discipline of History aimed at teachers and high school students of the EJA. The justification for this research is the lack of teaching working condition that permeate the day-to-day of this type of teaching. The use of appropriate methodologies can greatly mitigate these difficulties. We seek in the foundations of Educommunication, methodological resources for this proposal. This is a documentary bibliographic research. Which sought to map the discussions about teaching work in Youth and Adult Education. We started this work with a discussion about the Cultural Industry and Mass Culture, with a view to understanding television as media and its contents as consumer products. For this, we are based on authors such as Theodor Adorno, Umberto Eco, Marshall McLuhan, Jésus Martin-Barbero, Guillermo Gómez Osozco. To discuss the fundamentals of television and its language, while media anchored ourselves in François Jost, Marcos Napolitano and Rodrigo Otávio dos Santos. We seek to present a historical overview of television in Brazil. For this, we highlight the works of Esther Hamburger and Patricia Kogut, along with other television scholars in Brazil. We emphasize the consolidation of TV Globo hegemony in front of the Brazilian public and its close relationship with the military regime. About this historical context, we mainly consider the following authors: Thomas Skimore. Oscar Pilagallo, Elio Gapari. We seek to shed light on the EJA and its historical path in Brazil, highlighting its advances and setbacks until its consolidation as a teaching modality. Fundamental to this research is the reference to the education about the public of the EJA and the function of the rescue of students who have not completed their studies at an appropriate age. Finally, we they to present a discussion about the conceptualization of historical document, from the telenovela “Vale Tudo” aired by Rede Globo de Televisão. The authors Maria Auxiliadora Schmidt and Geyso Germinari, among others, supported this approach the product of this research, is an audio-visual production, available on the Platforms YouTube and Vimeo

Keywords: History teaching. Educommunication. Television. Telenovela.

LISTA DE SIGLAS

CD	- Compact Disc
CEB	- Comunidade Eclesiais de Base
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	- Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
LP	- Long play
MEB	- Movimento Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	- Movimento sem terra
URP	- Unidade de Referência de Preço

LISTA DE ABREVIATURAS

TV - Televisão p. -
página

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. CONTEXTO E PROBLEMA.....	13
1.2. JUSTIFICATIVA.....	15
1.3. OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo Geral	16
1.3.2 Objetivos Específicos.....	16
1.4. METODOLOGIA	17
2. CULTURA DE MASSA E A TELEVISÃO	21
2.1 A TELEVISÃO EM PERSPECTIVA	27
2.2 A TELEVISÃO NO BRASIL	37
3. A TELENÓVELA, O GOVERNO MILITAR E A REDE GLOBO DE TELEVISÃO...	39
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL – PERSPECTIVA HISTÓRICA.	45
4.1 A EJA NOS DIAS DE HOJE	55
4.2 PAULO FREIRE E A EJA	62
4.3 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE DIÁLOGO COM A EJA	68
5. O PERÍODO DE ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL (1979-1988)	71
5.1 A PRODUÇÃO CULTURAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA.	74
5.2 A NOVELA “VALE TUDO” COMO DOCUMENTO HISTÓRICO	76
6.PRODUTO	97
6.1 OS RECURSOS TÉCNICOS.....	99
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	111
ANEXO 1	116
ANEXO 2	118
ANEXO 3	119

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTO E PROBLEMA

O interesse em pensar as condições de ensino que envolvem a EJA (Educação de Jovens e Adultos), nasceu da minha atuação nessa modalidade há mais de uma década como docente da disciplina de História, para estudantes do Ensino Fundamental - segundo ciclo - e do Ensino Médio, na Educação Pública do Estado do Paraná. Grande parte desse período na unidade CEEBJA (Centro de Estadual Educação Básica de Jovens e Adultos), na cidade de Araucária, tendo atuado também em outras unidades de CEEBJA, em Curitiba. A primeira experiência com esse público na atividade docente, ocorreu em 1998, ainda na condição de estudante do curso de graduação. Desde então, intercalando atividade docente no Ensino Regular e na EJA, a relação com o público de estudantes de jovens e adultos se aprofundou reforçando laços de identificação e afetividade com essa modalidade de ensino.

Há mais de duas décadas atuando na atividade docente, exclusivamente na educação pública, tive ao longo dessa jornada a oportunidade de exercer a função de diretor escolar entre os anos de 2007 e 2012, por duas gestões consecutivas. Tarefa árdua, da qual ainda existem marcas tanto na memória pessoal daquele período, como na atividade prática em sala de aula que nascidas daquela experiência tão desafiadora, por vezes, conflituosa, mas certamente enriquecedora. Creio, pois, ser conveniente essa referência, já que as razões que levam uma significativa parte dos estudantes a interromperem seus estudos em idade adequada prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) - documento base da educação no Brasil - de 1996, foi então acompanhada de perto. A reprovação e a evasão escolar foram, e por que não dizer, continuam sendo, batalhas duras a se vencer. A desmotivação, a necessidade de trabalho assalariado, gravidez precoce, violência doméstica e contato com drogas lícitas e ilícitas, estão presentes no cotidiano escolar. Aos estudantes que concluíam no tempo adequado seu ciclo na educação Básica e Média determinado por lei, o ritual de formatura a cada fim de ano era celebrado com satisfação, risos e lágrimas. No entanto, uma parcela de estudantes, havia ficado pelo caminho.

Esse hiato na jornada escolar de muitos estudantes, poderia se estender por anos, ou nunca mais ser interrompido. Não fosse a EJA, haveria grande chance de

essa exclusão se tornar permanente na vida de uma significativa parte da população. Em síntese, no trato com a educação pública da modalidade regular, se evidenciava o quadro que compõe a educação de jovens e adultos.

Terminado o período de direção escolar, passei a me dedicar ao trabalho docente com a EJA, na disciplina de História, na qual me graduei. Plena alegria retornar para o trabalho junto ao público de estudantes com o qual, inegavelmente, há uma maior identificação afetiva. Como docente, encontrei ali, junto a esses estudantes, maiores possibilidades de afrontar e enfrentar os obstáculos que em muitas ocasiões serviram e ainda servem como estímulos para o trabalho com esse público de estudantes.

Desde então, durante essa caminhada, muitos desafios foram encontrados e aceitos. Alguns superados com êxito, outros nem tanto. Não sendo possível se ocupar de todos os percalços que perpassam a Educação de Jovens e Adultos, a opção em desenvolver uma pesquisa que contribuísse para mitigar dificuldades, foi se impondo como um imperativo profissional. Buscar contribuir com uma reflexão sobre práticas metodológicas de ensino e aprendizagem para estudantes do Ensino Médio na EJA, pareceu ser o caminho mais adequado. Entre as muitas carências que fazem parte do dia a dia do professor que se dedica à Educação de Jovens e Adultos, a carência ou mesmo a inexistência de recursos didáticos para a disciplina de História, é uma realidade incômoda. Não é incomum também que, quando tais recursos, como livros didáticos existam, ou são por demais infantilizados para a diversidade etária que caracteriza a EJA - a partir dos 14 anos para o ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio - ou apresentam temas descolados da realidade a que esses estudantes estão submetidos. Portanto, tais recursos não dialogam de maneira adequada com o público dessa modalidade de ensino.

Isso posto, identificamos como nosso problema de pesquisa refletir sobre as condições e a necessidade de criação de conteúdo audiovisual para ser trabalhado na disciplina de História, com alunos do Ensino Médio da EJA. Essa ação, acreditamos, pode resultar em uma prática pedagógica mais estimulante tanto para os docentes, como para os estudantes, já que esses trazem consigo um cabedal de experiências que os diferenciam dos outros segmentos da educação básica e média. Produzir, a partir de reflexões teóricas e metodológicas, um conteúdo de História no

formato audiovisual para ser divulgado na plataforma digital Youtube¹, é o objetivo geral dessa pesquisa.

1.2. JUSTIFICATIVA

A opção de uma prática docente voltada para o público estudantes do Ensino Médio que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, se justifica pelo recurso metodológico escolhido: a televisão. A linguagem escolhida, foi a telenovela e o objeto de pesquisa, a reabertura política do Brasil, na década de 1980, tomando como fonte histórica, o folhetim televisivo “Vale Tudo”. Ressalvamos, entretanto, pela experiência adquirida durante os anos no trato com essa modalidade de ensino, que a telenovela seja uma linguagem mais apropriada para estudantes maiores de idade e preferencialmente cursando o Ensino Médio.

Outrossim, inferimos que pensar nas dificuldades de estrutura física que são frequentes na EJA, seria um desafio por demais extenso e que este trabalho apenas não comportaria. Quanto as que se referem às dificuldades metodológicas de ensino e aprendizagem, que também são muitas, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para um enriquecimento da prática docente na disciplina de História. Ressaltando, sobretudo, a noção de que a pesquisa histórica é parte essencial do trabalho em sala de aula, buscamos a partir do uso da telenovela, pensar sobre os métodos dos quais a ciência histórica se vale para a produção de seu conteúdo. Nesse sentido, destacamos o entendimento da telenovela “Vale Tudo” como *documento histórico* de um período da História contemporânea do Brasil: a Reabertura Política, ocorrida durante a década de 1980, após mais de duas décadas de ditadura militar.

Nesse movimento de pesquisa, buscamos refletir sobre a indústria cultural e a cultura de massa, fenômenos esses entendidos como peculiares da sociedade moderna industrial. Também incorporamos nesse olhar, uma discussão elementar sobre o advento da televisão como meio de comunicação de massa e sua chegada no Brasil, no ano de 1950. A partir daí, buscamos uma análise de um dos produtos de maior êxito da televisão brasileira, a telenovela, enfatizando a ascensão da Rede Globo de televisão como a maior nesse ramo desde então, a partir de sua estreita relação com o regime militar, instalado no poder central, em 1964.

¹ Aplicativo de vídeos online

A telenovela “Vale Tudo”, exibida originalmente pela Rede Globo de Televisão, entre maio de 1988 e janeiro de 1989, é aqui tratada como aporte documental para uma reflexão sobre o período histórico da transição democrática brasileira, ocorrido durante a década de 1980 e para a discussão sobre o conceito de documento histórico. Esse folhetim eletrônico se tornou um dos produtos televisivos de maior êxito da emissora Rede Globo de televisão. De grande repercussão entre o público brasileiro, desde a sua exibição original, entre maio de 1988 e janeiro de 1989, essa produção já foi reapresentada diversas outras vezes tanto na TV aberta, como na TV por assinatura no “Canal Viva”, pela própria Rede Globo, estando atualmente, em 2020, disponível na plataforma de mídia fechada, *Globoplay*. Entender como uma produção televisiva ainda repercute entre o público brasileiro, passadas mais de três décadas desde que foi ao ar pela primeira vez, pode ser um rico exercício de reflexão sobre a construção do significado de fonte histórica, matéria prima do historiador. Mais ainda. Como se constrói a própria História, o método do historiador, a consciência histórica e o uso que fazemos dela.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

- Produzir um material audiovisual de História, com base na novela “Vale Tudo”, voltado para estudantes da EJA do Ensino Médio, a ser disponibilizado na plataforma digital.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Refletir sobre a Indústria Cultural e a presença da televisão como mídia da cultura de massa;
- Apresentar em uma perspectiva histórica a presença da televisão no Brasil;
- Resgatar o contexto de reabertura política do Brasil;
- Identificar o caminho percorrido pela EJA no Brasil;
- Abordar a telenovela “Vale Tudo” como documento histórico.

1.4. METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, que buscou mapear, por meio de literatura especializada um aporte teórico e metodológico para a criação de um material audiovisual para a disciplina de História, para ser utilizado por docentes atuando junto aos estudantes do Ensino Médio da EJA. Essa abordagem, segundo Moreira; Caleffe (2011), visa obter sistematicamente com o apoio de dados, a resposta a uma pergunta, a resolução de um problema ou um maior entendimento sobre um determinado fenômeno. Ao elegermos como problema desse trabalho a criação de um material audiovisual para o enriquecimento metodológico nas aulas de História, buscamos refletir sobre o uso de metodologias adequadas como meio de dirimir parte das carências que perpassam o trabalho docente na EJA.

A bibliografia pesquisada, primeiramente buscou compreender o conceito de Indústria Cultural e Cultura de Massa (Adorno, 2002), buscando compreender a influência que os meios de comunicação de massa exercem na sociedade contemporânea capitalista (Eco, 1965); McLuhan (2007); Orozco (2014); Martín-Barbero (2003). Na busca de refinamento da pesquisa, prospectamos autores que referenciam a Televisão como um dos mais influentes meios de comunicação de massa, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Ampararam essa busca Jost (2007); Napolitano (2001); Santos (2020), entre outros. A partir daí, resgatamos a chegada da Televisão no Brasil (Janbeiro, 2019) e o desenvolvimento de um dos seus principais conteúdos, a telenovela (Hamburger, 2005; 2011); (Bryan; Villari, 2019). Reforçando essa pesquisa bibliográfica, destacamos a ascensão da Rede Globo de televisão e sua consolidação como a principal emissora do Brasil, a partir de sua relação de interesses com o governo militar (Pilagallo, 2009), (Janbeiro, 2011). Outros autores foram usados para resgatar, ainda que de forma panorâmica a ditadura militar no Brasil e o processo de redemocratização ocorrido durante a década de 1980. Entre esses, citamos Fausto (2006), Skidmore (1988) e Santos (2014).

A identificação da EJA como público dessa pesquisa, foi considerada a partir de três obras de Paulo Freire: “A Educação como Prática de Liberdade” (1997), “Pedagogia do Oprimido” (2020) e “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à

prática educativa” (2020). Outros autores, também contribuíram com essa discussão, entre os quais Hoepers (2018), Hein (2017) e Haddad (2020).

O produto da pesquisa, buscou a ancoragem na *Educomunicação*, com referência no trabalho de Santos (2020) e Stadler (2019). A concepção do produto foi o tratamento da telenovela “Vale Tudo”, como um documento histórico, buscando nas contribuições de Schmidit (2006; 2018) e Germinari (2011), realçando o entendimento sobre o que é a *educação histórica*.

Finalmente, ao longo desse trabalho, acrescentamos autores de diversos artigos, dissertações e teses. Ademais, buscamos acrescentar algumas referências teóricas para a disciplina de História no trabalho docente com a EJA presentes no *Portal dia a dia do Professor*², mantido pela Secretaria de Educação do Paraná. Tomamos dessa plataforma as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (DCE - EJA), publicadas em 2006.

Assim, podemos dizer que o desenho dessa pesquisa é o seguinte: o capítulo 1 dessa dissertação é essa introdução, ora apresentada.

No capítulo 2, apresentamos uma discussão panorâmica sobre a Indústria Cultural e a Cultura de Massa. Tomamos para isso, a referência clássica de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Junto a esses autores, buscamos por meio de outros autores, tais como Umberto Eco, Marshall McLuhan, Jesus Martin-Barbero e François Jost, aprofundar a discussão que permeia os meios de comunicação de massa e sua influência na sociedade contemporânea. No bojo dessas discussões, a televisão foi tratada como uma poderosa mídia presente, sobretudo, a partir da década de 1950, na maioria dos lares no Brasil, senão do mundo atual. Inserimos então, ainda no capítulo 2, um breve histórico da televisão no Brasil e a sua constituição enquanto mídia onde os trabalhos de Esther Hamburger (2005; 2011), Patrícia Kogut (2017), Othon Janbeiro (2001; 2019), Luiz Arthur Ferrareto e Fernando Morgado (2019), apoiaram essa exposição.

O capítulo 3, novamente destacamos as proposições de Esther Hamburger (2005; 2011), em diálogo com Guilherme Bryan e Vincent Villari (2014) e Paulo Cesar Araújo (2015), principalmente, a fim de tratar sobre as telenovelas como um dos mais exitosos produtos da televisão nacional e sua relação com a ditadura militar no país. Apresentamos, a partir dessa perspectiva, a ascensão da Rede Globo de Televisão

² <http://www.diaadia.pr.gov.br/>

como principal emissora do país, com destaque para a sua controversa relação com o governo militar daquele período. Por fim, abordamos a abertura política do país, após duas décadas de regime de exceção imposto pelos militares.

No capítulo 4, tratamos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiramente numa perspectiva histórica para em seguida pontuarmos algumas inferências sobre o ensino de História para esse público de estudantes. Nessa altura do trabalho, inserimos uma discussão sobre uma prática pedagógica voltada para essa modalidade de ensino que busque ser condizente com as necessidades desse público de estudantes e que busque contemplar a diversidade de sua composição bem como algumas de suas expectativas de aprendizagem, destacando as propostas de ensino e aprendizagem ensejadas pelo educador Paulo Freire. Utilizamos esse autor, auxiliado por outros, como, Altair Hoepers (2018) e Sérgio Haddad (2000), que reforçaram essa discussão, elementar para se entender a EJA, como modalidade de ensino.

Ainda no capítulo 4, buscamos refletir sobre a ação docente conjugada com a pesquisa de outras metodologias de ensino. Esse é um pressuposto defendido nesse capítulo como forma de superar o modelo tradicional de ensino bem como a carência de recursos de aprendizagem. Como possibilidade para esse intento, fazemos referência à *Educomunicação*, nos servindo das contribuições de Rodrigo Otávio dos Santos (2020). No desenvolvimento do trabalho detalhamos com mais profundidade a definição de *Educomunicação* e suas possibilidades de emprego durante a atividade docente com o uso dos meios de comunicação de massa. Por ora, ressaltamos que por meio do conjunto de ferramentas que a *Educomunicação* nos coloca à mão, é possível construir um diálogo rico e estimulante junto ao público da EJA no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, no quinto capítulo dessa pesquisa, abordamos o tema histórico da redemocratização do Brasil, ocorrido durante a década de 1980, para o que, os trabalhos de Bóris Fausto (2006), Thomas Skidmore (1985), Oscar Pilagallo (2009; 2011) e Élio Gaspari (2006), foram fundamentais. Ao tratarmos da produção cultural daquele período, em meio a uma severa crise econômica, sobre a qual nos informa Miran Leitão (2013), e o controle social implantado pelos militares, ressaltamos a riqueza dessa produção observada em termos de criatividade, ousadia e inovação, de acordo com o que nos informa Santos (2014) e Bryan (2004). Esses autores, dão

conta que, apesar de o país ter passado por sérias dificuldades econômicas, esse ramo da economia nacional foi pouco abalado se solidificando gradativamente como um importante ambiente de consumo. As telenovelas da Rede Globo, são bons exemplos dessa questão. Por essa razão, tomamos a telenovela “Vale Tudo”, que representou, de acordo com Napolitano (2001), o auge dos folhetins televisivos produzidos no Brasil que trataram de temas políticos e sociais. Como documento histórico, essa produção folhetinesca da TV Globo, é rica na representação de temas econômicos, políticos, sociais e culturais. Ao docente que busca superar as dificuldades que caracterizam o trabalho pedagógico com jovens e adultos, cabe problematizar junto com os estudantes, esse documento, aproximando assim sua prática dos métodos da pesquisa histórica.

O produto dessa dissertação, foi uma série de quatro (4) vídeos, tratando dos temas dessa pesquisa e disponibilizados na plataforma digital Youtube, como forma de salientar a importância que tem os meios informais de aprendizagem na formação do estudante Santos (2014). Seguem aqui, os links do material produzido.

<https://youtu.be/shccKmcRQQU>

<https://youtube.com/watch?v=nCl14f70UtA>

https://youtube.com/watch?v=Fzlu_Y86RE8

<https://youtube.com/watch?v=HygNjzKyb7Y>

A escolha dessa plataforma, o Youtube, se deu em razão das possibilidades de interação com diversos públicos que podem contribuir com críticas, sugestão de correções necessárias e ampliação das discussões propostas no trabalho. Com a proposta de aproximar a escola e seus conteúdos tradicionais e os meios de comunicação de massa, objetivamos convidar os docentes da EJA, atuando com a disciplina de História, a aceitar o desafio de buscar caminhos para a superação da carência de recursos de ensino e aprendizagem, tão presente nessa modalidade de ensino.

2. CULTURA DE MASSA E A TELEVISÃO

Quando consideramos o ensino nas escolas na sociedade atual não deixamos de fazer referência ao uso de livros e dos textos escritos. O uso de imagens estáticas e dinâmicas também se faz presente com frequência na atividade pedagógica nas salas de aula. Na busca de caminhos que contribuam para a melhor formação dos estudantes, professores lançam mão de diversos meios quase sempre com a melhor das intenções, mas nem sempre de maneira adequada. O uso de recursos audiovisuais como, o cinema e a televisão, para enriquecimento da ação pedagógica são repletos de possibilidades. Todavia, utilizá-los nem sempre é uma tarefa fácil para o professor. Quando mal empregados na atividade docente, em nada contribuem para o ensino e nem para aprendizagem dos estudantes. No entanto, na sociedade atual, imersa em tecnologias de comunicação, não se pode e nem se deve prescindir de inserir esses recursos, haja vista que eles, o cinema e a televisão e mais recentemente a internet, estão mais presentes no dia a dia dos aprendizes do que a própria escola no processo de formação e informação. Nesse sentido é imperativo refletir sobre a presença do fenômeno da comunicação de massa em nossa sociedade e sua influência sobre a educação escolar. Esta pode ser uma profícua via para contribuir e enriquecer o diálogo entre a ação de ensinar e aprender, e entre docentes e estudantes.

Desde o início do século XX, os meios de comunicação como o cinema, o rádio e a televisão, têm ganhado cada vez mais espaço na sociedade, seguindo de perto a escola no processo de formação da população de estudantes. As mídias de massa estão entre os espaços chamados informais de aprendizagem, juntamente com a família e a Igreja (STADLER, 2019). A sua abrangência na sociedade contemporânea, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, têm sido observados como tão, ou mais decisivos para a apropriação e a construção de ferramentas conceituais necessárias para o convívio social. Essa mesma perspectiva é reforçada pelo educador colombiano Guillermo Orozco Gómez para quem os meios de comunicação, a família e a escola estão em constante rivalidade na atividade educativa, e nessa disputa quase sempre os meios de comunicação tem levado vantagem. Orozco Gómez (2014), ainda reforça que ao desconsiderar essa realidade por preconceito em relação aos conteúdos emitidos pelos meios de comunicação de

massa, especialmente a televisão, é incorrer no erro de não oportunizar aos espectadores a construção de uma consciência crítica sobre essas emissões. A educação para uma recepção mais problematizada diante dos meios de comunicação é uma forma de ampliar a qualidade da relação entre emissores, conteúdos e receptores dos produtos televisivos. Sobre a relação do ensino formal, aquele que ocorre nas escolas, e os meios de comunicação, Orozco Gómez (2014), pondera:

A escola, que se apropriou da hegemonia da educação por meio da instrução, opõem-se a que outras instituições também promovam o educativo. É preciso romper esse monopólio e a crença generalizada que a educação só tem a ver com o escolar. Esse seria o caso dos meios de comunicação de massa e, hoje, das diversas tecnologias e das redes sociais, que sem reconhecer-se educadores, estão educando, e o produto da sua educação é polêmico, e nem tudo o que conseguem vale a pena. (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 25).

Segue-se, então, que não podemos nem ignorar tampouco reprimir a presença dos meios de comunicação de massa na conformação de uma sociedade de consumidores cada vez mais extensa. Em outras palavras, se formam cada vez mais consumidores de produtos dos meios de comunicação de massa, consumindo acriticamente seus produtos.

Assumindo como verdadeira a proposição acima, defendemos uma aproximação dos meios de comunicação de massa com a atividade pedagógica em sala de aula, atentando para os cuidados metodológicos que o uso de tais meios exige. Inserir tais meios sem a devida adequação teórica e metodológica no espaço escolar, pode resultar em mais perdas do que ganhos (NAPOLITANO, 2001).

Portanto, nos parece que iniciar a compreensão, ainda que de forma elementar, das condições que envolvem a relação entre as produções e emissões das mídias de massa até a chegada aos e espectadores, buscando perceber como esses recebem e que uso fazem dos conteúdos da mídia de massa, nos parece ser um caminho mais assertivo para iniciarmos um trabalho no âmbito pedagógico no ambiente escolar. Ignorar ou alimentar velhos preconceitos sobre a presença dos meios de comunicação e seus efeitos sobre o processo cognitivo dos estudantes, nos parece uma atitude em desarmonia com uma ação pedagógica de qualidade no contexto atual.

Escolhemos para esse trabalho uma abordagem sobre o uso da televisão em sala de aula como recurso potencializado para o trabalho docente na disciplina de

História. A televisão, segundo Napolitano, (2001), é a mais abrangente mídia a partir da segunda metade do século XX. Como proposta metodológica para seu uso em sala de aula, iniciamos com uma reflexão sobre algumas posições que autores defenderam sobre o advento dos meios de comunicação de massa e seus efeitos na sociedade contemporânea. Nessa discussão, atentamos com mais cuidado para a televisão. Essa reflexão é necessária na medida que admitimos que sem um domínio mínimo do arcabouço histórico e conceitual que abarca a chamada cultura de massa, da qual a televisão e seus conteúdos fazem parte, uma atividade em sala de aula começa comprometida.

Antes de iniciarmos uma incursão sobre a trajetória da televisão e sua massiva presença na vida global, especialmente no caso do Brasil, nos parece de bom tom fazermos uma breve referência sobre um conceito deveras importante para o interesse desse trabalho: Indústria Cultural. De acordo com Martín-Barbero (2003), esse conceito foi cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, representantes da chamada Escola de Frankfurt. Na perspectiva desses autores fica claro o descontentamento com a presença do modelo industrial que a arte havia assimilado a partir dos padrões de produção da indústria moderna, nascida com a Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XVIII. Para Adorno (2002), esse processo representou o próprio aviltamento da verdadeira cultura burguesa. Para melhor entendermos a que se refere o conceito de Indústria Cultural, lançamos mão da própria crítica que Adorno e Horkheimer fizeram a esse ramo da sociedade industrial moderna, para os quais a celebração do uso da técnica em detrimento da obra, denuncia o esvaziamento do poder real da Cultura Burguesa. Essa, por sua vez, segundo esses autores, deve ser entendida como a produção artística por excelência. A arte verdadeira, praticada antes da disseminação da sociedade do aço e da padronização de produtos e de conteúdos que caracterizaram a sociedade nascida da tal Revolução Industrial. Adorno (2002), afirma que a partir do advento da fotografia, do cinema e do rádio, o estatuto de arte se perdeu. Essa perda decorreu em função do esquema industrial que envolve estas manifestações técnicas, que em vez de arte, acabam por reproduzir a vida combinando sempre os mesmos enredos com efeitos técnicos e fetiches. Dessa maneira, o próprio público consumidor dos produtos da Indústria Cultural deixou de ter uma relação de sujeito participativo com a arte, para se converter em mero consumidor dos produtos da Cultura de Massa.

No período em que os autores acima citados elaboraram suas fortes críticas ao modo industrial e a reprodução mecânica passou a dominar as manifestações artísticas, certamente seus estudos se referiam mais especificamente à fotografia, ao cinema e ao rádio, fazendo menção também à imprensa escrita. No bojo desses estudos, se discutia a emergência da Indústria Cultural e a sua materialização na forma de um produto decantado, nominado de Cultura de Massa. Esses dois conceitos, Indústria Cultural e Cultura de massa, que ora se complementam, ora são usados como sinônimos (SILVA; DUARTE; SILVA, 2013), ainda não contemplavam com toda clareza a televisão, já que esse meio ainda se mostrava tímido em suas potencialidades enquanto invento, não havendo ainda despertado como uma poderosa mídia de massa e se mostrava insípido para esse fim.

A televisão, ou simplesmente TV, como viria a ficar popularmente conhecida, se estruturou como mais uma mídia, com linguagem e forma de produção próprias, principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960 em diante. Observadas a velocidade, a potência e a abrangência que esse movimento se deu, a televisão partir daí, entrou com força nos debates sobre as comunicações de massa e sua influência no meio social. Mais adiante, detalharemos um pouco mais sobre a televisão em si. Por ora, importa fazermos referência à questão do debate que foi despertado com a aproximação da técnica maquinária sobre a produção artística desde o advento da sociedade capitalista industrial. Os efeitos dessa relação eram vistos como deletérios para uns, como era o caso de Theodor Adorno e Max Horkheimer, que viam um processo de decadência na aproximação da cultura popular com acultura erudita, desencadeado por meio da reprodutibilidade técnica (MARTÍN-BARBERO, 2003). Para outros, no entanto, como o filósofo Walter Benjamim, o estreitamento entre a cultura e a técnica é analisado como o surgimento de uma nova arte já que a aproximação entre a arte erudita e a arte popular mediada pela técnica industrial, poderia resultar em uma nova cultura, nem pior, nem melhor, mas diferente (MARTÍN-BARBERO, 2003).

A partir da segunda metade do século XX, com a televisão rapidamente se adequando aos interesses do mercado de produtos de consumo, a Cultura de Massa passou a despertar o interesse de outros autores, entre os quais, Marshall McLuhan, Umberto Eco, Guillermo Orozco Gómez, Jesús Martín-Barbero e mais recentemente François Jost. Ao tomarmos as considerações e análises desses autores, se destaca

não apenas os conteúdos emitidos e consumidos pelo expectador, passando a se considerar as análises sobre as mediações que se interpõe entre o conteúdo emitido e o espectador. Esses autores contribuíram com importantes mudanças teóricas e metodológicas aos temas da Indústria Cultural e a Cultura de Massa. Os meios de comunicação nascidos da sociedade industrial se tornaram tão poderosos que se constituíram como extensão das capacidades humanas. Segundo Marshall McLuhan, toda nova tecnologia traz consigo também uma alteração nas relações humanas por alterar também as funções sensoriais e biológicas das quais dispomos (MCLUHAN, 2007). Por essa perspectiva, ganha ênfase a ideia de que os meios de comunicação na sociedade industrial inauguraram também novas formas de relação em sociedade e de percepção frente ao mundo e ao que se concebe como realidade. Portanto, mais do que estudar os conteúdos emitidos pelos meios de comunicação de massa, a reflexão deve se voltar também para a própria presença do meio, como é o caso da televisão na sociedade capitalista moderna.

Dentro desse espectro de discussões sobre as mídias de massa, ganhou ainda mais impulso a partir da década de 1960, a televisão, que passou a ter um lugar assegurado de estudo junto com a imprensa, a fotografia, o cinema e o rádio. Gradativamente, diferente desses outros meios de comunicação, a TV começou a demonstrar sua potencialidade de fascinar e cativar o público com uma nova linguagem, mais direta e envolvente junto ao público consumidor. E, mais importante, se mostrou como um eficiente meio de propaganda e publicidade. Era a gênese de uma linguagem própria da TV, inserindo essa mídia com força e destaque entre os outros meios de comunicação de massa.

Ressalva-se, porém, que as discussões envolvendo os autores acima citados, não eram unânimes a respeito dos males e das benesses que a televisão proporcionava à sociedade contemporânea. Como já foi mencionado, Adorno e Horkheimer (2002), defendiam a ideia, segundo a qual, os meios de comunicação representaram a degradação da verdadeira arte. Para Eco (1965), a televisão não deve ser vista como arte, e sim como prestação de serviços, enquanto McLuhan (2007), via com otimismo esta relação, chegando a afirmar que nasceria daí uma nova forma de linguagem, superior à escrita, já que a junção do sentido auditivo ao visual ensejados na televisão, suplantariam a própria escrita. Já no final da década de 1970, Jesús Martín-Barbero, por sua vez, considerou que a partir da era industrial os meios

de comunicação de massa deram à arte outro significado, quando essa entrou em contato com o espectador, por intermédio da imprensa, do cinema, do rádio e da televisão.

Martín-Barbero (2003), reforçou a ideia de que o contato da cultura popular com a cultura erudita, mediada pelos meios de comunicação de massa da sociedade elétrica, criaram uma cultura nova, a cultura da sociedade industrial. Se não há uma redenção completa dos efeitos nocivos que os meios de comunicação de massa causavam sobre a cultura erudita, tal qual asseguravam Adorno e Horkheimer, esse autor ao menos defende a ideia de que algo diferente emergiu da relação entre as mídias de massa, seus produtos e o seu público consumidor.

Mais recentemente, François Jost, retomou a reflexão dos meios de comunicação de massa, abordando especificamente a televisão, para fundamentar ainda com mais clareza e detalhamento, a importância que esse meio imprimiu na relação entre o espectador e os conteúdos por ela emitidos. Ao dissecar a linguagem que a TV construiu ao longo da segunda metade do século XX e seus efeitos sobre a sociedade atual, Jost (2007), também alertou para a necessidade de se observar para esse meio mais do que uma inovação técnica da comunicação de massa. Como meio, a televisão incorporou linguagens dos outros meios já presentes e atuantes na sociedade capitalista, como o cinema e o rádio e se mostrou também sensível à interação com o público consumidor de seus conteúdos. A TV criou assim, uma linguagem própria, que segundo Jost (2007), não pode ser desprezada como menor diante de outras manifestações artísticas. Ao contrário, essa linguagem característica da televisão deve ser levada em conta, se quisermos de fato compreendermos a sua presença e influência na sociedade contemporânea.

Toda essa discussão pode e deve ser retomada quando se pensa na relação que os meios de comunicação de massa exerceram na própria educação escolar. Ao pensarmos na disciplina de História que faz parte do currículo escolar, é instigante pensarmos também como a Cultura de Massa interfere nos chamados conteúdos tradicionais trabalhados por essa disciplina no ambiente escolar. Inversamente, também se faz necessário discutir como a escola tem tratado dessa relação, ou na pior das hipóteses, por que não tem tratado ou alijado os meios de comunicação e seus produtos como conteúdo a ser discutido no espaço escolar.

Amparados em Orozco Gómez (2014) e McLuhan (2007), para os quais além do ambiente escolar, por meio das mídias de massa, existe um processo de formação tão intenso quanto o que se dá na escola, reafirmamos a necessidade do trabalho docente com estudantes da formação escolar básica se equipar das discussões que fazem parte do uso dos meios de comunicação de massa. Ao nos dispormos a utilizar determinadas mídias, como a TV, para o incremento das práticas pedagógicas, devemos, como salienta Santos (2020), trazer também para a sala de aula toda a discussão que envolvem os meios de massa, seus conteúdos, seus processos de produção e as formas de recepção que decorrem dessa trama. Problematicar o meio, o conteúdo emitido e o consumo que se faz dele, é uma maneira de fazer o estudante se inserir e se perceber nessa discussão, aparelhando assim seu olhar crítico para as mídias de comunicação de massa. A televisão, como todas as outras mídias, pode e deve ser inserida na ação pedagógica, ressaltando, porém, que seus produtos visam essencialmente o consumo. Sem uma problematização de seus conteúdos e seus fins, sua inserção em sala de aula será inócua e frustrante.

Consideraremos a seguir o meio televisão, destacando sua linguagem e seu potencial uso para enriquecimento da atividade pedagógica em sala de aula na disciplina de História, sobretudo, como é a proposta deste trabalho, para estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Mais adiante, retomaremos com mais ênfase uma identificação desse segmento de ensino, a EJA, lançando luz sobre sua trajetória histórica no Brasil destacando alguns dos principais autores que se debruçaram sobre esse tema.

2.1 A TELEVISÃO EM PERSPECTIVA

Historicamente, a televisão é uma invenção situada na década de 1920, mais precisamente em 1925, quando John Baird fez a primeira demonstração televisual em Londres, na Inglaterra (JOST, 2007). Se quisermos uma definição técnica diríamos, tal como Cashmore (1997), que a televisão é um tubo de raios catódicos ativado por células fotoelétricas com elétrons em movimento, registrado pela primeira vez em 1923, por Vladimir Zworykyn. Entretanto, essa definição e o acontecimento em si tem pouca relevância ao considerarmos o processo de evolução que fez chegar até essa data, seguida das transformações que ocorreram posteriormente nesse constructo.

Para ficar mais claro, buscamos em Napolitano (2001, p. 29), uma outra definição: “Quando se fala em televisão pode-se estar dizendo muitas coisas apoiadas no mesmo suporte técnico: a transmissão de imagens videográficas”. Mesmo assim, esse autor não crava uma explicação definitiva, dando a entender que a televisão pode ser mais do que se supõe que seja, se avaliarmos mais do que apenas o objeto.

Para Jost (2007), a compreensão do que é a televisão, passa pelo entendimento do seu princípio básico, que é dar aos seres humanos a possibilidade de realizar um antigo desejo, já expressado em várias ficções literárias: ver em vários lugares ao mesmo tempo. Posto assim, esse autor delineia o mecanismo pelo qual a televisão fascinou, e por que não dizer, ainda fascina boa parte dos seres humanos: produzir e distribuir para o consumo, conteúdos audiovisuais de diversos gêneros, organizados em uma programação diária, visando diferentes públicos ao mesmo tempo em diferentes espaços. Como já foi dito acima, esse modelo é condizente com o propósito da indústria moderna, nascida com a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII. Tomar essa premissa como verdadeira, é tomar também o caminho mais adequado para se discutir e inserir a TV durante a atividade de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Para Napolitano (2001), existem basicamente três tipos de televisão: a televisão aberta que oferece conteúdos gratuitos; a televisão por assinatura, que vende suas emissões e a TV comunitária, ainda pouco comum no Brasil e que se propõe a oferecer serviços de utilidade pública para um grupo pequeno de espectadores. Atualmente, os serviços de streaming, conteúdos utilizados para transmitir conteúdos em vídeos especialmente pela internet, estão se tornando cada vez mais populares, apesar dos custos que representam para os consumidores dessa tecnologia. Dito assim, a definição de Jost (2007), sobre o que é a televisão ganha ainda mais força já que se amplia o entendimento da sua extensão para além do que apenas ela é enquanto constructo, indo até o que ela pode fazer enquanto função. Napolitano (2001), reforça essa ideia afirmando que a televisão deve ser vista como um fenômeno social. Só assim podemos pensar a TV em todas as suas facetas: uma forma de mercadoria, já que seus conteúdos são comparados por telespectadores-consumidores; uma forma de sociabilidade, já seus conteúdos são compartilhados por telespectadores cidadãos; uma forma de comunicação, já que seus conteúdos são

recebidos por telespectadores decodificadores e por último, o conteúdo da TV é uma forma de cultura, desfrutada por telespectadores-frutidores.

Considerar as quatro manifestações acima citadas, é fundamental para que a atividade docente com o uso da televisão não seja apenas analisada pelo seu conteúdo, mas como uma relação na qual o público espectador desempenha uma importante função de decodificação das emissões televisivas recebidas. Para a atividade docente com o uso da televisão, se abre dessa forma uma reflexão sobre a criticidade que se requer para melhor se desfrutar dessa mídia.

Um outro entendimento sobre o caráter da televisão diz respeito à sua estruturação enquanto mídia. Para Jost (2007), a televisão se constitui como mídia a partir do momento em que se estabelece a concorrência entre as emissoras de televisão. Mais adiante, trataremos do caso brasileiro a respeito desse assunto. Ou seja, da chegada da primeira emissora no país, a TV Tupi³⁴ em 1950 (SILVA, 2010), até a criação da TV Globo, em 1965 (JANBEIRO, 2001), e sua consequente confirmação como principal emissora do Brasil nas décadas seguintes.

Nesse momento, buscamos ressaltar que, na busca por vencer a concorrência pelo maior número de espectadores, as emissoras de TV gradativamente foram desenvolvendo e aperfeiçoando maneiras de atingir com suas emissões o maior número de assistências. A programação de conteúdo, distribuída em uma grade de horários é um elemento chave para se analisar a estruturação da concorrência entre as emissoras de televisão. A programação da televisão é o elemento chave que a torna diferente entre as outras mídias. Estando presente dentro dos lares dos espectadores, a programação interfere na própria rotina do seu público. Caso bastante significativo, é o Brasil, onde a programação da televisão chega mesmo a ditar os horários do público espectador em suas atividades cotidianas, tais como horário de dormir, acordar, almoçar, chegar do trabalho ou sair para a rua para as atividades sociais. É por meio da grade de programação que as emissões da televisão se inseriram com mais intensidade no cotidiano dos telespectadores. Jost (2007), assim se refere a essa questão:

3

A **TV Tupi** teve a concessão cassada pelo governo militar em julho de 1980. Os motivos variaram para cada uma das afiliadas, mas foram apontados problemas financeiros e administrativos, e dívidas com a Previdência Social, como justificativas principais.

Enquanto a seção de cinema suspende o tempo social, a televisão estrutura a temporalidade, a vida do telespectador: cada um busca o momento do dia que quer ver um filme, pois os programas só podem ser olhados no horário que as emissoras impõem. (JOST, 2007, p. 75).

Martín-Barbero (2003), vai na mesma direção ao destacar a interferência da TV na cotidianidade da família. Segundo esse autor, por meio da programação a linguagem televisiva se intensifica, e para se entender esse fenômeno é necessário considerar as interpelações que o telespectador faz ao estar em contato com a emissão televisiva. Portanto, a emissão por si só, não explica a linguagem da televisão, devendo a quem busca entender a sua aceitação ante a um público tão diverso e extenso, considerar a forma de apropriação em que se dá a recepção por parte do expectador.

No caso das telenovelas especificamente, Napolitano, (2001), esclarece que esse tipo de conteúdo são uma espécie de termômetro social, permitindo mapear quais os temas, atitudes, valores e comportamentos que compõem o dia a dia de uma sociedade e são resultado da influência da televisão, determinando por outro lado, os momentos específicos para a emissão de tais conteúdo.

A programação se constitui, portanto, como um dos elementos fundamentais para se entender a televisão como mídia e sua linguagem característica em relação à outras mídias como o cinema e o rádio.

No seu início, a própria evolução da denominação do aparelho receptor de imagens faz entender que a televisão foi recebida nos seus primórdios como uma extensão de outras mídias que já existiam, como o cinema e o rádio (JOST, 2007). Sala de cinema a distância (sem fio), cinema doméstico (sem fio), receptor som-imagem, fala televisada, atualidades televisadas e sala de cinema e por último, televisão: essas nomeações demonstram como a televisão estava atrelada a existência das outras mídias que, na definição de Jost (2007), só se constituiu verdadeiramente como uma nova mídia de massa, a partir do momento que passou da condição de novidade técnica ao de elaboração de programas adequados para o público que se queria atingir.

Ao combinar som e imagem, a TV forjou uma linguagem que provoca um diálogo com o espectador, indo além da relação que se verifica com o rádio e o cinema. A programação permitiu então, mais do que a cooptação da linguagem das outras mídias (MCLUHAN, 2007), ressinificando a relação com o público e seu

cotidiano. A emissão de certos conteúdos pelas emissoras de TV, em determinados horários, estruturados em uma grade diária, semanal ou mensal, exerce outra função de composição da linguagem televisiva e de sua distinção em relação ao cinema determinando o tempo e escolhendo o público a quem se quer dirigir. Esta é a função da programação e da grade de conteúdo a serem exibidos na tela da TV.

Apontamos então, que ao conceber suas próprias técnicas de produção, como posição das câmeras, coloquialidade nos textos e criação de um sentido de intimidade com telespectador, a televisão se inseriu com identidade própria entre o público que consome seus produtos diários (JOST,2007).

Pelo exposto acima, nota-se, portanto, que o estudo da televisão não pode prescindir de considerar como esta linguagem específica dialoga com o seu público receptor. Para a atividade pedagógica em sala de aula, valendo-se da TV como um suporte e seus conteúdos como objeto de discussão, é imprescindível que se inclua essa dimensão.

Outro aspecto que se levar em conta quando se fala em linguagem da televisão, é a possibilidade de uma transmissão ao vivo, ou seja, no momento quando um determinado fato está ocorrendo, ressaltando que poucos conteúdos, são transmitidos pela TV de forma síncrona. Essa possibilidade também está entre as diferenças cruciais da linguagem da televisão, enquanto mídia. Ao convidar para uma experiência visual utilizando o gênero da ficção, o cinema busca também um acordo tácito com o espectador de aceitar as fantasias e as peculiaridades de um enredo. Com a televisão, uma emissão captada em sincronia com um fato, confere ao espectador a noção de realidade, de verdade ao que se está assistindo. Infere-se então, que a trivialidade e os eventos ordinários do dia a dia, também são recebidos com mais disponibilidade mental quando transmitidos e recebidos pela via da televisão (JOST, 2007). Daí que, em sala de aula é de fundamental importância contextualizar os conteúdos televisivos, no tempo e no espaço (NAPOLITANO, 2001). Levar o estudante perceber que existem elementos nos conteúdos televisivos que tem por função estabelecer uma relação de consumo com o telespectador. Esta é uma operação imprescindível e que o professor não pode se furtar no trabalho com a televisão em sala de aula.

Existem ainda outros elementos a serem colocados em relevo no trabalho pedagógico com a TV. Questionar sobre a função dos logotipos característicos de

cada emissora, pode inclusive buscar uma relação de estudo interdisciplinar com outras disciplinas escolares, como História e Arte, ou Língua Portuguesa. Por esse elemento, o logotipo das emissoras, o telespectador intuitivamente procede uma análise mental do conteúdo que lhe será oferecido pela emissora (JOST, 2007). Dessa forma é possível entender então, a proposta do caderno de compromissos de cada emissora ao produzir seus conteúdos, avaliando os diferentes gêneros emitidos e qual segmento de público se pretende atingir (JOST, 2007). Ponderar sobre esse fundamento da comunicação televisiva se insere no que Orozco Gómez (2014), fundamentou como uma das premissas para a educação midiática do público consumidor de produtos televisivos.

Asseguramos então, apoiados em Martín-Barbero (2003), que a televisão como uma mídia de massa, isto é, um meio que busca atingir o maior número de expectadores possíveis por meio da emissão de seus conteúdos, é um advento que se estruturou a partir da segunda metade do século XX. Essa condição deve ser aferida à televisão, sobretudo, a partir do momento em que produtos televisivos passaram a ser pensados para anunciar outros conteúdos voltados para o consumo das classes populares (MARTÍN-BARBERO, 2003). A partir das próprias características técnicas da televisão, e entre essas está o fato de cada telespectador ter facilidade de ter em seu próprio espaço domiciliar um aparelho receptor de som e imagem, recebendo diariamente e por horas seguidas conteúdos de entretenimento, informação, propaganda e publicidade, este meio passou a disputar espaço no gosto popular com os outros meios de comunicação massa. As críticas a essa mídia são muitas. Entretanto, como já foi afirmado acima, Eco (1965), nos adverte que a televisão deve ser vista mais como um serviço, antes de procurarmos nela uma estética própria, ou um estatuto de arte. No que diz respeito ao trabalho com a televisão em sala de aula, Napolitano (2001), por sua vez, alerta que não se deve reforçar preconceitos em relação à televisão e seus conteúdos. Para esse autor, a forte presença da televisão na vida dos estudantes em muito pode contribuir para o enriquecimento no trato dos conteúdos escolares tradicionais previstos nos currículos oficiais.

Isso posto, destacamos que a combinação de som e imagem que caracterizam a televisão conduz o telespectador a um diálogo sensorial com os conteúdos que estão sendo emitidos. Um telejornal, um programa de entrevista ou

uma telenovela não fazem do telespectador um autômato diante da TV. Seguindo nessa mesma direção é possível retomar mais uma vez o diálogo com Martín-Barbero (2003), para quem, é imprescindível para aqueles que se dispõem a entender a televisão a colocarem sob a perspectiva de meio de massa, e, sobretudo, ao fazer esse movimento, se faça considerando necessariamente o ponto de vista do telespectador.

Salientamos então que, ao atentarmos para os autores acima referenciados, observamos uma mudança metodológica na forma de se estudar os meios da indústria cultural e seus produtos voltados para o consumo. Se antes os estudos buscavam essencialmente olhar os conteúdos emitidos, esses autores nos convidam a considerar o ponto de vista de quem recebe o conteúdo emitido. Diante desse novo quadro de abordagem é que o estudo da televisão se torna mais abrangente e instigante, pois considera o telespectador como participante ativo das emissões televisivas. Considerar essa premissa é inserir o telespectador como parte do processo, o que ressignifica a televisão como meio de massa e sua relação com o público telespectador. Despertar o pensamento crítico diante de um poderoso meio de comunicação, que se faz presente maciçamente no cotidiano atual, é corroborar com a autonomia de pensamento, da qual nos faz lembrar o educador Freire (2020), referência na educação de jovens e adultos no Brasil, tema que trataremos mais adiante.

Ademais, ancorados em Guillermo Orozco Gómez (2014), salientamos que é fundamental reconhecer as audiências dos meios de comunicação como parte importante para se entender as sociedades do século XXI. Reconhecemos como sendo primordial reforçar a ação educativa em relação ao conteúdo da televisão e suas formas de produção, bem como a emissão e a recepção pelo seu público consumidor. Essa proposição é deveras relevante para nossas considerações, já que apontam para o poder pedagógico que os meios de comunicação de massa exercem na formação humana, tanto em nível individual como coletivo. Dessa forma, mais do que um espectador acrítico que se encharca de conteúdo desfilados da sua realidade, para Martín-Barbero (2003), McLuhan (2007), Eco (1965) e Orozco Gómez (2014), existe uma miríade de interposições entre a emissão televisiva e o telespectador que devem ser levadas em conta aos que se propõe a estudar a televisão e seu lugar entre os meios de comunicação de massa.

Martín-Barbero (2003), considera ainda outro aspecto de singular relevância, qual seja, a relação dos patrocinadores com a atividade dos produtores, diretores e com os próprios atores, somados aos interesses do expectador televisivo. Esses, são condicionantes por demais influentes na produção televisiva e que não podem ser negligenciados em uma análise sobre este meio. O próprio nível de cultura em que se acha o expectador é fator relevante para a produção televisiva. Martín-Barbero (2003), assegura que, a família se coloca como um fórum de discussão sobre as emissões de televisão, contribuindo para que outras emissões configurem os anseios do consumidor do produto televisivo.

Pelo exposto acima, afirmamos que a televisão é um meio de massa e seus produtos são pensados com vistas ao consumo. Mas pensar que esta relação se dá de forma puramente mecânica não conduz a um olhar mais aprofundado sobre o que acontece entre o que é produzido para ser veiculado na televisão e a capacidade de interagir e filtrar os conteúdos televisivos por parte dos telespectadores. Ao se posicionar em frente do aparelho de televisão, o expectador mais do que um objeto inanimado, estabelece uma relação de diálogo com o conteúdo emitido. Os elementos de uma transmissão de televisão, como a música, a imagem, os textos e o tom das falas, provocam o sujeito que assiste televisão.

Florin (2005), reforça ainda mais esse olhar, ao demonstrar que as várias linguagens a que somos submetidos cotidianamente por meio dos diversos meios de comunicação com os quais nos deparamos, são recebidos e ressignificados a partir da bagagem cognitiva que já temos. Essa inferência será retomada mais adiante, na perspectiva do educador Paulo Freire. Por ora, se faz pertinente admitirmos o magnetismo e a sedução que a televisão exerce como meio de massa sobre o público, que segundo Jost (2007), nos servirá para desvendarmos os caminhos evolutivos que a televisão tem percorrido, tanto no que diz respeito às suas condições técnicas, o aprimoramento dos produtos emitidos e sua relação com os patrocinadores e anunciantes que também têm papel relevante na trajetória da televisão, sem deixar de considerar, como já foi posto anteriormente, o papel importante que exerce do telespectador nesse esquema.

Concluimos, então, mais uma vez amparados em Jost (2007), que para se compreender a televisão é necessário que se reúna os vários elementos que compõem a linguagem dessa mídia, como os conteúdos emitidos, o caderno de

compromissos das emissoras, as programações que vão ao ar diariamente e a colocação desses programas na grade das emissoras, não deixando nem de considerar a logomarca de cada emissora, como já foi mencionado acima. Todos esses elementos são indispensáveis de se observar se aceitarmos empreender uma compreensão da televisão como um meio de massa, tão ou mais influente quanto a educação escolar. As proposições de Jost (2007), enfatizam mais sobre o modelo de televisão implantado na França, porém, servem também para se analisar os modelos de sistema de televisão implantados também na América Latina, propósito empreendido, entre outros, por Martín-Barbero (2003) e Orozco Gómez (2014).

Ainda segundo Jost (2007), foi preciso percorrer algumas décadas, até que os aparelhos de televisão encontrassem um espaço que fosse só seu na preferência da massa. Na procura de identidade empreendida por essa mídia, Jost (2007), afirma que a televisão engendrou a sua própria linguagem. Nas décadas seguintes ao seu surgimento, esse meio se tornaria uma força motriz poderosa que influenciou comportamentos, interferiu nos sentidos e configurou sonhos na vida do espectador. Foi também durante essa busca de uma linguagem própria que a diferenciava da fotografia, do cinema e do rádio, para se ater às principais mídias da sociedade industrial, que a televisão se colocou entre os principais meios na comunicação de massa. Esta linguagem característica da televisão, segundo nos diz Jost (2007), se deu a partir da conjugação das linguagens que as outras mídias já traziam consigo, mas de forma isolada.

A discussão sobre a construção da linguagem própria da televisão é um tanto extensa e complexa, permeada por polêmicas, mas principalmente necessária. Portanto, cabe aqui dizer que desde que a televisão confirmou a sua presença e se consolidou na sociedade contemporânea industrial como uma das mais poderosas forças de comunicação, este meio provocou profundas modificações na relação do mundo capitalista de produção com os consumidores. Presente na maioria dos lares da sociedade urbana industrial, a televisão se constituiu também como principal meio de publicidade comercial e de propaganda institucional amplamente utilizada por governos nacionais.

Ao considerarmos as implicações que envolvem a televisão como um dos principais meios de comunicação de massa, principalmente a partir da segunda metade do século XX, é razoável admitirmos que a sua função como meio de

comunicação, entretenimento, informação e venda de diversos produtos, também se fez e se faz presente além do espaço doméstico para o qual foi pensada, adentrando inclusive o espaço escolar (NAPOLITANO, 2001).

Seus conteúdos, como já foi apontado por Orozco Gómez (2014) e MartínBarbero (2003), se confrontam com a recepção do telespectador. Desse confronto emergem novos conteúdos, que tanto podem ser novamente utilizados pela própria TV, como podem exercer influência no dia a dia do telespectador, criando novas visões de mundo ou simplesmente os levando a reproduzir o que a programação televisiva ofereceu para ser consumido.

Consideramos então, que o telespectador ao exercer outras funções na sociedade em que está inserido como trabalhar, estudar e conversar sobre os assuntos da televisão, estabelece uma relação e uma mediação com os meios de comunicação. Sendo assim, podemos entender que o telespectador de televisão é, em muitos casos, o estudante, tornando-se nesse caso um consumidor dos produtos televisivos. Ao considerarmos isso, podemos nos valer como docentes, das referências midiáticas que o estudante da EJA traz consigo, oportunizando a ele uma reflexão crítica sobre sua relação com os produtos televisivos.

Cabe então, durante a atividade docente considerar os conteúdos que a TV emite, como parte do processo de formação do estudante, que também é cidadão, ou pai de família, ou mãe, desempregado ou trabalhador. Mas, mais do que isso, buscar perceber junto com o estudante, de que forma nos apropriamos dos conteúdos televisivos é desenvolver uma atitude crítica sobre seus produtos. Essa percepção é por demais essencial ao considerarmos o estudante que frequenta a EJA. Pelas características socioeconômicas que esse público apresenta, a televisão é um dos seus principais meios de lazer, entretenimento, informação e até mesmo um recurso para complementar seus estudos escolares.

Buscar uma aproximação de conteúdos televisivos como recursos de enriquecimento para a atividade pedagógica, pode resultar em ganho significativo junto aos estudantes da EJA. Ressaltamos que toda a discussão que acima foi apresentada sobre a Cultura de Massa e seus correlatos, deve embasar a atividade docente que se propõe a inserir os meios de comunicação de massa na atividade de ensino e aprendizagem. Propor uma apreciação crítica sobre os conteúdos da TV,

inclui uma compreensão dos elementos que estão por trás das câmeras. Segundo Napolitano:

É necessário que a escola incorpore o material veiculado pela TV (a mídia mais poderosa, sofisticada e abrangente) como possibilidade de conhecimento (Napolitano, 2001, pg. 13).

Essa mesma afirmação é, no entanto, como afirma o mesmo Napolitano (2001), cercada de cuidados, já que a tarefa primordial da escola ao introduzir os conteúdos de TV para o uso escolar, será o de observar o grau de “*mediabilidade*” presente das diversas clientelas envolvidos no trabalho escolar. Por “*mediabilidade*”, Napolitano (2001), aponta como sendo o campo social dominado pela mídia a que todos nós estamos sujeitos, inclusive docentes e estudantes. Sem essa compreensão os conteúdos tradicionais escolares, resultado da produção e sistematização histórica da humanidade, podem não encontrar ressonância com o conteúdo televisivo, comprometendo a importância e o significado dos primeiros e não contribuindo para uma visão crítica do segundo.

Começemos a seguir, a conhecer um pouco mais da televisão e sua presença no Brasil.

2.2 A TELEVISÃO NO BRASIL

Presente no Brasil desde 18 de setembro 1950, quando o empresário de comunicação, Assis Chateaubriand, dono dos Diários Associados, um conglomerado de empresas do ramo da comunicação que reunia estações de rádio e jornais impressos fundou a primeira estação de televisão: a TV Tupi (SILVA, 2010). De imediato, essa mídia não se configurou como um fenômeno de comunicação de massa junto ao público brasileiro. Esse processo, viria a ser gradativamente construído posteriormente (FERRARETO; MORGADO, 2019). Ao iniciar suas transmissões no Brasil, a televisão se estruturou sob a égide do sistema empresarial com a missão de incrementar o comércio de bens e serviços, divertir e emocionar o seu público consumidor (JANBEIRO, 2001). Assim, a TV seguiu o caminho do desenvolvimento do capitalismo no país, se concentrando primeiramente nos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo. A Tupi – Difusora, como foi batizada a primeira estação de TV no país, trazia como logomarca a figura de uma

criança indígena, que ao invés de um cocar na cabeça, ostentava uma antena de captação, simbolizando assim a identidade da nova mídia que nascia (JANBEIRO, 2001).

Combinando programas de auditório, o teleteatro que apresentavam adaptações literárias como *Hamlet*, de Shakespeare, ou *Crime e Castigo*, obra monumental do romancista russo Fiodor Dostoievski, além de balé e música clássica, essas primeiras emissões atraíam sobretudo o público elitizado economicamente, até porque, os aparelhos de televisão eram caros (HAMBURGER, 2005).

O rádio ainda ocupava lugar preferencial na vida dos brasileiros quando se iniciaram os primeiros passos da televisão no Brasil. Em parte, isso se explica devido as condições técnicas que a televisão requeria e ainda não existiam como antenas de transmissão e até pelo próprio número de aparelhos disponíveis no país que eram em número reduzido (SILVA, 2010). Era sim uma novidade, mas que carecia de identidade junto ao público. Esta instabilidade inicial da televisão no gosto do povo brasileiro, decorria em parte da falta de proximidade com este novo meio de comunicação, que ao não possuir um produto que cativasse o espectador como o rádio e as radionovelas, só viria conseguir com grande êxito com as telenovelas. Os programas musicais e os noticiários, levaram um certo tempo para que a TV pudesse inseri-los no dia a dia do público. Não obstante, a participação dos anunciantes ocorreu antes da formação de um público, dando à TV essa característica de empreendimento (BARACHO, 2007). Portanto, a televisão só se tornou um veículo de massa no país quando desenvolveu um produto de aceitação popular, e este produto foi o telejornal, seguido pela telenovela (FERRARETO, MORGADO, 2019). Esses produtos televisivos foram se assentando lentamente no gosto do brasileiro, passando por um processo de decantação que incluiu as transmissões diárias, a adaptação de uma linguagem menos formal e empostada e a concorrência que outras emissoras, que surgiram nas décadas seguintes - TV Excelsior⁵, 1961; TV Globo, 1965 (BARACHO, 2007). Salientamos então, que a virada na televisão brasileira se deu a partir da década de 1960, e a teledramaturgia, em especial as telenovelas, exerceu

⁵ TV Excelsior foi uma rede de televisão aberta brasileira sediada nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo elas, matriz e filial, respectivamente. Pertencia ao Grupo Simonsen de Mário Wallace Simonsen, que também era sócio da extinta companhia aérea Panair do Brasil. Foi inaugurada no dia 9 de julho de 1960 na capital paulista, e no dia 1 de setembro de 1963 na capital fluminense. Devido a vários problemas financeiros e relações conturbadas com o governo militar, a rede foi extinta em 30 de setembro de 1970.

grande importância nesse movimento. No contexto da ditadura militar no Brasil (1964 - 1985), a telenovela, perdurou e se confirmou como produto de grande aceitação popular até a década de 1990 (BRYAN, VILLARI, 2014). Essa dinâmica da televisão como meio de massa é o que veremos a seguir.

3. A TELENÓVELA, O GOVERNO MILITAR E A REDE GLOBO DE TELEVISÃO

A representação da realidade que a televisão ensinou através das telenovelas brasileiras desde que estas passaram a fazer parte do cotidiano dos brasileiros, trouxe também significativas mudanças na própria forma de se produzir esse gênero de conteúdo. A partir dessa perspectiva é possível estabelecer um diálogo com Hamburger (2005), para quem as telenovelas brasileiras, chegaram ao gosto de um público cada vez mais plural de telespectadores, de diferentes classes sociais e em diferentes partes do país e do mundo.

De acordo com Paulo Cesar Araújo (2015), ao estudar as chamadas canções cafonas que tiveram grande repercussão nas rádios brasileiras durante a década de 1970, mas que ficaram fora das trilhas sonoras das telenovelas produzidas nesse período, elenca composições que se queixavam da forte presença dos folhetins no cotidiano social. Esse autor considera que, com a implantação desse coquetel de dramas na televisão brasileira, foi definida depois de um amplo trabalho de pesquisa. Araújo, considera ainda que a principal emissora do país a partir da década de 1970 e nas próximas seguintes, a Rede Globo de Televisão, constatou que era preciso prender a atenção da dona de casa. A respeito desse grupo específico de telespectadores, vale aqui uma ressalva. A discussão sobre o termo *dona-de-casa*, tão reiterado nas pesquisas de mercado e que demarca um dos perfis de destaque nos relatórios sobre a audiência de TV, nos leva a refletir sobre a oposição entre dois papéis femininos. O primeiro, considerado tradicional (e de certa forma visto como anterior e mais atrasado), nos remete àquela pessoa que cuida da casa e da família, e o segundo, denominado como *moderno*, referindo-se a mulheres que também assumem outras tarefas, como o trabalho fora de casa (ALMEIDA, 2007). É em relação ao primeiro sentido aqui exposto que se buscou criar um conteúdo televisivo capaz de prender a atenção frente à televisão. No entanto, atualmente no que se refere ao consumo dos produtos televisivos, os dois sentidos se equivalem, já que a

telenovela como produto da indústria cultural nacional, foi bem aceito independente de classe social e até mesmo entre gêneros diferentes. O que se tornou relevante foi definir a principal diferença na forma do ouvinte do rádio se relacionar com a televisão, como salienta Araújo (2015):

Aqui aparece uma diferença fundamental da TV em relação ao rádio. Este último não impede o ouvinte de exercer suas atividades profissionais ou de lazer diárias; já a TV requer a atenção do telespectador à frente do aparelho receptor, calando os diálogos familiares. (ARAÚJO, 2015, p.313).

Concluimos então que, mais do que um produto que apenas distrai a atenção do telespectador, a telenovela passou a exigir um compromisso com horários marcados com as emissoras que ofereciam os melodramas televisivos que mais se identificavam com o público. Assim, como afirma Jost (2007), se estabeleceu uma relação de afetividade e intimidade com o telespectador.

No contexto histórico em que as telenovelas passaram a fazer parte da programação das TVs no Brasil, pesou o fato de que seus primeiros operadores eram oriundos do rádio e do teatro levando a nominar o novo meio que nascia de teleteatro, já que nesse início se transmitia as apresentações diretas do teatro (COSTA, 2011). A televisão era então, uma espécie de híbrido dos meios de massa que já existiam e com os quais o público estava mais habituado a se envolver. Até mesmo as condições técnicas não eram bem conhecidas para os iniciadores da televisão no Brasil, situação que foi sendo resolvida com o passar dos anos, contando com a contribuição técnica de profissionais estrangeiros e o aperfeiçoamento da aparelhagem televisiva (JANBEIRO, 2001).

De aceitação tímida nos lares brasileiros e no meio comercial em seu início, a televisão ao longo dos anos passou a ser referência para esses outros meios de comunicação de massa, como salienta Hamburger (2005), para quem invertendo essa relação, a televisão passa a ser um meio pelo qual passaram a se servir as outras mídias para divulgar seus produtos. Tornou-se comum então, filmes em exibição no cinema, serem anunciados na TV, ou mesmo artistas do meio musical terem seus trabalhos anunciados entre um programa e outro da televisão (ARAÚJO, 2015).

Reforçamos então, que foi fundamental para a aceitação do público e dos produtores de televisão a busca de um produto que se adequasse como entretenimento e serviço de publicidade. Este produto já existia no rádio, as

radionovelas, que ao migrarem para a televisão tornando-se um dos produtos mais bem-acabados produzidos pela televisão brasileira e de grande aceitação pelo público nacional. Em linhas gerais, foi assim o nascimento da telenovela na TV brasileira.

Sobre a audiência que se buscava com a televisão, é necessário reforçarmos a referência às radionovelas, pois por meio do rádio, os folhetins diários como produto já ocupavam lugar no gosto do público brasileiro, antes do advento da televisão. Exemplo disso, foi a radionovela “Gerônimo, herói do Sertão”, criada em 1953, segundo nos informa Bryan e Villari (2014). Essa produção era acompanhada diariamente por um número considerável de ouvintes. O rádio, portanto, já havia aberto o caminho para a telenovela. Essa, como já foi mencionado anteriormente, viria a ser um dos produtos de maior recepção produzidos pelas emissoras de televisão no Brasil, considerando principalmente o período que inicia na segunda metade da década de 1960, e se estendeu até a última década do século XX (SILVA, 2010). Reforçamos ainda mais esta constatação, apoiados em Bryan e Villari (2014), que as décadas de 1970, 1980 e 1990, foram a época de ouro da telenovela no Brasil.

Ademais, é imperativo afirmar que a repercussão que a televisão ganhou no gosto popular brasileiro, especialmente por meio de produtos como os telejornais e dos folhetins eletrônicos, coincide com a chegada dos militares no poder em 1964. Estes, ao ampliarem as redes de comunicação favoreceram também a disseminação das redes de televisão por todo o país (JIMBEIRO, 2001). O grande impulso que as emissoras de televisão precisava para expandir-se pelo território nacional, foi a implantação do sistema de transmissão via satélite. Este sistema foi muito importante, já que a partir daí o Brasil passou a ser integrado pelas transmissões de televisão via satélite, operacionalizado pela Embratel, estatal criada pelo governo militar. Como consequência, o governo reforçou seu mecanismo de controle de informação através da censura aos meios eletrônicos de comunicação. (FERRARETO; MORGADO, 2019).

Nas principais redes de emissoras de televisão, ao apostarem nas telenovelas como produto diário em sua programação, o amadorismo cedeu lugar ao profissionalismo, levando esse gênero a assumir cada vez mais uma vocação comercial, sendo produzido com infalibilidade industrial. Essa questão já foi tratada acima, quando nos referimos a Adorno (2002) e a Indústria Cultural. Essa aposta sedimentou no público brasileiro o hábito e o prazer de assistir novelas diariamente

(BRYAN; VILLARI, 2014). Investir nas telenovelas, criando uma programação e uma grade de horários, demonstrou uma maneira mais profissional de dirigir a televisão, segundo nos informa Ferrareto e Morgado (2019). A TV Excelsior, saiu na frente com a exibição diária de “2-5499, ocupado” (1963). Entretanto, foi só com a ida ao ar de “Beto Rockfeller” (1969), produção da rede Tupi, que as telenovelas se tornaram de fato o produto que a televisão brasileira necessitava para alçar no gosto popular o interesse pela programação diária das televisões (BRYAN; VILLARI, 2014). Para os estudiosos da teledramaturgia no Brasil como Bryan e Villari (2014), Kogut (2017), Hamburger (2011), “Beto Rockfeller” representa um divisor de águas para as telenovelas no Brasil. Utilizando uma linguagem coloquial, com locações de filmagem que refletiam a própria realidade nacional, este folhetim se tornou referência para todas as outras novelas, especialmente as da Rede Globo, que cativaram o público nacional nas décadas de 1970 a 1990 (HAMBURGER, 2011).

É de se considerar, portanto, que o percurso caminhado pelas telenovelas no Brasil, se confunde com a própria história da televisão como meio de comunicação de massa. Logo que as redes de televisão se instalaram no Brasil, as telenovelas foram se tornando gradativamente o produto que estabeleceu a concorrência entre essas redes de TV. Entre as principais estavam a Rede Tupi de televisão, a primeira e integrante dos Diários Associados, de propriedade de Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo. A outra rede de televisão que de imediato ocupou um espaço na vida dos brasileiros foi a Rede Excelsior, que permaneceu em atividade até o início da década de 1970, quando foi encerrado seus trabalhos em decorrência de crise financeira interna.

Quando a TV Excelsior, identificou nas telenovelas um produto que asseguraria a audiência do público, uma outra rede de canais se estabelecia no Brasil, e se tornaria nos anos seguintes a principal do Brasil: a Rede Globo de Televisão (FERRARETO; MORGADO, 2019). Esse é um aspecto importante da história da TV no Brasil e da própria trajetória das telenovelas no país, como veremos a seguir.

A Rede Globo de televisão foi a empresa televisiva que mais angariou êxitos durante o período da ditadura militar no Brasil. Inaugurada em meados da década de 1960, atendendo os interesses empresariais de outro importante nome das telecomunicações no Brasil, Roberto Marinho, a Rede Globo se firmou no espaço das telecomunicações em estreita relação com o governo dos militares, também recém

estabelecidos no comando do país. Napolitano (2001), a esse respeito, assim se refere:

Os anos 1970 podem ser considerados a “Era de Ouro” da televisão brasileira. Foi naquela década que a televisão, como sistema de comunicação, e algumas emissoras em particular (como a Rede Globo), construíram seu poderio e estabeleceram seu lugar definitivo na sociedade e na cultura brasileira. (Napolitano, 2001, p. 90)

Nessa estreita relação com o regime militar brasileiro, a Rede Globo se firmou como expoente da comunicação de massa, implementando o chamado “padrão Globo de televisão”. Hamburger (2011), destaca que esse padrão imposto em sua programação contemplava investimento maciço em aparelhagem de última geração, contratação dos melhores autores e atores, bons contratos com patrocinadores e reinvestimento dos lucros em novas produções. Já Bolaño (2004), assim repercute esse processo:

A rede de Roberto Marinho concentrou enorme audiência calcada no chamado *Padrão Globo de Qualidade*, estratégia que pode ser resumida nas seguintes características: (1) administração centrada no planejamento constante; (2) adoção de padrões de excelência artística (o melhor elenco) e tecnológica (os equipamentos mais modernos); (3) definição de horários comerciais com base em critérios de veiculação de publicidade; e (4) estabelecimento de uma grade de programação com uma faixa nobre – o turno da noite –, com horários organizados na sequência novela das seis – novela das sete – telejornal – novela das oito – humorísticos/ shows/ enlatados/ grandes reportagens – novela das dez – telejornal. (Bolaño, 2004, p. 127).

Dessa forma, a base para que ao longo da década seguinte após a chegada dos militares ao poder em 1964, fornecesse condições para que a Rede Globo se tornasse hegemônica entre as emissoras de televisão no país, estava assentada.

Como já foi referenciado, durante as décadas de 1970 até o final de 1990, agora de acordo com Silva (2010), as novelas brasileiras, especialmente as da Rede Globo, viveram seu período áureo. A sociedade brasileira se viu nos folhetins da televisão. Muitos temas tratados por esse gênero, davam a noção das transformações políticas e sociais que o país atravessava. Durante essas décadas, segundo Hamburger (2011). Entre as muitas produções que foram ao ar nessas três décadas, algumas ganharam grande repercussão de audiência e ficaram marcadas na memória do povo brasileiro: “Beto Rockfeller” (1969), “Irmãos Coragem” (1970), “O Bem-Amado” (1973) e “Escrava Isaura” (1976), estão entre as de maior destaque. Já na

década de 1980, “Roque Santeiro” (1985) e “Vale Tudo” (1988), arrebataram o público brasileiro, abordando temas sociais, políticos e culturais, se valendo do contexto de abertura política pelo qual o Brasil atravessava (BRYAN; VILLARI, 2014).

No Brasil, durante os anos da ditadura militar (1964-1985), a televisão foi amplamente utilizada como meio de propagação da ideologia oficial, que preconizava a ideia do “Brasil Grande”. Valendo-se das criações da agência de publicidade oficial, e de das privadas, o governo militar veiculava mensagens das grandes obras estruturais realizadas com cunho fortemente nacionalista. As agências de publicidade privadas, por sua vez, assimilaram os modelos de propaganda da agência oficial e no período de forte desenvolvimento econômico daquele período, se valeram da televisão para ampliar a massa de consumidores de produtos da indústria de consumo, como alimentos, automóveis, cigarros e bebidas. Outrossim, avaliar a telenovela como um produto dos mais destacados da televisão brasileira e a sua relação com os patrocinadores, segundo Jost (2007), justificam a própria produção das telenovelas e esse é um fundamento basilar para se compreender o êxito da televisão junto ao público brasileiro. Por se tratar de um produto da indústria cultural de massa, de acordo com Martín Barbero (2003), a telenovela é um produto que vende outros produtos. Durante sua evolução dentro das programações televisivas, as telenovelas sempre tiveram estreita harmonia com o patrocínio de marcas interessadas em usar os folhetins eletrônicos como espaço de divulgação dos seus produtos. Essa relação entre conteúdo televisivo, telespectador e patrocinadores é uma das principais características dos folhetins televisivos. Esta proposição se justifica, sobretudo, a fim de entender como as telenovelas que além de se inserirem no tempo social dos telespectadores, acaba também por alterar, quando não controlar suas atividades cotidianas, impingindo-lhes desejos e alterando seus próprios hábitos de consumo. Dessa forma, essa relação entre conteúdo televisivo, telespectador e patrocinadores é uma das principais características dos folhetins televisivos nacionais.

Pelo exposto acima, esperamos ter contribuído para redimir a telenovela como algo que condiciona o telespectador apenas à condição de consumidor reflexo de um produto acabado, ou seja, que é levado a consumir acriticamente produtos que são inseridos durante a sua emissão pela televisão. Por se tratar de um meio frio, na concepção de McLuhan (2007), a televisão e as suas emissões produzem no público não um torpor que o embriaga em frente à tela da televisão. Ao contrário, convida o

espectador a experimentá-lo através das imagens, levando-o a adotá-lo ou não na sua vida real.

Concluimos essa explanação afirmando que, apresentar a história da televisão, a forma como são concebidos e transmitidos seus produtos, a relação que se estabelece entre telespectador e os conteúdos emitidos, considerando a linguagem própria desenvolvida pela TV, é essencial para se iniciar um trabalho pedagógico com o uso da televisão no espaço escolar. Em se tratando da telenovela, essa premissa é por demais essencial. Sem partir dessa abordagem, o trabalho com os meios de comunicação para uma atividade de ensino e aprendizagem, dificilmente será proveitoso para o despertar de uma postura crítica nos estudantes frente ao consumo dos produtos emitidos pela TV.

A partir do que foi exposto, colocaremos a seguir, em perspectiva histórica a Educação de Jovens e Adultos, a fim de propormos com mais propriedade a importância do uso dos meios de comunicação de massa, em especial a telenovela, como forma de enriquecimento metodológico na disciplina de História. Como foi apontado no início desse trabalho, a EJA padece de recursos de ensino e aprendizagem que estejam em consonância com as necessidades e expectativas que envolvem esse público de estudantes. É nesse segmento da educação, seja pública ou privada, que se requer novas experiências de trabalho em sala de aula, quebrando assim, a velha imagem da História como uma disciplina insípida e por vezes, complexa voltada apenas aos especialistas dessa área.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL – PERSPECTIVA HISTÓRICA.

Ao nos referirmos ao segmento de escolarização de jovens e adultos, EJA, fazemos referência àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir o seu processo de escolarização formal na idade apropriada. Para reforçarmos esta proposição, tomamos a definição de Hoepers (2018), para quem a EJA é o segmento da educação brasileira que tem a finalidade de garantir a oferta de educação para aqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria.

De acordo com a legislação vigente no Brasil, é dever do Estado efetivar a oferta de educação às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola (Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 208, parágrafo IV). Os demais estudantes que, também por obrigatoriedade e direito, devem frequentar o mínimo de anos escolares definidos em lei, dispõem de uma estrutura educacional pública assim organizada: nove anos no ensino fundamental, ofertado para crianças a partir dos seis anos de idade. Esse segmento de ensino, fundamental, está subdividido em cinco anos nas séries iniciais – primeiro ciclo, e mais quatro anos complementares – segundo ciclo – abarcando estudantes de 6 a 14 anos (GONÇALVES, 2011). Este, então, é o período próprio de acesso e conclusão da educação básica definido pelos marcos legais que regem o sistema de ensino nacional.

Como complemento da educação básica, o ensino público do Brasil, oferta ainda de forma gratuita, mais três anos de estudo, destinado aos estudantes entre 15 e 17 anos, denominado Ensino Médio. Esta organização é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN), nº 9394/1996. Portanto, decorre daí a interpretação que identifica o segmento dos que não tendo podido frequentar as séries iniciais em idade proposta pela lei, enquadram-se na modalidade de ensino que é identificada com a sigla EJA. Esta modalidade por sua vez, atende estudantes com idade a partir dos 14 anos e dispõe a continuidade dos estudos para estudantes com carência de letramento, que não tenham concluído a educação básica do primeiro ciclo. Também para estudantes a partir dos 14 anos que não concluíram a educação fundamental do segundo ciclo e para estudantes a partir dos 18 anos, para alunos que não tenham concluído os estudos do ensino médio em idade apropriada (SANTOS, SANTOS; 2021).

Esta modalidade de ensino é ofertada atualmente no Brasil no sistema presencial em se tratando do sistema público, enquanto no sistema privado esta modalidade é ofertada tanto na forma presencial, quanto à distância. Existem ainda outras possibilidades de conclusão dos estudos que são ofertadas aos jovens e adultos, como é caso das avaliações que promovem o aceleração do tempo de estudo, como é o caso do Encceja – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Assim, de acordo com que assegura Santos, Santos (2021), duas estratégias são arroladas para a definição de políticas de educação de jovens e adultos: uma por meio de cursos, outra, por meio de exames.

Dessa forma, ficou assegurado que aqueles aprendizados adquiridos fora dos espaços institucionais como no trabalho, na comunidade e até mesmo de forma autodidata, sejam aproveitados, ensejando a função mais nobre que a educação de jovens e adultos traz consigo, oportunizar o resgate dos educandos que, por diversas razões não puderam concluir seus estudos em idade adequada. A nobreza dessa função reside no que Freire (1997), sentenciou, ao declarar que educar é um ato político em favor dos esfarrapados da terra. Esses mesmos autores, também informam que dada as características do público que compõe a EJA, essencialmente de trabalhadores, os cursos ofertados nessa modalidade devem ser ofertados preferencialmente integrados à educação profissional (SANTOS, SANTOS, 2021).

No que se refere a composição etária que formam o público a que se destina a educação de jovens e adultos, amparados em Santos, Santos (2021), asseveramos que é entre a população de mais idade, sobretudo entre 30 e 65 anos, que a exclusão do sistema de ensino é mais incidente, mas o fenômeno é também saliente entre jovens a partir dos 14 anos.

Feita esta breve apresentação do público que busca da continuidade dos seus estudos fora da idade apropriada, consideramos de significativa importância colocar em perspectiva histórica a educação de jovens e adultos no Brasil. Convém inicialmente destacar, que ao nos referirmos à educação voltada para adultos, a experiência no Brasil não é recente. Já período colonial (1500 – 1822), quando da chegada das primeiras missões dos Jesuítas, em 1549, estes religiosos já traziam consigo a missão de catequizar os habitantes nativos, ensinando-lhes a base dos cânones católicos como rezas e rituais em conjunto com uma base de letramento para leitura de textos eclesiásticos e da Bíblia. Ou seja, coube aos religiosos exercer a ação educativa missionária, que em grande parte se dirigia aos adultos. Esses primeiros educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam, além de transmitir e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Posteriormente, esses missionários católicos estenderam suas ações educativas de caráter religioso aos escravos e em seguida aos filhos dos colonizadores (HOEPERS, 2018).

Certamente devemos considerar que o interesse nesta prática educativa não tinha por finalidade precípua de promover o despertar de uma consciência crítica ou cidadã no público nativo a quem se dedicavam os jesuítas.

Isto está claro na própria proposta de abordagem que fizeram aqueles religiosos quando aqui chegaram em 1549, com a função de arrebanhar os chamados gentios para participarem da fé cristã (HOEPERS, 2018). Assim, não podemos considerar essa uma proposta de educação emancipadora do ser humano, tal qual viria a enfatizar mais tarde Freire (1997), para o qual o processo de humanização por meio da educação se dá quando esta promove a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. A proposta de educação praticada pelos jesuítas, tinha tão somente o intuito de integrar as populações nativas da terra Pindorama ao contexto de dominação colonial pretendido pelas metrópoles europeias. A esse interesse somava-se ainda a intenção por parte dos religiosos de catequizar as populações que aqui viviam, já que este processo também significaria o fortalecimento da fé católica nas terras conquistadas (NOLASCO, 2008).

Por conseguinte, ao considerarmos o período colonial (1500 – 1822), algumas tentativas esparsas no tempo e no espaço do domínio português foram implementadas para oferecer aos descendentes dos colonizadores a oportunidade de um princípio de letramento que os capacitasse a se inserir no espaço das transações comerciais que então despontavam com demandas específicas de um saber pragmático (HOEPERS, 2018). Entretanto, ao considerarmos o projeto de instrução que os jesuítas aplicavam nas populações locais, é mister que se admita que era uma proposta de formação instrumental, adequada aos interesses metropolitanos daquele período (NETO, MACIEL, 2008).

Todavia, mesmo que o propósito de educar a população nativa se inserisse apenas ao interesse de integração da população nativa no contexto econômico que se vivia no decorrer do século XVI, é de se considerar que este segmento da população já despertava a atenção das autoridades no que diz respeito à integração dessa camada da população ao sistema de educação e letramento. Esta primeira etapa da educação que se estruturou na colônia por intermédio dos jesuítas, de certa forma renunciou, com todas as lacunas que havia, o sistema de educação que prevaleceu durante boa parte do período colonial (NETO, MACIEL, 2008). Com a presença dos jesuítas e estes encarregando-se de efetivar o processo de educação na colônia, pode-se afirmar que havia, segundo Hoepers (2018), um relativo sistema organizado de oferta de escolarização.

Mesmo se caracterizando em ações de pouco alcance e muitas vezes pulverizadas no tempo e no espaço daquele período histórico, esse trabalho foi praticado por cerca de duzentos anos, enquanto os Jesuítas tiveram a anuência das autoridades de permanecer na maior colônia portuguesa. Esta foi então, a experiência inicial de educar crianças, jovens e adultos no Brasil, durante o período em que a Coroa portuguesa se apropriou das terras conquistadas (HOEPERS, 2018).

Como se observa a partir do que acima foi indicado, a presença dos jesuítas marcou presença na educação brasileira, sistematizando as primeiras tentativas de oferecer educação para a população adulta que se encontrava na colônia portuguesa. Outra mudança de significativa importância, foi que pela primeira vez, o Estado assumiu os encargos da educação da população de jovens e adultos, ainda que para atender propósitos meramente funcionais (HOEPERS, 2018).

Este sistema, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, foi interrompido. Seguindo as novas determinações do Marquês de Pombal, que nesse período estava à frente da administração portuguesa, foi desarticulado. Somente foi retomado no período do Império brasileiro (1822 - 1889), quando novas tentativas de promover uma escalada contra o analfabetismo foram novamente buscadas (SOUZA, LOPES, 2005). Substituído o formato de enfrentamento do analfabetismo implantado pelos jesuítas, o novo modelo mostrou-se com características ainda mais excludentes, pois deixava de objetivar o implemento de um processo de amplo alcance para focar apenas no segmento de crianças, preferencialmente. Ademais, mesmo com importantes determinações por parte do poder central para que se ampliasse a oferta de escolas, salários adequados para professores, formulação de currículo específico para meninas, as tentativas não foram efetivadas em função da inadequação dos espaços escolares, distância entre as localidades que se encontravam em expansão populacional com crescente número de analfabetos e a falta de recursos das províncias, frustraram as tentativas de espalhamento da formação escolar (SILVA, SOUZA, 2011).

Com a presença dos jesuítas na Colônia e esses se encarregando de efetivar o processo de educação, poder-se-ia afirmar que havia, segundo Romanelli (2014), um relativo sistema organizado de oferta de escolarização. De um sistema que se caracterizava pela uniformidade pedagógica e avanço de um nível para outro de forma

gradativa, a retirada dos jesuítas representou, segundo Romanelli (2014), a diversificação das disciplinas isoladas.

Com o fim do período colonial em 1822, devido à proclamação da Independência do Brasil, o quadro da educação não apresentou transformações significativas. A maioria da população que aqui estava estabelecida, permanecia analfabeta. As tentativas de escolarização que foram implementadas por vias de decretos e da Constituição outorgada pelo príncipe regente, Dom Pedro I, ou eram insuficientes, ou nem chegavam a ser transformadas em ações concretas de combate ao analfabetismo, que grassava livremente promovendo a exclusão da maior parte da população da educação formal oferecida pelo Estado que vivia sob as ordens da monarquia portuguesa.

Também no período imperial (1822 - 1889), as tentativas de se enfrentar o analfabetismo crescente, continuaram, ainda que sem coordenação e voltadas para a minoria da população basicamente de cor branca e que não se encontrava em situação de cativo. Um marco importante, de acordo com Romanelli (2014), foi a Constituição de 1824, que firmou compromisso com a instrução primária para todos os cidadãos. Há que se considerar, porém, que naquele contexto histórico a condição de cidadão era uma exclusividade de poucos, especialmente da elite econômica branca. Mesmo assim, aos que se enquadravam nessa situação, podemos deferir que estavam incluídas a população de jovens e adultos que se encontravam em condição de analfabetismo. Este mesmo autor ressalva ainda, que pela Constituição outorgada pelo imperador do Brasil, Dom Pedro I, assumia que a educação dessa elite seria de responsabilidade do poder central, enquanto, para o restante da população, a função de oferecer educação seria de responsabilidade das províncias, justamente onde os recursos para esta atividade eram mais escassos e se concentrava a maioria da população. Dados dão conta, que ao final do período imperial, 82% da população acima de cinco anos era analfabeta (ROMANELLI, 2014).

Com a Proclamação da República (1889), tais esforços de mitigar os malefícios decorrentes da falta de letramento, tais como a própria integração na vida social, o analfabetismo da população passou a ser alvo de intensos debates e consequentes reformas do ensino primário. Mesmo assim as condições de exclusão de maior parte da população permaneciam praticamente inalteradas. A exclusão da participação política era quase total, já que a Constituição de 1891, previa o voto

popular, excetuando os analfabetos que formavam o grosso da população. Entretanto, a se tomar em conta a estrutura política daquele período, a falta de letramento entre a população era um trunfo nas mãos de parte da classe política. Por não ser permitido o voto dos analfabetos, as eleições favoreciam a manutenção daquela ordem social excludente. Essa perspectiva, é reforçada por Ferraro e Kreidlow (2004), ao abordar a Lei Saraiva de 1882, que estabelecia o censo econômico e o censo literário. Esses dois critérios eram o aval para o voto e a proibição para o voto dos analfabetos. Com a promulgação da Constituição de 1891, o censo pecuniário deixou de existir, mas o censo literário permaneceu (FERRARO; KREIDLOW, 2004). Depreende-se então, que a proibição de voto aos analfabetos era de ordem política e não econômica. Além disso, com a federalização, os Estados assumiram de vez o sistema de educação popular, cabendo ao poder executivo central ocupar-se do ensino superior. Mais uma vez, a educação voltada para a população adulta que fora excluída do processo de alfabetização público em períodos anteriores, encontrava-se ainda na situação de segregação escolar.

O censo realizado na década de 1920, aponta que 72% da população acima de 12 anos ainda permanecia analfabeta (FERRARO, KREIDLOW, 2004). Esse número ganha saliência ao considerarmos que já se iam mais de três décadas desde Proclamação da República e dos compromissos assumidos de aumentar investimentos na educação primária e diminuir o número de excluídos do mundo das letras, foi solenemente ignorado. Ainda na década de 1920, um movimento pela ampliação da oferta de escola primária ganha destaque nos ciclos políticos do país, impulsionados pelo movimento conhecido com Escola Nova, da qual o educador estadunidense John Dewey é um dos nomes mais destacados. Este movimento defendia uma participação mais ativa dos educandos no processo pedagógico, em contraposição a atitude passiva que preconizava a escola tradicional.

O movimento Escola Nova teve importante influência para as medidas voltadas para a educação que ocorreram na década seguinte, 1930, quando com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o federalismo perdeu força em relação a uma maior afirmação do Estado Nacional, e nesse movimento a educação passou a ser vista como de reponsabilidade nacional sob o comando do poder federal central (ZALUSKI, 2020). Consideramos ainda que, ao se voltar para um projeto de mudança da estrutura econômica, industrial, em detrimento do modelo agroexportador centrado

preferencialmente na produção do café, isso levou a uma necessidade de preparar e disponibilizar mão de obra de baixo custo e especializada e para isso, o enfretamento do analfabetismo se impunha com mais força, sem que com isso medidas efetivas e permanentes fossem tomadas. Decorre então que, a partir da década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e a assinatura da Constituição de 1934, algumas mudanças começaram a ser implementadas para a escolarização da população adulta que se encontrava fora da escola, mas que já compunha a força de trabalho que o país precisava. Era o início da transformação econômica que acenava para a necessidade de se observar o analfabetismo como uma das causas de travamento das pretensões nacionais de se inserir no contexto industrial moderno.

Esse avanço na oferta de educação popular se mostrou imperativo, para que o país abandonasse o eixo econômico que se baseava no modelo agroexportador. Algumas propostas mais consistentes passaram a ser pensadas em relação aos problemas sociais que mais afetavam o país. Vale dizer que, em relação à educação, o analfabetismo que atingia a maioria da população, era visto como causa da pobreza e não como decorrência da estrutura social que concentrava as oportunidades de ascensão social. Todavia, com a chegada do novo governo que se iniciava, a proposta de empreender um desenvolvimento para o país por meio do incentivo à industrialização, levou também o governo a avaliar a educação como condição de atender as novas demandas que daí decorriam.

Corroborando com a análise desse quadro, Gonçalves (2011), afirma que foi somente a partir do início do século XX, com as transformações econômicas que deixaram para trás uma economia agroexportadora, baseada sobretudo na cultura do café, é que também se verificaram mudanças sociais e culturais que acompanharam as mudanças oriundas do processo de migração de grande parte da população brasileira do meio rural para o espaço urbano. No entanto, a despeito de medidas políticas que espremeram o país sob duas ditaduras (1937 - 1945 e 1964 -1985), e contribuíram para a formação de uma economia puxada pela atividade industrial moderna, é que se salientou no cenário nacional uma preocupação mais evidente com a ampliação da escolarização popular.

Devido a esse conjunto de profundas mudanças observadas no país desde a segunda metade do século XX, a disposição de investimento em educação, lentamente se intensificou. Sobre a educação de jovens e adultos, foi a Constituição

de 1934, que determinou a obrigatoriedade do ensino primário, ofertado pelo poder público e estabeleceu a educação como direito de todos. A partir daí educação da população adulta passou a ser lembrada ao ser declarada como extensiva e ofertada de forma pública e gratuita.

Apesar das disposições legais, como aqueles presentes na Constituição de 1934, a educação de jovens e adultos não ganhava o ímpeto planejado. Foi apenas na década de 1940, que esse quadro passou a ganhar novas cores, diferentes daquelas que encobriam a relevância da educação popular durante o período colonial, imperial e republicano.

Devemos considerar, portanto, que mesmo assim nenhuma ou muito pouca atenção foi dada a escolarização da população adulta. Segundo Gonçalves (2011), em 1946, com a elaboração de uma nova Constituição Federal, uma menção muito tímida à promoção de estudos primários na modalidade supletiva foi enunciada. Ou seja, apesar da menção, o seu caráter de supletivo desobrigava o Governo de assumir este seguimento como parte obrigatória de suas atribuições referentes a escolarização da população como um todo.

A partir de então, uma política nacional com verbas direcionadas para a educação passou a se espalhar por todo o território nacional. É desse período que a educação voltada para a população adulta ganha um estatuto de política de Estado. Esse aspecto pode ser mais bem entendido se considerarmos algumas medidas adotadas como a criação do Serviço de educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos de 1947. Somou-se a esse esforço, a Campanha de educação Rural, de 1952, e da Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo, de 1958 (ROMANELLI, 2014).

Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, as iniciativas que buscavam colocar luz sobre a educação escolar, incluindo a EJA e os métodos mais adequados para se trabalhar com esses educandos, bruscamente se apagou. Sobre esse revés, Lopes e Souza (2005), assim se referem:

No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966. (LOPES, SOUZA, 2005, p. 77)

Do ponto de vista metodológico, as ideias do educador Paulo Freire, de se preocupar a fundo com a escolarização de adultos, foram consideradas subversivas e o próprio educador foi obrigado a partir para o exílio forçado fora do Brasil (LOPES, SOUZA, 2005). O próprio Paulo Freire em *“A Educação como Prática de Liberdade”* (1997), reflete sobre as consequências que advieram da ruptura institucional imposta pelos militares sobre o processo de educação que então se estruturava e bruscamente foi interrompido. Atentemos para suas observações:

Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento. (FREIRE, 1997, p. 57)

Desse fechamento da sociedade brasileira da qual fala Paulo Freire, uma nova determinação por parte dos militares encerrou as experiências de uma proposta de ensino que valorizava a experiência do estudante como princípio da conscientização individual e coletiva. Em lugar de experiência de escolarização que partia da realidade em que o educando estava inserido, os militares criaram o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A partir daí a educação que buscava o despertar de uma consciência crítica sobre as razões que levavam à exploração da sociedade, foi substituída por uma proposta de educação funcional, visando apenas ao letramento básico que capacitasse para a formação de mão de obra barata a fim de atender a demanda do mercado de trabalho. Implementado pelos militares em 1970, o Mobral existiu até 1985. Mesmo recebendo elogiosas referências de instituições internacionais, internamente este programa era acusado de se valer das proposições de Paulo Freire às avessas (POUBEL, PINHO, CARMO, 2017).

A preocupação com a escolarização de jovens e adultos ainda permaneceu no horizonte dos militares, no entanto, sob outras bases. Do ponto de vista econômico, continuava sendo necessário educar a população adulta que não havia concluído seus estudos na idade apropriada.

No início da década de 1970, uma nova lei para a educação passou a ser a matriz de organização da educação nacional. A intenção era que a nova lei estivesse em consonância ao projeto militar de escolarização básica que buscava a formação para o trabalho, conforme indicava o artigo 5 da nova lei que passou a reger a educação nacional (ZALUSKI, 2020). A Lei de Diretrizes e Bases para a educação do

país (LDB 2324/71), que veio a substituir a anterior (LDB 4024/1961), entre outras mudanças implementou uma nova matriz curricular. É de significativa importância destacar dois aspectos que essa nova lei determinou. Primeiro o esvaziamento do conteúdo crítico das disciplinas de humanidades, História e Geografia, fundidas em uma só, os Estudos Sociais. Também a forma de oferta de educação para o público em idade adulta que buscava formação escolar a fim de atender as exigências do mundo do trabalho que o rápido crescimento econômico que o país atravessava.

A partir da LDB 2324/71, a oferta de estudos voltados para adultos seria na forma de suplência, desobrigando o Estado de ofertar no sistema público de ensino. Este formato foi chamado de Supletivo. Entre suas principais características estava o aceleração do tempo para se concluir os estudos primários, agora divididos em primário, para crianças a partir dos sete anos, obrigatório, público e gratuito. Essa modalidade tinha duração mínima de quatro anos. Em seguida, o primeiro e o segundo grau, com duração mínima de quatro e três anos respectivamente. Com o Supletivo, o tempo de conclusão poderia ser feito na metade desse tempo.

Assim, durante a década de 1970 até o período de redemocratização do país iniciado a partir da década seguinte, a educação de jovens e adultos pouco avançou na intenção de mitigar sua crescente exclusão. Com a volta da democracia ao país, iniciada com o governo do último General Presidente, João Figueiredo (1979-1985), novos movimentos em direção a ofertar escolarização para a população de adultos excluídos do sistema quando se encontravam em idade apropriada começaram a ressurgir. Paulo Freire, que havia retornado do exílio, também retomava suas reflexões sobre a educação de jovens e adultos. Retomava também seu trabalho com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o que procurava dar um novo ânimo para atender jovens e adultos desejosos de concluir seus estudos básicos.

4.1 A EJA NOS DIAS DE HOJE

O direito à educação básica, garantido pela Constituição Federal de 1988, ainda é no Brasil constantemente negligenciado. Para Haddad (2000), algumas razões são fundamentais para explicar este fenômeno, tais como, o acesso e a permanência ainda na infância de estudantes no sistema de ensino a fim de concluir o período mínimo de estudos que é de 9 (nove anos). Este autor ainda relaciona outras

razões que contribuem para esta mazela que caracteriza a educação nacional: os elevados índices de reprovação e evasão e escolar e posterior reingresso no sistema, causam a defasagem da relação idade/série ideal. A renda familiar é outro fator que contribui perniciosamente para discriminação entre concluintes e evadidos do sistema de ensino público (HADDAD, 2000). Somam-se a essas questões, outras, de ordem metodológicas, tais como currículos oficiais descolados da realidade dos estudantes e sistemas de avaliação não condizentes com a educação que prima pela emancipação e não a retenção do educando (HADDAD, 2000). Apontada as razões que levam à exclusão ou à evasão de uma parte do sistema escolar, antes de completar o ciclo obrigatório definido por lei em idade apropriada, lancemos luz sobre esses excluídos, para compreendê-los melhor. Entendê-los como sujeitos. Como cidadãos.

Para identificar com mais clareza quem é o estudante da EJA, tomamos como referência o que expõe as Diretrizes Curriculares da EJA, publicadas em 2006 pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR). De acordo com esse documento a Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertada para alunos com o seguinte perfil:

A Lei n. 9394/96, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos. De acordo, ainda, com a Deliberação n. 008/00, do CEE-PR, o ingresso na EJA pode se dar aos 14 anos para o Ensino Fundamental e aos 17 para o Ensino Médio. Essa alteração da idade para ingresso e certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, sobretudo pela presença de adolescentes. (Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos - SEED/PR, 2006, pg. 27).

Não se deve crer, porém, que essa massa de estudantes forme um público homogêneo. Além de se diferenciarem por estarem no espaço urbano ou no campo, que de acordo com Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (DCE-EJA), de 2006, se caracterizam por serem formadas também por diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, resolver seus problemas, de lutar, de ver o mundo e resistir no campo. E ainda, se diferenciam também pela expectativa com que esperam serem acolhidos no retorno para a escola. Nesse universo, portanto, deve se levar em conta que que esses estudantes trazem consigo uma bagagem de outras experiências do mundo escolar. Trazem sobretudo, uma construção de escola que na maioria das vezes é associada ao modelo de práticas tradicionais de ensino (DCE- EJA, 2006; pg. 30). É, portanto,

dessa perspectiva que fica assegurada a importância do uso de metodologias adequadas na atividade pedagógica voltada para EJA, conforme se vê a seguir:

A EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adultos e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade. (Diretrizes curriculares para educação de Jovens e Adultos - DCE - EJA. SEED/PR, 2006; pg.26).

Logo, inferimos que as práticas em sala de aula para os estudantes da EJA, devem estar intimamente articuladas às suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, e devem servir para que continuem seus estudos. Também inferimos que esse público, apesar de carregarem também a pecha da exclusão do sistema escolar em idade adequada, estão inseridos no século XXI, o que os torna também imersos no contexto das mídias de comunicação de massa. Concluímos, então, que mais do que superar a baixa escolaridade que tais estudantes possuem, o uso dos meios de comunicação de massa, pode contribuir com a superação das práticas tradicionais de ensino, ressignificando suas expectativas de aprendizagem.

Ainda ancorados em Hein (2017), podemos dizer que a maior parte dos estudantes da EJA estão espalhados na faixa etária entre 15 e 65 anos. Lembrando que a idade mínima para frequentar essa modalidade é 14 anos. São oriundos das classes mais baixas, sendo que, 75% têm mais de 40 anos. Quanto ao interesse que os fez voltar a estudar, a busca de melhores condições de trabalho e salário, predomina. Uma proporção considerável desses estudantes é, ou já foi casado. Possuem filhos e sustentam família. Como trabalhadores, é fundamental que se reconheça que esses estudantes participam de outros espaços de socialização, onde tem contato com hierarquias, horários rígidos a serem cumpridos e responsabilidade com a boa convivência. Essa bagagem é por demais distintiva nesse segmento, se comparado aos outros que compõe o sistema escolar, para não serem consideradas pelos docentes que atuam junto a esses estudantes.

Ao observarmos essas características, ainda mais salta aos olhos a necessidade de adequarmos formas de ação pedagógica para esse público específico de estudantes. Ao não levarmos em conta essas marcas do público da EJA, certamente incorreremos no erro de homogeneizar as ações educativas, contribuindo para a acentuar ainda mais as dificuldades de retorno desses educandos no sistema escolar.

Considerando estas questões de ordem metodológicas, devemos olhar com mais atenção também a própria formação do educador que se dispõe a trabalhar com o alunado da educação de jovens e adultos. Sobre isso, buscamos apoio em Freire (2020), para quem a formação do professor de EJA, deve necessariamente buscar um processo de autocrítica, onde os métodos, os conteúdos, os recursos a serem utilizados com esse público devem estar sob constante revisão, para que ao realizar sua prática em sala de aula, não haja apenas uma reprodução mecanizada de ações que já não dizem mais respeito a realidade do educando.

Segundo os apontamentos de Haddad (2000), é mister enfatizar que o analfabetismo no Brasil e a consequente exclusão da população do sistema de ensino, não é um problema residual do passado colonial ou de períodos mais recentes da nossa História. É sim, uma questão do presente e que deve ser observada mais atentamente pelo poder público e sociedade como um todo, já que a exclusão do processo de educação formal afeta de maneira direta todo o sistema econômico, social e cultural do país. Para esse autor, o cenário de reprodução da exclusão escolar, assim se explica:

Assim, é legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos (HADDAD, 2000, p. 33).

Reverter esse quadro, é o grande desafio a ser aceito por docentes, autoridades públicas, estudantes e outros segmentos sociais, que veem na educação uma ponte para inclusão de cidadãos conscientes da sua função na construção de uma sociedade mais solidária.

Entretanto, os desafios são muitos. A respeito da educação de jovens e adultos, Haddad (2000), ao avaliar o montante de recursos públicos destinados a essa modalidade, só faz demonstrar a marginalidade e posição inferior que a educação voltada para a população adulta se encontra no quadro das políticas públicas educacionais no Brasil. Das modalidades de educação pública ofertadas no país, historicamente a EJA é a modalidade que menos recebe recursos. A maior parte dos recursos empregados pelos Estados, é destinado para o ensino regular. Mesmo assim, na divisão de responsabilidades pelo atendimento de jovens e adultos que buscam retomar sua vida escolar, as redes estaduais de ensino, tem abarcado com a

maior parte desse público, onde se verifica a maior concentração de matrículas, em comparação com as redes municipais e federais (HADDAD, 2000). Sem estruturas adequadas para acomodar esse público de estudante, a dificuldade de ensino e aprendizagem se refletem na qualidade da formação que recebem. Certamente, deve ser louvado o esforço que professores, funcionários e os próprios estudantes tem colocado para que essa situação seja menos traumática possível. Entretanto, adaptar metodologias e recursos pedagógicos criados e pensados para o ensino regular, é por demais insatisfatório para o propósito da EJA.

Como se defere até aqui, os desafios para manter essa modalidade de ensino com ações pedagógicas de qualidade, são muitos. Para um público de estudantes que se esperava, senão erradicar, por meio de processos que evitassem a evasão escolar, ao menos estabilizar o seu crescimento, pouco foi conquistado. A carência de políticas públicas por parte do governo e a falta de investimentos ameaçam constantemente a EJA. A produção de recursos didáticos voltados para os estudantes da modalidade de Jovens e adultos, praticamente inexistem. Quando existem, ou são defasados em termos de conteúdo, ou inapropriados, chegando mesmo a serem infantilizados em relação à expectativa e interesse dos estudantes. Soma-se a esse quadro a precária formação de docentes para trabalhar com esse público, se aprofundando ainda mais as distorções de ordem metodológicas e conceituais, como currículos inadequados à formação necessária demandada por essa população de estudantes (ARROYO, 2007).

Há que se pensar, entretanto, em possibilidades. Desde que passou a ser uma referência nas propostas de uma pedagogia crítica, que entre outras considerações defende que a educação deve promover no educando a superação de uma consciência ingênua, para uma que problematize a realidade, Freire (2020), destaca que somente uma educação transformadora pode levar o aluno a superar as condições de sua opressão. Essa afirmação, é deveras significativa ao nos posicionarmos em defesa do direito de jovens e adultos à educação escolar.

Na sociedade atual, em que as tecnologias digitais têm acelerado as mudanças na sociedade e por que não dizer, na própria esfera individual, construir junto aos estudantes da EJA o caminho da autonomia do saber, do educar-se para a vida em uma reação de diálogo com o mundo e, para isso se valendo das tecnologias modernas de informação, é incluir, é humanizar.

Todavia, sem uma conjugação entre a formação docente que seja embasada a partir das demandas reais dos jovens e adultos e a formação dos discentes que performam a EJA, objetivando um olhar crítico sobre sua própria realidade social, econômica, política e cultural, as tecnologias por si só podem se mostrar inócuas (FREIRE, 2020). Esse problema se agrava, quando admitimos que as condições físicas em que estão concentrados os estudantes da EJA, são extremamente precárias. As condições estruturais onde funcionam as unidades que oferecem a educação para jovens e adultos, nenhuma é permanente. Dependendo de prédios particulares, que não foram concebidos para funcionar como ambiente escolar, dificultam a acomodação de mobiliários adequados e dos próprios estudantes. Fábricas desativadas, fóruns com espaços exíguos, salões paroquiais estão entre os espaços que são utilizados para abrigar as unidades de EJA. Trocando de endereço a cada contrato de locação que se encerra, as condições de locomoção dos estudantes são afetadas. Sobre essas condições, esse trabalho de pesquisa não comporta uma abordagem mais profunda. Mas a investigação sobre as interferências que essas condições trazem para a experiência de ensinar e aprender, está sugerida

Sobre as produções didáticas, se tomadas as do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), são em número insuficiente para atender a todos os estudantes matriculados nas unidades de EJA. Situação que não é apenas da educação de jovens e adultos, mas em se tratando dessa modalidade, essa é uma carência assaz perturbadora para o trabalho docente. Como diversidade do público da EJA é ampla, a linguagem dos poucos manuais didáticos não é harmoniosa com esse vasto público. Buscando amenizar essa dificuldade, os docentes buscam adaptar publicações do nível regular de ensino para a EJA, tentativa essa, quase sempre frustrada, apesar da nobre intenção. Linguagem complexa demais para os menos preparados ou infantilizada para os mais hábeis. Essa desconformidade, pode gerar em alguns estudantes desmotivação levando novamente à evasão escolar.

Poderíamos ainda arguir sobre a própria formação dos docentes que atuam na EJA. Reforçando que nesse trabalho, consideramos que a pluralidade que caracteriza esses estudantes é condição elementar para a busca de metodologias de ensino apropriadas para abarcar essa diversidade, o perfil do docente é deveras relevante. Nem todo professor se adapta com facilidade com a carência de recursos facilitadores de aprendizagem. Para alguns, até mesmo a introspecção de alguns dos

alunos da EJA, é um desafio grandioso a ser superado durante sua prática em sala de aula.

São essas, entre outras condições desfavoráveis que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, que propomos a pesquisa por outras metodologias e outros objetos de estudo como ferramentas para enfrentar as mazelas que perpassam o dia a dia da EJA. Esse pode ser o caminho para a busca de transformação da escola, dos currículos tradicionais, das práticas docentes ditas bancárias, depositórias (FREIRE, 2020).

Refletir criticamente sobre sua prática. Esse exercício deve ser constante na prática docente. Reconhecer, como nos convida Freire (2020), a nos percebermos como seres inacabados e em construção e que pelo exemplo de ação prática que busca a transformação das condições de expressão e que se converte no próprio discurso político, convidemos os jovens e adultos a vivenciar a alegria de aprender estando em convívio com nossos semelhantes. Dar voz aos estudantes, aceitar as contribuições que trazem consigo em muito pode contribuir para o enriquecimento da experiência pedagógica em sala de aula. O diálogo com os meios de comunicação de massa pode representar uma ponte para esse propósito.

Dado o que acima foi exposto, identifiquemos o público da EJA: Jovens a partir dos 14 anos de idade. Homens e mulheres trabalhadores ou desempregados. Pais e mães, chefes de família. Aposentados e donas de casa. Moradores na periferia dos espaços urbanos, mas também das pequenas cidades onde as limitações para frequentar escolas, ainda são comuns. A EJA também está presente entre aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade ou situação de risco. Entre a população indígena, grupos quilombolas e povos ribeirinhos. Inseridos ou excluídos do acesso aos meios de comunicação digital (PAULA; OLIVEIRA, 2012). É para essa população plural que esse trabalho se dirige. É para os docentes que se dedicam a esses estudantes, atuando no espaço público ou privado, que esse diálogo aponta.

Compreender as razões que os fazem acreditar na educação escolar como maneira de inserção social, de aprimoramento de sua cidadania, ou realização do sonho de voltar a ser estudante, é condição precípua para uma atividade docente de real significado para esse público. Nesse sentido, buscamos a seguir referência na *Educomunicação* como forma de enriquecimento de metodologias de ensino que rompam com práticas tradicionais e oferecem aos docentes e estudantes da EJA,

novas visões sobre as ações de ensinar e aprender. Sobre essa metodologia, a *Educomunicação*, trataremos mais adiante. Na sequência, faremos um aparte para destacarmos algumas ideias importantes do educador Paulo Freire, que incidem diretamente sobre a função da Educação de Jovens e Adultos.

4.2 PAULO FREIRE E A EJA

Desde o início da década de 1960, o educador Paulo Freire exerceu importante influência nos rumos que a educação de jovens e adultos seguiu no Brasil. A partir das contribuições desse destacado educador, foram incluídas nas discussões pedagógicas, questões relacionadas à metodologia na forma de se conceber uma proposta de educação destinada à população adulta. Nasce daí o que ficou conhecido como “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos. Inovador em sua forma, o método proposto por Paulo Freire buscava a construção de uma consciência crítica e a participação de forma ativa dos educandos no processo de educação. Para melhor entender esse processo educativo, vale referenciar o próprio Freire (2020), que denuncia as propostas de ensino que apenas reproduzem enunciados transmitidos e não colaboram para uma tomada de consciência do educando em relação às condições de opressão, domínio e exclusão social, na qual se encontra. Ao fazer essa crítica, Paulo Freire elenca os pressupostos dessa proposta de ensino que ele qualifica como educação bancária, repositória, segundo a qual, assim se dá a relação entre educador, educando e o conteúdo:

O educador é que educa; os educandos, os que são educados; O educador é que sabe; os educandos, os que não sabem; O educador é o que pensa; os educandos, os pensados; O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; O educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados; O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; O educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador; O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se as determinações daquele; O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2020, p. 83).

Opondo-se com veemência a essa proposta, Freire (2020), delineou a forma em que a educação não se propõe a liberdade de consciência. Ao contrário, busca

apenas a reprodução do estado de imersão em que se encontra o educando. O que se deve almejar, segundo Freire (2020), é a emergência de uma consciência que reconheça sua participação no seu próprio processo de educação. Portanto, essa proposta visa essencialmente uma reordenação dos papéis de educador e educando e sua relação com o que se deseja conhecer, fazendo com que o estudante se reconheça como sujeito ao invés de apenas objeto nessa equação. Freire (2020), se opõe à ação educativa que considera o educando de forma passiva, a receber uma educação que doméstica e conforma.

A partir das contribuições de Paulo Freire, começaram a se conformar importantes contribuições para o avanço na oferta e no acesso da população adulta ao sistema de educação. Aqui elencamos algumas iniciativas de alfabetização de adultos como o Movimento de Cultura Popular (MCP), da prefeitura do Recife; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular, de João Pessoa e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil). De acordo com Hoepers (2018), todos esses movimentos inspirados nas proposições de Paulo Freire, tinham como orientação básica o despertar da consciência crítica dos educandos, pressionando também o governo a desenvolver políticas públicas que contemplassem com mais vigor a educação de jovens e adultos no Brasil.

No início da década de 1960, envolvidos em um contexto democrático, a educação se inseriu com mais força na problematização do analfabetismo. A miséria que era vista como a causa do analfabetismo, a partir das contribuições de Paulo Freire, passou a ser vista como efeito e assim se propunha uma abordagem diferente para o enfrentamento do analfabetismo, a partir da discussão da estrutura econômica do país (FREIRE,1997). Passou a ser avaliado que sem uma mudança radical no sistema que favorecia alguns e excluía muitos, argumentavam os adeptos das ideias pedagógicas de Freire, não seria possível estancar a grande quantidade de pessoas que eram lançadas ao mundo do trabalho sem o mínimo de consciência de sua condição de miséria e exploração.

Essa retomada de esforço na direção de atender a demanda educacional da população adulta também assume uma conceituação mais variada direcionando um olhar também para os trabalhadores rurais, índios e outras comunidades que se encontravam longe dos centros urbanos que dispunham de estrutura para atender o

ensino supletivo. Na Constituição de 1988, essas reflexões foram incluídas e deram base para a formulação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996. A educação de jovens e adultos, com essa nova base legal, passou a ser definitivamente um direito que confere acesso à cidadania plena. Corroborando com essas afirmativas, Haddad (2000), salienta que somente a partir desses dois marcos legais, a educação de jovens e adultos assume verdadeiramente o estatuto de modalidade de ensino, o que mesmo assim, não contribuiu para aumentar os esforços para reduzir o analfabetismo entre a população adulta e recebesse uma atenção mais cuidadosa por parte dos governantes do país.

Na avaliação de Poubel, Pinho, Carmo (2017), a Educação de Jovens e Adultos que sempre foi tida como uma modalidade menor dentro do sistema de educação ofertado ou apenas organizado pelo Estado. A partir do final da década de 1980 e início da seguinte, finalmente esse segmento ganhou o estatuto de direito e não apenas um favor, em que o Estado, usando da sua benemerência oferecia ao público adulto. A própria designação de “modalidade” de ensino representa um avanço no estabelecimento da EJA como direito que deve ser cumprido pelo Estado no processo de inclusão social através da educação.

Ao nos referirmos à inclusão como uma das tarefas elementares da EJA, Arroyo (2007), enfatiza que garantir esse direito é um processo que deve ser efetivado constantemente, articulando as propostas de ensino ofertados pelo poder público às reais necessidades dos educandos, buscando na perspectiva de Paulo Freire, estabelecer uma relação dialógica, que será melhor abordada adiante. Para Arroyo (2007), é conveniente para o educador que ao trabalhar com jovens e adultos, considere que este público traz em si a marca da insegurança, nascida das condições de trabalho que a grande parte deste segmento de educandos se encontra. Buscando na EJA a retomada dos seus sonhos, estes estudantes ocupam-se na maioria das vezes no trabalho informal, sendo que suas necessidades de formação estão mais voltadas para a vida presente (ARROYO, 2007). Ou seja, em um sistema de educação que visa o preparo para o trabalho na vida futura, para o público do EJA o trabalho já está presente em suas vidas e pela sua distorção idade/série, provavelmente ocupando-se na informalidade, que mais uma vez tira-lhes a segurança de um emprego formal.

Como relacionarmos então a inclusão a que se deve prestar a EJA e a insegurança que é uma marca na trajetória de vida desses estudantes? Arroyo (2007), propõe a formulações de currículos que considerem a vida presente como foco de formação, diferenciando-se dos currículos que são preparados para a educação regular e que propõem uma expectativa de trabalho e segurança que para os estudantes da EJA já não existe mais ou pelo menos já não é tão clara (ARROYO, 2007). Pensado a partir da experiência que os jovens e adultos trazem consigo, o currículo de saberes estará mais próximo da realidade em que estão inseridos os estudantes da EJA. Contemplamos assim, mais um dos caros ensinamentos de Freire (2020), que assevera que um currículo que não seja concebido a partir da realidade do educando, é uma ação que reproduz as relações de opressão e dominação. Além disso, a própria relação que existe entre ensinar e aprender, precisa ser redimensionada, levando ao entendimento que ninguém ensina ninguém, e ninguém aprende sozinho. A educação é um processo social, do ser humano com outros seres humanos em contato com o mundo (FREIRE, 2020).

Dentro do panorama histórico a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, é essencial abordarmos essa trajetória buscando amparo nas propostas do próprio Paulo Freire para a prática de uma ação pedagógica de qualidade. Para isso, consideramos três de suas obras com o objetivo de situar seus principais conceitos e principais ideias que permearam a EJA: “A Educação como “Prática de liberdade” (1997), “A Pedagogia do Oprimido” (2020) e “A Pedagogia da Autonomia” (2020). Entendemos que a partir de algumas contribuições de Freire, presentes nessas obras, para uma prática educativa de qualidade e significativa para os educandos, é possível buscar maneiras de fazer da EJA uma ação verdadeiramente de resgate, de reinserção na vida cidadã por meio da educação.

Em primeiro lugar é necessário situar as propostas de Paulo Freire no escopo das pedagogias críticas. Desde que passou a ser uma referência nas propostas da chamada pedagogia crítica, suas considerações foram evoluindo na defesa de uma educação que promova a superação de uma consciência ingênua, para uma que problematize a realidade. Amparados em Freire (2020), destacamos que somente uma educação transformadora da realidade em que se está inserido, pode levar o educando a superar as condições de sua opressão na sociedade. Essa afirmação nos ampara ao nos posicionarmos em defesa do direito de jovens e adultos à educação

escolar, já que esses estudantes, em sua composição extremamente diversificada, carregando o estigma de marginalizados, representam a própria distorção da sociedade que não se pauta pelos princípios da equidade. Ao contrário, cínica, defende princípios que reproduzem as relações de opressão que caracterizam a atual sociedade capitalista, defendendo o falacioso princípio da meritocracia.

Dentro das propostas pedagógicas, articuladas a partir das reflexões de Paulo Freire, se destaca a proposição de que é fundamental reorganizar os sujeitos dentro do processo de aprendizagem. Opondo-se frontalmente às pedagogias que centram no professor e sua didática o êxito da aprendizagem, para a pedagogia crítica, o educando deve assumir papel de destaque no processo de aprendizagem (CARBONELL, 2016). Mais do que isso. É necessário que por meio da educação ocorra a superação das relações verticais e hierárquicas que tem sido a marca das chamadas pedagogias tradicionais. O reconhecimento do educando como sujeito de participação ativa no processo de conhecimento, é uma das premissas fundamentais da pedagogia crítica (CARBONELL, 2016). Ao denunciar o autoritarismo que cerca a relação entre educador e educando, Freire (2020), faz também uma defesa da liberdade, que segundo ele, é indispensável para a criação de um ambiente propício ao aprendizado de qualidade, que transforma a própria relação de *estar no mundo*, para *estar com o mundo*.

A formulação que melhor expressa a pedagogia crítica enunciada por Freire (2020), é a da relação dialógica que se faz necessária para o verdadeiro aprendizado. Nessa formulação, a relação que o educando deve estabelecer com o conhecimento se baseia na experiência. Esta experiência, de estar no mundo e com o mundo, é mais do que uma vivência mecanizada, ou nas palavras do próprio Freire (2020), uma vivência prescrita por alguém do alto de sua arrogância de pretensão de que conhece. Na ação de ensinar e aprender, entre o que educa e o que aprende a relação dialógica também deve se fazer presente, já que propõe uma nova formulação entre a prática docente e a necessidade e expectativa discente. Em outras palavras, amparado ainda em Freire (2020), aquele que ensina também deve permitir-se aprender e o que aprende, ser reconhecido como alguém que também pode ensinar.

Dar ao estudante a possibilidade de participar da construção de sua formação, é mais do que domesticá-lo, levando-o a um estado de superação do estado de conformação do contexto em que está inserido. Na proposta de uma pedagogia crítica

enunciada por Paulo Freire, não há nada mais nocivo do que propor ao estudante um processo de educação que não o convide a ser partícipe de sua própria formação. É então que percebemos a indignação que esse autor nos convida a experimentar, ao referir-se à educação repositória e bancária, onde o educando é visto como folha em branco e estivesse à disposição para apenas receber acriticamente o que lhe é transferido como informação. Mais uma vez aqui, compartilhamos da visão de Freire (2020), que assegura que sem respeito a experiência que cada educando acumula em si, valorizando sua cultura, sua visão de mundo e esperança diante da vida, é impossível um despertar uma atitude crítica sobre as condições de exclusão em que muitos se encontram.

Portanto, o respeito ao espaço, à vivência, ao contexto do estudante é também umas das premissas básicas na pedagogia de Paulo Freire. Tão fundamental é essa preposição, que vem daí o chamado “Método Paulo Freire” e reconhece que um trabalhador urbano tem expectativas distintas de um trabalhador rural ou de um ribeirinho. Sendo esses os estudantes da EJA, é de suma importância que o ato de ensinar e aprender assuma uma significação de pertencimento em relação aos conteúdos trabalhados, tanto para os discentes como para os docentes.

É nessa perspectiva que mais uma vez o conceito de educação dialógica nasce e se reforça. Como acreditar na transformação de alguém, por meio da educação que se oferta no espaço escolar, sem fazê-lo entender que as condições de sua existência são resultado de condições históricas e por isso mesmo, sujeitas a transformações pela ação do ser humano? A condição do analfabetismo assim deve ser levada em conta. Uma condição histórica e que por escolhas ideológicas e políticas, por vezes avança em sua mitigação, outras vezes recua por pura displicência das autoridades públicas.

Especial atenção deve ser dada para a pesquisa na pedagogia proposta por Paulo Freire. Ao tratar da educação daqueles que de uma forma ou de outra forma excluídos do sistema formal de educação enquanto ainda se achavam em idade adequada de conclusão dos estudos, segundo Freire (2020), é imperativo que o docente se debruce a entender as condições sociais e culturais em que se acham o educando. Sem entender o seu contexto, o educador estará fadado ao fracasso em sua função, já que desenvolverá uma prática de conformação e não de inclusão.

Os princípios elencados por Freire (2020), para uma prática pedagógica eficiente e exitosa, passam pela curiosidade que o educador deve buscar despertar no educando. A curiosidade é fundamental para que o estudante, mais do que receptor de conteúdo, se torne também produtor em conjunto com o professor. Essa prática, enfatizando a curiosidade do educando, estimula o próprio educador, afastando a relação autoritária de quem se porta como conhecedor privilegiado do que deve ser conhecido.

Na EJA, que tem entre suas principais características a diversidade em sua composição, o educador deve também depreender que brotam daí uma pluralidade de experiências, vivenciadas em sua concretude. São visões de mundo muitas vezes eivadas de senso comum. Expectativas e sonhos acalentados pela esperança depositada na retomada dos estudos, ainda que em idade bastante avançada. Ensinar sem propor a necessidade de sonhar, é na visão de Paulo Freire, podar as esperanças dos educandos, resultando em uma educação opaca em sentido e função.

Colocaremos mais adiante em perspectiva histórica, a Educação de Jovens e Adultos, a fim de propormos com mais propriedade a importância do uso dos meios de comunicação de massa como forma de enriquecimento metodológico na disciplina de História tomando para esse intento, estudantes do Ensino Médio. É nesse segmento da educação, seja pública ou privada, que se requer novas experiências de trabalho em sala de aula. Buscamos assim, quebrar a velha imagem da História como uma disciplina insípida e por demais complexa. A seguir trataremos, ainda que brevemente, da *Educomunicação* como meio de se perseguir esse objetivo.

4.3 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE DIÁLOGO COM A EJA

As Diretrizes Curriculares para EJA (2006), em conjunto com as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, publicadas em 2008, apontam para uma reflexão sobre a necessidade de novas metodologias de ensino. Esses documentos, ao enfatizarem que o ensino de História deve contemplar práticas de ensino que conduzam o aprendiz a problematizar seu contexto, convidam os docentes dessa disciplina a buscarem mudanças em suas atividades de ensino na sala de aula. Sobre esse convite, tomemos como reflexão o que dizem as autoras Schimidt, Garcia (2006), segundo as quais, é preciso transformar a escola (que tem uma necessidade terrível

de ser transformada), a partir dos conteúdos que a definem. Em outras palavras, é necessário ressignificar a sala de aula como um espaço de conhecimento, redimensionando o papel de estudantes e professores na elaboração do conhecimento.

No ambiente escolar, a disciplina de História também pode ampliar o repertório de abordagens que determinam os currículos escolares dessa matéria. De acordo com as mesmas Diretrizes Curriculares de História, identificar os métodos de produção da História, é fundamental para que a ciência se aproxime da disciplina escolar. Adequar metodologias aos sujeitos a quem se pretende realizar a prática de ensino em sala de aula, é uma maneira de tornar a história significativa para os estudantes.

Uma das maneiras para isso pode ser por meio da *Eucomunicação*. Como recurso metodológico, as ferramentas que a *Educomunicação* propõe, contribuem para uma aproximação mais horizontal com os alunos da EJA. Como foi mencionado acima, esse público de estudantes tem características singulares, em comparação aos outros segmentos do sistema de educação. Ajustar formas de trabalho docente por meio da *Educomunicação*, podem tanto contribuir para a satisfação do docente em sua prática pedagógica, como para o estudante na sua ação de aprender.

Por *Educomunicação*, entendemos, apoiados em Santos (2020), como o emprego de práticas em sala de aula que integrem as experiências do educando, obtidas no meio informal de aprendizagem, sobretudo, os meios de comunicação modernos e digitais. O espaço informal de aprendizagem, que se situa fora dos muros da escola como os meios de comunicação de massa, entre eles a televisão, são considerados como parte importante no processo de formação do estudante. (STADLER, 2019).

Segundo Santos (2020), é fundamental que os recursos tecnológicos de comunicação presentes no mundo atual, sejam inseridos no dia a dia da escola e dos estudantes. Vivendo em uma realidade que é basicamente sustentada pelas relações comunicacionais, os meios de comunicação de massa como a televisão e outros já citados nesse trabalho, representam aportes de significativa importância na construção do conhecimento.

A *Educomunicação* não é uma disciplina escolar. Antes, pode ser entendida como um conjunto de ações que tomam os meios de comunicação para

desenvolvimento de uma atitude crítica perante a miríade de estímulos visuais, sonoros a que são submetidos os estudantes. Esses estímulos que são emitidos pela fotografia, pelo cinema, rádio e televisão principalmente, reforçam as condições de produção e consumo que movimentam a sociedade capitalista atual. Entretanto, segundo afirma Orozco Gómez (2014), ser audiência significa interagir com o mundo atual sempre mediado por telas, sejam estas grandes, pequenas, intermediárias, massivas ou pessoais, fixas ou portáteis, unidirecionais ou interativas.

A *Educomunicação*, portanto, se vale, para dialogar com a ação pedagógica em sala de aula, das estruturas de comunicação de massa que já existem na sociedade atual, propondo, porém, um entendimento sobre a engrenagem que estão por trás de tais estrutura (SANTOS, 2020).

Ao levarmos em conta que o público da EJA, apesar da exclusão escolar a que fora submetido no passado, também está inserido no mundo da comunicação de massa, é possível então entendermos que a atividade docente para esse público deve buscar também a inserção desses meios para ações pedagógicas significativas. Os conteúdos televisivos, se usados a partir de pesquisa e com planejamento pelo docente (SANTOS, 2020), também podem oferecer oportunidades de grande valia para o ensino da EJA. Entre esses conteúdos, as Telenovelas, das quais falaremos mais adiante, possuem grande relevância devido ao seu consumo massivo entre os estudantes jovens e adultos.

Ao docente que trabalha com a EJA, e pretende aplicar as ferramentas que a *Educomunicação* propõe para prática pedagógica, a pesquisa e a produção de conteúdo a partir dos novos meios de comunicação é bastante recomendada. Para Moreira (2020), os currículos de cada ano na educação básica limitam bastante o tempo de conteúdo dedicado a cada assunto e o uso de mídias digitais pode não apenas ajudar com conteúdo extra ou como ferramenta didática, indo além, proporcionando outros aprendizados como o *das relações de alteridade*. Para dizer de outra forma, no mundo das comunicações de massa, os recursos digitais estão presentes continuamente em nosso meio. Estes, permitem uma relação de interação, produção e divulgação de diversos conteúdos, contemplando diversas áreas do conhecimento horizontalizando a relação entre docentes e discentes, entre ensinar e aprender.

Na sequência, antes de tratarmos das telenovelas, faremos uma breve incursão sobre contexto histórico em que foi produzida a telenovela “Vale Tudo”, destacando as turbulências econômicas e políticas pelas quais o Brasil atravessou durante o processo de redemocratização, durante a década de 1980. Propomos então, considerarmos esse folhetim eletrônico como documento histórico de uma época, discutindo assim, a própria noção de documento histórico.

5. O PERÍODO DE ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL (1979-1988)

Refazer o caminho percorrido pela sociedade brasileira que levou ao retorno do regime democrático, após mais de duas décadas de regime militar, é lançar luz sobre um período de buscas, esperanças e incertezas da História recente do Brasil. Entre os anos de 1979 e 1985, o Brasil passou por profundas transformações nas áreas política, econômica, social (SKIDMORE, 1988). Seguindo um pouco mais adiante nesta trilha, chega-se ao momento em que, com a promulgação da Carta Magna de 1988, o Brasil encerra um ciclo de sua História, iniciado em março de 1964 (CARVALHO, 2017).

De um regime ditatorial, nascido em 1964 com a deposição do presidente João Goulart (FAUSTO, 2006), passando pela construção da estrutura autoritária (PILAGALLO, 2009), o Brasil entrou na década de 1980 construindo o retorno ao regime democrático (SANTOS, 2014). Com uma economia em profunda crise (LEITÃO, 2013), o país buscou durante toda essa década, o caminho da estabilização financeira (LEITÃO, 2013) e o retorno do direito de participação na vida política do país (PILAGALLO, 2006), (GASPARI, 2016), (BRYAN, 2004).

Machucada pelas décadas de autoritarismo militar, a sociedade brasileira exigiu aos gritos a volta do direito de votar para presidente (PILAGALLO, 2009). Além das ruas, usou a música (BRYAN, 2004), a novela (BRYAN e VILLARI, 2014) e os quadrinhos (SANTOS, 2014), como espaços para se fazer ver e ouvir a sua voz.

O processo de reabertura política a que nos referimos aqui, tem início com a eleição do General João Batista de Oliveira Figueiredo para presidente do Brasil, em março de 1979 (SANTOS, 2014). Por reabertura política, ou retorno à democracia, nas palavras de Pilagallo (2009), identificamos a transição do modelo político ditatorial, iniciado em março de 1964 (FAUSTO, 2006), indo até 1985, quando ocorre

a volta dos civis ao poder executivo central (FAUSTO, 2006), (SKIDMORE, 1998), (SANTOS, 2014). Consideramos ainda que o processo de redemocratização se estende dentro do período do governo de José Sarney (1985-1989), quando houve a convocação da Assembleia Constituinte no início de 1987 e a promulgação da nova Constituição Federal, em outubro de 1988 (SANTOS, 2014). Segundo Carvalho (2017), foi com a nova Constituição que se encerrou, naquele contexto histórico, o ciclo dos militares no comando do poder central do Brasil.

Foi nesse contexto de construção de um novo modelo de sociedade, com base no regime democrático, que a novela “Vale Tudo”, foi produzida e apresentada ao público brasileiro. Inseri-la nesse período de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais é tratá-la como um produto daquele período. Como um documento histórico. Só dessa forma é que se pode contemplá-la para um trabalho em sala de aula como fonte histórica. Tratemos um pouco mais do período em que essa novela foi ao ar, perante o público brasileiro.

No início de 1987, houve a convocação para a Assembleia Constituinte, que seria responsável pela elaboração da nova Carta Magna do país. Nesse mesmo ano houve o anúncio de mais um plano econômico: o Plano Bresser, assim chamado em função do novo chefe da pasta da Fazenda. De curta duração, esse novo plano visava principalmente corrigir os salários segundo uma nova unidade de referência, a URP (Unidade de Referência de Preços) (LEITÃO, 2013). Também foram corrigidas as tarifas públicas, e um novo congelamento de preços foi anunciado, porém com validade de apenas noventa dias (SANTOS, 2014). Anunciado em junho daquele ano, o Plano Bresser até conseguiu conter o aumento da inflação de início, mas ao final do mesmo ano atingiu a marca dos três dígitos, chegando ao acumulado de 365,96% ao ano (GREMAUD, SAES, TONETO JÚNIOR, 1997).

Sem perder de vista que no outro extremo do recorte histórico selecionado para este trabalho está o ano de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição Federal do Brasil, identificamos neste acontecimento o fim do ciclo militar iniciado em 1964. Corroborando com esta perspectiva estão os depoimentos coletados por Carvalho (2017), de alguns dos principais personagens da Assembleia Constituinte, reunidos na obra “1988: Segredos da Constituinte – Os vinte meses que agitaram e mudaram o Brasil”. José Sarney, então presidente da República e um dos

entrevistados, afirmou sobre o perigo de um retrocesso no processo de abertura política que estava em curso:

“Houve risco sim. Quando eles tentaram fazer uma redação em que as forças armadas não podiam intervir na ordem interna, houve uma reação muito grande da área militar” (CARVALHO, 2017, p. 51).

Este episódio foi contornado, segundo Fernando Henrique Cardoso, também um dos entrevistados, incluindo o artigo 142 na redação do texto, que determina:

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer um desses, da lei e da ordem. (BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988).

Esta mesma passagem é reforçada pelo general Leônidas Pires, também um dos entrevistados na obra supracitada, que na ocasião ocupava o Ministério do Exército (CARVALHO, 2017).

A inclusão deste artigo, nos dá uma ideia do clima de tensão que envolveu a construção da nova Constituição do Brasil. Entretanto, outros temas também oportunizaram intensos momentos de debate nesta caminhada. Como exemplo, Carvalho (2017), cita o caso sobre a duração do mandato presidencial. A Constituinte decidiria tanto o tempo que restaria para José Sarney, como definiria a duração dos mandatos dos futuros presidentes do país. Quatro anos como queriam os deputados constituintes, ou seis com determinava a Constituição, outorgada pelos militares em 1967 e que seria substituída? Entre muita disputa e por vontade de José Sarney, que articulou para isso, definiu-se que o mandato em curso teria cinco anos, e os próximos, quatro anos e sem direito à reeleição. (CARVALHO, 2017).

Outro debate que acirrou os trabalhos da Assembleia Constituinte girou em torno do sistema de governo. Fernando Henrique Cardoso, citado por Carvalho, afirma:

“A Constituinte era parlamentarista e por quatro anos. Mas ele [Sarney], virou o jogo, e ganhou o presidencialismo e cinco anos” (CARVALHO, 2017, p.122).

Assim, de debate em debate seguiu-se a elaboração da nova Constituição. Na avaliação de outro importante parlamentar constituinte, o resultado que chegou à

comissão de sistematização, presidida pelo deputado Bernardo Cabral, tinha um forte viés ideológico de esquerda. Vale aqui lembrar as palavras de Maílson da Nóbrega, então Ministro da Fazenda (janeiro de 1988 a março de 1990): “A direita, na Constituinte, evitou o pior, desbastou a maioria das barbaridades. Mas a visão da esquerda prevaleceu” (CARVALHO, 2017, p. 93). É nessa perspectiva que se insere outra questão que também causou fortes embates entre os constituintes no curso do andamento da gestação da nova carta constitucional. A reforma agrária era uma das bandeiras levantada pela ala mais progressista da Assembleia. Discutiu-se se terras produtivas seriam alvo de futuras desapropriações para fins de redistribuição por parte do Estado. Representantes dos partidos mais conservadores que compunham a Assembleia Constituinte eram contrários a essa inclusão no texto da Constituição.

Essa questão da propriedade de terras, entre outras como veremos mais adiante, foi abordada sem rodeios em “Vale Tudo”, o folhetim eletrônico da Rede Globo de Televisão. Em uma sequência de capítulos da telenovela, uma alusão foi feita quando uma fazenda pertencente à família Roitman, o clã endinheirado da trama, foi invadida. No desenvolver desse subtema, foi proporcionada a discussão sobre o direito à propriedade para aqueles que dela vivem. Fora da ficção, no contexto histórico do país, ocorreram as primeiras manifestações do MST (Movimento dos Sem Terras), que sem fazer uma alusão direta a esse movimento, Gilberto Braga, autor de “Vale Tudo”, inseriu a questão da luta pelos camponeses.

Antes de tratarmos especificamente de “Vale Tudo”, como um documento histórico com potencial de ser problematizado em sala de aula, tratemos ainda que brevemente da produção cultural que se verificou naquele período de transição que o Brasil atravessava.

5.1 A PRODUÇÃO CULTURAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA.

Não se pode negligenciar um olhar sobre as importantes mudanças sociais que se verificaram naquele contexto de redemocratização do Brasil. A produção cultural do período refletiu essas mudanças valendo-se de várias linguagens, como a música, a literatura, o teatro e a televisão (BRYAN; VILLARI, 2014). A nova conjuntura que se iniciou com o andamento da distensão do regime militar, permitiu emergir

novas vozes com vontade de falar de tudo (BRYAN; VILLARI, 2014). Se na música o Brasil viu explodir nas rádios um estilo de cantar que ficou conhecido como Brock (DAPIEVE, 1995), viu também as mídias se aproximarem e se comunicarem para fazer crítica ao governo e dar voz à juventude brasileira (SANTOS, 2014).

Mais do que criticar, a produção cultural brasileira no período da saída dos militares e a volta dos civis ao poder, queria falar de uma nova maneira de ver a vida (GRANGEIA, 2016). Mesmo convivendo com uma grande crise econômica que persistiu durante toda a década de 1980, Bryan, Villari (2014), apontam que a indústria musical apresentou bons números no que se refere ao crescimento de suas vendas. Esta afirmação é prospectada no estudo que estes autores fazem sobre a relação das telenovelas e a venda de discos *long-play* (L P), das respectivas trilhas sonoras das telenovelas.

As telenovelas, como já vimos, se tornaram desde o final da década de 1960, um dos principais produtos consumidos pelo povo brasileiro (BRYAN, VILLARI, 2014). Estas produções ganharam qualidade e em função disso até mesmo se tornaram produtos bem avaliados por importadores estrangeiros (BRYAN, VILLARI, 2014). A sofisticação que se observou nesse produto da televisão ao longo do tempo, chegando às casas de um número cada vez maior de brasileiros, se confunde com a história da Televisão no Brasil e da maior rede emissora do Brasil, a Rede Globo de Televisão (ARAÚJO, 2019).

Nas produções da Rede Globo, uma miscelânea de temas sociais, políticos e culturais forma abordados. Certamente preservando as características que são próprios desse gênero folhetinesco, rocambolesco e alegórico. Essas categorias de construção das telenovelas, serão tratadas a seguir. Os temas aqui elencados como possíveis de serem explorados em sala de aula, não esgotam o potencial que esse folhetim tem de problematizações que podem ocorrer na sala de aula em conjunto com os estudantes. Nem se restringem à disciplina de História. Napolitano (2001), sugere que o trabalho com a televisão e seus conteúdos devam ser realizados em conjunto com outras disciplinas, sem, contudo, ser motivo de desestímulo caso isso não seja possível. Dessa forma, a criatividade do docente, aliada a curiosidade desarmada de preconceito em relação a esse produto televisivo e adicionada uma curadoria de acordo com critérios metodológicos e conceituais bem fundamentados,

a televisão, por meio das telenovelas, pode ajudar a compor uma reflexão crítica sobre mais um capítulo da História do Brasil: a reabertura política da década de 1980.

Feita essa inferência, enfatizamos que esse exercício é necessário quando se busca na telenovela, tratar de temas de história que tradicionalmente estão incluídos no currículo escolar. Por isso, como alerta Napolitano (2001), o planejamento prévio é imprescindível para esse tipo de trabalho em sala de aula. O uso da televisão durante a atividade pedagógica, sem a devida discussão dos elementos que a compõe como mídia, bem como o uso de seus produtos, sem a devida problematização como documento histórico, é um exercício inócuo. Tratar a telenovela como ilustração de um momento histórico, é comprometer o seu uso como proposta de metodologia de ensino e aprendizagem. Convém, pois, apresentar as várias dimensões que cercam essa mídia convidando docentes e estudantes a adentrar os métodos de pesquisa histórica como forma de apresentar a História tanto como ciência e como disciplina escolar. A seguir, problematizaremos a noção de documento histórico por meio da telenovela “Vale Tudo”, tomando como tema histórico o início da reconstrução da democracia no Brasil, a partir do início da década de 1980.

5.2 A NOVELA “VALE TUDO” COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Napolitano (2001), defende que em qualquer sociedade, o campo cultural é um dos elementos estruturais básicos, tão importante quanto a vida política e econômica. Nas suas palavras:

Num mundo globalizado, lembrar das obras que os nossos cidadãos escreveram, compuseram, filmaram, pintaram, esculpiram, encenaram significa dizer ao mundo que existimos e que temos muito a oferecer para a cultura da humanidade. (NAPOLITANO, 2001; p. 129).

Com essa perspectiva, tomamos a novela “Vale Tudo”, escrita por Gilberto Braga, Aguinaldo Silva e Leonor Bassères (KOGUT, 2017), e que foi ao ar entre maio de 1988 e janeiro de 1989, como documento histórico de uma época.

Como documento histórico, cabe aqui referenciar a discussão que esse conceito tomou desde o início do século XX, quando historiadores franceses redefiniram o processo de construção da História como processo de investigação das realizações humanas. De acordo com Santos (2016), ao fundarem na década de 1920

a Revista dos Annales, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, defenderam a ideia de que toda manifestação humana faz parte da História. Nesse sentido, esses historiadores ampliaram o rol de fontes históricas a serem objetos de investigação, considerando não apenas os registros escritos como documentos históricos, tal qual defendiam os historiadores da chamada Escola Metódica. Para essa escola historiográfica, que era referência até o século XIX, os métodos empregados na produção do conhecimento histórico, se valiam essencialmente do texto escritos oficiais, tais como assinados por governantes de Estados, declarações de guerra ou encíclicas papais. Ainda, segundo Santos (2016), o conceito de documento histórico tinha caráter de “monumento”, ou seja, era uma “prova” histórica, não devendo ser questionados além do que o seu texto revelava. Privilegiavam-se, então, os grandes acontecimentos, heroicos, epopeicos. A História política, das grandes batalhas, dos grandes personagens é que deveria ser preservada. Não se concebia que os acontecimentos ordinários do cotidiano pudessem revelar algo sobre a experiência humana

A partir dos historiadores reunidos em torno da Escola dos Annales, mais do que documentos escritos oficiais, passaram a ser considerados como documentos históricos outros elementos como pinturas, diários, receitas, vestuário, obras de ficção e produções audiovisuais, tal como as telenovelas, que aqui estão sendo abordadas. A partir daí, novas correntes historiográficas se inseriram no universo acadêmico da História e trouxeram novos entendimentos sobre o processo de se fazer a História: A Nova História, a Nova História das mentalidades e posteriormente, a Nova Esquerda Inglesa foram correntes historiográficas que deram novo impulso às pesquisas históricas (SANTOS, 2016).

A partir da segunda metade do século XX, uma miríade de temas que passaram a ser pesquisados, se valendo de outros objetos de pesquisa e de novos métodos de investigação, possibilitou uma ampliação das vozes que requeriam seu quinhão na História. Os trabalhadores, as mulheres, os monumentos, as cidades, os costumes e toda uma variedade de situações passou a ser elemento de pesquisa para os historiadores. Com isso, de acordo com Santos (2016), a própria forma de se fazer história foi modificada a partir do movimento desencadeado pelos historiadores dos Annales.

Isto posto, convém enfatizar que levar os estudantes a compreender como se dá o manejo com os documentos históricos, é parte crucial do bom trabalho docente na disciplina de História. Pela sua própria natureza de constantemente se aliar à pesquisa, a disciplina de história oferece amplas oportunidades de diálogo com os estudantes. O uso de recursos variados como imagens, textos, depoimentos, objetos diversos da cultura material humana podem e devem ser inseridos nessa interlocução. Recentemente, com o advento da Internet e das redes sociais, outros materiais como as produções audiovisuais, tem sido incorporado na atividade prática em sala de aula, pelos docentes de História.

Importa, porém, fazermos uma reflexão sobre como utilizar esses materiais, fazendo com que não sejam apresentados como a expressão da verdade e o testemunho incontestado de um tempo. Problematicar, junto com os estudantes em sala de aula, eleva a condição de um simples objeto ao patamar de documento histórico (SANTOS, 2016). A evolução do sentido de documento histórico trouxe também a reflexão do que deve ser preservado como tal.

No ambiente escolar, a disciplina de História também pôde ampliar o repertório de abordagens que determinam os currículos escolares dessa matéria. De acordo com as Diretrizes Curriculares de História, lançadas em 2008, identificar os métodos de produção da História, é fundamental para que a ciência se aproxime da disciplina escolar. Adequar metodologias aos sujeitos a quem se pretende realizar a prática de ensino em sala de aula, é uma maneira de tornar a história significativa para os estudantes. Nessa mesma direção vai o argumento de Schmidt e Garcia (2006), que asseveram:

Ao vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História, como parte do processo de formação continuada, as professoras aprendem a se relacionar com novos conteúdos históricos, encontrados nas diferentes formas de História e a trabalhar de maneira diferenciada com esses conteúdos em sala de aula. (SCHMIDT E GARCIA, 2006, p.11).

Para essas autoras, o trabalho docente que aproxima os métodos de investigação da História, contribuem para superar formas tradicionais de ensino dessa disciplina. Levar em conta essa premissa, é fundamental quando se trata dos estudantes da EJA. Esse trabalho, buscou refletir sobre o uso dos meios de comunicação de massa, nesse caso, a televisão. Avaliar um de seus produtos, a telenovela, problematizando-o na dimensão que a História requer. Dessa forma, ainda

buscando ancoragem em Schimidit, Garcia (2006), a atividade docente transforma a aula em espaço do conhecimento, redimensionando o papel de estudantes e professores na elaboração do conhecimento. É nesse sentido também que podemos alcançar o intento proposto por essas mesmas autoras, que é o de transformar a escola (que tem uma necessidade terrível de ser transformada), a partir dos conteúdos que a definem. Tomando como referência o filósofo Jörn Rüsen, Schmidt, Garcia (2006), ainda reforça que o trabalho docente ao objetivar novas formas de captação e didatização de conteúdos, contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica. Em outros termos, tomar a História como investigação do passado, interpretação do presente e orientação para o futuro, tal qual como ressalta Santos (2016). Nessa perspectiva, asseveram Germinari e Moura (2017), que o ensino de História deve possibilitar a construção de uma consciência histórica na qual o aluno consiga perceber ao mesmo tempo o passado na sua singularidade e nos seus resquícios com o presente, entendendo que esse presente foi moldado graças às experiências ocorridas no passado, assim como essas experiências servem de orientação para os indivíduos na vida em sociedade.

Essa abordagem se ancora no campo da Educação Histórica, segundo o qual, esclarecem Schmidt e Urban (2018), busca compreender a relação do ensino de História no cotidiano dos estudantes por meio de suas ações práticas. Ainda segundo essas autoras, é imprescindível que o conhecimento histórico que está na bagagem cognitiva dos estudantes, seja o ponto de partida e de chegada do ensino, e por consequência, da aprendizagem da História. Esse campo de pesquisa, o da Educação Histórica, tem se colocado do âmbito do ensino de História desde a década de 1960, segundo informam as mesmas Schmidt e Urban (2018), e desde então abriu novas possibilidades de pesquisa sobre o ensino de História. Portanto, uma importante contribuição nasce a partir daí, refere-se à assunção de que o ensino de História tem por finalidade a construção da consciência histórica, matriz teórica formulada pelo filósofo alemão Jörn Rüsen. Decorre daí uma consideração importante, especialmente para o que diz respeito para esse trabalho, de que não se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende. Concordamos com essa proposição, inferindo que a dinâmica de aprendizagem não se realiza quando a História é ensinada como algo alheio ao sujeito que aprende. Dessa maneira, a inclusão dos meios de comunicação de massa como a televisão, representam mais do que

inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem de História. É, pois, uma aproximação com um dos diversos espaços de formação que participam na construção da consciência histórica do estudante. Germinari (2011), nessa mesma toada, reforça que, a formação da consciência histórica não se dá apenas na escola, mas também em outros espaços de formação. Assim, buscamos contemplar a televisão como mais um espaço, de onde conteúdos históricos são trazidos para apreciação da sociedade.

A partir do exposto acima, passemos a considerar mais detidamente a telenovela “Vale Tudo”, buscando interpretá-la como um registro histórico destacando sua potencialidade de problematização de um período da História do Brasil. Para esse fim, é necessário mais do que se deter em seu conteúdo. Inserir-la em um contexto, buscando entender as razões de sua produção e mesmo quem a produziu, já é parte de sua qualificação como fonte histórica (NAPOLITANO, 2001). Consideramos aqui que a fonte histórica é a matéria prima do historiador e deve ser também do professor em sala de aula.

A telenovela “Vale Tudo” foi ao ar diariamente, exceto aos domingos, de maio de 1988 até janeiro de 1989 e durante os meses que esteve na programação da Rede Globo, a novela conquistou o público brasileiro embalada por uma das mais contundentes aberturas para uma telenovela brasileira. Ao som de “Brasil”, canção de ácida crítica social composta por Cazuza e George Israel e interpretada por Gal Costa, com o entusiasmo de um grito de protesto, a novela “Vale Tudo”, sem rodeios, provocou a sociedade brasileira a mostrar sua cara. Seguindo a estrutura básica dos folhetins eletrônicos, essa novela escrita por Gilberto Braga, Aguinaldo Silva e Leonor Bassères (KOGUT, 2017), estruturou o eixo principal da trama em função do amor romântico dos personagens Raquel e Ivan, interpretados pela atriz Regina Duarte e pelo ator Antônio Fagundes. Uma questão, porém, perpassou toda a história da novela, envolvendo senão todos os personagens, ao menos em grande parte deles: vale a pena ser honesto no Brasil?

Para Bryan, Villari (2014), nenhuma outra novela brasileira tratou de forma tão objetiva temas delicados e polêmicos para a sociedade brasileira como foi tratado em “Vale Tudo”. No contexto em que esse folhetim foi ao ar, de reabertura política e de expectativa com a nova Constituição que era esperada para outubro de 1988, a miscelânea de temas sociais e culturais que começavam a ser discutidos pela

sociedade brasileira, foram mencionados e condensados ao longo dos 234 capítulos que foram ao ar. Entre esses temas estão a corrupção no meio empresarial e no país; a luta pelo direito à terra; a liberdade sexual e o direito à cidadania; o trabalho infantil e a educação para população jovem excluída da escola; o uso abusivo das drogas lícitas e aceitas socialmente e mesmo das ilícitas. Até um dos maiores dramas vividos naquele contexto histórico, que assolava o Brasil e o mundo, ainda que de forma não explícita, foi vinculado pelo público à “Vale Tudo”: a Aids. Mais adiante, detalharemos um pouco mais sobre essa questão.

Não se pode esquecer de mencionar que as telenovelas se valem de uma linguagem alegórica, uma estrutura folhetinesca e estilo romântico de contar uma história, características que trataremos a seguir.

A linguagem alegórica tão amplamente utilizada nos folhetins eletrônicos, pode ser entendida como a forma de se dizer algo que se pretende, mas de uma forma diferente. Para Rocha (2003), as alegorias são chaves para a codificação básica de significados para o entendimento político-econômico e social e exigem desdobramentos para sua compreensão. Posto assim, podemos entender também “Vale Tudo” como uma alegoria da nova sociedade brasileira que ressurgia após o fim do regime militar. Em seu enredo, a vilã Odete Roitman, pode ser entendida como uma alegoria do regime ditatorial que terminava, já que esse personagem representava a concentração de poder e o autoritarismo no trato com os outros personagens da novela.

Novela é produto de massa. Feita para ser consumida por grandes populações. Consumida como eram os folhetins franceses do século XIX. Daqueles, as telenovelas guardam alguns elementos que seguem a lógica industrial: descontinuidades, cortes, o suspense ao final de cada fatia, as aventuras retomadas dos capítulos anteriores, enfim, a arte de fazer esperar, despertando desejo e impaciência.

De acordo com Araújo (2019), as telenovelas se estruturam com a combinação de certos elementos, tais como os que foram acima apresentados resgatando características dos romances rocambolescos oriundos da França do século XIX. Esse gênero, combinava uma série de situações inverossímeis entre o personagem principal da história em relação a outros personagens ou situações. Esse estilo de contar uma história tinha por função prender a atenção do público, com

narrativas curtas, com início, desenvolvimento e um epílogo, quando então estava reservado o clímax da história. Com um personagem central, que poderia ser um herói ou uma heroína, os romances rocambolescos inspiraram também as radionovelas e posteriormente as telenovelas buscaram nesse estilo mais um elemento para incrementar suas tramas.

Em “Vale Tudo”, a engrenagem cativante dos folhetins, que migrou para as radionovelas e fotonovelas na década de 1940, continuou presente na década de 1980. Senão, vejamos: tomamos um capítulo da trama, em que diversos elementos se condensaram em menos de uma hora para desfrute para do telespectador.

O capítulo número 24 de “Vale Tudo”, foi ao ar no dia 16 de maio de 1988. Em um fim de semana de 1987, ricos e pobres se encontram em Búzios, litoral do Rio de Janeiro. Uma mala com oitocentos mil dólares desaparece e um pianista morre enfartado. Entre vinhetas musicais que demarcavam o fim de cada entrecho desse episódio, anúncios publicitários dos patrocinadores eram veiculados. Ainda nesse mesmo episódio, a filha ambiciosa, finge não conhecer a mãe entre os demais convivas, por se envergonhar de sua origem modesta. Um adolescente ávido para ter sua primeira experiência sexual, se envolve com uma prostituta, contratada pelo pai, que desconfia da sexualidade por este gostar de poesia e música clássica. Em outro entrecho, após mais uma seção de anúncios publicitários, um funcionário modesto de uma poderosa empresa, busca uma oportunidade de se aproximar do vice-presidente, já que, ambicioso e com sólida formação universitária, se sente insatisfeito com emprego que mantém como operador de telex. Outro personagem, um ex-campeão de surf e modelo fotográfico decadente, busca se reabilitar na vida trabalhando honestamente com pouco salário. Entretanto, é despedido ao quebrar as regras de conduta do seu local de trabalho e se vê na necessidade de voltar a antiga ocupação de aplicar pequenos golpes para sobreviver sem trabalhar, na frenética capital do Rio de Janeiro. Vinhetas e comerciais e o telespectador vai ficando cada vez mais arrebatado diante da televisão no horário nobre da principal emissora do país: a Rede Globo de Televisão. Segue a novela. A cozinheira honesta e talentosa, mas desempregada, que vinda de uma cidade do interior do país, precisa se decidir em aceitar o emprego em um restaurante de uma pousada, ou ficar longe do seu amor, já que a distância entre duas cidades os separará. Esses e outros entrelaçamentos, se condensaram em pouco mais de 50 minutos, e garantiram a

audiência da emissora, que guardou para os dias seguintes, ou para os próximos capítulos, o arranjo desses encontros e desencontros. Nessa mistura de situações, percebemos a estrutura folhetinesca que ampara “Vale Tudo”. Temas se sobrepondo a outros temas, tratados de forma superficial, reservando o desfecho dessas pequenas tramas sempre para o capítulo seguinte. Todas essas camadas de pequenas histórias, podem servir como mote para discussão de temas tradicionais previsto no currículo escolar. Ao docente, a investigação de quais temas os estudantes têm interesse em trabalhar, é uma tarefa primordial. Aos estudantes, a pesquisa em outras fontes indicadas pelo professor, é o exercício fundamental para o desenvolvimento crítico frente aos conteúdos extraídos da telenovela.

No entrelaçamento dos personagens ao longo de 234 capítulos, a grave crise econômica pela qual o Brasil atravessava desde o início da década de 1980, perpassou toda a história da novela, envolvendo tanto os personagens do núcleo rico, como o dos pobres. A partir desse fio condutor, de acordo com Araújo (2019), o dinheiro é o elemento que costura todas as relações entre os personagens. Assim, Gilberto Braga, autor da novela, construiu um enredo em que o desemprego, a inflação e o custo de vida, o subemprego e até mesmo o trabalho infantil, delineavam os capítulos convidando o telespectador a refletir sobre a condição do país real em que se encontrava o Brasil naquele contexto histórico. Convidar o professor e o estudante da EJA a identificar essas saliências na trama da telenovela, é a proposta do nosso trabalho.

O elenco da novela contou com 42 personagens, entre os que ocupavam os papéis principais e secundários. A esses somaram-se mais 45 que ou tiveram participação em apenas um capítulo, ou apareceram esporadicamente como figurantes ao longo dos meses de exibição da novela, dando suporte aos papéis dos demais personagens. A divisão dos personagens também seguia a divisão tradicional entre ricos e pobres, que também ocupavam espaços dentro da história que representavam sua condição social. Isso, contudo, sem deixar de estabelecer ligações entre os dois núcleos, que por vezes poderia ser por intermédio de uma relação de mando e obediência ou por meio de aproximação na forma de romance.

Outro aspecto importante a ser levado em conta em “Vale Tudo” é a presença do estilo romântico de contar uma história. Calcada em torno do amor romântico entre dois personagens centrais, eivada de peripécias, encontros e desencontros e que no

final acabam por protagonizar um final feliz para a trama. Esse estilo busca entreter o seu leitor, no caso do livro, por um tempo mais longo e com uma trama mais elaborada entre os personagens. Assim, além de combinar as peripécias das histórias rocambolescas, o prolongamento das tramas do romantismo e a expectativa do próximo episódio, emprestada dos folhetins impressos do início do século XX, as telenovelas combinaram este gênero e conquistaram o gosto popular no Brasil (ARAÚJO, 2019). Mesmo antevendo o final feliz, o fascínio permanece para o telespectador, que se envolve com os personagens e a história em uma relação de cumplicidade que se estende por meses e por vezes ocupando um lugar na memória dos apreciadores dos folhetins eletrônicos.

Em torno dos dois personagens centrais, orbitam os personagens secundários, incluindo o vilão e toda sorte de maldades de que este é capaz, como manipular, subornar, trapacear, quando não chegando ao ponto de matar ou mandar fazê-lo. No embate entre a heroína e seus valores morais elevados, como a honestidade, a solidariedade e o amor, em oposição aos do vilão é que ocorrem os pontos de tensão das telenovelas, prendendo, quando bem construídos dentro da trama, a atenção e o fascínio do telespectador. Esses elementos, em uma prática de sala de aula, podem ser utilizados de forma criativa pelo professor da EJA.

Também é importante a ação dos personagens secundários, que darão apoio ao embate entre a heroína ou o herói, e o vilão ou vilã. Esse grupo de personagens na novela, são distribuídos entre ricos e poderosos e os pobres e subjugados. Os personagens principais podem pertencer a qualquer um dos dois grupos, ou seja, o vilão pode ser pobre procurando se dar bem, assim como o herói pode ser rico e se compadecer dos mais fracos. O contrário também pode ocorrer, bem como a combinação de maldade e bondade no mesmo personagem, fatores que também pode chamar atenção dos estudantes. Essas situações são características das telenovelas, pois são obras abertas ao serem levadas ao ar, ou seja, ao entrarem na programação de uma emissora, a história da novela não está concluída. Ao sabor do gosto do telespectador, que confere audiência à novela, o autor da trama desenvolve a combinação de situações e ações que se seguirão ao longo dos próximos capítulos.

A suspensão do tempo entre uma ação e outra é outro elemento que está constantemente presente nos folhetins da televisão, e pode ser explorado pelo professor da EJA. Este recurso utilizado pelo autor da história de “Vale Tudo”, tinha

por função dar um ritmo intenso e manter a atenção dos leitores, que tinham que se contentar com uma história condensada em poucas páginas. Daí então, outra característica das telenovelas buscadas nos folhetins franceses, ações que se sobrepõem em ritmo intenso e apresentadas em capítulos curtos.

Personagens, locações, trilha sonora e temas polêmicos combinados no texto do autor Gilberto Braga e sob a direção de Dennis Carvalho, fizeram dessa telenovela uma das que melhor tratou da situação econômica, política e social que se achava o Brasil no final da década de 1980. Ressalva-se que em “Vale Tudo”, a trama se passava em 1988. Dessa forma, o professor pode salientar que havia uma concomitância entre as mudanças pelas quais o país passava no plano da realidade e a tele ficção que ia ao ar de segunda à sexta feira, no horário nobre da TV Globo. Como afirma Jost (2007), há nas telenovelas a suspensão da categoria de temporalidade, deixando ao sabor da imaginação do telespectador um espaço de tempo entre um acontecimento e outro que fogem à lógica da realidade. Nessa novela, no entanto, quase que sincronicamente se ofereceu ao público brasileiro a oportunidade de assistir ao retrato do país que saía de um contexto de ditadura militar e se achava mergulhado em uma forte crise econômica e em meio a importantes transformações sociais.

Tomando como referência Hamburger (2011), antes de “Vale Tudo”, nenhuma telenovela brasileira havia tratado de temas tão diversos e de forma tão objetiva e crítica como foi nessa história escrita por Gilberto Braga. Os temas sociais, políticos e culturais, já vinham sendo tratados por outros folhetins eletrônicos brasileiros. Todavia, em linguagem empostada e alegórica que dificultava uma aproximação e identificação direta com público do país. A clareza e objetividade na abordagem de certos temas na novela “Vale Tudo”, como a corrupção na política e no meio empresarial, segundo Bryan, Villari (2014), só foi possível devido ao arrefecimento da censura nos meios de comunicação, fruto da reabertura política pela qual o país passava.

Esses temas se combinaram em uma rica mistura de atores já consagrados diante do público brasileiro, com textos diretos se valendo da coloquialidade e um repertório musical que além de sustentar os papéis de cada personagem, estava em harmonia com o desejo de mudança no país.

Outra conquista significativa alcançada por este folhetim, diz respeito aos números alcançados pelas vendas da sua trilha sonora, elemento esse importante na linguagem das telenovelas. Sobre esse aspecto, convém salientar que, de acordo com Bryan e Villari (2014), a trilha sonora de um folhetim novelesco exibido na televisão tem a função de amparar a trama, a história de um personagem, as cenas de suspense, violência ou romance. Ampara também a abertura e o fim de cada capítulo diário, contribuindo para o suporte afetivo que o público irá desenvolver durante o tempo que a novela estará no ar. Não se deve, todavia, esquecer a relação comercial que as telenovelas têm com suas trilhas sonoras, e é interessante que o professor explicita isso aos alunos quando possível.

A partir de Araújo (2015), Bryan e Villari (2014), põem em perspectiva esta relação afirmando que como produto da televisão, as telenovelas oferecem também as trilhas sonoras como produto acoplado, gerando mais uma fonte de faturamento para as emissoras e visibilidade para o trabalho dos compositores musicais. As canções que compõem a trilha sonora de cada folhetim, também são parte importante da trama. Em “Vale Tudo”, três canções tiveram especial significado para o telespectador, além das alegorias ensejadas pelos personagens, como foi o caso da canção “É”, composta e interpretada por Gonzaguinha, “Isso aqui, o que é? ”, composição de Ary Barroso, gravada por Caetano Veloso, especialmente para fazer parte de “Vale Tudo”, e “Brasil”, composição de Cazuza e George Israel, tema de abertura da novela, e cantada em tom de protesto por Gal Costa. Essas canções encorpavam as cenas em que eram mostradas praças públicas, pessoas desconhecidas e o ritmo frenético da cidade do Rio de Janeiro, onde se passava a história da novela. O sucesso comercial da trilha sonora de “Vale Tudo”, já atingiu a marca de um milhão e meio de cópias vendidas (BRYAN; VILLARI, 2014), que é seguramente um êxito para um produto que faz parte das telenovelas.

Faturar com a veiculação das telenovelas é um recurso amplamente utilizado pelas emissoras e seus patrocinadores. O pesquisador Martín- Barbero (2003), diz que, através da publicidade nossa sociedade constrói e reconstrói a imagem que cada um tem de si. Se no seu princípio a televisão e o seu produto mais popular era usado para ditar comportamentos, na atualidade e considerando a novela “Vale Tudo”, a intenção é vender sem disfarces outras mercadorias. Podemos então, dividir assim essa função tão marcante da televisão e das telenovelas a partir do chamado

merchandising. Esse mecanismo aparece nas telenovelas sob duas variações, e deve ser salientado pelo docente. O de caráter social e o de caráter comercial.

Desde que as telenovelas passaram a fazer parte essencial da programação das emissoras, as indústrias e suas marcas e seus produtos são inseridos nos comerciais que separam os trechos de cada episódio, como podem também aparecer em uma cena da própria novela, dando a entender que o uso de determinado produto ou marca pode lhe oferecer algum benefício para sua vida. Não apenas a parafernália tecnológica tinha espaço nas cenas de “Vale Tudo”. Alimentos, tais como molhos prontos e temperos industrializados tiveram durante a novela sua projeção em planos curtos para o deleite do público. Raquel, a cozinheira talentosa e honesta, dava aos seus pratos toques de requinte gastronômico utilizando produtos da marca de alimentos *Maggi*, ou o molho pronto de tomate *Pomarola*, cozinhando em seu fogão da marca *Semmer* mostrado em close durante o preparo de lasanha.

Em outras cenas eram comuns um ou outro personagem ouvir música em seu aparelho de som da marca *Gradiente*. Assim, ganha saliência no folhetim em questão, o encontro da sociedade brasileira, representada pelo núcleo de personagens endinheirados da história com as modernidades do mercado de eletrônicos domésticos. São recorrentes as cenas e as falas em que aparecem as novidades tecnológicas daquele momento que a novela se passa e que no próprio país ainda eram novidades vistas com certo espanto: computadores domésticos, aparelhos de TV com controle remoto, o CD ou aparelho de vídeo cassete. Em uma determinada cena, o jovem Tiago, papel do ator Fábio Villa Verde, filho do bem-sucedido executivo Marco Aurélio, interpretado por Reginaldo Farias, mostra ao seu grupo de amigos, o seu aparelho de som equipado com a novidade do momento, o *compact disc*, que nessa época era uma novidade no Brasil. O merchandising comercial nessas cenas era da marca *Gradiente*. Em sala de aula, esses trechos podem oportunizar uma forma de discutir com os estudantes qual o significado dessas cenas para o conjunto da trama. Demonstrar a divisão social que existe na forma de consumo de determinados produtos, pode ser uma possibilidade. Também propor uma avaliação crítica da própria linguagem da televisão, que como já foi demonstrado anteriormente, de acordo com Jost (2007), utiliza das emissões para comercializar outros produtos. Por certo, outras arguições podem ser propostas, de acordo com a criatividade do docente ou dos próprios questionamentos dos estudantes. Se valendo do contexto

histórico em que foi apresentada “Vale Tudo”, o professor pode levar a classe a discutir a presença das multinacionais no país, considerando as marcas estrangeiras e as nacionais, comparando a quantidade de aparições de cada uma. Uma pesquisa pode ser encaminhada a partir daí, a fim de colocar em relevo o perfil econômico do país após o fim da ditadura militar. Trechos como esse apresentavam ao público não apenas as mudanças tecnológicas que estavam ocorrendo no país, mas também a distância dos que podiam ter acesso a essas novidades e os que apenas sonhavam com elas. Trazia assim a imagem de um país que apesar da grande exclusão social que o caracteriza, também estava em contato com as novidades do mundo moderno e tecnológico.

Logo, como observa Jost (2007), a novela enquanto produto da televisão, comporta também espaços para a publicidade de produtos que a indústria que atua por trás das produções folhetinescas patrocine e sustente as obras da teledramaturgia nacional. Jost (2007), delineia bem esse aspecto ao identificar na publicidade parte das emissões folhetinescas que funcionam como produtos dentro do produto.

Várias marcas e produtos da indústria de consumo foram destacadas em cenas da “Vale Tudo”. Silva (2010), repercute esta questão lembrando que as novelas surgiram com esse propósito de encontrar dentro da trama uma brecha para a veiculação de uma marca. Quando a televisão chegou no Brasil já era comum este recurso, utilizado por marcas comerciais que viam no gênero folhetinesco uma boa forma de divulgar um produto e ser desejado pela dona de casa, outro ponto problematizador na EJA, uma vez que muitas das alunas podem se entender nesta categoria de dona de casa. Em outra perspectiva, “Vale Tudo” ganhou grande repercussão em função da grande variedade de temas comportamentais abordados, quando não deixaram de ser veiculados novos produtos de consumo.

Todas essas referências, ocorriam sem deixar de fazer alusão às dificuldades econômicas pelas quais passava o país naquele contexto histórico. Durante a trama não passaram ao largo, como foi apontado acima, as novidades eletrônicas que começavam a despertar interesse do público brasileiro como o vídeo cassetes, o CD e até mesmo o computador doméstico que naquele contexto econômico em que o Brasil se achava, eram produtos de última geração, destinados ao consumo da classe média. Assim, como preconiza Jost (2007), essa telenovela cumpriu uma de suas

funções junto ao público que é de divulgar outros produtos, dentro do produto telenovela.

Em meados de 1988, quando se iniciou a exibição de “Vale Tudo”, pela Rede Globo de televisão, o Brasil recuperava-se das decepções advindas com o movimento de reabertura política. A tentativa de abreviar o caminho de voto direto para presidência havia fracassado na recusa da Emenda Constitucional Dante de Oliveira em 1984. A eleição presidencial de Tancredo Neves em 1985, mesmo que pelo voto indireto, de início trouxe para o país uma lufada de esperança com os rumos políticos que o país tomaria dali em diante. Socada no ventre, com a inesperada morte do presidente eleito, a esperançosa sociedade brasileira que viu nascer a Nova República com a eleição de um presidente civil, após mais de duas décadas de governo ditatorial implantado pelos militares, se via nas cordas. A sensação de estonteamento se acentuou com a ascensão de José Sarney ao comando do Poder Executivo central e o temor do retorno dos militares ao poder em função da instabilidade política que pairava no céu do Brasil, era uma presença incômoda. Desemprego e alto custo de vida, se comunicavam com um misto de desalento e esperança com a expectativa que a construção da nova Constituição Federal despertava na sociedade brasileira. A partir desse tema, com os estudantes da EJA, considerando o Ensino Médio por serem maiores de idade, pode ser interessante provocá-los sobre a importância do voto, visto como direito ou obrigação, podendo abrir uma importante discussão sobre o exercício da cidadania previsto na Constituição nascida naquele contexto em que a telenovela foi exibida.

“Vale Tudo”, traz ainda outra questão deveras polêmica e que permeia toda a trama da novela, colocada em relevo por Silva (2010): vale a pena ser honesto no Brasil? Este confronto proposto pelo autor Gilberto Braga e utilizado para propor reflexões aos alunos da EJA no produto dessa pesquisa, é introduzido logo de cara, quando no primeiro capítulo que foi ao ar no dia 16 de maio de 1988, Maria de Fátima, personagem da atriz Glória Pires, confronta seu avô Salvador, interpretado pelo ator Sebastião Vasconcelos sobre este dilema. O debate ético, ainda alicerçado em Silva (2010), é reforçado com a interpelação, no mesmo trecho da trama, quando Raquel, (Regina Duarte), e que, como a heroína da novela, corrobora com seu pai, avô de Fátima, que é possível construir uma vida digna através do trabalho honesto. Assim sem rodeios o mote que perpassou toda a trama estava lançado ao público.

Nessa aproximação que Silva (2010), faz entre os elementos do Romantismo e a obra folhetinesca de Gilberto Braga é possível perceber a função do núcleo principal de personagens que no decorrer da trama delineiam a questão da honestidade como modelo de vida, em oposição aos valores burgueses e mazelas produzidas pelo sistema capitalista. Assim, as personagens de Raquel e Maria de Fátima representam a polarização entre duas formas de ver a vida e buscar a realização de seus objetivos.

Personificando o que acima foi enunciado, um personagem importante em “Vale Tudo” é Ivan Meireles, representado pelo ator Antônio Fagundes. Este, personifica a junção desses dois mundos, o do trabalho honesto e o do oportunismo, que se pode obter com a aproximação das pessoas que pudessem lhe oferecer alguma vantagem, pela via honesta ou não. Ivan é o típico sujeito de classe média, com formação superior e mestrado pela Fundação Getúlio Vargas, até hoje uma das mais renomadas do país, e encontra-se nesse dilema que o desespero do desemprego impõe e que, infelizmente, boa parte dos alunos da EJA podem se identificar. Se em certos momentos este personagem é representado como possuidor de boas intenções no intuito de fazer valer suas qualidades profissionais, em outros é capaz de recorrer a expedientes reprováveis no contexto social e coletivo como nos capítulos em que seu personagem se debate entre o amor da honesta Raquel e a chance de deixar o país com uma mala cheia de dólares que por acaso, chegou até suas mãos.

Em outra passagem da novela este comportamento ficou evidente no trecho em que Ivan (Antônio Fagundes), suborna um funcionário da Receita Federal para obter o favorecimento na liberação de mercadorias da empresa na qual trabalha a pedido da poderosa Odete Roitman, papel de Beatriz Segall, dona da empresa de aviação TCA. Dessa forma, Gilberto Braga, o autor, propõe ao telespectador, da mesma forma que o professor pode propor aos seus alunos da EJA, a refletir sobre a validade de lançar mão da corrupção com a finalidade de garantir o emprego, buscar a ascensão profissional e melhores salários.

Para reforçar a importância que a novela “Vale Tudo” assumiu para a memória dos folhetins da Rede Globo e para o público brasileiro, se deve levar em conta a diversidade de temas que foram abordados de forma direta, se amparando na coloquialidade da linguagem, na seleção dos temas polêmicos e contemporâneos da

realidade nacional de então. Valendo-se do contexto de afrouxamento da censura aos meios de comunicação imposta pelos militares, como destaca Bryan; Villari (2014), é admirável que valores humanos tão caros aos militares e parte da sociedade conservadora que os apoiou nas décadas de ditadura militar, estavam sendo tratados sem rodeios no horário nobre da televisão brasileira. Um exemplo disso, foi o tema do adultério, tratado com contundência entre outros temas abordados em “Vale Tudo”. A infidelidade conjugal chegou a ser censurada pelos militares em outras produções da Rede Globo, como em “A Escrava Isaura”, de 1976 (BRYAN; VILLARI, 2014). Em “Vale Tudo”, porém, este tema foi escancarado. É assim que os personagens vividos pelos atores Antônio Fagundes e Gloria Pires, Ivan e Maria de Fátima, respectivamente, enriqueceram seus papéis vivendo, ambos, relações extraconjugais. Ivan, casado com Heleninha, vivida na trama pela atriz Renata Sorrah, mantém um romance com Raquel Acioli, a heroína da novela. Já Maria de Fátima, enquanto estava casada com Afonso Roitman, vivido pelo ator Cássio Gabus Mendes, também mantém um relacionamento fora do leito conjugal com Cesar Ribeiro, interpretado por Carlos Alberto Riccieli.

Entre os personagens que mais encontraram lugar na memória do público brasileiro, e provavelmente de muitos dos estudantes da EJA, está Odete Roitman. Em “Vale Tudo”, Beatriz Segall assumiu o papel dessa vilã. Personagem complexa, reunia a sofisticação questionável da elite econômica com seus preconceitos e estilo de vida perdulário, ao autoritarismo de empresária no mundo corporativo. Controlava com braço forte, e por vezes com mão amiga, os rumos da família Roitman. Em todas as suas aparições na novela, seu personagem destilava uma aversão declarada ao país, como quem prefere o cheiro dos cavalos ao do povo nas ruas. Na sutileza da direção de Dennis Carvalho, Odete Roitman flertava com o gosto por filmes pornográficos e por apadrinhar rapazes mais jovens que estivessem dispostos a lhe divertir com prazeres inconfessáveis para alguém da sua estirpe. Esta personagem oferecia ao público o flerte com o desejo de vingança em relação à maldade que os ricos no Brasil, e por isso poderosos, impunham aos menos favorecidos, e por isso injustiçados.

Odete Roitman (Beatriz Segall), também protagonizou o personagem que trouxe ao público brasileiro outro tema polêmico, senão inédito até então nas novelas brasileiras. Sua relação com o personagem Cesar Ribeiro (Carlos Alberto Riccieli),

tratava da compra do prazer sexual. Seu poder econômico lhe possibilitava também sustentar financeiramente seu amante mais jovem. Tema ainda polêmico para o período, já que a sociedade brasileira via na chamada família tradicional um dos pilares do equilíbrio social. Esse tema pode ser conveniente ser problematizado com os alunos. Isso porque, como já enunciamos anteriormente, o público da EJA é composto de grande diversidade em sua composição. Uma proposta pode ser o diálogo acerca de um novo entendimento da sexualidade e da condição da mulher na sociedade atual. A mudança e a permanência de certos tabus, passados quase quarenta anos do tema ser abordado na televisão, no horário nobre, entre 19hrs e 22hrs, por meio de um produto de grande audiência popular. Em vários trechos sobre esses dois personagens, sob o fundo musical do sax de “Sem destino”, composição de pelo músico Léo Gandelman, sugerindo sensualidade, Odete assinava o cheque com vultosos valores para Cesar, após este satisfazê-la carnalmente.

Segundo Kogut (2017), “Vale Tudo” teve seu ponto alto quando consagrou o “quem matou? “. Por onze capítulos o público brasileiro foi envolvido e convidado a responder quem matou Odete Roitman. Esse segredo, conduzindo ao longo dos capítulos finais foi guardado a sete chaves pelo autor. De acordo com o que nos informa Bryan e Villari (2014), foram escritos cinco finais diferentes para a novela e nem os atores sabiam qual seria a cena que iria ao ar no último capítulo. Com o capítulo sendo estendido para além das 22 horas, a audiência de “Vale Tudo” bateu a audiência de todos os programas concorrentes no mesmo horário e de todos os finais de novela que foram ao ar até hoje, em números relativos ao de televisores ligados para acompanhar o mistério da morte da vilã Odete Roitman. Leila, personagem da atriz Cássia Kis, encarnou a assassina, frustrando de certa forma o público brasileiro e inclusive José Bonifácio de Oliveira, o Boni, então vice-presidente de operações da Rede Globo e declarado fã dessa telenovela (HAMBURGER, 2011).

Outro tema tratado nesse enredo novelístico foi a homossexualidade. As personagens Cecília e Laís representaram um casal, interpretadas pelas atrizes Lala Deheinzeln e Cristina Prochaska, respectivamente. O tema foi retomado no último capítulo da novela. Cesar, o modelo fotográfico fracassado e querendo a todo custo ser parte do meio social abastado, envolve-se com um príncipe italiano. A fim de manter as aparências, Fátima é convidada a participar da trama casando-se com o príncipe, recebendo em troca o acesso ao mundo dos ricos e de quebra mantendo-se perto de seu amante em um rico castelo na Itália. Esta armação foi ao ar no último

capítulo da novela. A censura instituída, ainda atuava nos meios de comunicação de do país, mas sem a mesma força de antes. Entretanto, a censura do público que apesar de consumir novelas com o prazer de um saboroso prato, ainda não tolerava certos sabores mais encorpados de polêmica. Esse tema, pode ser gerador de uma pesquisa, sobre outras emissões da televisão. Passadas mais de quatro décadas, os direitos civis avançaram para essa parte da sociedade ou ainda o preconceito é a tônica sobre essa forma de relacionamento? Por ser eivado de valores morais, requer que o docente da EJA, trate esse tema com cuidado no ambiente escolar, considerando que a EJA é diversa na sua formação religiosa, etária e cultural. O cruzamento com outros textos, pode contribuir para essa abordagem. Eram os novos tempos que o Brasil vivia e nesse folhetim eletrônico, a busca pela liberdade individual foi representada com poucos contornos. A nova Constituição Federal que estava nascendo naquele contexto, acenava para um Brasil novo e abordar determinadas causas sociais por meio da TV, era se valer de um espaço privilegiado para inserir vários temas na discussão.

Em “Vale Tudo”, a corrupção foi tratada sem rodeios. No último capítulo, foi ao ar uma das cenas mais emblemáticas e que ainda hoje ecoa na mente dos amantes das telenovelas brasileiras e provavelmente na memória de muitos dos alunos da EJA: A fuga do país do empresário corrupto, Marco Aurélio (Reginaldo Faria) e sua esposa e assassina Leila (Cássia Kis), com uma mala de dinheiro de origem criminosa. Cena de grande impacto foi a “banana” dada pelo empresário, enquanto o avião que o levava ganhava altura e distância da punição pelos crimes cometidos. Ao som de “Brasil”, a frenética canção de abertura da novela em todas as noites, a cena sintetizou a realidade brasileira em que alguns poucos são punidos pelos crimes cometidos, enquanto outros vivem longe da dura realidade do país se servindo das benesses conseguidas pela via do crime. Apontar a corrupção como um mal do qual o país sofria, e ainda hoje é tratado com regularidade por outros conteúdos da TV como os telejornais, pode contribuir para uma discussão com o público da EJA sobre as causas e consequências que corrupção presentes em nossa sociedade. Como tema, a corrupção pode levar os estudantes a debaterem, se ela é uma prática apenas das classes sociais ricas e poderosas ou está disseminada pela sociedade brasileira, em pequenas ações do cotidiano? Identificar atitudes corruptas podem despertar uma discussão em sala de aula, buscando identificar quem as comete e por qual razão?

Pensar junto com os estudantes sobre a seletividade da aplicação da justiça no Brasil, pode levar a um outro questionamento sobre quem são os que mais se beneficiam da impunidade no Brasil e quem são os aliados do sistema jurídico do país.

Em “Vale Tudo”, a Aids, grande flagelo de saúde que acometeu o mundo na década de 1980, inclusive trazendo grandes perdas para a sociedade brasileira, se não foi abertamente tratada no decorrer da novela de Gilberto Braga, ao menos fazia referência em sua rica trilha musical. Destaque para as duas canções de Cazuza incluídas na novela: “Brasil”, já mencionada aqui e “Faz Parte do Meu Show”. A primeira foi composta para o filme de Lael Rodrigues, intitulado Rádio Pirata, de 1987 e acabou entrando na novela “Vale Tudo” como tema de abertura. A segunda era o tema romântico do casal Solange e Afonso, interpretados pela atriz Lídia Brondi e Cássio Gabus Mendes. Ocorre que Cazuza, então já um importante nome da música brasileira era mais uma das vítimas acometidas pela Aids. Mesmo sem assumir publicamente que era portador da doença, o público já associava o artista a contaminação com o vírus. Sem fazer referência direta à doença, mas veiculando todas as noites as composições do cantor, era inevitável que o público ao se colocar em frente da TV para mais um capítulo da novela, não fizesse referência àquele mal. Discutir sobre o preconceito, que ainda aflige aqueles que contraíram o vírus HIV, causador da Aids, contribui para o aprofundamento das informações que podem ajudar a combater esses males: o espalhamento da pandemia e o preconceito sobre os portadores da doença, ambos ainda presentes com força na sociedade.

Também não se pode deixar de destacar a abertura da novela, que imperativamente no título da novela faz uma provocação à sociedade brasileira, então tomando consciência de uma série de denúncias de corrupção pelas quais se deparava o país. Hamburger (2005), assim se refere a esta marcante abertura:

Planos curtos mostram a bandeira nacional em diferentes ângulos e situações: sendo feitos à mão na máquina de costura, em uso oficial no mastro, carregada pela torcida de futebol. A abertura sintetiza em um minuto a trama que mobilizou o público brasileiro de segunda a sábado, no horário das oito, durante dez meses. (HAMBURGER, 2005, p. 48).

Exalando a energia de protesto, a canção “Brasil”, ganhou novo arranjo e em ritmo de samba dava o tom para os temas que foram abordados durante os meses que a novela foi ao ar.

Não se pode ignorar que nas últimas décadas os folhetins televisivos ofereceram ao público brasileiro, e porque não dizer, até mesmo de outros países, uma representação do Brasil com algumas de suas mais reluzentes características enquanto sociedade. Uma sociedade que se construiu sob a égide das profundas transformações políticas, econômicas e sociais que se observaram nas últimas décadas do século XX. Hamburger (2011), afirma que a novela de Gilberto Braga é talvez a expressão mais contundente da expansão do gênero. “Vale Tudo”, desde que foi ao ar pela primeira vez, ganhou espaço nas primeiras páginas dos principais jornais. Atualmente, diversos trechos antológicos podem ser encontrados na plataforma digital Youtube. A permanência da importância da obra em um gênero geralmente tido como descartável, surpreende.

Como já dissemos, “Vale Tudo”, alcançou ampla repercussão desde que foi lançada em maio de 1988, estendendo-se até janeiro de 1989 (KOGUT, 2017). Para compreender a dimensão em termos de recepção nos lares brasileiros, bastaria dizer que a exibição do último capítulo que foi ao ar em 6 de janeiro de 1989, a audiência bateu todos os recordes no país alcançados até então por uma telenovela.

Depois do seu final, este folhetim foi exibido em mais de 20 países, sendo que em Portugal sua exibição teve início antes mesmo do fim da novela aqui no Brasil (BRYAN; VILLARI, 2014). Recentemente, reapresentada através do “Canal Viva”, canal de televisão fechado dedicado a reapresentações de produções exclusivas da TV Globo, alcançou novamente grande repercussão (HAMBURGER, 2011). Também disponível na plataforma digital *GloboPlay*, “Vale Tudo” está assim disponibilizada para oferecer ao público apreciador desse gênero a possibilidade de acompanhar esta telenovela através de outras mídias como smartphone e notebooks, o que pode ser oportuno também para os estudantes da EJA a partir de uma orientação do professor. Além disso, sem a interferência dos comerciais entre um episódio e outro, nos horários que o telespectador e o estudante desejarem, permitindo inclusive a atitude de *maratonar*, de acordo com a disponibilidade de tempo e em diferentes espaços.

Feita a apresentação desse folhetim, enfatizamos que o exercício de orientação docente é necessário quando se busca na telenovela, abordar temas da disciplina de história que tradicionalmente estão incluídos no currículo escolar. Por isso, como alerta Napolitano (2001), o planejamento prévio é imprescindível para esse tipo de trabalho em sala de aula. O uso da televisão como ferramenta pedagógica,

sem a devida discussão dos elementos que a compõe como mídia, bem como o uso de seus produtos, sem a devida problematização como documento histórico, é um exercício ineficaz. Tratar a telenovela apenas como ilustração de um momento histórico, é comprometer o seu uso como proposta de metodologia de ensino e aprendizagem. Convém, pois, apresentar as várias dimensões que cercam essa mídia convidando docentes e estudantes a adentrar os métodos de pesquisa histórica como forma de apresentar a História tanto como ciência e como disciplina escolar.

Mesmo tendo se tornado um dos principais produtos da televisão brasileira, sendo inclusive exportadas para outros países em grande quantidade, é lugar comum ainda identificar as telenovelas como um produto de alienação e controle político do público. Aqui, lançamos mais uma vez mão de Martín Barbero (2003), para quem insistir na aceitação mecanizada dos conteúdos por parte do telespectador, é não reconhecer na ação do espectador mais do que uma ação estática diante do aparelho de televisão. Martín-Barbero (2003), aponta:

Rompendo com as ultrapassadas considerações moralistas – a televisão corruptora das tradições familiares – e com uma filosofia que atribui uma função puramente reflexa, começa a se reconhecer uma concepção que vê na família um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 305)

Já com a telenovela, numa perspectiva contrária à apresentada acima, se preconceituou esse produto como o pior dos pastiches produzidos pelas emissoras televisivas e destinado apenas para servir de invólucro para a comercialização de outros produtos e ditar comportamentos aos telespectadores (HAMBURGER, 2011). Essa característica da telenovela é abordada por Jost (2007), ao identificar nas telenovelas um produto que é perpassado pelos interesses comerciais dos patrocinadores, e que é parte integrante e fundamental da linguagem televisiva. Mas, como já foi dito anteriormente, abordagens sobre a televisão como as que propõem McLuhan (2007) e Eco (1965), têm reavaliado o poder de influência das emissões de televisão, enfatizando mais do que o conteúdo, as mediações que se interpõe entre o meio e o receptor da televisão. Dessa forma, esses autores oferecem também uma forma de conferir relevância no estudo das teledramaturgias.

No capítulo anterior a esse dessa pesquisa, amparado em autores como Haddad (2000), Hein (2017), identificamos os estudantes que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, que segundo esses autores, possuem um perfil

diferente dos estudantes que frequentam o Ensino Regular. A pluralidade que os caracteriza é ampla. A dissonância de metodologias de ensino, aplicadas na EJA, e suas reais necessidades de aprendizagem, é um desafio complexo. No que diz respeito à disciplina de História, pela sua própria natureza de constantemente se aliar à pesquisa, amplas oportunidades de diálogo podem ser construídas com os estudantes. Uma delas é o uso de recursos variados como imagens, textos, depoimentos e objetos diversos da cultura material humana. Com o advento da Internet e das redes sociais, outros materiais como as produções audiovisuais, vem sendo incorporadas na atividade prática em sala de aula, pelos docentes de História.

A partir da segunda metade do século XX, a miríade de temas que passaram a ser pesquisados, se valendo de outros métodos de investigação, possibilitou uma ampliação das vozes que requeriam seu quinhão na História. Os trabalhadores, as mulheres, os monumentos, as cidades, os costumes e toda uma variedade de situações passou a ser elemento de pesquisa para os historiadores. Nesse sentido, incluir a produção audiovisual, em seus vários formatos e gêneros parece ser um bom caminho para incrementarmos o trabalho docente com jovens e adultos. As telenovelas, para esse propósito, têm muito a nos dizer.

6. PRODUTO

O produto dessa pesquisa, é um material audiovisual, dividido em quatro partes, ou, melhor dizendo, quatro vídeos, que podem ser encontrados nos endereços abaixo:

<https://youtu.be/shccKmcrQQU>

<https://youtube.com/watch?v=nCl14f70UtA>

https://youtube.com/watch?v=Fzlu_Y86RE8

<https://youtube.com/watch?v=HygNjzKyb7Y>

<https://vimeo.com/676658702>

Disponibilizado na plataforma digital Youtube, esse material buscou apresentar as principais ideias discutidas nessa pesquisa, seguindo a mesma ordem dos temas aqui abordados. Dessa forma, o primeiro vídeo apresentou uma forma de “making of”, ou seja, uma apresentação das condições prévias que cercaram a produção do material audiovisual, uma vez que é de suma importância que o professor

tenha acesso à forma como se deu a construção desse do material produzido. Detalharemos esse processo mais adiante. O segundo vídeo, tratou de demonstrar para os docentes da EJA, a importância de apresentar aos estudantes os principais conceitos que permeiam os meios de comunicação de massa, tais como a Indústria Cultural, a Cultura de Massa e a Televisão como mídia e fenômeno social. O terceiro vídeo produzido, abordou o conceito de documento histórico. Nesse material, foi enfatizado que a aproximação do trabalho pedagógico em sala de aula com os métodos da pesquisa da ciência histórica, são fundamentais para que o estudante da EJA, compreenda o próprio significado da disciplina de História. O quarto e último vídeo, buscou demonstrar trechos da telenovela “Vale Tudo”, como elementos geradores de problematizações de temas históricos. Mais adiante, detalharemos com mais profundidade o conteúdo de cada vídeo.

Quanto a plataforma Youtube, escolhida para a divulgação desse produto, a razão principal é o fácil acesso para o público de docentes e discentes, interessados em discutir, propor correções e sugestões que contribuam para o aperfeiçoamento do material disponibilizado. Também foi utilizada a plataforma *Vimeo* para a divulgação do material audiovisual produzido. Sobre essa, opção algumas considerações serão tratadas adiante.

O Youtube é uma plataforma gratuita que permite aos seus usuários diversos recursos de interação como visualizações, comentários e compartilhamento como outros usuários da plataforma. Também oferece as opções ícones que indicam se público que visualizou, gostou ou não gostou, do material divulgado. Essas possibilidades de interação, são de suma importância para uma avaliação do material produzido, oportunizando ao docente que produz e publica material audiovisual para fins de ensino e aprendizagem sugestões de aperfeiçoamento do material postado na plataforma, usando um endereço de *e-mail*. A partir daí a própria plataforma indica O canal criado na plataforma Youtube, onde está disponibilizado o produto dessa pesquisa, foi intitulado “O Ensino de História na EJA: A telenovela “Vale Tudo” como documento histórico”. Esse título foi definido, em função do número de caracteres permitido para o título. Para a criação do canal, foi necessário se cadastrar na através de ícones e informações escritas o caminho para a configuração do canal com o título desejado, descrição do produto e adição de

outros *links*. Os *links* para acesso a esse material estão dispostos na introdução desse trabalho e no início deste capítulo.

Quanto ao uso da plataforma Vimeo, a opção foi em função da burocracia que o Youtube impõe sobre imagens captadas da *Globoplay*, não permitindo a divulgação do vídeo número 3. Nesse vídeo, onde utilizamos trechos da novela “Vale Tudo”, o seu conteúdo foi bloqueado. O que não ocorreu na plataforma Vimeo. Também de fácil acesso, o Vimeo oferece os mesmos recursos de interação com o público de usuários contemplando aqueles pretendidos pelo material audiovisual produzido nessa pesquisa.

A seguir, detalharemos o processo de produção desse material, a fim de demonstrar que outros docentes também, querendo, possam a partir de seus próprios recursos técnicos explorar essa metodologia visando o enriquecimento de suas atividades pedagógicas.

6.1 OS RECURSOS TÉCNICOS

Intencionalmente, esse produto audiovisual foi concebido de forma amadora, sem o uso de recursos profissionais. A exploração de condições técnicas para essa realização, se deu a partir da busca de informações disponíveis na internet e contribuições de outros docentes mais habituados ao manejo de ferramentas para a produção de materiais audiovisuais. Nesse sentido, foi explorado o conceito de *espaço informal* de aprendizagem (STADLER, 2019), segundo o qual, a formação do sujeito que aprende se dá além do espaço escolar.

O uso do aparelho de celular nesse trabalho (para o caso dessa pesquisa, dois modelos diferentes foram utilizados - LG k 12 e Xiaomi Pocofone), foi elemento básico. O primeiro, LG K12, foi utilizado para a assistência completa do folhetim, acessando para isso a plataforma *Globoplay*, exclusiva para assinantes. Detalharemos isso mais adiante. O segundo modelo de celular, Xiaomi Pocofone, foi utilizado por suas características técnicas mais avançadas, para a captação das imagens e do som durante a produção do material audiovisual. O modelo LG K12, mais limitado em termos de recursos técnicos, não comportou a produção, armazenamento e compartilhamento de vídeos com imagens e sons por mais de 3

minutos, o que comprometeu a qualidade final do material produzido. Além do mais, nesse modelo com câmera é 32 megapixels, a qualidade das imagens ficou comprometida tornando-se inadequadas para a reprodução em outro meio, como computador ou televisão. Certamente, para uma atividade em sala de aula com os alunos da EJA, esse problema poderia desestimular um trabalho pedagógico com o uso de material audiovisual. O modelo Xiaomi Pocofone, com câmera de captação e resolução de imagens de 48 megapixels, acentuou significativamente a qualidade das imagens.

A captação das imagens de “Vale Tudo” disponíveis no Youtube, não apresentou grandes dificuldades, sendo necessário apenas utilizar o recurso de compartilhamento, presente na própria plataforma. Quanto as imagens da novela, captadas da plataforma *Globoplay*, o trabalho exigiu um pouco mais de imaginação. Com o uso de um suporte de fixação para aparelho de celular, enquanto a cena era reproduzida no aparelho LG K 12, a captação das cenas de “Vale Tudo” foi feita pelo aparelho Xiaomi Pocofone. O enquadramento e a distância, entre os dois celulares foram um detalhe importante para facilitar o recorte das imagens colhidas e a posterior montagem do material final, durante o processo de edição.

Quanto ao som, os próprios recursos de captação disponíveis no aparelho Xiaomi Pocofone foram suficientes, se mostrando de boa audição na reprodução em outros meios como notebook e televisão. Contudo, o cuidado para que sons alheios não contaminassem do conteúdo do material, foram tomados, como a escolha um horário que permitisse maior silêncio e o fechamento de janelas e portas buscando o melhor isolamento de ruídos e outras interferências externas. Daí que, por várias vezes foram necessárias repetir as gravações, tornando essa parte do trabalho, cansativa, porém divertida e uma forma de aprimoramento do trabalho final. Para o uso em sala de aula, o material audiovisual produzido, se mostrou adequado para ser reproduzido para todo o conjunto da classe de estudantes, por meio da TV, ou compartilhado por grupo de *WhatsApp* ou outras redes sociais.

Sobre a iluminação, os vídeos foram produzidos durante o dia, em ambiente de cores claras e com a utilização de duas luminárias com lâmpadas de uso comum, sendo que com o uso de cortinas claras, evitou-se a presença direta da luz solar, a fim de evitar reflexos que contaminassem as imagens. As luminárias foram dispostas por trás das câmeras do celular, apontando diretamente para o autor, no momento

das falas. Isso foi necessário, na medida em que percebemos que o uso da luz natural reforçada com a iluminação do aparelho celular, resultou em imagens escuras e inadequadas para o uso pedagógico que se pretendia. Como o processo de gravação se estendeu por mais de 3 horas, a luz dos vídeos nº 3 e nº 4, já haviam destoadado se comparados com os demais vídeos não comprometendo, no entanto, a imagem final e mantendo uma qualidade agradável para o assistente do material. Mesmo com recursos de correção de claridade que o próprio aparelho de celular disponibiliza, o uso das luminárias se mostrou mais eficiente, e por isso, recomendamos o seu uso, quando houver disponibilidade para isso.

Um suporte próprio para fixação próprio para aparelhos celulares foi utilizado para se obter uma base estável durante a produção das imagens dos vídeos. Esse suporte, que pode ser adquirido por baixo custo, é flexível, proporcionando também sua adaptação em outros suportes. Esse recurso possibilitou obter diversos ângulos para a gravação das imagens. A definição dos ângulos e variações do posicionamento diante da câmera, confere uma dinamicidade às imagens, criando uma variação de cenários de fundo. Essas variações, conferiram uma “quebra” na monotonia que imagens captadas de um único ângulo, possibilitando uma assistência mais estimulante.

Salientamos que nenhum dos equipamentos aqui citados, são de uso profissional. Lançamos mão do lema “*do It yourself*”, ou, “faça você mesmo”, buscando priorizar a criatividade e, por vezes, o improviso com os recursos que se tinha à mão. A intenção foi então, demonstrar que a produção desse formato de material está ao alcance de qualquer docente, nesse caso, aos que trabalham com a EJA.

Quanto ao cenário, esse foi organizado de forma a mostrar o trabalho do docente em *Home office*, ou seja, em casa, e isso se explica por duas razões. O contexto de pandemia de Covid-19, que manteve as escolas fechadas desde 2020 e o período de férias escolares que transcorria quando o produto audiovisual foi concebido. Esse hiato nas atividades escolares, inviabilizou o espaço da escola para a produção dos vídeos. Assim, o ambiente organizado como cenário para a captação das imagens, propôs representar a extensão do trabalho docente para além do espaço escolar. Para essa composição, foram utilizados livros, computador, escrivaninha, quadro de anotações e outros objetos de uso pessoal dispostos de maneira informal, buscando uma caracterização aproximada da realidade do professor em seu espaço

particular, onde muitas vezes, no cotidiano do docente, é convertido em espaço de trabalho. Convém reconhecer, que essas condições nem todos os docentes dispõem, não sendo razão para a inviabilização desse tipo trabalho. Por certo, a partir da criatividade do docente, outros cenários, com outras referências que sirvam para o estímulo dos estudantes, podem ser compostos. Recomendamos, porém, o cuidado para que o excesso de estímulos visuais, não se sobreponha ao objetivo principal do material audiovisual, que é a exposição do conteúdo abordado.

Um roteiro também foi elaborado para as falas. No início, a não utilização desse recurso, se mostrou uma dificuldade a mais na gravação dos vídeos. O roteiro, portanto, se configurou como parte elementar para a produção do material audiovisual. Além do mais, facilitou a ordenação das ideias no momento das falas, durante a gravação dos vídeos, proporcionando uma fluidez na exposição dos assuntos tratados. O roteiro, reduziu o número de tentativas de gravação otimizando o tempo de trabalho, o que pode ser de grande valia para o docente que irá produzir seu material audiovisual. Além do roteiro de falas, durante a produção das cenas foi afixado em lugar visível, atrás da câmera, pequenos “lembretes”, com nome de autores que se queria referenciar, facilitando imprimir mais naturalidade no discorrer dos temas.

Nos roteiros concebidos (para cada vídeo, um foi idealizado), constaram uma disposição das principais ideias, ordenadas de forma mais gradativa de acordo com o desenvolvimento do tema a ser tratado. Assim, pensamos em uma introdução, o desenvolvimento e o desfecho do tema, buscando não se prender às ideias decoradas, dando espaço ao despojamento e criatividade, quando possível e necessário. Ressaltamos então, que em um material audiovisual, o roteiro, apesar de ser imprescindível, não deve servir para “engessar” as falas. Sua função é de organização, fluidez, clareza e otimização do tempo de produção do material audiovisual. Quanto ao improviso, mesmo sendo permitido, e em certas ocasiões até recomendável, não se deve fazer uso desse recurso de forma abusiva, lembrando que se trata de um material para reforço da atividade pedagógica, e a objetividade deve ser tratada como parte da qualidade final do material produzido. Acreditamos que com a mistura de planejamento, por meio do roteiro, e o improviso e criatividade do docente na produção dos materiais audiovisuais, permitirá tanto aos docentes, quanto os

estudantes se sentirem mais à vontade e familiarizados no momento das assistências. Os roteiros produzidos, encontram-se na parte final desse trabalho como anexos.

Uma parte importante na produção de um trabalho audiovisual é a edição. Para esse trabalho foi utilizada o aplicativo *Inshot*. Esse aplicativo, utilizado para a edição de imagens dinâmicas e estáticas pode ser baixado gratuitamente a partir da plataforma *Google Playstore*, disponível em todos os aparelhos celulares que utilizam o sistema Android, e sendo acessível para qualquer usuário de recursos de edição. Com esse aplicativo, de fácil manuseio, foi possível realizar o recorte das imagens desnecessárias e a inclusão de imagens ilustrativas para melhor exposição dos temas pretendidos. A escolha desse aplicativo, foi em razão do fácil manejo, não desencorajando a pesquisa de outros, com mais e melhores recursos de edição, dependendo da escolha pessoal de quem os utiliza.

Os recursos disponíveis no aplicativo *Inshot* permitem aceleração, corte, adição de imagens adicionais e regulação de áudio. No entanto, no momento de gravação, a fim de facilitar a edição posterior das imagens, entre uma e outra gravação foi necessário um deixar um espaço de tempo de 4 a 5 segundos para que o processo de edição fosse facilitado. Esse aprendizado se deu durante a gravação do material, ficando claro que para a gravação de futuros vídeos, aprimoramentos podem ocorrer, na medida em que esse aplicativo for mais bem explorado. Como foi mencionado acima, outros aplicativos também podem oferecer os mesmos ou mais recursos de edição. Essa é, pois, uma possibilidade e uma necessidade que deve estar presente no horizonte do docente que se propõem a criar materiais audiovisuais para o enriquecimento de suas aulas de História, voltadas para os estudantes da EJA.

Quatro vídeos foram produzidos. De forma amadora e com recursos de ferramentas caseiras e de uso cotidiano, essa proposta buscou uma adequação do manejo de tecnologias digitais com as expectativas e necessidades de aprendizagem os estudantes da EJA, buscando aceitar os desafios que essa prática impõe. Essa ação pode redundar em ganhos significativos para a atividade docente em sala de aula, durante a exposição dos conteúdos da disciplina de História.

A seguir, detalharemos mais o processo de produção, gravação e edição do material audiovisual produzido.

O material audiovisual produzido, ficou organizado da seguinte forma:

Vídeo número 1 - na *playlist* dos vídeos disponibilizados no Youtube, esse é o primeiro na ordem, sendo, porém, o último que foi gravado. O objetivo desse material foi demonstrar os principais passos durante a produção de todos os vídeos. Em uma espécie de *making of*, buscamos apresentar as dificuldades e os recursos materiais e técnicos utilizados para a produção do material audiovisual. Por ter sido produzido no ambiente próprio de casa e não contando com recursos técnicos profissionais, nos pareceu de boa medida oferecer aos docentes da EJA algumas informações que podem ajudar na produção de outros materiais audiovisuais. Alertar sobre os cuidados com a captação de luz, som e imagens. Também foram mencionadas precauções necessárias para se obter bons resultados no material produzido. Buscamos demonstrar também nesse vídeo, a importância de se criar um roteiro de falas e temas a serem tratados. Enfatizamos a importância do uso de outros recursos para a organização prévia do material a ser produzido, como lembretes com os nomes de autores que se quer fazer referência. Explicitamos a importância da composição do cenário para a gravação dos vídeos, elencando alguns materiais de uso pedagógico e pessoal como livros, discos e imagens. Salientamos que a partir de um ambiente preparado previamente para a gravação das imagens, enriquece para melhor a produção resultando em um material de aceitável qualidade. Por último, mas não menos importante, lembramos que o material audiovisual produzido, além do uso para enriquecimento da atividade docente, servirá também para a avaliação de outros docentes, dos estudantes e outros interessados que venham acessar esse produto. Logo, com esse primeiro vídeo, mais do que mostrar o processo de gravação, se buscou também encorajar outros docentes a produzirem materiais audiovisuais com recursos não profissionais, buscando conjugar criatividade e improviso, sem descuidar da qualidade que é possível se alcançada. Reforçamos, que a intenção do material produzido, buscou mitigar a superação da carência de materiais de apoio para ensino e aprendizagem, que tanto caracterizam a Educação de Jovens e adultos.

Vídeo número 2 - No vídeo seguinte, de acordo com a *playlist*, disponibilizada no Youtube, o objetivo foi a apresentação da televisão como uma mídia representativa da Indústria Cultural e a telenovela como produto da Cultura de Massa. Situamos, numa perspectiva histórica, a chegada da televisão no Brasil, a partir do início da década de 1950. Elencamos as primeiras emissoras de TV presentes no Brasil, destacando a Rede Globo de Televisão e sua ligação com o governo militar.

Buscamos ainda, deixar claro que a discussão que envolve os meios de comunicação de massa, é fundamental para um trabalho significativo com a televisão e seus conteúdos. Com vistas no público do Ensino Médio da EJA, no trabalho da disciplina de história, realçamos conceitos, autores e mudanças metodológicas na abordagem desses temas que ocorreram ao longo do tempo. Convidamos os estudantes a se perceberem como audiência dos produtos da mídia e a influência que tais meios exercem nos seus comportamentos, enquanto consumidores, cidadãos e estudantes. A importância de aprofundamento dessa discussão junto aos estudantes, foi fio condutor desse vídeo, propondo uma avaliação das emissões televisivas e as mediações que estão presentes entre o conteúdo emitido e o público espectador. Dessa maneira, o docente da EJA é encorajado a considerar a bagagem que o estudante traz consigo, no que diz respeito à sua experiência com os meios de comunicação de massa.

Vídeo número 3 - No terceiro material audiovisual produzido, abordamos algumas das principais implicações sobre a implantação do regime militar no Brasil, a partir de março de 1964. Como o objetivo de se tomar a telenovela “Vale Tudo”, é discutir o processo de redemocratização do país, durante a década de 1980, achamos salutar apresentar os antecedentes históricos daquele contexto histórico. As consequências da política econômica implantada pelos militares, foi recorrentemente tematizada em “Vale Tudo”. Logo, para os docentes que pretendam tomar esse folhetim, ou outro, para discutir temas históricos do Brasil, é imprescindível que se caracterize esse produto como uma produção histórica e social. Sem essa abordagem, a telenovela ou outro conteúdo televisivo, corre o risco de ser utilizado de forma inadequada para o trabalho pedagógica em sala de aula.

Nessa toada, enfatizamos a pertinência do docente da disciplina de História, ao tomar um determinado conteúdo televisivo, fazê-lo a partir de uma problematização, levando o estudante a compreender tal conteúdo como fonte histórica, fundamento principal do trabalho do historiador e matéria prima da ciência histórica. Buscamos, pois, tanto na pesquisa, quanto no material audiovisual produzido, apresentar autores que ladrilham tal discussão, como Santos (2019), Napolitano (2001), Schimidt (2006) e Germinari (2011). A partir dessa discussão, esperamos ter demonstrado no vídeo número 3, a riqueza que os meios de comunicação podem oferecer, a televisão em especial para o caso dessa pesquisa,

por meio de conteúdos como a telenovela. Esse é o caso de “Vale Tudo”, que pode oferecer possibilidades de incremento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Mais ainda. Com o emprego de metodologias que busquem romper com o ensino tradicional ainda tão presente nas aulas de História, a carência de suportes de ensino e aprendizagem podem ser dirimidos. Sobre um dos principais o produto da televisão, a telenovela, tomado como documento histórico, podemos ressaltar a evolução desse conceito, tão caro aos profissionais da História.

Vídeo número 4 - O último vídeo tratou da telenovela especificamente de “Vale Tudo”, destacando trechos do folhetim com potencial para um tratamento sobre o conceito de documento histórico. Nesse movimento, apresentamos alguns dos principais pressupostos da pesquisa histórica e que são fundamentos para essenciais nas aulas de História. Os temas que foram destacados da novela “Vale Tudo”, foram apenas três: a corrupção no Brasil envolvendo empresários e suas relações com autoridades públicas; a emergência de temas sociais, como a disputa de terras que durante a transição política do Brasil no período pós ditadura, e, por último, a justiça parcial que é recorrente no Brasil, que livra os corruptos poderosos e pune os menos favorecidos. O destaque nesse vídeo, foi a importância dada para cenas que podem ser apresentadas em sala de aula como meio de reforço para a discussão de temas tradicionais previstos no currículo tradicional escolar. Entretanto, foi salientado que “Vale Tudo”, está repleta de temas que podem ser trabalhados em sala de aula. Cabe ao professor, pesquisar, cruzar com outros documentos históricos e construir conteúdos de História que reforcem o aprendizado dos estudantes e promovam sua consciência crítica. Os temas destacados, a partir de “Vale Tudo”, são propostos como motes para a discussão com estudantes em sala de aula, tomando determinadas cenas do folhetim como representações para esse fim, mas enfatizando que mais do que ilustrações, essas cenas devem ser tomadas como fontes históricas e como tal, devem ser tomadas como elementos problematizadores e não como expressão da verdade de uma época.

As audiências da telenovela “Vale Tudo”, foram inúmeras. Ocorreram durante todo o processo da pesquisa. Metodologicamente dividimos, as audiências em três momentos. A primeira audiência, foi feita de uma vez, buscando apenas a familiarização com o enredo principal da trama. A segunda audiência, foi feita com vistas a selecionar os temas mais destacados da telenovela a serem trabalhados com

os estudantes do Ensino Médio da EJA. A terceira audiência foi feita buscando prospectar as cenas que iriam compor o material audiovisual a ser produzido. Foram identificados os capítulos e os trechos que seriam utilizados como elementos problematizadores para serem utilizados como reforço dos conteúdos de História. Buscamos identificar a relação entre as cenas selecionadas e o processo de reabertura política que se configurava no país. Esse procedimento, buscou ressaltar a importância que se deve dar em conhecer o conteúdo televisivo que se pretende usar na prática de ensino e aprendizagem com estudantes da EJA.

A Novela “Vale Tudo”, como se buscou destacar no vídeo número 4 da *playlist*, proporciona uma grande variedade de temas que podem ser trabalhados em sala de aula, como já mencionado acima. Além dos que foram selecionados para a composição do produto audiovisual dessa pesquisa, outros poderiam fazer parte desse trabalho, como o uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, o trabalho infantil, a exclusão e a inserção social, por meio da educação de jovens e adultos ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. A expansão dos direitos civis, o desemprego e até os relacionamentos afetivos não convencionais para aquela época e que foram explorados na trama pelo autor Gilberto Braga.

Buscamos estimular a busca de outros temas, senão nesse folhetim, em outros de acordo com a preferência do docente e dos estudantes. As possibilidades para isso não são escassas. Referência nesse vídeo, que o trabalho com telenovelas, deve ser precedido de uma audiência minuciosa, mesmo se tratando de um trabalho voltado para estudantes do Ensino Médio. Essa consideração é importante, pois a diversidade dos estudantes dessa modalidade, pode ser um entrave no uso de determinadas cenas da telenovela por apresentar cenas de violência ou de intimidades entre os personagens, causando desconforto entre os estudantes.

Os quatro vídeos que compõem o produto dessa pesquisa, objetivaram contribuir para o enriquecimento da prática docente na disciplina de História, na modalidade EJA. Mais do que produzir um material de esmerada qualidade, o que se pretendeu efetivamente foi incentivar os docentes a buscar alternativas de ensino e aprendizagem, por meio de metodologias que busquem suplantar as dificuldades impostas pelo currículo tradicional e práticas que não almejam o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes da EJA.

O material produzido, foi divulgado na plataforma Youtube, com a criação de um canal intitulado “A telenovela “Vale Tudo” como documento histórico”. Com esse fim, esperamos ter contribuído para alargar o caminho na busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem, ressaltando a aproximação entre meios de comunicação de massa e o ambiente escolar. Reforçar o diálogo da atividade docente na disciplina de História e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Abaixo os links para acesso do material áudio visual produzidos:

<https://youtu.be/shccKmcrQQU> <https://youtube.com/watch?v=nCl14f70UtA>

https://youtube.com/watch?v=Fzlu_Y86RE8

<https://youtube.com/watch?v=HygNjzKyb7Y> <https://vimeo.com/676658702>

Um adendo deve ser feito aqui. Como já foi mencionado anteriormente, ao divulgarmos o vídeo número 3 na plataforma Youtube, de imediato o conteúdo foi bloqueado, em função das restrições que a TV Globo impõe sobre seus produtos televisivos. Essas restrições, atendem às determinações da Lei que regulamenta os Direitos Autorais. Buscando contornar mais esse percalço, divulgamos o mesmo material do quarto vídeo produzido, na plataforma *Vimeo*, que não impossibilitou a divulgação pretendida por essa pesquisa. Optamos então, por deixar o material produzido em duas plataformas diferentes, procurando demonstrar que outros caminhos de divulgação existem, caso os mais conhecidos se mostrem atrelados à burocracia Legal. O endereço para acesso a esse conteúdo audiovisual, já está exposto acima. Convém ressaltar, que na plataforma *Vimeo*, o material audiovisual produzido, pode apresentar uma sensível queda na qualidade no momento da reprodução em outro dispositivo. Optamos por deixar todos os endereços eletrônicos para acesso ao material audiovisual, mesmo o que foi bloqueado, como forma de ilustrar as dificuldades a que estão sujeitos os docentes ao produzir materiais audiovisuais. No entanto, ao fazermos uso das tecnologias digitais para uso pedagógico, os caminhos são vários, e mais uma vez ressaltamos que para isso, a pesquisa por soluções às dificuldades encontradas é parte essencial do trabalho docente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carência de recursos que auxiliem o docente da EJA a exercer sua prática em sala de aula, na disciplina de História, é uma presença constante. Superar essa carência é um desafio que deve ser assumido por professores e estudantes. Essa união, mais do que um desafio sobre a estrutura física, representa uma maneira de construção do conhecimento de forma dinâmica e crítica.

Ao destacarmos, no segundo capítulo dessa dissertação, as discussões que envolvem os meios de comunicação de massa, o fizemos por entender que no plano pedagógico eles também podem ser inseridos como elementos potencializadores da ação de ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar. Contudo, não devemos tomá-los para esse fim sem a necessária problematização que eles requerem. Apresentar aos estudantes os principais conceitos e autores que embasam essa questão, é dever do professor. Assim fazendo, esse pode ser um importante exercício de reflexão, em conjunto com os estudantes da EJA, sobre suas influências na sociedade atual. Nesse trabalho, buscamos evidenciar essa questão, destacando especialmente o caso da televisão.

No Brasil, a telenovela, um dos principais produtos da televisão, assumiu importante papel na configuração do público telespectador. Buscamos dar ênfase a esse aspecto da história da TV no Brasil, ao demonstrar os primórdios dessa mídia no país. Salientamos o caso da Rede Globo de Televisão, que ao misturar seus interesses comerciais com os interesses políticos dos militares que estavam no poder, construiu uma hegemonia no ramo da telecomunicação que se estende até hoje. Essa foi a abordagem principal no capítulo 3 desse trabalho.

No quarto capítulo, destacamos a *Educomunicação* como ferramenta para o aperfeiçoamento da consciência crítica do público consumidor dos produtos da televisão. Admitindo que os estudantes, entre esses, os da EJA, fazem parte desse público de espectadores televisivos, propomos um diálogo entre os meios de comunicação de massa e a atividade de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, promovido pelos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Com o devido planejamento e evitando preconceitos que perpassam muitos dos conteúdos da TV, a problematização enunciada nesse capítulo, pode ensejar uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem mais significativa para os docentes e para

os estudantes. No que se refere à disciplina de História, os ganhos com essa abordagem podem ser deveras significativos.

Com o propósito de reforçar a proposta acima, elegemos a telenovela “*Vale Tudo*”, no quinto capítulo dessa pesquisa, como documento histórico. Outros folhetins poderiam cumprir esse papel, assim como outros gêneros televisivos. Da mesma forma, como foi mencionado acima, outros aplicativos digitais para a produção de materiais audiovisuais, também podem oferecer os mesmos ou mais recursos de edição. Optamos aqui, pelos mais acessíveis e de uso prático. Não deixamos de considerar e demonstrar nesse trabalho, que percalços são praticamente inevitáveis, sobretudo, quando se trata de recursos e condições de produção não profissionais. No entanto, a busca de melhores condições de trabalho, trazem também um acúmulo de experiências que facilitarão os próximos trabalhos. É salutar, pois, que a prospecção de outras tecnologias, seja uma atividade constantes a quem se propõe a trabalhar com as tecnologias de comunicação. Só dessa maneira a adequação entre o que se busca produzir e o que se pode produzir, poderá encontrar equilíbrio.

Quanto ao tema histórico selecionado para esse trabalho - O Processo de Redemocratização do Brasil durante a década de 1980 - acreditamos que, por meio desse folhetim, encontramos uma evidente riqueza de enriquecimento para tratar desse conteúdo na disciplina de História, com os alunos da EJA. No entanto, a discussão sobre o conceito de documento histórico, deve ser elementar ao tomarmos a telenovela, ou qualquer outro produto da chamada Indústria Cultural, como recurso didático na atividade docente.

A televisão, como meio de comunicação de massa, oferece variadas possibilidades de enriquecimento dos conteúdos escolares tradicionais previstos nos currículos oficiais. A telenovela, se não for tomada com os preconceitos que tradicionalmente são dirigidas a esse conteúdo, podem contribuir com esse propósito. Alertamos para os cuidados que devem ser tomados pelo docente quando se tratar de emissões televisivas para fins de ensino e aprendizagem. Para isso, a pesquisa e o planejamento devem ser partes fundamentais e constantes dessa ação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **A Indústria Cultural** - São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALMEIDA, Heloisa Buarque de. **Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela gênero na telenovela**. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, UNICAMP, 2007.
- ARAÚJO, Luiz Fernando Ferreira de. **A Intersecção do Romance, do Folhetim e do Conto Rocamboloso na Telenovela**. (Luís Fernando Ferreira de Araújo - REVISTA DE HUMANIDADES TECNOLOGIA E CULTURA Faculdade de Tecnologia de Bauru. ISSN 2238-3948. Ano 9. Volume 9. Número 1. Dezembro / 2019.
- ARAÚJO. Paulo Cesar. **Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- BARACHO, Maria Luiza Gonçalves. **TELEVISÃO BRASILEIRA: UMA (RE)VISÃO**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Abril/ Maio/ Junho de 2007 Vol. 4 Ano IV nº 2.
- BOLAÑO, Cesar. **Comunicação, informação e cultura: dinâmicas globais e estruturas de poder** / Othon Jambeiro, César Bolaño e Valério Brittos (organizadores). - Salvador: Edufba, 2004.
- BRYAN, Guilherme. **Quem tem um Sonho não dança** - Cultura jovem brasileira nos anos 80. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BRYAN, Guilherme; VILLARI, Vincent. **Teletema: a história da música popular através da teledramaturgia brasileira**. São Paulo: Dash, 2014.
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARVALHO, Luiz Maklouf. **1988: Segredos da Constituinte. Os meses que agitaram o Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- CASHMORE, Ellis. **...e a televisão se fez!** São Paulo: Sumus, 1997- novas buscas em comunicação.
- COSTA, Clarice da Silva. **Teatro e teleteatro: aproximações híbridas: permanências, discrepâncias e inovações no teleteatro**. 2011. 175, [34] f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DAPIEVE, Arthur. **Brock: O Rock Brasileiro dos Anos 80**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos - EJA - SEED/PR, 2006, Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. Debates, 1965

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo. Editora: Universidade de São Paulo, 2006.

FERRARETO, Luiz Artur. MORGADO, Fernando. **Uma Proposta de Periodização para a História da TV no Brasil**. ALCAR, 2019. XII ENCONTRO NACIONAL de HISTÓRIA da MÍDIA, UFRGN.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. **ANALFABETISMO NO BRASIL: configuração e gênese das desigualdades regionais** 29(2):179200 jul/dez 2004 **Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso) e 21756236 (online)**.

FLORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** / José Luiz Florin - São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de janeiro, paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 75. Ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 66º ed – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GASPARI, Hélio. **A ditadura acabada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016

GERMINARI, Geyso Dongley. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 -ISSN: 1676-2584

GERMINARI, Geyso Dongley. MOURA, Anderson Fagundes de. **Livro didático de História: uma análise do conteúdo e epistemologia**. In: Ensino de História e debates contemporâneos. Guarapuava, Unicentro, 2017.

GONÇALVES, Nádia G. **Constituição Histórica da Educação no Brasil**. Ed. IBEPEX, 2011.

GRANGEIA, Mário Luis. **Brasil: Cazuza, Renato Russo e a transição democrática**. Rio de Janeiro: Civilização, 2016.

GREMAUD, Patrick Amaury. SAES, Flávio Azevedo Marques de. TONETO, Rudinei Jr. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997.

HADDAD, Sérgio. **Aprendizagem De Jovens E Adultos Avaliação Da Década Da Educação Para Todos** / Sergio Haddad / São Paulo Perspec 14 (1). Mar 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S102-8839200000010000588392000000000005>.

HAMBURGER, Esther. **Telenovelas e Interpretação do Brasil**. São Paulo, Lua Nova, 2011.

HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado: A Sociedade da Novela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo - Pearson Education do Brasil, 2017.

HOEPERS, Altair. **Ensino de História em EJA/EAD: uma investigação com professores para uma proposta de formação** / Altair Hoepers - Florianópolis – 2018. 109 p.

JANBEIRO, Othon. **Uma Proposta para periodização da TV no Brasil** – Encontro Nacional de História e Mídia. 2019. Lume: UFRGS.

JANBEIRO, Othon. **A TV no Brasil do século XX** / Othon Jambeiro. Salvador: EDUFBA, 2001. 206 p.

JOST, François. **Compreender a televisão**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

KOGUT, Patrícia. **101 atrações que sintonizaram o Brasil**. Rio de Janeiro. Estação Brasil, 2017.

LEITÃO, Miriam. **A Saga Brasileira**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LOPES, Selva Paraguassu. SOUZA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou utopia?** *Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)*, São Paulo, v. 5, 2005. Disponível em :<http: www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPlopes.pdf

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações - Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de Comunicação como Extensão do Homem**. São Paulo, Editora Cultrix: 2007.

MOREIRA, Herivelto. CALEFF, Luiz Gonzaga. **Os Desafios do Ensino da Disciplina de Metodologia da Pesquisa na Pós-Graduação**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 244-257, set./dez. 2011

MOREIRA, Anderson Luiz. **Educomunicação e Ecossistemas Comunicativos**. [recurso eletrônico] / Anderson Luiz Moreira. Curitiba: Contentus, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a Televisão na sala de aula**. Contexto. 2 ed - São Paulo: Contexto, 2001.

NETO, Alexandre Shigunov. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O Ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

NOLASCO, Patrícia Carmello. **A Educação Jesuíta no Brasil Colonial e a Pedagogia de Anchieta: catequese e dominação**. 2008. 125p. Dissertação (mestrado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251990>.

Nova Constituição Brasileira, 1988. Sistema Jornal do Brasil.

OROZCO, Gomes Guilherme. **Educação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PAULA, Cláudia Regina de. OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. [livro eletrônico] / Curitiba: Intersaberes, 2012.

PILAGALLO, Oscar. **A história do Brasil no século XX: (1980/2000)**. São Paulo: Publifolha, 2006.

PILAGALLO, Oscar. **A história do Brasil no século XX: (1960/1980)**. São Paulo, Publifolha, 2009.

POUBEL, C.M. DE S.; PINHO, L.G.; CARMO, G.T.DO. **Uma arena de tensões: a história da RJA ao PROEJA**. Caderno de História da Educação, v.6, n1, p.125 -140, 27 abr. 2017.

ROCHA, Juliano Dilma Beatriz. **Telenovelas Brasileiras: narrativas alegóricas da indústria cultural**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37ed. 2014.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Rock e quadrinhos nas páginas da revista Chiclete com Banana (1985/1990)**. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2014.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Fundamentos da pesquisa histórica**. Curitiba; InterSaberes, 2016.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Fundamentos de Educomunicação**. [Recurso eletrônico] / Rodrigo Otávio dos santos. Curitiba: contentus, 2020.

SANTOS, Robson dos. SANTOS, Priscila Pereira. **O Encceja e a Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise do Perfil dos Participantes e Motivos do Abandono**. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4888>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisas em Educação Histórica**: Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR...

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018. Resenha de: SUKOW, Nikita Mary; URBAN, Ana Claudia. **Revista de Educação Histórica**, Curitiba, n. 17, p.8689, jul./dez., 2018.

SILVA, Cláudio Felício Pifano. **A corrida do ouro: o romantismo de Gilberto Braga**; orientadora: Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Adailton Soares da. SOUZA, Aneilton Oliveira de. **POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: Do império à República**. Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE ano 5 n. 5 dezembro de 2011.

Silva, A. L. da, Duarte, T. P. P. J., & Silva, A. de F. S. (2013). **A RELAÇÃO ENTRE O USO DO MERCHANDISING SOCIAL E A TEORIA DO AGENDA SETTING NAS TELENÓVELAS “VALE TUDO” E “O CLONE”**. *Revista Univap*, 19(33), 35–51. <https://doi.org/10.18066/revunivap.v19i33.11>

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988 (a).

STADLER, Pâmella de Carvalho. **Youtube como ferramenta de educação não formal: boas práticas para a produção de vídeos educativos com base nos aspectos da linguagem de youtubers** / Pâmella de Carvalho Stadler. - Curitiba, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

ZALUSKI, Jorge Luiz. **Impressos, Ditadura Civil-Militar, Ensino E A Formação Para O Trabalho**: A Lei De Diretrizes E Bases Nº 5692 Em Uma Revista No Sul Do Brasil (1971-1973). Encontro 2020. Pr. Anpuh.Org

ANEXO 1

Roteiro para VídeosVídeo Nº 1

TEMA: A Televisão como recurso metodológico para as aulas de História no Ensino Médio com estudantes da EJA.

Objetivo: Apresentar a Televisão como um produto da cultura de massa e com forte influência sobre a sociedade contemporânea, a partir da segunda metade do Século XX.

- Alguns autores que podem contribuir para aprofundar a discussão com os estudantes em sala (sugerir leituras prévias)
- A Televisão no Brasil, as emissoras, a Rede Globo, o Regime Militar e as telenovelas

Vídeo Nº 2

TEMA: O conceito de Documento Histórico - Evolução

Objetivo: Demonstrar ao professor que a discussão sobre o que é documento histórico é elementar para inserir os conteúdos de televisão nas atividades pedagógicas.

* Demonstrar exemplos de fontes históricas e dentro dessas a Novela.

Do 10.20 1

→ Apresentação - Olá... eu prof. Cliss
p/ prof. da EJA - Ens. Médio

→ Por que a EJA

O objetivo desse vídeo é...

→ apresentar a Televisão como meio de comunicação de

→ INSERIR esse meio dentro da discussão

é muito importante p/ um trabalho pedagógico

→ Alguns autores contribuíram para isso

→ Apresentar a TV dentro de uma persp. histórica

→ As Emissoras e seus Logotipos

→ A Rede Globo e o Regime Militar

→ Finaliza com as telenovelas como um dos primeiros produtos da TV no Brasil.

Importante

Observar o tempo

Entre 7 e 10 minutos

ANEXO 2

Roteiro 2

- Fonte históricas
- Evolução do conceito
* mostrar exemplos
- As Telenovelas "~~Um~~ Tudo"
citar exemplos

FALAS

Roteiro 3

→ Apresentar "Um Tudo" no contexto de Debater política do Brasil

→ Cena 1 - Embate entre ética e desonestidade

Cena 2 - A disputa pela terra

Cena 3 - A corrupção e a justiça seletiva.

FALAS

ANEXO 3

- * Apresentar (Introdutoriamente) "Vale Tudo" como um documento histórico para tratar de uma tema tradicional do currículo da disciplina de História.

Vídeo N° 3

TEMA: A Novela "Vale Tudo" como documento histórico para Abordar a Reabertura Política no Brasil durante a década de 1980.

Objetivo: A partir desse produto da televisão, convidar os docentes a refletirem sobre o potencial de enriquecimento que "Vale Tudo" pode oferecer para tratar da Reabertura Política no Brasil, a partir de 1980.

Sub-temas embasados em trechos da Novela

* A crise econômica / A honestidade ~~de~~ a pais?

LAP/34 ICAP 37 CAP 44

↳ VOTO/DEMOCRACIA/ECONOMIA

* O movimento pela posse da TERRA

→ CAP/62/63/64

Const. PG. 83

* A corrupção no país e a justiça seletiva

CAP 44

estudo / supletivo

CAP 70 → 75

TEXTO
relacionado ao tema

FORONI