

# Desatando os nós da formação do educador de EJA

Untying the knots in the formation of the educator of adult education

Denise Izaguirre Anzorena<sup>1</sup>

Lisandra Herpich

Universidade Regional de Blumenau - FURB

**Resumo:** A partir de um recorte de uma pesquisa que teve como foco a formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos, chamamos a atenção para o questionamento “Quem forma o formador?”. Desde então, lançamo-nos à escuta de nossos pares e percebemos a presença de concepções *a contrario sensu* à formação inicial. Assim, este estudo se propõe a compreender um dos nós górdios da EJA circunscrito no desafio da formação do educador. A pesquisa qualitativa teve como *locus* uma Universidade do estado de Santa Catarina. Utilizamos como instrumento de geração de dados a entrevista com três coordenadores dos cursos de licenciatura. Analisamos os dizeres dos coordenadores à luz das ideias de Soares e Machado, bem como em documentos. A relevância deste estudo se dá pelo viés de sujeitos pouco investigados. Os resultados indicam que o nó górdio se faz pela: informalidade com que a EJA é abordada nos cursos de licenciatura; carência de subsídios para prática pedagógica vol-

**Abstract:** From a part of a research research that focuses on the initial teacher training for youth and adults called us the attention to the question “Who forms the former?”. Since then, we began to listen to our colleagues and perceive the presence of *a contrario sensu* conceptions to the initial training. Thus, this study aims to understand one of the Gordian knots of adult education circumscribed in the challenge of training of the educator. The qualitative research had as its a locus University of Santa Catarina. We used as an instrument of data generation the interview with three coordinators of undergraduate programs. We analyzed the words of the coordinators in the light of the ideas of Soares and Machado, as well as documents. The relevance of this study takes the perspective of subjects poorly investigated. The results indicate that the Gordian knot is made by: informality with which adult education is addressed in undergraduate programs; lack

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela FURB.

tada a essa modalidade e ausência de conhecimentos específicos por parte do formador. Pensamos ser esse último, o nó principal a ser desatado, uma vez que existe o campo de atuação na EJA, e o educador, ao ingressar nessa modalidade, “cai de paraquedas”, em parte, pelas lacunas existentes em sua formação. Intencionamos contribuir com uma discussão que aqui não se encerra, mas, antes sim, pretende suscitar reflexões que promovam um alargamento sobre o espaço conferido à EJA nos cursos de licenciatura da Universidade.

**Palavras-chave:** Educação de adultos. Formação Inicial de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Licenciaturas. Universidade.

of support for pedagogical practice focused on this modality and the absence of specific knowledge by the trainer. We think it is this last, the main node to be unleashed since there is the playing field in the adult education, and educator, to join in this modality is “taken by surprise”, partly by the gaps in their education. We intend to contribute to a discussion that does not end here, but aims to raise ideas that promote an enlargement on the space given to adult education in undergraduate programs at the University.

**Keywords:** Adult Education, initial teacher training, Youths and Adults Education, Undergraduate Programmes, Universities.

## 1 Introdução

“Nenhum problema tem solução. **Nenhum de nós desata o nó górdio; todos nós ou desistimos ou o cortamos.** Resolvemos bruscamente, com o sentimento, os problemas da inteligência, e fazemo-lo ou por cansaço de pensar, ou por timidez de tirar conclusões, ou pela necessidade absurda de encontrar um apoio, ou pelo impulso gregário de regressar aos outros e à vida. (PESSOA, 2011, p. 313. grifo nosso)

A simples constatação de que há lacunas na formação inicial do educador de jovens e adultos já não nos basta, é ponto pacífico; poderíamos adotar a proposição de Pessoa (2011), transcrita acima, de que não há solução, mas pensamos que, entre desistir e cortar o nó górdio<sup>2</sup>, preferimos desatá-lo, ou melhor, compreendê-lo.

E é intencionando alcançar essa compreensão que propomos o presente estudo, direcionado ao desafio da formação do professor e também, em respeito aos sujeitos da EJA que, por direito, merecem uma educação de qualidade.

<sup>2</sup> O oráculo profetizou que tornar-se-ia rei de Frígia o indivíduo que chegasse de carroça na cidade. O povo presenciou a chegada de Górdio com sua mulher e filho na praça, logo tornaram-no rei. Em agradecimento Górdio, antes simples camponês, ofereceu a carroça ao oráculo e amarrando-a com um nó, o então denominado nó górdio. Houve quem dissesse que aquele que desatasse o nó, reinaria por toda a Ásia. Tentativas em vão, apenas Alexandre Magno, ávido por conquistas, empunhou a espada e cortou o nó, com isso suas conquistas foram abarcando a região, exatamente como o oráculo havia previsto. Górdio era o pai de Midas. (BULFINCH, 1999, p. 62)

De fato, o que nos instiga a prosseguir são os discursos advindos da universidade de que, desnecessário se faz, problematizar a formação do educador de jovens e adultos, pois isso seria uma discussão *ad infinitum*.

Em contrapartida, a literatura existente sobre a temática da EJA (documentos provenientes de seminários, de fóruns e de livros) nos traz inúmeros subsídios quanto à formação do educador de EJA, bem como a respeito da relevância do formador. Imbuídos pela ideia de refinar mais essa questão, fomos em busca do estado da arte que, segundo Ferreira (2002, p. 257), tem:

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Assim sendo, encontramos o estudo de Soares (2007), que aborda o tema da formação inicial do educador de jovens e adultos sob o prisma da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia e sinaliza que “a precariedade da formação dos profissionais de EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais.” (SOARES, 2007, p. 1).

Uma vez apontada essa ausência, em relação à formação específica, levantamos a possibilidade dessa questão estar em consonância com os discursos que circulam na academia, de que maneira é composta a matriz curricular que abarca a temática da EJA, sem, entretanto, haver a necessidade de um direcionamento específico.

Ainda nessa perspectiva, apresentamos para compor o estado da arte, a pesquisa de Pinheiro (2010) a qual explicita que:

Essa discussão, embora já sedimentada no campo da pesquisa educacional, continua um desafio no âmbito da formação de educadores, pois o trabalho pedagógico com jovens e adultos exige, para além dos conteúdos considerados específicos do conhecimento científico e escolar, a compreensão também da estrutura de pensamento desse público e das práticas sociais e culturais em que se inserem. (PINHEIRO, 2010, p. 60)

Convém mencionarmos que essas particularidades dos sujeitos (jovens e adultos) da EJA, percebidas por Pinheiro, recebem ainda pouco destaque quando tratadas no contexto mais amplo da formação, pois a ênfase está na educação básica voltada aos aspectos da criança, que, por sua vez, difere do adulto, como, por exemplo, em relação às experiências vivenciadas de cada um, o tempo de aprender (que para o adulto é imediato, visto que dali depende seu trabalho, já a criança não).

Intencionamos aqui mostrar, de modo sucinto, a problemática a qual está inserida a formação do educador de jovens e adultos. No âmbito da universidade, temos os discursos proferidos *a contrario sensu*; no da literatura, a fundamentação; e

no estado da arte, as implicações decorrentes dessa formação. Ademais, o fato de que nem todas as Instituições de Ensino Superior possuem estudos em EJA em suas matrizes curriculares, mas todas formam educadores para atuar na educação básica, portanto, na modalidade EJA também.

Diante do exposto, até o momento, temos a indicativa de alguns nós, os quais pretendemos apresentar e desatar no decorrer deste estudo. Para tanto, a organização do artigo contempla, além da Introdução, a seção 2, que traz os sujeitos pesquisados e aprofunda a discussão em relação à formação do formador e, posteriormente, as considerações finais. Essa estrutura se completa com as referências dos autores e dos documentos, que subsidiaram a pesquisa.

## 2 Apresentando e desatando os nós da formação do educador de EJA

Como nunca podemos conhecer todos os elementos duma questão, nunca a podemos resolver. (PESSOA, 2011, p. 313)

Em princípio, nas palavras de Pessoa, poderíamos inferir que, veladamente, está a sugestão de que fiquemos de braços cruzados; tal epígrafe, em outro momento, nos impulsiona na direção oposta. Se conhecermos melhor os nós presentes na formação inicial dos educadores de EJA, tanto mais poderemos buscar soluções para desatá-los.

Para estruturar o *corpus* deste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, sobre a qual Bogdan e Biklen (1994, p. 49) esclarecem: “[...] nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Assim, na tentativa de compreender o porquê de a academia considerar que a formação obtida na licenciatura atende à EJA, mesmo sem disciplina específica sobre estudos em EJA, o estado da arte e a literatura apontarem para a necessidade de uma formação específica, é que definimos como sujeitos de nossa pesquisa os coordenadores dos cursos de licenciatura de uma Universidade do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina.

A opção pela escolha dos coordenadores se deu por considerarmos seu papel nesse processo formativo; sendo este o de coordenar a elaboração e a reavaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), portanto, o próprio formato do curso; a fim de haver uma equidade das vozes que seriam ouvidas, decidimos por contemplar os coordenadores de todos os Cursos de Licenciatura, que são dez, denominados a saber: Artes (C1), Ciências Biológicas (C2), Ciências da Religião (C3), Educação Física (C4), História (C5), Letras (C6), Licenciatura em Computação (C7), Matemática (C8), Pedagogia (C9) e Química (C10).

Para esta investigação, fizemos um recorte e optamos por três coordenadores (C6, C8 e C10), que mais significativamente representariam a divergência de con-

cepções quanto à formação do educador de EJA. Utilizamos como instrumento de geração de registros a entrevista individual semiestruturada, com o auxílio de tópico-guia, e gravada, nos anos de 2008/2009.

O tópico-guia, conforme apontam Bauer e Gaskell (2003), é um conjunto de questões/temas amplos, baseado nas finalidades e nos objetivos da pesquisa e usado para estruturar a conversação, no decurso de uma entrevista. A questão que abarca o objeto de nosso estudo, neste artigo, se constitui em: *comente sobre o direcionamento dado no curso de licenciatura voltado à educação de adultos.*

Acerca da questão do tópico-guia, o coordenador do curso de licenciatura em Letras, na entrevista, assim aclarou:

*Informal, prefiro dizer que não tem, do que te dizer que tem; não, não tem, porque é tudo muito informal, cabe a cada professor que tem, como eu falei antes, alguma experiência, que tem algum conhecimento, algum estudo, alguma leitura nesse particular que faz essas inserções, mas formalmente não. (C6, grifo nosso)*

Abstraímos desse dizer, que fica a cargo do professor que tenha algum conhecimento sobre EJA falar a respeito; caso ele não o tenha, está posta a lacuna na formação e amarrado o primeiro nó.

Não muito díspar está o segundo nó, apresentado pelo coordenador do curso de licenciatura em Química, que afirma que a EJA:

*é um campo de atuação que deveria ser pelo menos pensado dentro dos cursos de licenciatura. É que, atualmente, são poucos os cursos que têm um direcionamento para essa educação de jovens e adultos, mesmo porque esse programa de jovens e adultos, em princípio, era pra ser um programa em curto prazo e médio prazo, e hoje significa que ele tem uma previsão de ser permanente. Em função disto, talvez as licenciaturas não se prepararam, não foram alertadas para este fato. Quer dizer, o que se pode, o que se está pensando no curso de agora de Licenciatura em Química é retomar uma discussão sobre essa forma de ensino, da educação básica, porque a gente tá notando que realmente tá, vai ser tornar um programa permanente, já que ele foi pensado a curto espaço de tempo e não foi, não é, há uma demanda muito maior do que se imaginava por este tipo de formação, essa complementação de estudo. (C10, grifo nosso)*

Nesse dizer, está contemplada uma visão que não se restringe ao contexto acadêmico, mas para além dele – o campo de atuação –, pois como trata a pesquisa de Anzorena (2010, p. 126) “Nem sempre o que contém está contido: ter como campo de atuação a EJA é uma das propostas do curso; prover disciplinas, na grade curricular, que embasem essa prática de forma transparente é uma das lacunas”.

O coordenador sinaliza que as licenciaturas não se prepararam para essa modalidade, posto que ainda perpassa a concepção de um programa ou projeto. Convém esclarecermos que a EJA está vinculada à educação básica e regulamentada pela Lei nº 9394/96, quando houve a substituição do termo Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA foram instituídas pelo Parecer 11/2000 e, ainda assim, percebemos que os estudos nessa modalidade encontram-se, por vezes, silenciados em algumas instituições de ensino superior.

Diante do exposto, levantamos o seguinte questionamento: *por qual motivo algumas universidades ainda não incorporaram a EJA em suas matrizes curriculares? Que implicações a ausência de um estudo mais aprofundado sobre a EJA pode acarretar na atuação do professor?*

Aliada à preocupação de compreendermos tais questões, salientamos que os estudos em EJA não se restringem ao curso de Pedagogia, mas compreendem todas as licenciaturas, uma vez que para além da alfabetização, o sujeito da EJA rumo ao ensino fundamental e médio e, por conseguinte, existe a possibilidade de inserção dos educadores de EJA nesses espaços.

Nessa direção, a coordenadora do curso de licenciatura em Matemática nos revela sua preocupação e indaga quanto à formação do formador:

*mas como tornar isso realidade? Eu vejo assim, qual seria o profissional que trabalharia esta formação com professores que estão sendo preparados para ensinar matemática? É um professor de matemática? Por exemplo, nós, que fizemos graduação, existem pessoas preparadas? Existe pesquisa suficiente nessa área, pra um trabalho que ganha uma disciplina? – Eu não sei. Até, já que tu estás trabalhando com essa área, até pergunto. Porque essa é a grande questão. Quem faria isso? Quem tem essa formação?*

[...]

*quem forma o formador? Por que, no caso da matemática, teria o problema assim, por que teria que abordar os conceitos de forma diferenciada pra esses jovens e adultos, baseada em quê? Qual fundamentação teórica que eu teria que buscar pra fazer esse trabalho? Aonde? Então, alguém ia ter que construir isso. Digamos, por exemplo, assim, se alguém do nosso curso fosse fazer esse trabalho, teriam poucas pessoas habilitadas dentro do curso pra fazer e seria um desafio, uma disciplina desafiadora. Acho que o maior desafio é esse. (C8, grifo nosso)*

Eis que temos o terceiro nó – Quem forma o formador? – ao que nos perguntamos: será essa a causa das lacunas da formação? Alguns de nossos pares, quanto à formação do formador, fazem alusão ao pensamento de Pinto (2007) e coadunam:

A pergunta fundamental, da qual deve partir toda discussão do problema da formação do professor, é esta: “quem educa o educador?”. [...] **Não percebe que tal resposta não tem sentido, pois é imediata uma nova interrogação: “quem educa a este educador que agora está educando o outro?”.** [...] uma cadeia regressiva de educadores ao infinito, e por isso é uma simples petição de princípio, sem valor lógico.

[...] A resposta correta é a que mostra o papel da sociedade como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel [...] (PINTO, 2007, p. 76, grifo nosso)

Ao refletirmos sobre os apontamentos de Pinto de que a formação do formador não possui valor lógico, pensamos, na própria estrutura em que se assentam as bases da academia, pois quem forma o acadêmico é o pós-graduando ou mestre, e quem forma o mestre é o doutor e, na hierarquia, o pós-doutor.

Com o intuito de apaciar tal inquietação sobre essa temática e por ocasião do XI Seminário de EJA, realizado em Florianópolis, SC, em novembro de 2011, na

escuta da palestra ministrada pela Professora Maria Margarida Machado, solicitamos que ela nos elucidasse sobre o seu parecer frente à questão apresentada por Pinto, ao que nos respondeu posteriormente por correio eletrônico:

eu não avalio que a citação [...] do Álvaro de Oliveira Pinto possa ser utilizada como justificativa para a não defesa da formação de professores e o mesmo para a formação de formadores. O que o autor citado insiste na sua obra é para a necessidade de compreender que a formação não está isolada do contexto social em que o educador está inserido, pois este contexto influencia na sua ação pedagógica tanto quanto o que ele recebe na formação. Portanto, é ilusório tomar a formação como um elemento salvacionista, que irá resolver todos os problemas da educação. (MACHADO, 2011)

Estamos, nesse momento, à luz do posicionamento de Machado (2011), afrouxando os nós, ao entendermos que a formação não dará conta de responder por todas as situações, que se apresentarão ao educador de jovens e adultos, mas que nortearão seu caminho.

Na Conferência Internacional de Educação de Adultos VI - CONFINTEA VI (2009), houve o pronunciamento do Sr. Geoff Erics, da Suécia, que endossou a relevância da formação do formador, nos seguintes termos: “[...] é necessário a formação dos formadores, os professores foram reconhecidos como um dos elementos importantes na qualidade da educação de adultos [...]”.

Quanto às implicações provenientes da ausência de estudos em EJA na formação inicial, Zancanella (2007, p. 38) corrobora:

A falta do contato por parte dos formadores de professores com a realidade escolar influencia, dessa maneira, fortemente na falta de articulação entre teoria, ensinada na academia, e a prática nas salas de aula. Isto demonstra que um dos grandes problemas relacionados à formação de professores é inerente à própria postura que os formadores adquirem frente às questões educacionais.

De igual pensamento partilha Barreto (2006, p. 101), publicado no I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, quando nos assegura que:

A formação dos formadores é uma questão que não pode ser esquecida. A ausência da EJA no currículo dos cursos que formam educadores cria, frequentemente, a necessidade de as entidades formadoras desenvolverem um trabalho educativo junto aos seus formadores, para que eles também aprendam fazendo e refletindo sobre sua prática.

Contudo, nem sempre podemos afirmar que a formação continuada ou em serviço ocorre; pois em 2011, ao visitarmos uma escola estadual de Santa Catarina, que oferta o Programa Brasil Alfabetizado, ouvimos o relato de uma professora alfabetizadora, que afirma ter demonstrado interesse em conhecer essa modalidade e atuado por 8 meses (duração do programa) sem formação inicial, sem tempo hábil para realizar a formação continuada no período de atuação, sem ter

sido oportunizada formação em serviço, e com pouco conhecimento sobre essa modalidade, revela que “caiu de paraquedas” na sala de aula.

Em contrapartida, temos no documento elaborado pela Cooperação Sul-Sul<sup>3</sup> (BRASIL, 2007, p. 24 e 30), no item Formação de gestores, formadores e educadores, que

Há consenso em torno da necessidade de formação inicial e continuada dos educadores e gestores da educação de jovens e adultos [...]

[...] a maior parte dos países realiza a formação dos alfabetizadores, educadores profissionais ou voluntários em serviço, uma vez que nem sempre tais educadores têm escolaridade completa ou, mesmo quando são habilitados, não recebem adequada formação para atuar com jovens e adultos. O desafio prioritário atual é, portanto, a formação dos formadores.

[...] A formação dos formadores precisa ser feita em nível de especialização ou pós-graduação. [...] (BRASIL, 2007, p. 24)

E no item Prioridades e propostas de ação, consta o seguinte: “Elaborar matriz curricular da formação de formadores, especificando os conhecimentos, competências e habilidades mínimas que um formador de educadores de adultos precisa preencher”. (BRASIL, 2007, p. 30)

Destarte, não entendemos como sendo irrelevante a formação do educador, sequer do formador conforme discursos mencionados na introdução deste estudo, mas sim como condição *sine qua non* como os próprios documentos atestam. As pertencas da profissão existem e mesmo que não abarquem todas as situações que o educador ou formador irão enfrentar, ao menos auxiliarão a trilhar com mais segurança o caminho.

## 4 Considerações finais

Tendo em vista que a formação inicial não consegue abarcar todas as situações que surgem com a prática, no início e decorrer do trabalho do educador, a formação continuada ou em serviço surge, assim, para tentar suprir essa demanda. Para que esse nó seja desatado ou, no mínimo, afrouxado, é imprescindível que esta formação propicie momentos em que: a ação do educador seja valorizada; as perguntas e as dificuldades provenientes da prática sejam consideradas e alavanquem a busca por soluções; a prática seja sustentada com a teoria. (BARRETO e BARRETO, 2007, p. 79-87)

É mister salientar que a CONFINTEA VI (2009) apontou como sendo primordial a formação do formador de EJA para a melhoria na qualidade da educação. Pensamos que Nóvoa (2009) define com propriedade o papel da Universidade ao mencionar que “para o bem ou para o mal, as universidades têm uma enorme permanência no tempo e poder de sustentação. A grande mudança [...] ou se faz mudando as universidades ou não se faz”.

<sup>3</sup> Oficina realizada em 2006, com os representantes dos ministérios de educação de todos os países da língua portuguesa do Sul: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste.

É como contributo, em busca da qualidade da educação de jovens e adultos, que trazemos neste estudo uma discussão sobre o formador do educador de EJA. Apresentamos os nós que ainda precisam efetiva e concretamente ser desatados pela universidade, sendo: a informalidade na formação inicial de estudos em EJA; o campo de atuação que existe, embora algumas universidades não tenham acompanhado a trajetória da EJA e deixam de oportunizar subsídios para a formação do educador quanto à prática; a ausência de conhecimentos específicos por parte do formador do educador, que acaba por reverberar em seu discurso. Pensamos que estar a par das referidas discussões presentes também nos fóruns de EJA afrouxaria o nó e possibilitaria estabelecer os laços entre a formação e a atuação do educador de EJA.

Portanto, a reflexão aqui tecida não se encerra, mas, antes sim, pretende suscitar reflexões que promovam um alargamento sobre o espaço conferido à EJA nos cursos de licenciatura da Universidade e propiciem o desatar de outros nós.

## Referências

ANZORENA, Denise Izaguirre. *A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2010.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria e prática e proposta*. 9. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007. p. 79-87.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD – MEC/UNESCO. 2006. 296p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. *Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação Sul-Sul*. Brasília: UNESCO/MEC/ABC, 2007.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula), histórias de deuses e heróis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. 417p, il. Tradução de David Jardim Júnior: *The age of fable*.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto/2002.

MACHADO, Maria Margarida. Formação do Educador de Jovens e Adultos. Informação via correio eletrônico. 26 nov. 2011.

NÓVOA, Antonio. Revista Aula Magna. Disponível em: <[http://www.aulamagna.pt/files/am08\\_web\\_0.pdf](http://www.aulamagna.pt/files/am08_web_0.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Fernando Pessoa; organização Richard Zenith. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Formação de formadores de EJA no espaço universitário*. Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 47-65, jan./jun. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio. *A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia*. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-3659--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT18-3659--Int.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

WEB TV. Conferência CONFITEA VI-2010. Disponível em: <[www.webtv.prodepa.gov.br](http://www.webtv.prodepa.gov.br)>. Acesso em 04 dez. 2009.

ZANCANELLA, Iolanda. *A formação do educador do campo*. UFSC, 2007.

Recebido em: Março de 2012

Aprovado em: Maio de 2012