

Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos

Being a teacher: reflections upon training and teaching in Youngster and Adult Education

Daniela Maria Weber¹, Suzana Feldens Schwertner²

Universidade do Vale do Taquari, UNIVATES, Lajeado-RS, Brasil

Resumo

Este estudo tem como objetivo conhecer uma amostra de professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto às suas percepções sobre a docência e a sua formação. O artigo inicia apresentando um panorama da constituição da EJA no Brasil e a docência na modalidade, a partir de revisão teórica. Por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professoras de Ensino Fundamental de uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, as docentes explanaram sobre a escolha e permanência na modalidade, os desafios e possibilidades no trabalho com a EJA. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados apresentam professoras de diferentes idades e tempos de docência. Não tiveram conhecimento sobre a EJA, quando de sua formação inicial, vindo a conhecer a modalidade a partir do trabalho realizado nela, diferente do que orienta a Legislação vigente. Comentam sobre as dificuldades em suas práticas, como a de estarem sempre motivadas, incentivando os estudantes, cativando-os para que mantenham o interesse e envolvimento nas aulas. Fatores que exigem aulas bem preparadas e que demonstram a preocupação com a aprendizagem. Elas se reconhecem como professoras da modalidade e por isso permanecem atuando. Ao propor conhecer esta amostra das professoras que trabalham na EJA, espera-se que o presente estudo possa contribuir para refletir sobre a formação e a docência na modalidade, que se mantém tão importante para a efetivação do direito de escolarização de muitos brasileiros.

Palavras-chave: Professores. Formação. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The purpose of this study is to learn about a sample of teachers who work in Youth and Adult Education (YAE) regarding their perceptions of teaching and training. To begin with, the article presents an outlook of the YAE constitution in Brazil and teaching in that modality from a theoretical review. Through semi-structured interviews with ten Elementary Education teachers from a Regional Education Coordination Office in the State of Rio Grande do Sul, Brazil, they explained why they chose that modality and remained in it, the challenges and possibilities of working in YAE. The data were analyzed in the light of Content Analysis (BARDIN, 2011). The results show teachers of different ages and teaching times. They had no knowledge of YAE at the time of their early training and learned about the modality through working with

¹ Mestra em Ensino (Univates); Licenciada em História (Univates). Professora da Educação Básica. E-mail: daniweber364@gmail.com

² Psicóloga. Mestra e Doutora em Educação (UFRGS). Docente do Mestrado em Ensino (Univates) e do Curso de Psicologia (Univates). E-mail: suzifs@univates.br

Financiamento: PROSUP-CAPEs.

it, different to what the current Legislation instructs. They mention the difficulties they face in their practices, such as always being motivated, encouraging students, enthraling them to remain interested and involved in class. Those factors require well prepared classes and demonstrate they are concerned with learning. They recognize themselves and teachers of the modality, which is the reason to remain in the activity. By proposing to learn about this sample of teachers working in YAE, it is expected that the present study may contribute towards reflecting upon training for and teaching in the modality, which remains of great importance to effectuate the right to schooling for many Brazilians.

Keywords: Teachers. Training. Youth and Adult Education.

Considerações iniciais e método

Neste trabalho dirigimos o olhar aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de estudo de teóricos e da legislação que contempla a formação e a atuação docente. Também foram realizadas conversas com esses profissionais, através de entrevistas semiestruturadas. Visa contribuir para a reflexão sobre o trabalho na EJA e para a formação desses professores, além de considerar os processos de ensino e de aprendizagem, enfatizando-os em uma modalidade com estudantes que possuem trajetórias de vida tão diversas, marcadas por estarem em tempos de vida diferentes. Mas são estudantes que se encontram como grupo e que por isso necessitam de currículos e metodologias diferenciados, planejados para sua modalidade.

Como método escolhemos a pesquisa qualitativa, que para Chizzotti (2003) significa que estamos fazendo pesquisa a partir do contato com pessoas que possam apresentar um conjunto de informações que não estão disponíveis em outros contextos, existindo a partir da inter-relação, do convívio com pessoas, “[...] que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Ibidem, p. 221). Escolhemos a pesquisa qualitativa por ser este o melhor método para conhecermos as percepções e compreensões dos professores acerca da temática abordada, não apenas quantificando numericamente, tal como é identificada a pesquisa quantitativa, mas valorizando a interação entre os sujeitos (CHIZZOTTI, 2003; DUARTE, 2002).

A abrangência desta investigação é a de uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2016³. Os dados foram coletados através de entrevistas, com uma amostra de dez professores, do total de 38 que compõem o quadro de professores estaduais que trabalham em turmas de EJA de Ensino Fundamental.

A análise dos dados se fez a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e os cuidados metodológicos seguiram os critérios propostos por Duarte (2002) e Silveira (2002; 2007). Para esclarecer a escolha feita pela Análise de Conteúdo, seguem os objetivos desta que também servem como justificativa para seu uso neste e em outros trabalhos:

- A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

³ O tema foi abordado na pesquisa de dissertação, escrita para o Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari (Lajeado/RS), intitulada “Eles já receberam muitos ‘não’: a percepção de professores sobre o ensinar e o aprender nas turmas multigeracionais da Educação de Jovens e Adultos”, defendida em dez./2016.

- E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuímos a compreensão (BARDIN, 2011, p. 35, grifo da autora).

A autora aponta que, ao utilizar a Análise de Conteúdo, o pesquisador se permite questionar se o que ele vê, com olhar atento, minucioso, nas mensagens analisadas, será o que outros também veem. O pesquisador permite-se questionar as palavras lidas, retomá-las, atribuindo significados e elaborando unidades de sentido.

Os professores envolvidos nesta pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apresentado inicialmente para a Coordenadoria Regional de Educação, e autorizado através da assinatura da Carta de Anuência. As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando aparelho eletrônico de gravação e transcritas utilizando a ferramenta gratuita Web Speech API Demonstration⁴. Na sequência a transcrição foi retomada, para novas audições e correções, quando foram incluídas também outras informações relacionadas ao momento da entrevista. Conforme recomendações de Bardin (2011, p. 93), todas as entrevistas “[...] devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”.

Os dados foram analisados e organizados em categorias de análise. As categorias surgiram a partir da recorrência de determinados significados atribuídos pelos docentes, quando analisados na segunda etapa do método, que Bardin identificou como sendo o tratamento do material. Este momento consistiu na transformação das entrevistas em um conteúdo, em informações que expressassem significados pertinentes ao tema em discussão. As categorias emergiram do material, o que Bardin (2011, p. 149) chama de categorização por “acervo”, uma vez que as categorias emanam do próprio texto, diferente da categorização por “caixas” prévias (Ibidem, p. 149), que já haviam sido pensadas antes do tratamento do material.

Uma delas, a que identificou quem são os professores que trabalham com os estudantes da EJA, será apresentada neste estudo. No capítulo a seguir, estão as informações alusivas ao referencial teórico que embasa esta pesquisa: a Educação de Jovens e Adultos, considerando sua constituição e características como modalidade da Educação Básica; e sobre os docentes, a partir da formação em curso de licenciatura e do modo de atuação diferenciado com as respectivas turmas.

A Educação de Jovens e Adultos: sua constituição e docência

Falar de Educação de Jovens e Adultos é traçar a história de pessoas que não viveram, por diversos motivos, a escolarização que hoje é obrigatória. De acordo com Viero (2007), a discriminação contra os que possuíam pouca ou nenhuma escolarização vem do período colonial e permaneceu no período industrial brasileiro do século XIX e início do século XX.

⁴ Disponível no site <<http://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>>. Acessos entre abril e junho de 2016.

É no texto da Constituição de 1988 que se encontra o que Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) consideraram como um dos eventos mais importantes para a educação de jovens e adultos, a “[...] conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade”. Ou seja, estava assegurada a escolarização, não importando a idade em que ela fosse ocorrer. O Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, escrito por Carlos Roberto Jamil Cury, reforça o direito público subjetivo da educação pública e gratuita para todos, a partir da Constituição de 1988 e que o não cumprimento do mesmo implica crime para a autoridade responsável (BRASIL, 2000).

A Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), também propiciou um novo olhar para EJA. Ao ser incluída como modalidade⁵ da Educação Básica – deixando de ser chamada de Ensino Supletivo para ser identificada como Educação de Jovens e Adultos (BENVENUTI, 2011) – permite ser citada nos cursos de formação de professores, uma vez que não se tratava mais de atividade leiga ou assistencialista, merecendo reflexão sobre sua ação e sobre seus sujeitos.

Ao citar o exemplo dos menestréis medievais que tinham como tarefa alegrar e encantar a corte, Barcelos (2007) escreve que os professores da EJA continuam com essa tarefa; agora, incumbidos de encantar estudantes que, por seus motivos, não concluíram a escolarização. De que talvez seja preciso “re-encantar – estes homens e mulheres jovens e adultos que já passaram por várias experiências de escola, e delas, não raro, têm tristes recordações. É uma tarefa nada fácil” (Ibidem, p. 166).

Existe a necessidade de encantamento por parte do estudante, assim como é importante o papel do professor como mediador dos processos de aprendizagem. Ferreira (2015, p. 99-100), alerta que o trabalho docente exige atenção especial para com o estudante e os processos de ensino que se constroem nas turmas de EJA, considerando que muitos deles trazem consigo histórias de reprovação, mudanças de escola, a EJA precisa ser um tempo para uma “[...] tentativa de minimizar as sequelas e ressentimentos desses jovens tão jovens, [e para tanto] precisamos nos esforçar enquanto educadores, para tornarmos as experiências de aprendizagem mais significativas”.

O trabalho com o estudante da EJA requer sistemáticas diferenciadas do que é desenvolvido quando ele está em turmas seriadas, por exemplo, pois requer “[...] outros modos de lidar com os sujeitos” (LAFFIN, 2013, p. 163). Ainda segundo essa autora, essa modalidade necessita de currículos e metodologias repensados, com docentes que possam se apropriar de novas organizações do saber, pensadas para este contexto. Se constituir professor na Educação de Jovens e Adultos não é tarefa qualquer. Ser professor da EJA não é simplesmente estar em uma sala de aula, mas compreender suas particularidades, não como inferior ou superior às demais modalidades, ou adaptação, mas como uma forma própria de ensino, que exige um jeito diferente também de ser professor. Situação semelhante constataram Rodriguez, Dutra e Storto (2017, p. 247), em sua pesquisa sobre os professores que trabalham com estudantes incluídos na EJA: os autores constatam que atuar na modalidade não é apenas transmitir conteúdos, mas “[...] possuir características especiais e

⁵ Modalidade, segundo a LDB, são formas em que a educação básica e superior podem se organizar. Atualmente, são modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Especial (BRASIL, 1996).

sensibilidade para o trabalho com um público que, quase sempre, apresenta baixa autoestima, traz marcas do fracasso em suas vidas”.

Trata-se de um envolvimento por parte desses professores, para além de conteúdos escolares, que perpassa a estima e o entusiasmo pelo aprender e pela própria profissão. Reflete-se também o pouco investimento na formação inicial de professores no que tange à EJA, apontando diversas licenciaturas que graduam professores que jamais conheceram ou problematizaram essa modalidade de ensino. Esses cursos se contrapõem ao que indica o Parecer do CNE/CEB 11/2000, de que as instituições que formam professores devem se preocupar com a formação para EJA. O Parecer sugere um sistema contínuo de formação já na licenciatura, para que o graduado tenha conhecimento da modalidade quando for atuar sem que, no entanto, seja uma obrigatoriedade dos cursos de licenciatura:

[...] Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O licenciando deve conhecer a EJA durante sua formação, para que possa estudar e se preparar para atuação, evitando situações de trabalho com viés assistencialista e desqualificado, com um “aligeiramento” que pouco capacita. Ventura (2012, p. 76) em seus estudos sobre os currículos de licenciaturas e o espaço que a EJA possui neles, conclui que “[...] as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos”, pois acabam priorizando conteúdos ligados à área do conhecimento, do que os voltados à prática docente. A mesma autora ainda justifica a importância da formação em EJA dos docentes, propondo combater práticas adaptacionista e improvisadas, e visando construir propostas que venham ao encontro dos estudantes da modalidade.

Reforça-se assim que as questões voltadas ao ensino e à aprendizagem, quando pensadas a partir do estudante, considerando-o como jovem e como adulto, se mostram importantes nos processos educacionais, pois efetivam a concepção do entrecruzamento do ensinar e do aprender. Impossível um sem o outro, pois não há sentido o ensino em que não exista aprendizagem. Nesse caminho, Silva et al. (2009) nos alertam que, por mais que se ensine esperando que o sujeito aprenda, o fato de ensinar não é garantia de aprender, assim como alguém pode aprender sem que outra pessoa ensine. O ensinar e o aprender demandam o envolvimento “de sujeitos diferentes num diálogo constante” (SILVA et al., 2009, p. 59), para que os processos façam sentido.

Assim, se aprendemos em momentos diversos, a própria escolarização precisa fazer relação com a vida. Na EJA, este aprender com a ajuda de outros precisa ser feito de forma especial, uma vez que visa reunir os conhecimentos já existentes dos estudantes com os saberes almejados nos espaços escolares (LAFFIN, 2013). Os conteúdos tradicionalmente propostos durante a escolarização e identificados como “conhecimentos acumulados pela Humanidade”, precisam ser refletidos e contextualizados. Pois, “[...] enquanto ensinar é marcar, mostrando algo efetivamente

a alguém, aprender é tomar para si esse algo ensinado, de forma significativa e duradoura” (SILVA et al., 2009, p. 61). Logo, para uma significação no mundo jovem e adulto, são necessárias relações entre as experiências já vividas por esses estudantes e as realidades conhecidas, para que ocorra a aprendizagem.

Gil (2012) alerta que muitos professores optam pelo ensino despreocupado com a aprendizagem, na concepção de que o aluno aceita todas as informações que lhe são oferecidas. Oliveira (2007, p. 202) alerta para a necessidade de metodologias apropriadas às aulas, considerando seus espaços e seus estudantes, principalmente os adultos que possuem receio de encontrar crianças no seu espaço de estudo ou metodologias infantilizadas. Trata-se do receio de voltar à escola e ser tratado como criança, ou de estar em salas de aula com elas. Nesse sentido, retorna a premissa de que o adulto precisa de metodologias específicas:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

São processos de aprendizagem que vão se modificando ao longo da vida, por isso a necessidade de reflexão sobre como ocorrem na EJA quando se referem a jovens ou adultos. O ensinar e o aprender se modificam de acordo com seu contexto e com os envolvidos. Ao analisar as Diretrizes Curriculares para EJA, Veloso (2014, p. 16) alerta que não estão previstos componentes curriculares diferenciados, mas indicam que “o projeto pedagógico considere as especificidades dessa modalidade de ensino e a adoção de práticas pedagógicas distintas das dirigidas à educação de crianças e jovens do ensino regular”. Assim como não devemos infantilizar a alfabetização de adultos, mas sim, pensar estratégias de ensino voltadas para o mundo em que se encontram, devemos aplicar métodos especiais para os jovens, principalmente os adolescentes-jovens⁶ (FERREIRA, 2015).

Uma das propostas é pensar através dos estudos de Paulo Freire (1987), a partir de uma pedagogia emancipadora, em que o estudante desenvolve seu aprendizado, sendo o professor um mediador nesse processo. Diferente da proposta de educação bancária, que para o autor representa justamente o ato de depositar e sacar, como as operações realizadas nos bancos, onde o professor deposita um determinado conhecimento no aluno e depois confirma a aprendizagem, solicitando respostas que sejam cópias daquelas fornecidas pelos professores.

Será na inter-relação entre o professor e o aluno, e não no protagonismo do primeiro sobre o segundo, e nem do segundo sobre o primeiro, que os processos de ensino e de aprendizagem poderão fazer sentido e gerar significados na escolarização. É o que também Gadotti (2003, p. 26) explica ao conceituar a profissão docente e

⁶ Na sistematização de Ferreira (2015) os jovens se caracterizam por idades: o adolescente-jovem (entre 15-18 anos), o jovem-jovem (entre 19-24 anos) e o jovem adulto (entre 25-29 anos).

sua concepção emancipadora: o professor tem o papel de “emancipar as pessoas”, ajudá-las a organizar sua aprendizagem, convivendo e vivendo melhor. No entanto, alerta que as aprendizagens acontecem de forma individual, mesmo que em momentos e espaços coletivos, e de acordo com as vivências que cada um possui. Escreve ele: “É o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença” (GADOTTI, 2003, p. 48).

Mesmo sendo de forma coletiva, as pessoas aprendem de maneiras diferentes e em momentos diferentes, principalmente se analisarmos a aprendizagem de crianças e de adultos, pois conforme Silva et al. (2009, p. 59) “[...] As crianças aprendem para o futuro, enquanto os adultos aprendem para o presente”. Se as aplicabilidades são outras, convém considerarmos as constatações de Benvenuti (2011, p. 164) sobre o aprender na EJA e a necessidade de currículo específico para a modalidade:

Alguns dos problemas que os educandos enfrentam na escola decorrem da organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender os conteúdos escolares e, ainda mais, a mesma lógica das aulas dos cursos regulares é usada para essa modalidade de ensino. Na EJA, essas questões são muito evidentes, seja no discurso dos jovens, seja no dos mais velhos. Além disso, outro fator agravante dessa situação se relaciona com o fato de que as idades e vivências, tanto sociais quanto culturais, dos educandos são ignoradas.

Isso nos aponta a necessidade de reflexão sobre o que é trabalhado no currículo da EJA e sobre como o desenvolvemos, de modo a atender às necessidades de públicos diferentes, pois, na percepção de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 70), “Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis”. O que nos faz retomar a questão dos professores e a necessidade de constante formação, para que possam acompanhar o movimento da própria modalidade.

Se o objetivo da escola de EJA não é o de excluir, e sim o de incluir, não se pode deixar sair de foco que a modalidade se constitui desses dois grupos, qual seja, o de jovens e o de adultos. Carrano (2007, p. 9) evidencia que não é assistencialismo, e sim, direito, seja qual for o tempo de vida em que se encontra o estudante; e que, ao matricular-se, “[...] eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar”.

Deste modo, importa destacar que a EJA precisa ser vista como um processo essencial à sociedade, e deve “[...] deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social”, como já indicavam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 76). Precisa estar atrelada à aprendizagem ao longo da vida, que exige de todos os sujeitos, aprendizagens constantes. É essencial que a sociedade mude a forma de olhar e compreender a EJA, valorizando-a assim como ocorre em outros níveis educacionais.

Considerada a constituição da EJA como modalidade da Educação Básica e identificada a importância do fazer profissional do professor, seu envolvimento com as especificidades do ensinar e do aprender na modalidade, e problematizada a formação

de professores a partir da legislação vigente, identificamos na sequência quem são as professoras entrevistadas. Trata-se de uma amostra dos profissionais que trabalha com EJA de Ensino Fundamental na área de abrangência investigada, considerando quem são e como se percebem professoras na modalidade, a partir da formação que possuem.

Com a palavra, as professoras!

Ao ouvir as professoras entrevistadas e sistematizar seus relatos em categorias de análise, percebeu-se que uma delas se relaciona ao professor da EJA. Não estaria a percepção sobre o ensino e a aprendizagem relacionada a quem é o professor da EJA? A percepção de como ensinar e como aprender não depende de como ele se vê, vê seus colegas e seus estudantes? Estes dois questionamentos representam as subcategorias, que estão apresentadas na sequência: “As professoras de uma Coordenadoria Regional de Educação” e “Como se ensina e se aprende na EJA, a partir da visão de professoras”.

A subcategoria “As professoras de uma Coordenadoria Regional de Educação” surgiu quando foi possível conhecer essas docentes, suas histórias de vida em relação ao trabalho na EJA, suas angústias e emoções, possibilitando elaborar algumas descrições próprias desse público-alvo de investigação: suas idades, seu tempo de atuação no magistério e na EJA, especificamente, além dos motivos de sua permanência na modalidade.

Ao tabular os dados, identificou-se que a amostra de professores é heterogênea quanto à idade, mas homogênea em relação ao sexo: os sujeitos da pesquisa são professoras, com idades entre 26 e 62 anos. Possuem formação de nível superior em variadas áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza). Sobre a formação em EJA, apenas duas das dez professoras possuem formação continuada, oferecida gratuitamente por órgãos públicos, conforme exposto no quadro 1 abaixo⁷:

Outro ponto abordado foi o tempo de docência na EJA: todas as entrevistadas possuem menos de 10 anos de trabalho na modalidade, embora quatro delas sejam professoras há mais de 20 anos. Apenas duas professoras relataram terem optado pela EJA, enquanto as demais iniciaram na modalidade devido a outras circunstâncias, como assumir turmas durante afastamento de colegas ou terem sido convocadas para a escola e esta ser a demanda de trabalho:

[...]faltava professora para EJA me convidaram e eu aceitei [P4]⁸.

[...]eu estava substituindo uma professora de Geografia e ela atuava na EJA [P1].

Cheguei até a EJA substituindo uma professora que entrou de licença e como ela teve um bebê ela não quis mais voltar para a noite e eu acabei ficando. Saí um tempo para ir para vice-direção. Quando sai da vice-direção, retornei [P8].

[...]fui chamada aqui e aqui e era para o EJA, aceitei e continuei [P9].

⁷ Neste quadro não tabulamos as demais informações, como as áreas de formação, idade e as escolas de origem, para garantir o anonimato das entrevistadas.

⁸ As falas das professoras serão apresentadas, neste trabalho, com esta configuração: ao final, entre colchetes, P indicando Professora e um número, que as difere. A identificação P4, neste caso, identifica que se trata da Professora 4.

Quadro 1: Professoras

Formação em EJA	Experiência Docente	Experiência em EJA
TCC da especialização sobre a EJA prisional.	8 anos	8 anos
Não. Apenas a formação pedagógica da Escola.	3 anos	2 anos
Não.	20 anos	7-8 anos
Formação Continuada Alfabetização e Letramento na EJA (UFRGS)	12 anos	7 anos
Formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.	22 anos	8 anos
Não.	1 ano	3 meses
Não.	40 anos	5 anos
Não.	21 ano	8 anos
Não.	44 anos	3 anos e 6 meses
Não. “[...] mas quando eu entrei na primeira escola, eu tive orientação da coordenadora pedagógica, da supervisão”.	77 anos	11 ano

Fonte: Das Autoras.

A maior parte delas alegou gostar da modalidade, sendo este um dos motivos pelo qual continuam. Outras afirmaram ter vontade de parar devido ao turno de trabalho ser o noturno, ou disseram ainda que estão na modalidade por uma demanda da escola, e não exclusivamente por opção:

[...] eu permaneço por fechar carga horária e por... não existe um motivo específico, assim de “amar extremamente dar aula no EJA...”, é diferente [P2].

Gosto de trabalhar no EJA hoje e a vaga também que tem ainda continua sendo para a EJA e eu vou continuar na EJA [P3].

Porque eu gosto da modalidade da EJA, eu gosto trabalhar com eles, eu gostaria de parar, não pela EJA, mas por causa do turno [P4].

[...] me identifiquei bastante, gostei muito de trabalhar assim. Então quando surgiu a proposta de vir para essa escola aqui eu aceitei de cara, porque eu pensei “vou voltar para essa realidade que é fascinante!” [P10].

Eu acho que a gente, apesar de tudo, gosta! É um... é bem complicado. Mas a gente gosta [risos] [P8].

Pelas falas das professoras, percebe-se que elas gostam de trabalhar com a modalidade. Embora citem algumas dificuldades, como o turno e o fato de ser “complicado”, conforme citado pela Professora 8, referindo-se às características dos estudantes e da necessidade de atenção diferenciada à modalidade. Duas professoras apresentaram ainda outros motivos para continuarem trabalhando com a EJA:

É porque eu gostei também de trabalhar com o EJA. São turmas pequenas, que é bem diferente do Ensino Médio. No Ensino Médio que eu trabalho, são turmas que têm sempre mais de 30 alunos, então são salas bem cheias e EJA tem em média 10... de 10 a 15 alunos dentro da sala então é bem mais tranquilo [P6].

Primeiro, que eu gosto de trabalhar com gente adulta. E segundo, porque eu gosto de trabalhar no noturno. Eu gosto de trabalhar no turno da noite [P7].

Como se pode ver nos excertos acima, a Professora 6 justifica a permanência na EJA pelo número de alunos por turma, que é menor do que nas turmas seriadas de Ensino Médio, sendo assim “mais tranquilo” de trabalhar. A Professora 7 alega gostar de trabalhar à noite, e por isso trabalha na EJA.

Na segunda subcategoria, “Como se ensina e se aprende na EJA, a partir da visão de professoras” constam características do trabalho docente, como a postura das professoras frente às tecnologias e seu uso nas salas de aula, a formação inicial nos cursos de licenciatura, o trabalho com turmas aglutinadas e a necessidade de motivação e incentivo, além da preocupação com a aprendizagem.

O uso das tecnologias é apontado, pela Professora 9, como um dos desafios da EJA Segundo ela, existe resistência por parte de alguns educadores em aprender, e isso não se relaciona com a idade desses professores, mas sim com a postura adotada por eles:

Tem professores que eu conheço que não conseguem ligar um Datashow! Que não conseguem ligar um computador. E não é velho, é novo. E não procura aprender... porque... eu acho que a gente tinha que começar pela gente, pelos professores, para tentar buscar um caminho... [P9].

Ela destaca uma mudança que deve partir dos professores. Se a EJA deve ser diferente para seus estudantes, essa mudança deveria iniciar pelos seus professores (AQUINO, 2007). Mudanças que vão além do uso das tecnologias, mas que passam também por elas.

Sobre a formação inicial e a preparação para a docência, apenas uma professora disse ter estudado sobre a modalidade, quando da sua formação de nível Médio, em curso Normal. As demais alegaram que não conheciam a EJA antes de começarem a trabalhar na modalidade; a Professora 1, por exemplo, citou que durante a graduação não teve disciplinas específicas voltadas para a EJA:

Nada de EJA, nada de EJA! Era Fundamental, Séries Finais e Ensino Médio. Nunca na universidade se falou da EJA... sabia que existia mas eu não... também nunca imaginei que eu ia entrar numa sala de EJA [P1].

[...] não. Tanto que eu nem conhecia como era. Eu sabia que eram alunos de mais idade, que seria “mais tranquilo” [indica com as mãos “entre aspas”], só que no fim não foi bem assim... mudou um pouquinho [P5].

Não, nem um pouco. Porque eu não fiz estágio em EJA, não observei turmas de EJA, eu cheguei aqui eu não sabia o que eu ia encontrar. [...] estou conhecendo agora a realidade de EJA [P6].

Ao alegarem que não estudaram sobre a EJA durante a graduação, indicam também que não houve preparação para a docência com jovens e adultos. A Professora 1 afirma que foi preparada para trabalhar com turmas seriadas. A Professora 6, a mais jovem entre as entrevistadas, comenta inclusive que não teve nenhuma prática, nem observação sobre a modalidade, passando a conhecê-la quando iniciou na docência.

A pouca discussão da EJA na formação inicial de professores é tema amplamente discutido nos fóruns de pesquisadores sobre a modalidade. Laffin (2013) e Brunel (2004) já destacaram a importância de um bom professor para as turmas de EJA:

um professor que conheça e que compreenda a modalidade, com suas características e sujeitos.

O Parecer 11/2000 do CNE/CEB (BRASIL, 2000) também ressaltou alterações que já deviam estar vigorando nas formações iniciais, através das licenciaturas, mas que ainda não acontecem da maneira como deveriam, pois professores continuam se formando sem conhecer as características da Educação de Jovens e Adultos. Não estamos justamente fazendo o contrário do que o Parecer indica, isto é, formando brevemente os professores? Fazendo-os atuar na EJA mais por princípios próprios e por boa vontade, do que propriamente por formação? Ainda sobre a formação, destaco que, da amostra de 10 professoras, três possuem pós-graduação, em nível de especialização, mas não relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Sobre como é ser docente na EJA, a Professora 2 falou sobre organização para trabalhar com as turmas aglutinadas, sobre motivação e incentivo constante:

Então precisa toda aquela coisa... E precisa bastante assim... motivação! Sempre motivá-los a fazer [P2].

[...] estar sempre ali, conectada a isso... [falando das turmas multisseriadas e os dois planos de aula] [P2].

[...] eu sou bem rígida nessa questão, eu sigo os planos, eu vou escolhendo, não sigo naquela ordem cronológica como é colocada porque às vezes tem conteúdos que são mais fáceis outros mais difíceis, mas inicio por uma ordem mais fácil e daí vai aumentando o conteúdo, dificultando [P2].

No entanto, com essa rotina, a professora também apresenta que em determinados momentos se sente desmotivada, principalmente devido ao pouco interesse apresentado pelos adolescentes-jovens:

[...] nós professores também nos sentíamos bastante desmotivados, porque numa turma que não colabora contigo, que não trabalha, que fica mais banalizando, foi uma situação bem complicada, uma marca que ficou pra mim [P2].

A desmotivação também foi citada pela Professora 4, mas em relação ao fato de o trabalho ser no turno da noite. Segundo ela, nesse período já está mais cansada para conduzir as aulas. Também a desmotiva não poder participar dos eventos sociais que acontecem à noite, por estar trabalhando. A Professora 5 igualmente tem interesse em trocar de turno de trabalho, pelo fato de não querer mais trabalhar à noite:

Por ser à noite então por causa do turno eu estou cansada chega nove horas da noite, já tô cansada e eu não... e também por uma questão bem interessante, muitas vezes, muitos eventos sociais - teatro, cinema - eu não posso ir à noite... minhas amigas me convidam, minha filha me convida, eu sempre tenho que declinar dos convites. Então eventos sociais para a professora que trabalha manhã tarde e noite, esquece que existe! Isso eu fico muito ressentida! [P4].

Então permaneço por enquanto, porque eu cansei da noite [P5].

A EJA tradicionalmente existiu à noite para o estudante poder conciliar trabalho e estudo. Não especificamente precisa ser noturna, apenas foi organizada desta forma devido à demanda de matriculados para o noturno. Necessidade que advém

da industrialização crescente do país no século XX, que acabou exigindo reformas educacionais e conseqüentemente, a criação de escolas noturnas (DUQUES; AMORIN, 2016). No entanto, ao optar pelo ensino neste turno, os professores da EJA precisam estar cientes de que essa é a opção também de estudantes que procuram na modalidade uma escolarização que, ou lhes é necessária, ou lhes é interessante, ou então obrigatória (CARVALHO, 2001).

Arroyo (2007, p. 14) lembra que precisamos sempre ter em mente que “[...] as flores noturnas também têm cheiro...”, isto é, assim como no diurno existem prazeres na docência, no noturno também existem. É preciso estar disposto a sentir os perfumes. É preciso estar disposto a ensinar e aprender com esses jovens e adultos. É preciso estar inteiro, em seu horário de trabalho, e saber que a EJA vale tanto quanto qualquer outro turno.

Se elementos tão fundamentais para o ensino da modalidade, como é o trabalho no turno da noite, são questionados e até mesmo refutados pelas professoras, é mesmo essa a modalidade de trabalho com a qual querem continuar trabalhando? É necessário, neste ponto, ressaltar o que Aquino (2007) problematiza em relação ao professor – da necessidade de dinamismo que a profissão exige, de estar disposto ao novo, todo o ano, de novo. Do contrário, iremos tombando durante o ano, porque rotina não combina com as salas contemporâneas. Escreve ele que: “[...] a docência demanda uma vitalidade constante, muitos vão tombando pelo caminho, ludibriados pela promessa de uma existência rotineira e cumulativa em sala de aula, quando tudo o que ela quer são extravagâncias” (AQUINO, 2007, p. 68).

Sendo as aulas no período noturno, ainda mais disposição precisam ter estudantes e professores. Não se constituirão boas aprendizagens com sujeitos não motivados e não envolvidos no processo. Cativar os estudantes é um dos desafios para as professoras. Na opinião delas, a preparação da aula auxilia a envolvê-los neste novo contexto escolar:

Principalmente cativar o aluno, mostrar interesse, preparar bem uma aula e principalmente aquele conteúdo que o aluno está recebendo, que faça sentido na vida dele [P4].

E aí normalmente já são alunos que já deu alguma complicação em uma outra escola, então eles são mandados para cá e aqui então a gente acolhe, tenta resolver a situação, receber ele da melhor forma possível e transformar esse aluno numa pessoa normal, porque normalmente eles são alunos-problemas, que causam conflitos na sala de aula, essas coisas... e aqui a gente consegue amenizar isso [P10].

A Professora 10, no excerto acima, fala em “aluno normal”, referindo-se ao seu desejo de mudar a forma como se vê o “estudante-problema”, isto é, que através da EJA, ele deixe de ser considerado um problema da escola e seja um estudante, como são tantos outros.

A Professora 1 também disse que um dos seus desafios é que a EJA seja um espaço para promoção da cidadania. Ela também comentou da dificuldade no planejamento das aulas, principalmente porque visa atrair o interesse dos estudantes jovens, o que é compartilhado pela Professora 9:

[...] maior desafio é esse: fazer com que esse aluno seja cidadão ativo dentro da Comunidade que ele está [P1].

Eu acho que é difícil é fazer um planejamento que eles se sintam atraídos...
[os jovens] [P1].

O EJA tem isso assim... tu tem que levar eles... tem que ter um... chamar aquela atenção [...] ... eu acho que a parte mais difícil é o montar a tua aula [P9].

Ainda em relação ao planejamento das aulas, a Professora 10 relatou que se sente desafiada quando tenta utilizar os materiais pedagógicos da EJA, como livros didáticos. Segundo essa professora, nem sempre consegue usar o material enviado pelo Governo para as turmas de EJA, devido ao vocabulário utilizado e também devido às características regionais, uma vez que os livros são produzidos considerando a realidade das cidades das respectivas editoras, isto é, a maior parte na região Sudeste:

Desafio? É usar o material que a gente tem limitado para EJA, vêm os livros do governo, de EJA, [...] Isso é o mais difícil, eu acho, pegar um livro de, às vezes, Fundamental e tentar adaptar, ver o que vou conseguir melhorar para aplicar no EJA [P10].

Nesse sentido, o planejamento solicita que se conheça o grupo que compõe a EJA. Freire (1987) já alertava sobre a importância da adaptação do trabalho aos interesses e necessidades do grupo, o que também apareceu na fala da Professora 3 como um desafio, pois, após conhecer, é preciso trabalhar para atingir os objetivos de acordo com cada estudante:

[suspiro] *Os desafios são grandes... porque eles vêm de diversas escolas, alguns são nossos sim... a gente não conhece eles, com tipos de comportamentos e atitudes variadas, então fazer com que eles todos dentro de uma sala sejam capazes depois, de serem promovidos, não é fácil! [P3].*

A professora 3 reconhece os desafios da EJA, mas é possível perceber que mantém o objetivo maior da escolarização, qual seja, a aprendizagem, de “que sejam capazes” de avançar as etapas da EJA e de todas as demais que surgirem. Evidencia-se assim a preocupação com a aprendizagem desses estudantes, para além de todas as demais dificuldades elencadas através das falas das demais professoras, como o planejamento, a aplicação de estratégias diferenciadas, o uso de material didático e tecnológico, conhecer e se relacionar com os estudantes. Aliada a isso, a falta de embasamento na formação inicial dessas profissionais são características de ser docente da EJA, de acordo com este estudo.

Considerações finais

Propor reflexões que envolvam a Educação de Jovens e Adultos e seus professores está diretamente relacionado ao propósito do surgimento da modalidade: inicialmente, a partir de boas vontades e olhares atentos às necessidades pelas quais o brasileiro passava, frente à falta de escolarização e à crescente industrialização do Brasil. Perceber este histórico da EJA e de como conseguiu galgar espaço junto à escolarização pública, gratuita e em qualquer tempo, como direito do cidadão, sempre deve ser o ponto de

partida neste tipo de estudo. Não há como compreender a EJA se não relembrarmos sempre sua constituição de lutas e entraves em busca da garantia desses direitos. Direitos que perpassam a oferta, permanência e qualidade da educação oferecida.

A qualidade do processo educacional se relaciona com o trabalho desenvolvido pelo professor. Está aí a importância de conhecer este profissional. Perceber a diversidade dos docentes que compõem a EJA foi um dos primeiros apontamentos deste estudo: são mulheres, professoras de todas as idades, com diferentes tempos de experiência docente. Gostam da EJA e por isso permanecem na modalidade, algumas por quase uma década.

Indicam não terem estudado sobre a EJA na formação inicial, embora muitas delas tenham se formado após a legislação vigente indicar a necessária formação em EJA, nos cursos de Licenciatura. O que nos leva a refletir sobre como estamos formando os professores da Educação Básica e de como estamos nos posicionando frente às ações tão combatidas na EJA, quais sejam, o assistencialismo e práticas que não são embasadas em reflexões teóricas.

Mas como é ser docente na EJA? As professoras falam e este estudo apresenta, que é necessário estar motivada e incentivar constantemente os estudantes. Vale lembrar que, em maioria, são trabalhadores que estudam à noite e que por isso estão cansados quando chegam ao seu terceiro turno. Cativar este estudante é um desafio que envolve o preparo de boas aulas e um encantamento pelo ensinar, como propôs Barcelos (2007), ao comparar os professores aos menestréis medievais.

Sobre o preparo de boas aulas, que possam cativar os estudantes, também indicam as professoras de que se trata de um desafio, pois demandam organizações curriculares que venham ao encontro dos interesses dos estudantes, para que assim os aproxime do desejo de aprender. Também é revelado, pelas falas das professoras e pelos estudos de Brunel (2004), o quanto almejam a aprendizagem dos estudantes, para além dos conteúdos identificados como “conhecimentos acumulados pela Humanidade”, que sejam bons cidadãos e que façam uso dos direitos que possuem por fazerem parte desta sociedade.

Espera-se que, conhecendo as características da Educação de Jovens e Adultos a partir de sua constituição, considerando a legislação sobre a docência na modalidade, possamos enfatizar as alegrias mas também os desafios e de ser professor da EJA. Valorizar e reforçar a importância da modalidade perante a sociedade contemporânea perpassa, inicialmente, pela formação dos próprios professores que nela atuam.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.

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. 5-19, ago. 2007.

BARCELOS, Valdo. Formação de professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos: cada menestrel com seu parangolé. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (orgs.). **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 166-187.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11**, de 10 de Maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-10, ago. 2007.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno**: realidade e ilusão. 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, nº 2, p. 221-236, 2003.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira; AMORIM, Antonio. Perspectiva da gestão de Educação de Jovens e Adultos e interfaces com a formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos-SP, v. 10, n. 3, p. 41-57, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1462/513>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 135-154, mar. 2002.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG**: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo (RS): Feevale, 2003. Disponível em: <http://www.recid.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=76&func=fileinfo&id=1>. Acesso em: 2 set. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed - 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p. 108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set/out/nov/dez. 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. “Se tiver criança na sala eu não fico”... . In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 188-203.

RODRIGUEZ, Eglauçimara O.; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia J. Inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos-SP, v. 11, n. 1, p. 243-259, 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1624/579>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

SILVA, José Moisés Nunes da, et al. Relações entre ensino e aprendizagem na EJA. **Holos**, [S.I.], Ano 25, v. 4, p. 57-61, jan. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/346>>. Acesso em: 08 set. 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.117-138.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!”: A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2. ed, 2002, p. 61-83.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA):** interfaces com as políticas e diretrizes curriculares. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

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

VIERO, Anezia. Educação de Jovens e Adultos: Da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (org.). **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 204-232.