



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Soares, Leônicio José Gomes; Pedroso, Ana Paula Ferreira
FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES
Educação em Revista, vol. 32, núm. 4, 2016, Outubro-Dezembro, pp. 251-268
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698161277

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362348012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UFMG [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES

Leôncio José Gomes Soares*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Ana Paula Ferreira Pedrosa**

Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: O debate que envolve a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é recente. Tem-se observado que, nas últimas décadas, a formação e a profissionalização do educador de jovens e adultos vêm se tornando cada vez mais nucleares nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Buscando compreender a constituição desse rico campo e seus embates na realidade brasileira, este artigo propõe trazer para a reflexão algumas questões que emergiram de pesquisas que vêm sendo realizadas acerca dessa temática, tais como a necessidade de se ter ou não um profissional preparado para atuar na EJA, quais os impasses que dificultam essa preparação e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Qualidade da EJA.

EDUCATORS FORMATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE): TACKING CONTEXTS AND WEAVING POSSIBILITIES

ABSTRACT: The debate involving the formation of teachers of Youth and Adult Education (YAE) is not recent. In recent decades, the formation and the professionalization of youth and adult educator is becoming more and more central in educational practices and theoretical discussions in the area. This article aims to think some questions that emerged from researches conducted on this theme, as an attempt to understand the constitution of this rich field and its clashes in the Brazilian context. Some of these questions are the need to have or not a trained professional to work in the YAE, the deadlocks that hamper this preparation, and the theoretical and methodological basis that are necessary for such formation.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher Education. Quality of the YAE.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>

*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <leonciosoares@gmail.com>.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <ana@crions.com.br>.

INTRODUÇÃO

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões.

Iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1969-1985) imprimiram suas marcas nesse campo com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público¹. Em meio a esse panorama, outras iniciativas foram emergindo no seio da sociedade civil por meio de grupos populares, de associações comunitárias, de igrejas, de sindicatos e de movimentos sociais. Como estratégias de enfrentamento à negação do direito à educação, essas ações compõem um amplo e rico legado de experiências que, ao longo dos anos, foram se configurando com o que conhecemos hoje como educação popular.

A década de 1980 representa o divisor de águas entre o período da ditadura militar e o restabelecimento do regime democrático. A sociedade civil teve importante papel na luta pelo fim da ditadura e pelo restabelecimento do estado de direito. Entre as conquistas figuram as eleições diretas e a Constituinte que redigiu uma nova carta para o país. É desse período o restabelecimento do direito de *todos* à educação, com a Constituição Federal de 1988.

O surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), na cidade de São Paulo, em 1989, trouxe para a esfera governamental uma formulação híbrida de política pública com participação popular. Como Secretário Municipal de Educação², Paulo Freire viabilizou a ampliação de experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais. O processo de alfabetização se dava nos espaços da cidade cedidos por distintas instituições e a prefeitura participava com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares.

Nos anos seguintes à Constituição Federal de 1988, tivemos um período de transição entre as concepções de educação compensatória que nortearam o antigo ensino supletivo e a instauração de uma nova configuração da educação para os jovens e os adultos como direito.

Como sinal dessa mudança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996, adotou a denominação, mundialmente conhecida, de educação de adultos³ incorporando os jovens, que também se encontravam excluídos do direito à educação, passando a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos, superando a concepção anterior do ensino supletivo. Contraditoriamente, no mês em que a LDB foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, seu auxiliar na pasta da educação, Ministro Paulo Renato de Sousa, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sugeriu o veto ao item que se referia às matrículas da educação de jovens e adultos para fins de recebimento do fundo. À época, Beisiegel (1996) já denunciava a desobrigação do estado para com a educação dos jovens e adultos.

Como entender a contradição histórica que se dava entre as conquistas estabelecidas em lei e sua efetivação? Ilustrando essa distorção, o governo Fernando Henrique Cardoso lançou em 1997 o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com a meta de reduzir os altos índices de analfabetismo no país. Atendendo, inicialmente, a 38 municípios das regiões Norte e Nordeste com elevados índices de analfabetismo e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o programa, que estabelecia uma parceria entre governo, universidade e iniciativa privada, expandiu-se nos anos seguintes sob o lema “adote um analfabeto”. Repetiam-se, novamente, os aspectos que caracterizaram as campanhas nos períodos anteriores de nossa história como ação emergencial e aligeirada, na medida em que se previa a alfabetização em cinco meses e a preparação dos alfabetizadores acontecia em apenas um mês, antes de iniciar as aulas. Outro aspecto muito questionado foi a delegação da preparação dos alfabetizadores às universidades do Sul e do Sudeste, como se não houvesse capacidade instalada de alfabetização no Norte e no Nordeste. À época, Di Pierro (2003) nomeou essa iniciativa de Alfabetur⁴. Outro aspecto diz respeito à ação do voluntariado, uma vez que esses alfabetizadores recebiam algo comparado a uma ajuda de custo, nada que pudesse significar um estímulo a sua profissionalização.

Com uma legislação desatualizada nos estados brasileiros, pautadas no antigo Parecer 699/1972 (BRASIL, 1972), de Valnir Chagas, que estabelecia a Doutrina do Ensino Supletivo, o Conselho Nacional de Educação passou a ser consultado sobre a condução a ser tomada pelos estados, após a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996). É nesse contexto que foram elaboradas, em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para a Educação de Jovens e Adultos. Em linhas gerais, tais diretrizes contribuíram para configurar o campo e nortear as práticas pedagógicas voltadas ao público jovem e adulto.

Para Arroyo (2001), o caráter normativo das DCN vem limitando as possibilidades da EJA ser mais emancipatória, explicitando com isto a tensão permanente entre regulamentação e autonomia nas iniciativas escolares para jovens e adultos. Essa tensão traz implicações diretas para a formação de educadores, sobretudo no que diz respeito ao perfil do profissional que se pretende para atuar nessa modalidade educativa.

Desde a década de 1980, tem-se procurado compreender a constituição desse rico campo e seus embates na realidade brasileira, quer com rupturas, avanços e possibilidades, quer com permanências, recuos e limites. Algumas questões de difícil entendimento se mantêm até os dias atuais, tal como a resistência da sociedade em reconhecer o direito dos jovens e dos adultos populares à educação.

Como consequência direta dessa falta de reconhecimento, ora a centralidade do processo de formação está nos sujeitos de direito, ora se volta para os métodos e os índices de analfabetismo. Em função disso, têm sido realizados estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação de educadores que buscam compreender, dentre outras problemáticas: a preparação desse profissional nas redes de ensino, uma vez que permanecem incipientes as ações de formação no interior dos cursos superiores (RIBEIRO, 1999); a atuação dos egressos dos cursos de pedagogia do país que realizaram uma preparação para atuarem na EJA; as particularidades que emergem das propostas de EJA de média e longa duração e que possam fundamentar uma formação específica para esse campo.

Neste artigo, propõe-se trazer para a reflexão as questões que emergiram das pesquisas acima citadas, tais como: a necessidade de se ter ou não um profissional preparado para atuar na EJA, os impasses que dificultam essa preparação, bem como as bases teórico-metodológicas para essa formação.

O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E A SUA FORMAÇÃO

O debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. A Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, citada anteriormente e que teve como base a ação do voluntariado, foi sistematicamente criticada por não preparar, adequadamente, professores para trabalhar com essa população. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de

Janeiro, ainda em 1947, já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis, recomendando uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. Em relação a essa questão, Paiva (1973, p. 207-208) aponta que foi possível verificar

uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito com o analfabeto.

Nos dias atuais, a EJA reflete marcas de avanços conquistados nos últimos anos. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador. No campo legal, a LDB 5692/1971 (BRASIL, 1971) dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas por meio do Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

À medida que esse movimento de configuração da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA se torna imprescindível. Vale destacar que, até pouco tempo atrás, a produção científica acerca da formação docente não se mostrava tão efervescente e abrangente na EJA, como se apresentava em outras modalidades (HADDAD, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2006). Porém, essa realidade vem se transformando e a produção de pesquisas no meio acadêmico voltadas para a formação docente na EJA tem sido crescente.

Ao considerar os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades e sintonizados com cada proposta educativa, a discussão acerca da educação como direito nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006, p. 97),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age.

Logo, se não é uma questão nova, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (UNESCO, 2004, p. 42):

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do Art. 4º da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é salientado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58): “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.

Todavia, as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não trazem nenhuma normatização específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Isso pode ser associado ao fato de a formação de educadores se encaixar, no geral, no mesmo molde. Conforme apontado por Arroyo (2006), esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação.

Em termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação

da EJA com qualidade. Camargo (2015), Porcaro (2011), Soares e Simões (2005), dentre outros, constataram que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino.

Portanto, o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema “regular” de ensino, como constatado nos estudos de Pedroso (2015), Moura (2009), Soares (2008) e Bedoya e Teixeira (2008). Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos (PORCARO, 2011).

Na visão de Soares e Simões (2005, p. 35), isso se dá porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Diante desse cenário, mesmo considerando que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público. Para Soares e Simões (2005, p. 36), essa situação se explica

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPED⁵ e da realização de 13 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e cinco Seminários Nacionais sobre a Formação

de Educadores de EJA⁶, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

A fim de se tecer algumas reflexões para se pensar o perfil e a formação desse educador de EJA, uma primeira constatação que se apresenta é que se torna imprescindível reconhecer as peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, delineando uma política específica para a sua formação.

Em síntese, é o que propõe Arroyo (2006, p. 23) ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...] como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”. Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.

Tal abordagem é corroborada por Gatti (1996), que afirma que os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências pessoais. Nas palavras da autora, a identidade do professor é

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (GATTI, 1996, p. 86)

De maneira complementar, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam a especificidade dos alunos, bem como sua situação sociocultural e suas histórias de vida, como outros aspectos importantes na constituição da identidade profissional do professor, afirmando que “a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro, – que é o aluno – [...] aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação” (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 60).

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador (OLIVEIRA, 2001; VÓVIO, 2010).

Verifica-se, portanto, que outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Arroyo (2006) ressalta que a construção dessa teoria pedagógica vincula-se às grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura, bem como a própria opressão vivida por esses jovens e adultos (FREIRE, 1978).

Coerente com essa questão, os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não têm se adequado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Uma possibilidade é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação.

Tal concepção é reiterada por Machado (apud PORCARO, 2011, p. 51), que argumentou, em fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de “inacabamento” de homens e de mulheres apontada por Freire (1979, 1996). Por isso, segundo ela,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isso, nós estamos querendo dizer que temos de entender

os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos). (MACHADO apud PORCARO, 2011, p. 51)

Nesse contexto, enfatiza-se a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 234), tais saberes da experiência

surtem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Cabe destacar que a formação docente, no escopo deste artigo, é compreendida como fenômeno tipicamente humano, sempre inconcluso. Isso vai ao encontro da afirmativa de Zeichner (2008), de que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional. Sob essa ótica, pode-se considerar que os educadores são, também eles, sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida (PAIVA, 2012). Conforme defendido por Freire (1996, p. 24), “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Nesse sentido, é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades, que a educação torna-se possível.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Se em um passado recente alguns estudos apontavam a insuficiência de conhecimentos e subsídios à disposição para aportar a formação de educadores de jovens e adultos (RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2010), no presente, pesquisadores e atuantes da EJA reconhecem um conjunto de experiências e trajetórias formativas como ponto de partida para formulação de programas de formação.

Diante do exposto, desvela-se a necessidade de questionar quais são as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos educadores de jovens e adultos, possibilitando-os assumir o

trabalho educacional em toda a sua complexidade, atuando de maneira reflexiva e com a flexibilidade e o rigor necessários (VÓVIO, 2010).

Ao indagarmos sobre o que contemplar na preparação do docente para atuar na educação de jovens e adultos, vamos encontrar um leque de contribuições originário de várias áreas do conhecimento, a começar pela Sociologia e Antropologia, passando pela História, Filosofia, Política, Psicologia, Linguagem até as Didáticas e Práticas Pedagógicas. Com o objetivo de sistematizar tais contribuições, apresentamos aqui autores que, no âmbito de suas obras, discutem as respectivas temáticas, colaborando para a consolidação teórica do campo da EJA⁷.

Uma constatação inicial se refere a certa invisibilidade dos sujeitos da EJA como foco dos estudos e das pesquisas em muitas dessas áreas. No entanto, é perceptível nos últimos anos, por meio de estudos e pesquisas, o crescimento e a atenção conferida aos sujeitos da EJA na proporção do lugar que esses sujeitos vêm ocupando nas ações e nas políticas educacionais.

Iniciaremos nossa abordagem pela contribuição da Sociologia e da Antropologia, que buscam caracterizar quem é o sujeito de direito à educação de jovens e adultos e em que contextos vivem os grupos sociais que demandam a EJA. Em sua vasta produção sobre a temática, Miguel Arroyo procura apresentar a concretude dos jovens e adultos da EJA. Por meio da sociologia do trabalho tem sido possível analisar essa importante dimensão na vida dos sujeitos da EJA. Estudos de Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Sônia Rummert problematizam a relação trabalho e educação. Carlos Rodrigues Brandão nos leva a entender esses sujeitos imersos em suas culturas.

Sobre os trabalhadores do campo, Roseli Caldart estudou suas formas de ser e de se organizar. Elionaldo Julião tem se dedicado a compreender o mundo desconhecido dos sujeitos privados de liberdade. No recorte sobre juventude, temos os estudos de Marília Spósito, Eliane Ribeiro, Paulo Carrano, Juarez Dayrell e Geraldo Leão. Sobre a terceira idade, destacamos a pesquisa de Isamara Coura que estudou as motivações e as expectativas dos idosos ao retornarem à escola. Além desses, estudos exploratórios têm sido realizados para se compreender melhor a participação das pessoas com necessidades especiais e os sujeitos LGBT⁸.

Uma vez caracterizados quem são os sujeitos de direito à educação de jovens e adultos e em que contextos vivem, podemos nos perguntar que tratamentos foram dados a esses grupos sociais ao longo da história. As contribuições advindas da História da Educação dizem respeito, principalmente, à herança acumulada

com o legado da educação popular, que pode ser compreendida como uma concepção de educação, realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo de seus sujeitos.

Nesse sentido, o potencial e a atualidade da educação popular podem ser compreendidos na perspectiva da construção coletiva, capaz de orientar novas práticas educativas com base em conjunturas concretas, e de uma ferramenta capaz de contribuir para o fortalecimento e aprofundamento da democracia. As pesquisas de Vanilda Paiva, Celso Beisiegel e Osmar Fávero nos possibilitam conhecer o que se passou com a educação de adultos desde a década de 1940 até o período do regime militar instalado no Brasil em 1964, como as campanhas nacionais de alfabetização de adultos e os movimentos de educação e cultura popular.

Com o intuito de analisar as ações e a legislação voltada para esse público, bem como seu financiamento ou a sua ausência, vamos encontrar, no campo da Política, os avanços, os recuos, as rupturas e as permanências da educação de jovens e adultos nas constituições, nas leis de diretrizes e bases, nas diretrizes curriculares e nos planos nacionais de educação.

Neste contexto, as pesquisas de Sérgio Haddad, de Maria Clara Di Pierro, de Timothy Ireland, de Margarida Machado e de Jane Paiva abordam os momentos de invisibilidade e visibilidade em que a área de EJA vem se projetando. A política da oferta de EJA desse período é caracterizada pela formulação e implantação de Programas e Projetos como o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Todos esses programas governamentais têm sido objetos de pesquisas de mestrados e doutorandos da pós-graduação em nosso país.

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre o que está por trás das múltiplas proposições e iniciativas no campo da educação de jovens e adultos, a área da Filosofia da Educação nos proporciona o entendimento dos aspectos epistemológicos presentes nessas ações. O que foi e continua sendo característico do tecnicismo próprio de propostas de EJA com base no modo de ensinar? O que foi e continua

sendo característico de uma proposta de educação popular com base na valorização e no reconhecimento do sujeito por meio de sua participação?

Paulo Freire continua sendo um autor de referência para refletir e discutir essa problemática. De acordo com o referido autor, as propostas de educação de cunho tecnicista (por ele denominada de educação bancária), de forma vertical e antidialógica, “educam” para a passividade, para a acriticidade, e, por isso, são opostas à educação que pretenda educar para a autonomia. Ao contrário, uma concepção de educação libertadora enreda um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram. Ou seja, “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978, p. 81).

Seria de se esperar do campo da Psicologia da Educação a contribuição para o entendimento dos modos de ver e de compreender os sujeitos da EJA. No entanto, essa área que historicamente teve na criança a centralidade de seus estudos vem aos poucos considerando os processos de formação de novos sujeitos como parte de suas pesquisas. No Brasil, Tânia Moura realizou um estudo comparativo em que buscou analisar as contribuições de Emilia Ferreiro, Vygotsky e Freire para o campo da EJA.

Ainda sobre os modos de ver e de compreender os sujeitos da EJA, a professora Marta Kohl de Oliveira contribuiu com estudos que voltam o olhar e a escuta atenta para esses sujeitos, estudantes desconhecidos do campo da psicologia educacional. Segundo essa pesquisadora, é preciso atentar para o fato de que o tema Educação de Jovens e Adultos (EJA) não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Em interação com os estudos da Psicologia, o campo da Linguagem tem apresentado uma rica contribuição para as pesquisas sobre alfabetização e leitura na EJA. Nos discursos sobre a educação de jovens e adultos, tanto nacionais como internacionais, a alfabetização é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, constituindo-se como

requisito necessário para dar continuidade à escolarização, processo que compreende o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados (VÓVIO; KLEIMAN, 2013). Em relação a essa temática, os trabalhos de Vera Masagão Ribeiro e de Cláudia Vóvio permanecem como referências. De maneira complementar, podemos citar ainda os de Jane Paiva, Marinaide Freitas e Eliana Albuquerque.

Buscando avançar para a área do Currículo, da Didática e das Práticas de Ensino podemos encontrar um campo fértil de estudos e pesquisas em andamento. À medida que se considera a educação pautada nos processos de humanização, libertação e emancipação humana, como coloca Arroyo (2006), isso se reverbera na concepção de currículo e de práticas pedagógicas. Segundo o referido autor, é preciso reconhecer a pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Nessa perspectiva, Vera Barreto e José Carlos Barreto sistematizaram seus conhecimentos sobre prática pedagógica em processo de alfabetização com adultos. Dione Lukesi, Gelsa Knijnik e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca prosseguem suas pesquisas sobre o ensino da matemática na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Nessa perspectiva, conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente.

Frente a essa assertiva, procuramos analisar o contexto em que a EJA tem sido configurada e os desafios postos para a formação de professores para a educação de jovens e adultos. Reafirmamos a importância de se buscar, na constituição da EJA como campo pedagógico, os elementos fundantes dessa formação. Procuramos explicitar nossa opção pela centralidade dos sujeitos da EJA no processo de formação de professores no que se refere às suas duras realidades pertencentes às classes populares.

Estamos certos de que o tema é relevante e continua aberto. De toda forma, demos início a uma sistematização das contribuições de várias áreas do conhecimento que nutrem o campo da educação com vistas à preparação do professor de EJA, sugerindo diretrizes que possam colaborar para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.
- BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena – Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, jan./jun.2008.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 4, p. 26-34, 1997.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 699/1972, 6 de julho de 1972. Regulamenta o Ensino Supletivo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jul. 1972. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3117888/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-28-07-1972>>. Acesso em 12 fev. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2002.
- BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio de 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 1999.
- CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade**

- no processo de ensino-aprendizagem.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- DIPIERRO, Maria Clara. Balanço intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, Bangcoc, Tailândia, 8-11 set. 2003. Chamado à ação e à responsabilização. **Informação em Rede**, São Paulo: Ação Educativa, n. 59, encarte, out. 2003.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-291.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.
- FRANCO D. S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, set./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil:** a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso em: 10 nov. 2006.
- MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.
- NUNES, Fábio Pereira. **A formulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) como política pública.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de (Orgs.). **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Deriva, 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. 224 p.
- PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REVISTA LUGARES DA EDUCAÇÃO. Bananeiras: Departamento de Educação (DE) do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB), v. 3, n. 7, 2013.

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

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; SILVA, Analise da. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 1-4, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/issue/view/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20EJA>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

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

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133, 1991.

UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leônicio José Gomes et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77. (Didática e Prática de Ensino)

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

NOTAS

¹ Em tese defendida recentemente no PPGE da Unicamp, Fábio Pereira Nunes entrevistou os formuladores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (PROJOVEM). Cf. NUNES, 2015.

² Na gestão Erundina, no período de 1989 a 1991. Para saber mais a respeito, leia Franco (2014).

³ A Educação de Adultos é um campo de estudos, pesquisas e de políticas públicas de longa

tradição. A UNESCO realiza, desde 1949, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, tendo sido realizada a última edição, Confinte VI, no Brasil em 2009. Podemos citar ainda o Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), o Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), o Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), o Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe (CREFAL) e o Instituto Paulo Freire como organismos que se encarregam da educação de adultos.

⁴ Em matéria publicada no Informação em REDE, a professora Maria Clara Di Pierro, da Universidade de São Paulo, na ocasião pesquisadora da Ação Educativa, criticou duramente a ideia de trazer os alfabetizadores desses municípios pobres para as capitais do Sul e do Sudeste. Além de significar uma nova colonização, os gastos com o traslado e a permanência dos profissionais nas capitais eram muito superiores aos recursos para implementação do programa in loco.

⁵ Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação criado em 1998.

⁶ Os Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO), 2010 (Porto Alegre/RS), 2012 (Brasília/DF) e 2015 (Campinas/SP). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: Soares (2006), Machado (2008); Oliveira, Loch e Aguiar (2011). Já os artigos apresentados durante o IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de EJA estão publicados na *Revista Lugares da Educação* (2013), vinculada ao Departamento de Educação (DE) do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB). Em relação ao V Seminário, realizado entre 13 e 15 de maio de 2015, os trabalhos aprovados foram publicados em um CD, disponibilizado a todos os participantes.

⁷ Ressalta-se que, ao apresentar os respectivos autores, não estamos nos aludindo a referências bibliográficas pontuais de cada um deles, mas, sim, ao conjunto de suas produções teóricas.

⁸ Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Embora refira apenas seis, é utilizada para identificar todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

Submetido: 17/03/2016

Aprovado: 01/08/2016

Contato:

Leônicio José Gomes Soares

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Avenida Antônio Carlos, 6627 Pampulha
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901
Telefone: (31) 34096155