

## A formação dos educadores e a aprendizagem dos educandos da Educação de Jovens e Adultos-EJA: limites e possibilidades dessas relações

*The training of educators and the learning of students of Youth and Adult Education-EJA: limits and possibilities of these relationships*

*La formación de educadores y el aprendizaje de estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos-EJA: límites y posibilidades de estas relaciones*

Maria Luiza Ferreira Duques  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
luizaduques@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-002-9949-5183>

Antonio Amorim  
Universidade do Estado da Bahia  
E-mail: antonioamorim52@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3236-9139>

### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre a formação dos educadores e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos jovens e adultos do município de Matina, estado da Bahia. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com delineamento no estudo de caso. Para coleta de dados, lançou-se mão da observação e da entrevista semiestruturada com educadores e educandos de três escolas que ofertam a EJA. A interlocução teórica se estabeleceu, dentre outros, com Freire (2005), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2005), Charlot (2008), Fávero (2009), Soares (2006). O estudo revelou que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida na EJA e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram a implicação da formação no desenvolvimento dos educandos ao mencionarem terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano da EJA. Os educandos reivindicam melhorias na qualidade da educação ofertada nessa modalidade educativa.

**Palavras-chave:** EJA. Formação dos educadores. Aprendizagem dos educandos.

### ABSTRACT

*This study aimed to investigate the relationship between the training of educators and the development of learning by young and adult learners in the municipality of Matina, state of Bahia. The investigation was based on the qualitative approach, outlined in the case study. For data collection, observation and semi-structured interviews with educators and students from three schools that offer EJA were used. The theoretical dialogue was established, among others, with Freire (2005), Haddad and Di Pierro (2000), Arroyo (2005), Charlot (2008), Fávero (2009), Soares (2006). The study revealed that there is a close link between the training of educators, the practice developed at EJA and the students' learning. The educators pointed out the implication of training in the students' development when they mentioned having difficulty in dealing with the daily events of EJA. The students demand improvements in the quality of education offered in this teaching modality.*

**Keywords:** EJA. Teachers training. Learners' learning.

## RESUMEN

*Este estudio tuvo como objetivo investigar la relación entre la formación de educadores y el desarrollo del aprendizaje de jóvenes y adultos en el municipio de Matina, estado de Bahía. La investigación se basó en el enfoque cualitativo, esbozado en el estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizó observación y entrevistas semiestructuradas con educadores y estudiantes de tres escuelas que ofrecen EJA. El diálogo teórico se estableció, entre otros, con Freire (2005), Haddad y Di Pierro (2000), Arroyo (2005), Charlot (2008), Fávero (2009), Soares (2006). El estudio reveló que existe un vínculo estrecho entre la formación de los educadores, la práctica desarrollada en EJA y el aprendizaje de los estudiantes. Los educadores señalaron la implicación de la formación en el desarrollo de los estudiantes cuando mencionaron tener dificultades para afrontar los hechos cotidianos de EJA. Los estudiantes exigen mejoras en la calidad de la educación que se ofrece en esta modalidad de enseñanza.*

**Palabras clave:** EJA. Formación de educadores. Aprendizaje de los alumnos.

## Introdução

Mediante a constante modificação econômica, política, social, tecnológica e cultural da atualidade, a escola tem sido pressionada a se adequar às exigências do mercado de trabalho, o que influencia diretamente os processos educativos ofertados. Com essas modificações, emergem novos desafios e a escolarização passa a ser exigência no mundo do trabalho, o que culmina no aumento da demanda da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em função da deliberação legal por meio da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja 15 e 18 anos, respectivamente, as exigências passam a recair também num ensino voltado para o campo da pesquisa e ao trabalho criativo, uma vez que as mudanças no perfil de educando que a EJA vem recebendo, amplificadas pela sociedade em

transformação, têm produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atingem diretamente o trabalho docente, já que o perfil do aluno do século XXI requer uma forma diferenciada de ensino. Disso decorre a necessidade de formação para os educadores que atuam na EJA.

Mediante essas constatações e por considerar a incipiência dos processos formativos dos educadores que atuam na EJA no país, de modo geral, e em alguns municípios, de forma específica, foi lançado um olhar sobre a relação da formação dos educadores com o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos do município de Matina, estado da Bahia. Entendemos que a alfabetização dos jovens e adultos está atrelada aos processos formativos dos educadores, processos esses que, no enfoque específico da EJA, estão cada vez mais escassos no cenário educacional. Por isso, neste estudo, procurou-se responder a seguinte questão-problema: em que medida a formação do educador implica no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos jovens e adultos?

No sentido de buscar respostas a essa indagação, este estudo teve como objetivo investigar a relação entre a formação dos educadores e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos jovens e adultos do município, a fim de desenvolver propostas formativas com foco em educadores e educandos.

Na perseguição dos objetivos, esta investigação se fundamentou nos pressupostos qualitativos, que consideram a dimensão e a interdependência entre sujeito e objeto no estudo do fenômeno social, possibilitando a utilização de uma abordagem interpretativa. A opção por esta abordagem se deu em virtude desta nos permitir acesso a temas íntimos e muito sensíveis para as pessoas pesquisadas. (GONZÁLEZ, 2002).

Entendendo a interpretação das informações na pesquisa qualitativa como um processo que mantém um caráter recorrente com os instrumentos, a investigação se apoiou no estudo de caso que, na posição de Yin (2001, p. 32), “[...] investiga um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente”.

O estudo envolveu 08 educadores de três instituições, distribuídas entre o campo e a cidade e levando em consideração a oferta da modalidade de EJA. O acesso aos nossos informantes considerou os cuidados éticos inerentes à investigação, tal como expresso no Projeto aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 33089714.2.0000.0057. Os sujeitos

pesquisados foram educandos e educadores das escolas que ofertam a modalidade de EJA no município de Matina-BA. A delimitação dos sujeitos entrevistados e/ou observados considerou o conhecimento da realidade educacional do solo em que o estudo se assentou. Optou-se por selecionar educadores e educandos que fornecessem condições de análises mais profundas. No caso dos educadores, os critérios de escolha consideraram a formação, a trajetória profissional, bem como os condicionantes de atuação junto à modalidade. Destarte, a amostra considerou educadores que apresentaram trajetórias formativas e práticas pedagógicas bastante distintas. No caso dos educandos, selecionamos 20 estudantes que apresentassem diferenças geracionais e de aprendizagens, e que fossem representativos dos anos iniciais e finais da EJA. Como instrumento de coleta e produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e procedemos a observação, com registro diário dos dados pertinentes à pesquisa durante dois semestres letivos.

Os dados e informações coletados foram tratados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1988), para quem essa análise se dá em diferentes fases e organiza-se em três polos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação. Seguindo essa orientação, garantimos a formação de categorias significativas de análises para uma melhor compreensão da realidade estudada.

Dos apontamentos emanados da pesquisa, este estudo foi organizado em momentos imbricados: após esta introdução, apresentamos as especificidades formativas frente ao perfil dos educandos, abordando em seguida as interfaces entre as necessidades dos educandos e o currículo da EJA. Na sequência, analisamos os aspectos revelados pelos educadores e pelos próprios educandos acerca dos limites das práticas e das possibilidades de aprendizagens na EJA. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## **As especificidades formativas frente aos educandos da EJA**

Observamos que nos últimos anos, vêm ocorrendo um processo reflexivo entre pesquisadores, acadêmicos, grupos profissionais e demais envolvidos com a educação, acerca da formação dos profissionais da educação. O crescimento da produção teórica acerca do tema tem aumentado consideravelmente e o sistema educacional vem buscando alternativas de formação de seus profissionais. (FÁVERO, 2009).

A formação perseguida nos últimos anos tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como condição para realização do trabalho educativo, contudo, os conhecimentos construídos pelos professores nem sempre alcançam os educandos.

No caso do município de Matina - BA, os próprios estudantes revelaram que nem sempre se sentem contemplados em suas demandas, diante daquilo que a escola realiza. Isso denota uma dificuldade na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA do mesmo modo como desenvolve o ensino regular, não dispondo de metodologias e nem de conhecimentos adequados para fazer frente às demandas apresentadas pelos educandos da EJA. Por isso, os desafios vivenciados pela modalidade estão intimamente vinculados ao processo de formação e atuação docente.

Assim, podemos constatar que, ainda hoje, é bastante comum encontrarmos práticas desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA, uma vez que, na maioria das vezes, o educador que vem atuando nessa modalidade, também pertence ao ensino regular, o que implica na transposição, para a EJA, das mesmas concepções e dos mesmos conteúdos adotados para o ensino regular. Como menciona Di Pierro (2003, p. 17),

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Dessa forma, concebemos que a realidade dos professores da EJA requer um conhecimento diferenciado, pois, entendemos que estes estão em contato com um aluno diferente no que diz respeito ao perfil, as necessidades, os interesses e as situações de vida. Ou seja, destacamos que a necessidade de adotar posturas distintas para relacionamento em sala de aula coloca os educadores de EJA frente a desafios que exigem uma formação continuada.

Diante do cenário nacional que apresenta desafios e perspectivas no campo da formação, a análise acerca da formação do professor requer um aporte legal que garanta a sustentação das discussões neste campo. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 estipula em seu artigo 67 que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:  
[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;  
[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 27).

Como estabelece a legislação, a formação é um direito do educador, mas, embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores de EJA.

Entender o processo de formação requer um olhar que não se limite à formação inicial. É preciso ampliar o campo de visão sobre as trajetórias dos educadores, suas experiências e andanças para além dos bancos das universidades.

A formação para os profissionais da EJA deve atentar para as especificidades dos educandos que povoam a modalidade, de modo a reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais, que estão privados das oportunidades de escolarização. Em função disso, os formadores dos educadores de EJA também precisam ter um entendimento sobre o profissional que se destina a formar, como analisa Charlot (2012, p. 103): “[...] formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”.

Diante dessa afirmação de Charlot (2012), é possível manifestar a maneira como devem ser tratados os educadores, em seus processos formativos. É preciso analisar a prática dos educadores de EJA, enquanto esses educadores estão realizando o trabalho docente. Essas discussões devem, portanto, pautarem-se numa perspectiva respeitosa, já que o modo como o pesquisador enxerga a realidade que é pesquisada, é minimamente diferente do modo como quem está imerso nessa realidade a percebe.

Desse modo, a formação dos educadores de EJA precisa ser tratada com a intenção de vislumbrar melhorias para a qualidade da educação ofertada, entendendo que os processos formativos se desenrolam em lugares e em espaços diversos, sendo efetivada para sujeitos que possuem seus saberes e experiências, que nem sempre são aceitos e legitimados pela ciência, mas que, nem por isso, são menos válidos. Partindo desse

entendimento e, considerando as necessidades formativas presentes, surgem indagações acerca de como formar os educadores da EJA para atender às exigências contemporâneas.

Em termos de parâmetros oficiais, podemos dizer que não existe um documento norteador que desenhe o perfil do educador de jovens e adultos e, conseqüentemente, inexistente uma orientação específica de sua formação, assim como uma definição clara da própria EJA. Como aponta Arroyo (2005), essa é uma área que permanece em construção, numa constante interrogação. Segundo esse mesmo autor, um aspecto que possivelmente tenha sido bom para a própria modalidade é o fato de ela não ter conseguido conformar-se no sistema educacional. Disto decorreu, também, a não conformação da própria formação do educador da EJA, que continua num marco de indefinição.

Então, entendemos que o perfil do educador da EJA está ainda em construção, pois, a própria política que deve ser voltada para a formação está paulatinamente sendo construída e, junto a essa construção, a sua singularidade é desenhada. (ARROYO, 2005).

Os educadores da EJA devem participar desse momento da vida política educacional do país, no sentido de entender a situação desta modalidade de ensino, em termos de sua construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. No caso dos educadores dos municípios baianos, como é o caso do município estudado, é possível perceber um certo desconhecimento acerca dos condicionantes da Educação de Jovens e Adultos, haja vista ser a maioria dos educadores pertencentes ao ensino regular.

Ao conceber a EJA como sendo uma modalidade de ensino regular, que vem se construindo ao longo do tempo, com a adoção de práticas e de metodologias diferenciadas, defendemos que o embasamento teórico é importante para a atuação docente. Esta é uma questão a ser pensada e discutida por todos que fazem parte da educação, de um modo geral, e de um modo específico para a Educação de Jovens e Adultos, pois, os cursos de licenciatura apresentam fragilidade em suas propostas formativas.

Segundo Arroyo (2005), o debate acerca dos processos de formação e da própria teoria pedagógica, por muito tempo, não encontrou lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdos para apenas o ensinar. Eis que essas marcas permearam e ainda permeiam a EJA, um exemplo disso é a educação centrada em práticas voltadas para a infância. Entendemos que este modo, ainda presente no conceber a EJA nos processos formativos, nega os preceitos da própria pedagogia. Talvez, seja preciso avançar em direção a uma pedagogia da vida jovem e adulta. (ARROYO, 2005).

Ao pensar dessa lógica, não se pode descartar a possibilidade de construção de um projeto de formação de educadores, que esteja voltado, exclusivamente, para a EJA. Neste sentido, considerar as referências legitimadoras da vida adulta como educação, trabalho e cultura, é levar em conta o que ensinou Freire (2005), ao lembrar que muitos dos educandos de EJA foram vítimas de opressão.

Dadas às contribuições de teóricos que discutem a EJA, como Haddad (2007), Fávero (2009), Di Pierro (2003), Machado (2008), Arroyo (2005), Soares (2006), dentre tantos outros, e considerando a realidade percebida e vivenciada, o desafio que se apresenta no campo da formação para a Educação de Jovens e Adultos é pensar numa política de formação de educadores de jovens e adultos. Política esta que deve privilegiar uma base teórica que tenha como referência pedagógica a educação adulta, o trabalho, a experiência acumulada, os movimentos sociais e, conseqüentemente, a resistência à opressão.

Essas são bandeiras que, para serem levantadas, devem buscar sustentação na essência das demandas educativas pela modalidade de EJA. Construir processos formativos, que revelem as necessidades da EJA, significa conhecer todas as dimensões sociais, econômicas e culturais que os jovens e adultos vivenciam em seu cotidiano de vida. É preciso um olhar profundo sobre o perfil dos jovens e adultos atendidos pela EJA, para que, a partir daí, possamos instituir processos formativos, que estejam voltados para o atendimento daqueles que atuam diretamente com esses educandos.

Há que se aprofundar o reconhecimento do educando da EJA enquanto sujeito de direito à educação e à humanização, num processo que perpassa pela compreensão histórica do país, pelo entendimento desses sujeitos como sendo construtores de cultura e portadores de experiências de vida. Como afirma Arroyo (2005), nos programas de formação de EJA, uma das questões que deve ser nuclear, e a partir da qual o educador deve construir a sua prática, é se indagar acerca de quem é essa juventude e quem são esses adultos, como eles vivem e constroem o seu destino social e político.

Sem o real conhecimento do perfil dos educandos desta modalidade de ensino, dificilmente será possível desenvolver programas de formação para os educadores que vão atuar na escola de pessoas jovens e adultas. Pensar em propostas formativas, considerando os educandos jovens e adultos, exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir no desenvolvimento dos indivíduos, em sala de aula. Muitos desses educandos

iniciam ou reiniciam a vida escolar, já na fase adulta e alguns deles desconhecem o direito constitucional de acesso à escola gratuita.

Em alguns casos, os educandos jovens e adultos se sentem culpados por não terem estudado. Mas, há também os educandos que entendem a estada na escola como um importante passo em direção ao seu desenvolvimento. Tanto estes, como aqueles, possuem a maneira diferenciada de enfrentar o processo de escolarização.

A maioria dos educandos de EJA trabalha para prover o sustento de suas famílias, ou trabalha em suas próprias casas, como é o caso de boa parte das mulheres. São essas mulheres da EJA, trabalhadoras incansáveis, que em quase toda a história do país foram alijadas dos processos de escolarização, sendo discriminadas e desrespeitadas, mas que, nem por isso desistiram de perseguir o objetivo de se inserirem no mundo da cultura escrita. Notamos que a história de exclusão revelada por essas mulheres não escamoteia suas aprendizagens vivenciais, ao contrário, revela uma grande seara dos saberes da vida.

Dessa constatação decorre a importância de se pensar em processos pedagógicos que respeitem essa realidade. A Educação de Jovens e Adultos, por sua natureza, precisa considerar os conhecimentos acumulados pelos educandos em suas vivências em outros espaços, já que a escola não é o único lugar de construção de saberes. Como lembra Freire (1996, p. 30), “[...] ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos educandos”. Portanto, é partindo dos saberes que os educandos já trazem que os educadores devem avançar em direção aos saberes a serem construídos.

Trazer à tona o perfil do educando da EJA é falar de problemas que marcam a realidade social. Para Arroyo (2001, p. 15): “[...] é falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso à escola pública”. Neste sentido, podemos falar que esses jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores, produtos do capitalismo, que desde muito cedo trabalharam para sobreviver. São sujeitos de direito que gozam de poucos direitos, que vêm de classes populares e de origem humilde.

Esses jovens e adultos apresentam uma trajetória muito específica, uma história de exclusão, de opressão e de marginalização. Buscam na escolarização, perspectivas de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. É essa especificidade da situação social, étnica, racial, cultural e econômica que precisa ser referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos e do perfil de educador de EJA.

O desafio posto, nesse sentido, é o de construir estratégias que amparem a formação e a prática, oferecendo condições de reduzir as dificuldades que os educandos trazem e assegurar o acesso e a permanência dos educandos jovens e adultos no sistema educacional.

## Interfaces entre as necessidades dos educandos e o currículo

As atividades voltadas a jovens e adultos analfabetos se mantiveram, por muito tempo, longe das prioridades das iniciativas políticas, sendo progressivamente abandonadas pela União (BEISIEGEL, 1997). Isso implicou na necessidade de buscar uma nova maneira de fazer a EJA, assegurando sua inserção nas agendas das políticas públicas.

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. (HADDAD, 2007, p. 15).

Diante do entendimento que se vem alcançando sobre a EJA, fica fácil constatar que essa modalidade tem suas especificidades. O desenvolvimento de um trabalho educativo que reconheça as singularidades dos sujeitos da EJA perpassa por aspectos como a elaboração de currículos que acolham as peculiaridades dos educandos trabalhadores, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços e a construção de instrumentais didáticos que desenvolvam as potencialidades desses sujeitos.

A prática docente desenvolvida nos processos formativos das classes da EJA apresenta relação com a especificidade do currículo voltado à modalidade. A realidade educacional dos municípios baianos revela que a especificidade de atuação dos educadores de EJA está no reconhecimento da condição dos alunos desta modalidade de ensino, como sendo trabalhadores e que, portanto, necessitam da apropriação dos saberes socialmente produzidos, através das experiências acumuladas. A própria condição de trabalhadores coloca os educandos dessa modalidade numa posição frente ao mundo. E esse lugar que o educando ocupa, acaba requerendo, para ele, uma condição especial de escolarização, o que não significa que o educando trabalhador seja desprovido de condição intelectual.

Diante desse cenário parece bem visível o desafio do educador de EJA quanto à clareza da sua atuação frente à condição do aluno que trabalha. Ainda mais desafiante é pensar num currículo que contemple esses estudantes, e que seja dotado de saberes experienciais reconhecidos como válidos para o processo de escolarização.

Ao se considerar que a EJA vem sendo palco de muitas discussões, tanto em nível nacional, por meio dos encontros nacionais, dos fóruns, das pesquisas acadêmicas, quanto em âmbito internacional, por meio da Conferência Internacional da Educação de Adultos-CONFITEA (IRELAND, 2013), é preciso que esses movimentos alcancem as escolas e reflitam nas práticas educativas e curriculares.

Entender como os processos de ensino e aprendizagem se desenham nos espaços da EJA, não é tarefa fácil. O aspecto curricular é bastante significativo na tentativa de compreensão da forma como se processa a ação pedagógica. Um currículo que atenda as especificidades desta modalidade de ensino permanece em construção. Está no rol das discussões e das deliberações no campo da educação, entretantes, no âmbito nacional, a exemplo de alguns esforços como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), que enfocam eixos articuladores significativos para o desenvolvimento curricular. Apesar dos esforços, observamos que essas diretrizes, nem sempre conseguem dialogar com a realidade dos jovens e adultos.

Por ser o currículo uma construção social e histórica, ele termina apresentando em suas diferentes concepções, tanto modelos conservadores, quanto modelos mais progressistas. Como aponta Moreira (1999), o currículo é necessariamente um conjunto de escolhas, é uma seleção de cultura e uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades. Assim sendo, tal como ensinou Freire (1996), o currículo, ao se externar através da ação de planejar, implica em escolhas e estas descartam qualquer forma de neutralidade. E essas escolhas, não deixam de ser permeadas por interesses de caráter político e, por isso, também, ideológicos. Revelam-se em bandeiras que, a depender do uso que se faz, podem levar os educandos da EJA à emancipação, mas também podem aprisioná-los e reduzi-los, ainda mais, à condição de excluídos. Muito disso dependerá do papel e da postura que é exercida pelos educadores, em sala de aula.

Pensar num currículo, que seja pautado nas especificidades da EJA requer um olhar acurado sobre as práticas, uma vez que são as práticas que revelam a opção curricular assumida. E esta opção curricular se imbrica em aspecto ideológico e ético, já que ela se pauta em decisões que repousam sobre o quê, como e para quem serve o ensino.

As práticas adotadas nos espaços da EJA precisam, necessariamente, considerar as expectativas de aprendizagem dos educandos que repousam, quase que em sua totalidade, em conhecimentos voltados para a classe trabalhadora. O sentido do currículo, portanto, precisa se relacionar com a realidade vivida pelos trabalhadores. Esta é uma condição que requer atuação consciente por parte dos educadores. Exige conhecimento das necessidades dos educandos, pois, são as necessidades dos alunos que justificam suas expectativas de aprendizagens. Isso tenciona que a atuação na EJA requer, do educador, capacidade de entendimento das condições históricas e sociais pelas quais passaram os educandos. E, a partir da apropriação dessas condições, é possível pensar num currículo que melhor represente a modalidade. (HADDAD, 2007).

Parece existir clareza em relação às especificidades da EJA e a urgência de se pensar num currículo, que esteja voltado à modalidade. No entanto, ainda percebemos na prática, que os educadores apresentam muitas dificuldades para exercer as suas atividades de ensino. A prática, ainda se apresenta, em certa medida, pautada na educação depositária, o que reforça a dimensão de poder assumida pelas práticas curriculares.

Diante dessa tentativa de entender as especificidades da EJA, é visível a necessidade de repensar os currículos. Sem a existência de modos de ensinar e de aprender concatenados aos preceitos da EJA, os jovens e adultos continuarão evadindo das salas de aula, por falta de razões de permanência, ou talvez, continuarão a povoar as classes da EJA crenes na incerta possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade social. Realidade essa que está imersa na condição de vida dos trabalhadores, mas contraditoriamente, isenta da condição de direitos e de cidadania.

É no sentido de garantir o direito de aprender dos educandos da EJA, conforme Haddad (2007), que os pressupostos que fundamentam a atuação dos educadores devem considerar as singularidades dos educandos, pois, assim, as práticas poderão lograr contribuição efetiva de modos de ensinar significativos para aqueles que aprendem.

## **A prática dos educadores e a aprendizagem dos educandos da EJA: ampliando olhares**

Já destacamos que ao falarmos dos educandos da EJA, na prática, visualizamos pessoas que trabalham, mesmo aqueles que não possuem uma ocupação formal na

atualidade, mas, são trabalhadores, já que, a condição de trabalho que os mesmos enfrentam, podem ser de várias ordens.

A condição de vida que os educandos estão submetidos, de certo modo, assinala o lugar que esses sujeitos ocupam no processo de escolarização. A dificuldade apresentada pela escola em não conseguir, ainda, se adequar ao tempo e ao cotidiano dos alunos trabalhadores, implica grande parte da desistência dos mesmos.

[...] a escola terá que redimensionar o seu atendimento, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 12).

Como a população da EJA, nas diversas esferas, é constituída de alunos trabalhadores, esses alunos enfrentam dificuldades em permanecer na escola, em função das dificuldades cotidianas que enfrentam. Contudo, foi possível constatar, através da investigação, o forte desejo que os educandos apresentam em permanecer na escola. Desejo este que é permeado por relações conflituosas dentro da instituição e fora dela.

Dentro do espaço escolar notamos que os maiores entraves estão na dificuldade que os educandos apresentam em compreender os conteúdos sistematizados, que advêm das diferentes áreas do conhecimento e também na dificuldade em lidar com os conflitos geracionais e de interesses presentes em classe. Se lidar com os educandos de diferentes faixas etárias e inclinações presentes em sala foi um desafio manifesto pelos educadores, para os educandos essa convivência também é desafiadora.

Para além do espaço escolar, os educandos da EJA enfrentam dificuldades econômicas e sociais que acabam por desmotivá-los, quando não, afastá-los do processo de escolarização. Uma educanda, participante da pesquisa, externou esses desafios:

Eu luto muito para estar aqui, pois se dentro da escola já é difícil, que dirá fora dela. Aqui a dificuldade é grande para acompanhar o que os professores passam, mas a gente insiste. O problema maior é deixar os filhos em casa, mas durante o dia tenho que defender o pão, então só resta a noite para aprender alguma coisa. Se eu disser que é fácil estou mentindo porque não é. Às vezes, fico me achando fraca para os estudos, mas outras vezes percebo que nem todos os professores entendem nossa situação. Tem muita coisa que faz a gente querer

desistir, mas eu não posso desistir porque só pude estudar agora e, para falar a verdade, eu gosto muito daqui. (Educanda 4 da EJA<sup>1</sup>).

Pelo testemunho da educanda, foi possível perceber a dupla ou tripla jornada enfrentada pelas estudantes trabalhadoras, mulheres que se revezam entre o trabalho fora de casa, o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e ainda a jornada escolar. Esse é o perfil da maioria das mulheres da EJA, não diferindo muito do perfil dos homens, que passam o dia no trabalho, quase sempre pesado, e ainda conseguem frequentar a escola noturna. Essa escola, segundo Haddad e Di Pierro (1994), precisa se adequar ao processo de humanização dos jovens e adultos trabalhadores.

Acordo todos os dias de madrugada para trabalhar e passo o dia inteiro na lida. Quando chego em casa, mal dá tempo para comer e já saio para a escola. Já chego na escola cansado, às vezes, aproveito pouco, porque a condição não deixa a gente concentrar no estudo. Tem hora que dá vontade de deixar quieto esse negócio de estudar, mas aí eu penso que não quero passar o resto da vida analfabeto. É uma luta, mas a gente também consegue distrair muito aqui na escola. Tem dia que dou risada desses meninos mais novos, porque eles aparecem com as novidades deles, mas também tem dia que fico contrariado porque eles perturbam demais e atrapalham a vontade que a gente tem de aprender. Mas a gente vai levando a vida. (Educando 15 de EJA).

Ao conferir esse depoimento, o educando se mostrou sobrevivente das difíceis condições de vida e dos desafios do processo de escolarização. Fica evidente que a sua condição de aluno trabalhador depõe contra a sua possibilidade de aprender. Aliados ao cansaço físico estão os desafios de conviver com as diferenças geracionais presentes na classe. São essas as condições reais dos educandos e são essas as condições nas quais a escola precisa estar atenta na estruturação de sua proposta pedagógica e que os educadores precisam pensar quando organizarem suas metodologias.

Foi possível perceber que os educandos da EJA apresentam especificidades entre si, dadas as diferentes faixas etárias, os diferentes interesses e contextos presentes nas classes. Diante do que os jovens e os adultos revelaram no contexto local, foi sistematizado, no quadro que segue, o que se entendeu como especificidades dos educandos da EJA.

---

<sup>1</sup> A fim de preservar a identidade dos informantes, optamos por representá-los por números.

<b>ESPECIFICIDADES DOS EDUCANDOS</b>	<b>DOS EDUCANDOS JOVENS</b>	<b>EDUCANDOS ADULTOS</b>
<b>Dificuldades para continuar os estudos</b>	Os educandos jovens não se mostram atraídos pelo que a escola tem a oferecer, pois o mundo da escola é diferente do mundo do educando.	Os adultos passam por dificuldades econômicas e sociais que comprometem a permanência na escola. A necessidade de trabalhar, a proibição por parte do marido, no caso da mulher, a necessidade de cuidar dos filhos e mesmo as dificuldades em acompanhar o ritmo da escola dificultam a permanência nos estudos.
<b>Motivos da evasão</b>	Os jovens alegam ter necessidade de trabalhar e sentem-se desmotivados para estudar.	Os adultos apresentam dificuldades em compreender o conteúdo e possuem baixa autoestima.
<b>A relação entre escola e trabalho</b>	Existe, por parte dos jovens, a crença na aquisição do diploma como modo de conseguir uma inserção no mercado de trabalho.	Os adultos se culpam por não terem concluído a escolarização quando jovens, o que, na fase adulta dificulta a conquista de uma profissão tida como razoável.
<b>Como se percebem enquanto educandos da EJA</b>	Os jovens julgam conhecer mais e possuir mais capacidades cognitivas que os adultos.	Os adultos costumam se sentir pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados e, em função da história de precarização a que se sujeitaram, sentem-se rotulados como os que “pouco sabem”.
<b>A visão de escola</b>	Os jovens não consideram a escola como significativa e a concebem como um meio pelo qual se pretende conseguir um diploma.	Os adultos têm a escola como a instituição salvacionista para as mazelas sociais e entendem que as dificuldades, por eles enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, não são responsabilidades da escola e sim, deles próprios.
<b>Perspectivas metodológicas</b>	Os educandos jovens sentem muito mais fascínio pelas atividades ludo-recreativas, como a exibição de filmes, gincanas, oficinas, do que pelas atividades mais densas voltadas à leitura e escrita.	Os adultos preferem as atividades de leitura, escrita e cálculos matemáticos e mostram-se mais alheios às atividades com muito dinamismo.

**Quadro 01-** Especificidades dos Educandos de EJA

**Fonte:** Elaboração própria, com base nas observações e entrevistas com os educandos da EJA, 2019.

As informações do quadro 01 apontam para os contrastes entre os educandos da EJA. Enquanto os jovens, na maioria dos casos, são levados à escola de EJA em razão da

necessidade de formação para inserção no mundo do trabalho, os adultos chegam à EJA na tentativa de “recuperarem” o tempo que a necessidade de trabalhar lhes usurpou.

Constatamos, nas conversas com os jovens, que a escola ainda está distante daquilo que eles almejam para as suas vidas e que, este fato, atrelado à necessidade de trabalhar, provocam evasão. Já os educandos adultos, embora também deixem a escola em função do cansaço provocado pelo trabalho, têm enfrentado dificuldades de continuarem os estudos em razão da baixa autoestima e da dificuldade em assimilação dos conteúdos.

A relação que a maior parte dos jovens nutre pela escola de EJA é bem mais no sentido da diplomação, do que no sentido da aquisição de conhecimentos válidos para o desenvolvimento cognitivo e integral. Ainda assim, por estarem no mesmo espaço que os adultos que, muitas vezes apresentam maiores dificuldades de escolarização, os jovens julgam possuir mais conhecimentos e maior capacidade cognitiva que os adultos. Talvez, essas sejam algumas das razões pelas quais os educandos adultos se sintam pouco capazes para assimilar os conhecimentos sistematizados. E assimilar os conhecimentos sistematizados depende do lugar, da escola e do projeto pedagógico que é conduzido no âmbito institucional da escola. (ARROYO, 2001).

As constatações do estudo apontam que lidar com a singularidade dos jovens e dos adultos requer, dos educadores, além da formação adequada, uma vivência junto à EJA. Isto porque é preciso ter sensibilidade para desenvolver um trabalho com esses educandos que, para além das marcas de um processo de escolarização interrompido, ou nem mesmo iniciado, carregam consigo as marcas de realidades contraditórias, quase sempre difíceis e permeadas por desafios. Diante desta realidade, é imperioso pensar nas especificidades socioculturais e nas condições concretas de vida de quem chega à escola de EJA.

É necessário também entender que nem todos aprendem da mesma maneira e que nem todos se sentem contemplados com as mesmas formas de ensinar. Não foi difícil perceber que os educandos mais jovens desenvolvem muito mais fascínio pelas atividades ludo-recreativas, do que a copiarem conteúdos no quadro. Já os educandos adultos e mesmo os idosos se mostraram bem mais receptivos à realização de atividades pedagógicas mais densas, como leitura, escrita e operações matemáticas.

Parece que, enquanto os adultos querem resgatar o tempo de escolarização que, por algum motivo lhes foram tirados, desencadeando uma corrida contra seu tempo humano e biológico, os mais jovens parecem suportar o tempo escolar para conseguirem concluir o ensino médio e irem à procura de um trabalho, ou mesmo, vencer o tempo

escolar por uma exigência da família. Por isso, preferem que esse tempo não exija tanto esforço cognitivo.

As classes jovens se mostraram desmotivadas em relação às propostas mais densas de atividades como: produções textuais e provas escritas. Já as atividades dinâmicas, como as de artes, pinturas, teatros, danças, exposições filmicas e atividades de intercâmbio entre as turmas de EJA, são melhor acatadas e participadas pelos educandos jovens. Já em relação aos educandos adultos e idosos, a apreciação das atividades mais dinâmicas requer um pouco mais de preparação dos terrenos de cada um, até que eles acolham tais atividades.

Estabelecendo alguns paradoxos entre os educandos jovens e os educandos adultos e idosos, vieram à tona predileções por determinadas metodologias e posturas docentes.

O sacrifício pra vir pra cá é grande, então, eu acho que a gente não tem tempo para ficar brincando. Tem dia que saio daqui com o caderno vazio. Acho que a gente tá aqui pra aprender os nomes, aprender contar, aprender a ler, porque se for pra brincar, pra cantar e desenhar, a gente vai pra outro lugar. (Educando 1 de EJA).

A gente já vive aqui na escola jogados por escanteio, se um ou outro professor não fizer umas coisinhas diferentes, não tem quem aguente. Eu acho que a gente aprende mais desse jeito do que passar a noite toda enchendo caderno e chegar em casa não ter guardado nada na cabeça. (Educando 9 de EJA).

Eu olho para o lado deles (os mais jovens), mas também olho para o nosso lado (os adultos e idosos), porque eles estão atrás de uma coisa e nós atrás daquilo que nos faltou quando tínhamos a idade deles. Então, eu vejo que a gente tinha que está separado, mas a escola juntou todo mundo numa turma só. Os professores ficam também perdidos sem saber a quem agradar, aí vira essa dificuldade e tem dia que não dá outra: vira chateação, discussão e desagradados. (Educanda 6 de EJA).

Como evidenciado por meio dos depoimentos, os desafios, no sentido de desenvolver uma prática que acolha a diversidade presente na EJA, são uma constância. Fica visível que existem marcas da realidade dos educandos, embutidas nas formas em que eles se portam diante do modo de ensinar e de aprender, em EJA. Seus discursos se acham carregados de partes de suas realidades vivenciais, o que insinua a necessidade de práticas que não sejam insensíveis a essas realidades. Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) faz

indagações que incitam as reflexões necessárias para repensar o trabalho frente aos educandos da EJA.

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as ausências, em sua maioria, justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

As questões levantadas por Machado (2008), processam-se constantemente nas escolas da EJA, que estão espalhadas pelos municípios e revelam ser situações de difícil enfrentamento, mas que não são irresolutas. De todo modo, é preciso vivência junto à EJA e assunção de posturas coerentes com as de um educador da modalidade para que, desta forma, os trabalhadores aprendentes possam se desenvolver intelectualmente, ampliando a sua condição de cidadania.

O quadro 02 condensa algumas impressões frente às ocorrências envolvendo posturas e práticas dos educadores, diante dos educandos jovens e adultos.

POSTURAS E PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE EJA	CONFRONTO DAS INFORMAÇÕES		
	Educandos	Educadores	Observação
Práticas condizentes com a realidade dos educandos	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
Reconhecimento das limitações dos educandos	Nunca	Sempre	Parcialmente
Complacência com a situação de alunos trabalhadores	Parcialmente	Sempre	Parcialmente
Metodologias voltadas às necessidades dos educandos	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
Respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos	Nunca	Sempre	Parcialmente

**Quadro 02** - Posturas e práticas dos educadores frente aos educandos

**Fonte:** Elaboração própria, baseada nos dados emanados do campo, 2019.

As informações dispostas no quadro representam a visão dos educandos da EJA, dentro da escola. Como podemos constatar, existe um descompasso entre o que revelam os educandos e o que os educadores apontam. O fato das respostas se desconstruam em

alguns pontos pode significar uma tentativa de autoproteção, ou talvez, apenas revele a forma de como cada um se concebe e concebe o outro no processo de ensinar e aprender.

Essas percepções reafirmam a concepção de Freire (1996), de que o educador não pode ser tomado simplesmente como aquele que educa, haja vistas que é preciso considerar a relação dialógica entre educador e educando como sujeitos dotados de conhecimentos no processo educativo. Neste sentido, educadores e educandos apontaram para a necessidade de ampliar o trabalho pedagógico, considerando o direito à educação no conjunto da realidade dos alunos da EJA e sua visível necessidade de transformação.

Avançando no entendimento desse direito, as relações entre os pressupostos formativos e as aprendizagens dos educandos, acabam por apontar horizontes para a urgência de políticas públicas no campo da EJA. Como argumenta Fávero (2009, p. 91),

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica, como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida.

Nessa perspectiva, apesar de todos os limites presentes na relação entre formação dos educadores e a aprendizagem dos educandos, o anseio perseguido pelos educadores para que os educandos conseguissem se desenvolver, tanto cognitivamente quanto no sentido de entender e criticar a realidade e, conseqüentemente, buscar alternativas de transformação, aparece como aspectos latentes. Isto demonstra o quanto a escola de EJA precisa ser dinâmica e ter uma proposta curricular pautada no diálogo e no trabalho colaborativo.

## Considerações Finais

O estudo revelou a existência de uma significativa distância entre o trabalho realizado nas classes da EJA e o trabalho que deveria ser, ao menos, perseguido para que os educandos pudessem ser melhor assistidos nessa modalidade de ensino. De todo modo, os seres humanos são seres que nunca estarão prontos, o que indica uma esperança,

mesmo que silenciosa, de que um dia a EJA seja lugar de afirmação de direitos e, por isso mesmo, possa ser encarada em condição de igualdade em relação aos demais processos de escolarização. Hoje, o que se revela, em muitas escolas que ofertam a EJA, é a permanência do distanciamento daquilo que os educandos dizem sentir e precisar frente à modalidade e o que os educadores dizem ser possível oferecer.

Percebemos, por meio dos contatos com os educandos de EJA, que eles não precisam apenas de desenvolvimento cognitivo, como também de condições sociais e humanas que lhes permitam viver como cidadãos.

Constatamos que existe uma estreita articulação entre a formação dos educadores, a prática desenvolvida nas classes da EJA e as aprendizagens dos educandos. Os educadores apontaram as implicações da formação no desenvolvimento dos educandos, quando mencionaram se sentirem limitados por terem dificuldade em lidar com os eventos do cotidiano das classes da EJA. Como dificuldades para o trabalho pedagógico, eles mencionaram as diferenças cognitivas, motivacionais e etárias dos educandos, bem como a carência de material didático e formativo de apoio para a EJA.

Esses apontamentos indicam que incidir o olhar sobre a formação dos educadores, apresentando, para tanto, propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos.

## Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania** – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1997. p. 239-241.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: Os compromissos e a realidade**, São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FAVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA**. São Paulo: Global, 2007.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, p. 11-34, 2013.

MACHADO, M. M. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Igor Tairone Ramos dos Santos*

**Submetido em 20/04/2019**

**Aprovado em 19/01/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)