

A Universidade Federal de Minas Gerais e a Educação de Jovens e Adultos: notas sobre uma relação com a sociedade por meio da extensão

Meiriele Cruz e Leôncio José Gomes Soares

Meiriele Cruz

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: cruzmeiriele@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2218-0547>

Leôncio José Gomes Soares

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: leonciogsoares@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>

Resumo: Este artigo aborda a estruturação da Educação de Jovens e Adultos como uma das áreas de ação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), focalizando o desenvolvimento de um atendimento próprio à modalidade, por meio de projetos de extensão. A investigação, de abordagem qualitativa, utilizou como fontes documentos institucionais e depoimentos orais acerca da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na universidade, que foram analisados com base em uma bibliografia ligada à educação de jovens e adultos. Os resultados apontaram que a manutenção de um atendimento próprio de EJA na Universidade é justificada pela integração de atividades de extensão, de ensino e de pesquisa em EJA, além da criação de outros espaços institucionais para se desenvolver a modalidade. Esses resultados ajudam a compreender a oferta de EJA na/da UFMG como uma ação por meio da qual se reforça o compromisso político e social das universidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Universidades; Extensão universitária.

The Federal University of Minas Gerais and the Education of Young People and Adults: notes on a relationship with society through extension

Abstract: This article addresses the structuring of Youth and Adult Education as one of the areas of action of/at the Federal University of Minas Gerais, focusing on the development of a service specific to the modality, through extension projects. The research, which used a qualitative approach, used as sources institutional documents and oral testimonies about the history of EJA at the university, which were analyzed based on a bibliography related to youth and adult education. The results indicated that the maintenance of an EJA service specific to the University is justified by the integration of extension activities, teaching and research in EJA, in addition to the creation of other institutional spaces to develop the modality. These results help to understand the provision of EJA at/at UFMG as an action through which the political and social commitment of universities is reinforced.

Keywords: Youth and Adult Education; Universities; University extension.

La Universidad Federal de Minas Gerais y la Educación de Jóvenes y Adultos: notas sobre una relación con la sociedad a través de la extensión

Resumen: Este artículo aborda la estructuración de la Educación de Jóvenes y Adultos como una de las áreas de acción de/en la Universidad Federal de Minas Gerais, centrándose en el desarrollo de una atención específica de la modalidad, a través de proyectos de extensión. La investigación, con enfoque cualitativo, utilizó como fuentes documentos institucionales y testimonios orales sobre la historia de la EJA en la universidad, los cuales fueron analizados a partir de una bibliografía vinculada a la educación de jóvenes y adultos. Los resultados evidenciaron que mantener un servicio propio de EJA en la Universidad se justifica por la integración de actividades de extensión, enseñanza e investigación en EJA, además de la creación de otros espacios institucionales para desarrollar la modalidad. Estos resultados ayudan a comprender la oferta de la EJA en/desde la UFMG como una acción a través de la cual se refuerza el compromiso político y social de las universidades.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Universidades; Extensión Universitaria.

Introdução

Neste artigo, aborda-se a estruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com foco na criação e desenvolvimento de um atendimento próprio à modalidade, por meio de projetos de extensão. Desde 1986, a UFMG mantém ações que articulam ensino, pesquisa e extensão voltadas para a escolarização de jovens, adultos e idosos. Essas iniciativas começaram antes mesmo do reconhecimento constitucional do direito de todos à educação, independentemente da idade, proclamado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Segundo Soares (2016), o encontro da UFMG com a EJA ocorreu no contexto da redemocratização do país e sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 5.692/71, que caracterizava o ensino de adultos, denominado supletivo, como um ensino compensatório e aligeirado: “Com taxas elevadas de analfabetismo (18,4%) e baixa escolarização da população com 15 anos ou mais (3,03 anos de estudo), a oferta de ensino supletivo se dava predominantemente por meio de ações dos governos estaduais, por meio de cursos e exames” (Soares, 2016, p. 43).

Dentro desse contexto, em 1986, foi criado o Projeto Supletivo da UFMG, que, posteriormente, seria rebatizado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (Proef-2), com o objetivo de atender à demanda de escolarização dos funcionários da universidade. Além desse projeto, também em 1986, outras iniciativas relacionadas à EJA adentraram os muros da universidade, especialmente, na Faculdade de Educação, como a criação da habilitação em Educação de Adultos no Curso de Pedagogia e uma linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação (Soares, 2016). Embora essas ações sejam relevantes, este artigo foca no projeto de extensão Proef-2, dada sua articulação entre ensino, pesquisa e extensão, funções típicas das universidades e sua trajetória longa de funcionamento.

A partir dessa contextualização, discutimos a inserção da EJA na UFMG, por meio da extensão universitária, e a articulação de outros espaços institucionais para a produção de conhecimentos acadêmico-científicos sobre essa modalidade educativa.

Para organizar essa discussão, o artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos o percurso metodológico da investigação; na seção 3, discutimos o contexto histórico e as primeiras iniciativas de algumas universidades em relação à EJA; na seção 4, abordamos as ações de EJA da/na UFMG; e, finalmente, na seção 5, apresentamos as conclusões e contribuições dos projetos de extensão em EJA para as universidades e a sociedade.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo são parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Eles foram produzidos por meio da análise de documentos relacionados à história de funcionamento do Proef-2, incluindo atas, ofícios e relatórios anuais de atividades, além da realização de entrevistas orais temáticas com sujeitos que vivenciaram e participaram da história da EJA nesta universidade. A escolha desses instrumentos metodológicos foi fundamentada na intenção de capturar, de forma detalhada, as

narrativas e experiências daqueles diretamente envolvidos com a EJA na UFMG, já que, conforme destaca Alberti (2005, p. 175), esse tipo de entrevista “versa prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Além disso, a abordagem possibilita “a recuperação do vivido conforme concebido por quem o viveu” (Alberti, 1990, p. 5), permitindo o acesso a uma versão pessoal e interpretada dos eventos, o que contribui para o entendimento do histórico da EJA na universidade.

Desse modo, a produção dos depoimentos orais, focou em um tema previamente estabelecido, comprometendo-se com o esclarecimento ou a opinião do entrevistado sobre eventos específicos ligados à história da EJA na UFMG, conforme os princípios de Meihy (1996). As entrevistas realizadas para essa pesquisa contaram com a participação de alguns sujeitos-chave, entre os quais se destacam o Pró-reitor de Extensão no início das ações em EJA, duas ex-coordenadoras do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, duas ex-coordenadoras do Projeto, e um estudante funcionário da universidade, egresso da primeira turma do Programa¹.

As entrevistas e os documentos foram analisados conforme os passos da crítica documental descritos por Cellard (2008), os quais envolvem: a percepção do contexto no qual o documento foi produzido; a investigação sobre o autor do texto, a avaliação da autenticidade do material; o entendimento sobre a natureza do texto; e a análise de sua lógica interna: sempre à luz das referências do campo da EJA. Esse processo de análise documental permitiu que a pesquisa fosse embasada tanto nas evidências tangíveis dos documentos quanto nas narrativas subjetivas dos entrevistados, conferindo uma compreensão mais completa dos processos históricos que envolveram a EJA na UFMG.

O encontro das universidades com a EJA: iniciativas extensionistas

Os laços entre a educação de adultos e as universidades tornaram-se mais estreitos, com o surgimento de algumas experiências dessa modalidade nas instituições públicas de Ensino Superior. Dentre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais, ao longo da década de 1980, na conjuntura de mobilização da sociedade civil em prol da democratização do país, e, por conseguinte, na luta por direitos, incluindo o direito à educação.

Nesse período, as universidades brasileiras, além de integrarem a luta pelo reconhecimento de suas funções e a garantia de direitos para seus trabalhadores, enfrentaram o desafio de aproximarem-se da sociedade que as mantém, voltando-se tanto para a divulgação do conhecimento nelas produzido, quanto para a realização de ações que visassem a interferir na realidade que as rodeia e da qual fazem parte. Desse movimento de aproximação-ação entre universidades e segmentos da sociedade, decorrem as ações de extensão universitária e a entrada da Educação de Adultos nas instituições de Ensino Superior, conforme estudos de Carvalho (2004).

Em outros países, como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, a educação de adultos também adentrou os muros das universidades pela via extensionista. Conforme estudo de Ireland (2002), nesses

¹ Em decorrência da especificidade da investigação e mediante autorização dos entrevistados e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 14909619.4.0000.5149), usamos os nomes reais dos colaboradores.

países, as universidades teriam se aberto para a educação de adultos ao atenderem demandas oriundas da população, por meio da oferta de cursos livres e com temáticas variadas, desenvolvidos como prestação de serviços. No Brasil, esse movimento não foi diferente.

No final da década de 1950, destacou-se a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco, sendo coordenado pelo professor Paulo Freire e sua equipe. As ações realizadas pelo Serviço de Extensão Cultural, promovidas pela universidade, visavam a enfrentar o problema social do analfabetismo, numa tentativa de democratizar a cultura rompendo, via atividade de extensão, a indiferença da universidade para com uma ampla parcela da população. Essas ações significavam a assunção pela universidade do seu papel social como instância de formação, produção de conhecimento, atendimento e prestação de serviços à comunidade. Todavia, conforme estudos de Carvalho (2004) essa e outras atividades voltadas à educação das camadas populares foram interrompidas em decorrência da instalação do Regime Civil-Militar em 1964.

Durante o Regime Civil-Militar (1964-1985) e em momento posterior, “surgiram experiências de extensão universitária de grande porte inspiradas na ideologia de integração nacional” (Carvalho, 2004, p. 27), a exemplo temos o Projeto Rondon, criado por iniciativa estatal em 1967 pelo governo Castello Branco, com o alegado objetivo de promover a integração e o desenvolvimento social de comunidades isoladas, por meio da atuação de universitários em regiões remotas do Brasil. Reativado em 2003, continua sendo um programa de extensão universitária, promovendo a interação das universidades com a realidade social do país (Saveli; Paula, 2006). Para Carvalho (2004), essas iniciativas de natureza assistencialista e missionária eram destinadas a melhorar as condições de vida da população e não se articulavam às outras funções típicas das universidades, quais sejam: ensino e pesquisa.

Ademais, como assevera Thiollent (2008, p. 1), nesse período, “não havia definição bem clara das atividades e modalidades de extensão. A extensão era tudo que não fosse ensino ou pesquisa. Não havia recursos específicos nem avaliação sistematizada dos projetos de extensão”. As universidades dedicavam-se, primordialmente, à pesquisa e ao ensino, desvalorizando a extensão por considerá-la uma prestação de serviço sem a articulação com produção de conhecimento e o ensino.

Ainda nessa perspectiva, Haddad (1989), ao investigar os vínculos entre a educação de adultos e instituições de Ensino Superior, no Brasil, identificou que tais vínculos se davam por atividades de intervenção, principalmente, mas também aconteciam relações de ensino e de pesquisa. Segundo o autor, as atividades de intervenção se constituíam, sobretudo, na promoção de projetos que visavam a escolarizar funcionários dessas instituições, os quais frequentemente ligados às reitorias ou a órgãos centrais e foram impulsionados pela Portaria n. 26, de 09 de janeiro de 1986, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que criou um programa educacional como parte das ações de valorização do servidor.

No entanto, a resposta a essa portaria foi diversa, com a maioria dos programas assumindo um caráter compensatório, destinados a alfabetização de funcionários que não haviam tido acesso à escolarização na idade considerada adequada. Havia, também, uma relação limitada entre os programas de escolarização para funcionários e os centros educacionais das universidades, incluindo suas atividades de ensino e pesquisa; em muitos casos, eram iniciativas isoladas de um pequeno grupo de

interessados na EJA. Isso gerava dificuldades significativas, já que os projetos dependiam mais de esforços individuais do que de apoio institucional, sendo enfrentados problemas financeiros e administrativos, como a liberação de funcionários para as aulas. De mais a mais, os funcionários raramente participavam da discussão, elaboração e organização dos programas, limitando-se, na maioria das vezes, a atuar como alunos. Também havia uma escassez de propostas para a formação de educadores do sistema público: provavelmente, devido à falta de experiência acumulada nas universidades para lidar com esse tipo de iniciativa (Haddad, 1989).

Todavia, entre os projetos de escolarização de funcionários identificados por Haddad (1989), havia alguns mais articulados e integrados à dinâmica das universidades que, desde o começo de suas atividades, articulavam o atendimento (intervenção direta) às atividades de ensino e de pesquisa relacionadas ao campo da educação de adultos. Foi o caso de experiências desenvolvidas pelas seguintes instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal do Paraná; Universidade de Brasília; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal da Paraíba; e Universidade Federal de Minas Gerais.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre os anos de 1980 e 1985, funcionou o Projeto de Alfabetização de Funcionários (PAF), criado à inspiração dos seminários internos dessa instituição sobre educação e da tentativa de se trabalhar o problema do analfabetismo dos funcionários, de forma a articular pesquisa e ensino (Haddad, 1989).

A partir de 1984, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) também começou a desenvolver um programa de alfabetização de seus servidores. Segundo Ribeiro (1989), esse projeto iniciou suas atividades em outubro de 1984², tendo sido criado, inicialmente, para atender à demanda de alfabetização de sete funcionárias do Restaurante Universitário da UFPR. Nos anos seguintes, o programa se estendeu aos demais funcionários e à comunidade externa. Apesar disso, não foi possível encontrar informações robustas sobre a continuidade desse projeto.

Nesse mesmo contexto e também a partir da identificação de funcionários pouco ou não alfabetizados, na Universidade Federal de Minas Gerais, de 1985 a 1990, funcionou, na Faculdade de Letras, o Projeto de Alfabetização de Funcionários da Universidade, que com o apoio da pró-reitora de extensão e financiamento, teve como objeto principal entender como o aluno adulto aprende e desenvolver um método para alfabetizá-los (Cruz, 2020). Ainda na UFMG, conforme apresentado na seção anterior deste artigo, em 1986, é criado o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG, concomitantemente à introdução da habilitação em Educação de Adultos, no Curso de Pedagogia. O projeto segue em atividade, e, em 1996, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, que reconhece a EJA como uma modalidade da Educação Básica (Brasil, 1996), passa a ser nomeado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (Proef-2).

² Não localizamos informações acerca da continuidade desse projeto.

De forma paralela e simultânea ao desenvolvimento deste projeto, outras iniciativas extensionistas com objetivos e características semelhantes passam a compor o Programa de EJA da UFMG, criado em 1998. Além do Proef-2, o programa passa a incluir o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (Proef-1) e o Projeto de Educação Média de Jovens e Adultos (Pemja). A propósito, nas próximas seções, abordamos, em específico, a estruturação do atendimento próprio de EJA na/pela UFMG por meio de iniciativas extensionistas, por isso aqui apresentamos apenas em linhas gerais.

No mesmo período, outra universidade a se envolver com a educação de adultos foi a Universidade de Brasília (UnB), que, em parceria com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP-DF), desenvolve a experiência de alfabetização e de formação de alfabetizadores populares de jovens e adultos na Vila Paranoá – Brasília, desde 1986 (Reis, 2000; Jesus, 2007).

Também em 1986, constituiu-se na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) o Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos. Esse grupo, em 1988, elaborou um projeto de alfabetização de adultos, denominado de “Projeto Alfabetização e Formação, na Prática de Educação de Adultos”, visando a atender a comunidade externa e aos funcionários dessa instituição não escolarizados ou com poucos anos de escolarização. Segundo Carvalho (2004, p. 46-47), esse projeto permaneceu em atividade, de forma não constante, de 1991 a 1995, e objetivava “refletir acerca do papel da universidade na sociedade brasileira, preocupando-se com o distanciamento existente entre o saber comunitário e o saber produzido no bojo da pesquisa acadêmica”. Em 1996, as atividades desse projeto foram retomadas, mas como uma das linhas de ação do Núcleo de Educação de Adultos (NEJA) da UFES.

Em 1987, na Universidade Federal de Viçosa, entrou em atividade o Projeto de Alfabetização de Adultos dessa instituição, atualmente denominado Núcleo de Educação de Adultos (NEAd). O NEAd atende a jovens, adultos e idosos da comunidade de Viçosa e suas ações “foram se ampliando de forma significativa, tornando-o um espaço de pesquisa e de formação para estudantes de diferentes cursos de graduação da UFV” (Porcaro, 2020, p. 49).

No ano seguinte, em 1988, iniciou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) um projeto que também visava à alfabetização de adultos funcionários da universidade. A partir de 1994, com a ampliação do atendimento para as séries finais do Ensino Fundamental, o projeto constituiu-se no Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), que funcionou até 2002. Depois desse período, em 2008, foi incorporado ao Colégio de Aplicação da UFRGS. O PEFJAT foi estruturado como uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, da Faculdade de Educação e da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, conforme atestam as pesquisas de Sant’anna (2000) e Corrêa (2005).

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assim como as universidades anteriormente mencionadas, também desenvolveu uma iniciativa extensionista que visava a alfabetizar adultos. Essa ação, denominada Projeto Escola Zé Peão, era uma parceria da UFPB com o Sindicato de Trabalhadores das Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa, que funcionou de 1991 a 2018. De acordo com Ireland (2005), essa iniciativa objetivava alfabetizar operários da construção civil e, para isso, organizava salas de aula nos canteiros de obras da cidade.

As experiências de EJA descritas contribuem para o entendimento de que a temática da educação de adultos passa a ser discutida nas universidades durante a década 1980 e é incorporada em algumas dessas instituições, por meio do desenvolvimento de projetos de extensão, entre eles, os que objetivavam, inicialmente, a escolarização dos funcionários, como os que floresceram na UFSCar, na UFPR, na UFV, na UFES, na UFRGS e na UFMG, já mencionados. Outros projetos foram também criados para o atendimento da comunidade em geral: foi o caso da UnB e da UFPB.

Como mencionado anteriormente, em algumas das Instituições Federais de Ensino Superior, o atendimento aos funcionários se realizou como prestação de serviços, restringindo tais programas a uma ação de caráter compensatório, destinado aos servidores que não estudaram na idade considerada adequada. Esse fator pode ter contribuído para a duração efêmera de algumas dessas iniciativas, conforme defendido por Haddad (1989).

Desse modo, os programas com concepções mais ampliadas, que buscavam aliar o atendimento à produção de conhecimento acerca da temática e que entendiam a educação como um direito social – e por isso, ao longo de seu funcionamento, abriram-se para atender também os não funcionários das universidades – tenderam a manter-se em atividade por mais tempo, como é o caso das iniciativas da UFMG.

Outro fator impulsionador do desenvolvimento de programas/projetos extensionistas de educação de adultos nas universidades brasileiras, nesse período, foi um novo entendimento acerca das ações extensionistas, as quais, a partir da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), em 1987, durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado em Brasília, passaram a ser defendidas como sendo:

um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. [...] é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (Forproex, 1987, s./p.).

Nessa perspectiva, de acordo com Nogueira (2000), no âmbito dos encontros do Forproex, passou a ser discutida a necessidade de políticas de financiamento e de concessão de bolsas para os estudantes participantes dos projetos de extensão e de adoção de medidas para popularização e difusão das atividades extensionistas, entre as quais, a integração efetiva entre os Pró-Reitores de Extensão, de Ensino e de Pesquisa e Pós-graduação, por meio da realização de encontros periódicos em níveis regionais e nacionais.

Nessa conjuntura, portanto, as atividades e práticas extensionistas passaram também a ser entendidas como “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma

indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Gadotti, 2017, p. 2). Todavia, “na prática, duas vertentes de Extensão Universitária têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, como também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista” (Gadotti, 2017, p. 2).

Nesse contexto, apesar do persistente dualismo nas concepções de suas atividades, a redefinição da Extensão Universitária proposta pelo Forproex (1987) – que estabelecia a extensão como um processo educativo, cultural e científico, indissociável do ensino e da pesquisa – favoreceu as iniciativas de universidades destinadas à EJA. Essas iniciativas se concretizaram tanto em projetos voltados para escolarização de funcionários, que, em alguns casos, foram estendidos à comunidade quanto no incentivo ao desenvolvimento de pesquisas. Do mesmo modo, embora em menor ocorrência, na formação de educadores para a modalidade, conforme atestam Giovanetti (2000) e Soares (2016), especificamente, sobre a UFMG.

A Universidade Federal de Minas Gerais e a Educação de Jovens e Adultos: espaços institucionais ocupados

Como mencionado de antemão, a inserção da educação de adultos na UFMG ocorreu por meio do desenvolvimento de ações que demandavam a intervenção da instituição. Essas ações, embora iniciadas com propostas de escolarização para funcionários pouco alfabetizados, não se limitavam a atender apenas a essa demanda específica. Além de projetos de extensão, a Faculdade de Educação da UFMG estruturou atividades complementares, com o objetivo de formar educadores e pesquisadores especializados na modalidade, bem como investigar e assessorar iniciativas municipais e estaduais que compartilham a responsabilidade pelo atendimento do direito de todos à educação.

O início dessas ações vem sendo atribuído à uma confluência de movimentações (Soares, 2016; Cruz, 2020). Entre elas, como discutido na seção anterior deste artigo, se atribui à constatação de que, assim como em outras instituições de Ensino Superior, havia na comunidade universitária funcionários pouco ou não alfabetizados. Como mencionado pelo professor Tomaz Aroldo Mota Santos, pró-reitor de extensão no período das primeiras ações na UFMG voltadas à EJA: “havia esses funcionários, vamos dizer assim, iletrados, não sabiam ler, não sabiam escrever. E aquilo era para nós, pelo menos para mim, era um grande incômodo. Como é que a universidade mantém em seus quadros servidores analfabetos e não faz nada” (Santos, *Entrevista*, 14 nov. 2019).

O incômodo manifesto pela contradição escancarada pela existência de funcionários pouco escolarizados em uma instituição de educação de Nível Superior se somou à demanda dos representantes desses funcionários, realizada por meio da Associação dos Servidores da UFMG (Assufemg), de que a universidade deveria se responsabilizar pela escolarização de seus trabalhadores. Como recordado pela professora Maria Leonor Vianna Ferrari, primeira coordenadora geral do Projeto Supletivo da UFMG, os funcionários da universidade passaram a demandar que esta instituição fizesse algo em relação à questão. Nas palavras dela, ocorreu a “reivindicação dos funcionários da Universidade [...] de que estavam no lugar do saber e eles não tinham a oportunidade de participar desses saberes,

esses saberes não chegavam até eles. Embora eles trabalhassem lá [na Universidade] (Ferrari, *Entrevista*, 11 nov. 2019).

Simultaneamente a essas movimentações, um grupo de professores do Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica da Universidade, sensibilizados com a questão e descontentes com a ociosidade da escola no período noturno, se envolveram na elaboração e organização de um projeto de extensão para intervir nessa problemática. Esse grupo de professores, como relata a professora Maria Leonor Vianna Ferrari, foi sensível à demanda de escolarização dos funcionários da universidade por acreditarem que, “para uma melhoria da situação de cada um, o que a gente luta até hoje, diminuir a desigualdade social e através do conhecimento nós acreditávamos que você tem essa possibilidade” (Ferrari, *Entrevista*, 11 nov. 2019). Desse modo, além da sensibilidade e do reconhecimento do compromisso social da universidade com a questão da educação de adultos, a professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (coordenadora do Programa de EJA da UFMG de 2005 a 2021 e coordenadora geral do Proef-2 de 2002 a 2004), apontou que

existia também outra coisa que era uma inserção, no campo da educação de adultos, de alguns professores da Faculdade de Educação que fez com que a equipe comprasse essa ideia. Havia certa sensibilidade para a EJA, tendo nessa oportunidade um espaço para que a discussão se estabelecesse. Eu acho que muito cedo, também, outra dimensão começou a aparecer, que foi o reconhecimento daquele Projeto, como campo de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos (Fonseca, *Entrevista*, 17 dez. 2019).

Pelo exposto, o engajamento de professores da Universidade com a proposta se deve, também, ao reconhecimento de que tal iniciativa poderia ser um espaço para discussão, produção de conhecimentos e formação de educadores de jovens e adultos. Nesse sentido, o projeto foi concebido para articular, de maneira integrada, as três funções típicas da universidade: extensão, ensino e pesquisa. Esse entendimento decorre da concepção de extensão universitária como um processo educativo e científico que articula ensino e pesquisa, amplamente difundida nesse contexto, conforme asseveram Nogueira (2000) e Gadotti (2017).

Desse modo, em um “momento social favorável” (Fleck, 2010, p. 88), a Pró-Reitoria de Extensão aprovou, em 1986, o Projeto Supletivo da UFMG, em atividade desde então. Tal iniciativa tinha como objetivo primordial o “desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a educação de jovens e adultos” e de modo específico:

atender aos servidores da Universidade (o que foi estendido a jovens e adultos da comunidade em geral) com o primeiro grau incompleto, proporcionando-lhes uma experiência de escolarização equivalente a este nível de ensino; possibilitar a licenciandos uma formação inicial de educadores de jovens e adultos e possibilitar a docentes e licenciandos a realização de pesquisas no campo da educação de jovens e adultos (UFMG, 1998, p. 19).

O Supletivo da UFMG, embora compartilhasse o nome dado às iniciativas de escolarização de adultos do período – que seguiam o modelo da suplência, na perspectiva de suprir a escolarização não

realizada na idade que se considerava apropriada, no menor tempo possível –, propunha-se a constituir-se um uma abordagem distinta. Suas diferenças estavam presentes desde a concepção pedagógica, voltada para o desenvolvimento de uma prática própria à formação de docentes de EJA, até a gratuidade e a realização do projeto dentro dos muros da universidade.

Para João Romão Fidelis, funcionário da universidade e egresso da primeira turma de estudante do Supletivo, esse atendimento deve ser entendido como uma forma de relacionamento entre a Universidade e a sociedade, nas palavras dele, o projeto:

era uma maneira de ela [a Universidade] se fazer presente para a comunidade de alguma maneira [...] da Universidade tá ali atendendo a comunidade do entorno, de abrir mesmo, para quem pudesse, e como pesquisa de extensão para ela [a Universidade] também era importante. Era uma maneira de ela se fazer presente para a comunidade de alguma maneira (Fidelis, *Entrevista*, 15 set. 2020).

Por outro lado, a professora Maria Leonor Viana Ferrari, o sentido estaria no entendimento de ser os projetos espaços de aprendizado, de experimentações pedagógicas, de se fazer o novo, em suas palavras “a universidade tem de criar uma coisa nova” (Ferrari, *Entrevista*, 11 nov. 2019). Nesse sentido, a oferta distinguia-se de outras escolas de EJA também no que se refere ao tempo de duração, pensando em ciclos e não em módulos, o que com o tempo se transformou em um processo de escolarização, em nível do 2º Segmento do ensino fundamental, com duração de três anos, com aulas de segunda à quinta-feira, no período noturno, das 18 às 21 horas e de 19 às 22 horas, de acordo com a disponibilidade dos estudantes. Conforme apontado por Soares (2016, p. 45),

A criação do Projeto de Educação de Adultos [Proef-2] na universidade possibilitou o desenvolvimento de práticas mais autônomas se comparadas às desenvolvidas no âmbito da rede pública e privada naquele período. Para contextualizar o tratamento limitado dado ao atendimento à educação de adultos no estado de Minas Gerais, a legislação da época restringia a aprovação e a certificação dos estudantes aos Centros de Estudos Supletivos e a apenas duas escolas privadas existentes no estado. Portanto, o fato do Projeto de Extensão da UFMG conquistar o direito à avaliação no processo e, conseqüentemente, a certificação possibilitou a formulação de um currículo mais interdisciplinar, sem as amarras impostas por avaliações externas.

Ser da/na UFMG, além de conferir legitimidade e prestígio à iniciativa, favorece também a retomada dos estudos por sujeitos excluídos do acesso a esse bem social em outros momentos de vida. Aliás, Alves (2017), ao desenvolver uma investigação sobre as apropriações de que sujeitos jovens, adultos e idosos fazem da cidade após a inserção na EJA da UFMG, evidencia que, para esses sujeitos, o fato de estudar na UFMG, além de motivo de orgulho, devido ao prestígio social da instituição, contribui para a permanência e continuidade dos estudos, posto que frequentam o ambiente universitário, visto como um ambiente propenso à escolarização. Esse contexto de prestígio e continuidade dos estudos também está relacionado à possibilidade de inovação e experimentação proporcionada pela universidade. A professora Maria Amélia de Castro Gomes Giovanetti, primeira coordenadora do Programa de EJA da UFMG, destaca que o suporte estrutural e humano oferecido pela universidade cria um espaço favorável

para inovações. Para ela, “dentro da universidade é o espaço de fazer o novo, de colocar a mão na massa, de poder mesmo inovar e o Projeto é o espaço para isso. Para fazer o novo, para fazer a inovação” (Giovanetti, *Entrevista*, 29 ago. 2019).

Ainda em relação às condições e possibilidades de trabalho favoráveis às experimentações pedagógicas, possibilitadas pelo Proef-2, a professora Edna Maria Santana Magalhães (coordenadora geral do Proef-2 de 2004 a 2007 e de 2011 a 2013) ressaltou que, desenvolver um projeto dentro da universidade apresenta a possibilidade de “fazer a educação que você acredita, você pode sonhar e colocar em prática o seu sonho [...] o Proef-2 era isso” (Magalhães, *Entrevista*, 02 set. 2019). Ainda segundo a professora Edna, nesses espaços,

a gente podia idealizar a educação que a gente queria, acreditava, e fazer acontecer. Isso é o grande *tchan* de estar dentro da universidade. Porque você tem tudo! Você tem todos os recursos, você tem todas as áreas disponíveis para te fazer concretizar o que você está elaborando. [No Projeto] você pensa, sonha, faz. Tudo é possível. Eu acho que é EDUCAÇÃO com letras maiúsculas, sem igual! (Magalhães, *Entrevista*, 02 set. 2019).

Nesse sentido, a oferta de EJA dentro da Universidade, além de possibilitar inovações e experimentações, constituiu-se também, conforme apontado pela professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, como um espaço de observação e de contato com a realidade dos sujeitos da modalidade. Nas palavras dela:

[O Proef-2] é o lugar de contato com o público e esse público traz as possibilidades e demandas da sala de aula. E, acho que isso é uma coisa que a gente precisa, que quem trabalha com a formação de professores tem que resgatar essa complexidade da sala de aula, esse encanto da sala de aula como um lugar curioso, de muitas relações, de relações intrincadas que você precisa ter um certo traquejo no conteúdo, no modo como aquele conteúdo foi produzido, no modo como aquilo pragmaticamente é mobilizado pelos diferentes grupos e a EJA é um lugar muito fértil para isso. Então, claro permite algumas experimentações, mas principalmente muitas observações (Fonseca, *Entrevista*, 17 dez. 2019).

O depoimento acima, bem como os outros apresentados, demonstra o reconhecimento da contribuição que o Proef-2 oferece à comunidade universitária. Todavia, a continuidade da oferta de EJA dentro da universidade e manutenção do Projeto passam pelo entendimento da necessidade da ocupação de outros espaços institucionais de discussão e atendimento à questão, para além dos projetos de extensão, mas também se relacionando com estes. Nessa perspectiva, à medida que o Projeto foi acumulando experiência, paralelamente, foi se estruturando a área da EJA dentro da universidade. Sobre esse aspecto, a professora Maria Amélia Gomes Giovanetti, primeira coordenadora do Programa de EJA da Universidade, afirmou que:

para a EJA ganhar espaço e corpo dentro da Universidade era preciso criar e ocupar esses canais. Então, os professores que atuavam na coordenação do Programa ou do Projeto ou das áreas do Projeto estavam também em outras frentes da universidade o que permitiu que ele ganhasse esse status institucional que tem hoje. A EJA era vista como um adendo da universidade e vai deixando de ser vista assim à medida que se vai acumulando uma

experiência no Projeto e vai se instaurando a EJA em outras áreas, ocupando esses espaços [...] havia um esforço das pessoas, que se sentiam mobilizadas pela educação de jovens e adultos e que faziam as pessoas se envolverem com o Projeto (Giovanetti, *Entrevista*, 29 ago. 2019).

Desse entendimento, outros espaços institucionais voltados à EJA foram sendo criados. A título de exemplo, destaca-se a atuação dos professores envolvidos no funcionamento do Projeto Supletivo, muitos dos quais direcionaram suas carreiras para o desenvolvimento de pesquisas em EJA, tornando-se referências nesse campo. Dessa trajetória, emergiram grupos de pesquisa, como o Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (Geja), o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG e, posteriormente, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja), sobre os quais discorreremos na sequência.

Em agosto de 1995, visando a criar um espaço para pesquisa e intercâmbio de experiências entre professores da EJA, foi criado o Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (Geja). Esse grupo era interdisciplinar e reunia professores de diversos departamentos da Faculdade de Educação e de outras unidades da UFMG que desenvolviam atividades de ensino, pesquisa e extensão em EJA (Giovanetti, 2000). Todos os professores coordenadores dos projetos de Extensão voltados para a EJA da Universidade integravam o grupo.

Em continuidade, a partir de 1998, a oferta de EJA pela universidade passou a ser estruturada em torno do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade. O Programa, coordenado pela Faculdade de Educação, foi criado para reunir os projetos de escolarização em EJA desenvolvidos na UFMG, tendo sua estrutura composta pelos seguintes projetos ao longo dos anos: pelo Proef-1: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (Proef-1) desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – FaE/UFMG, em funcionamento desde em 1995³; pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (Proef-2) desenvolvido pelo Centro Pedagógico (CP), Escola de Educação Básica da UFMG e em funcionamento desde 1986; pelo Projeto de Educação Média de Jovens e Adultos (Pemja), desenvolvido pelo Colégio Técnico da Universidade e que funcionou de 1998 a 2018, sendo substituído pelo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (Proemja) CP/UFMG, em funcionamento desde 2017.

Como característica, os projetos do Programa de EJA da Universidade se voltam tanto para o atendimento à escolarização básica de jovens e adultos e idosos da comunidade interna e externa à universidade, com aulas presenciais e no *campus* da universidade, quanto aliam esse atendimento à formação de educadores para a modalidade de EJA, ao terem como professores, denominados professores-monitores, estudantes das licenciaturas da universidade que mediante a supervisão e um intenso processo de formação a partir da práxis com adultos, atuam como professores de tais estudantes.

³ O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Servidores da Universidade, criado em 1995, por professores da Faculdade de Educação da UFMG, foi incorporado à estrutura do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da FaE/UFMG em 1996 e, em 1998, passa a ser nomeado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (Proef-1).

Desse modo, a oferta de EJA, por meio dos projetos de extensão, possibilita também uma formação prática aos licenciandos e licenciandas que se inserem como educadores no projeto, sob a orientação de professores/as da universidade. Nesse sentido, a manutenção desses projetos contribui para a formação docente, atividade de ensino com a qual a universidade deve também se comprometer. Sob essa ótica, como afirmado pela professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca:

a Universidade deve muito a essas pessoas [estudantes dos projetos] por elas se disporem, é claro que elas têm uma vantagem, elas vão se certificar, vão ser bem atendidas, no mais, a Universidade usufrui muito desse vigor, desse ímpeto de aprender desse sujeitos e de revelar como é que está pensando, e de criar modos de explicar o que está pensando, o que está querendo, com o que está incomodando (Fonseca, *Entrevista*, 17 dez. 2019).

Conforme demonstrado por Diniz-Pereira e Fonseca (2001), Mati (2008) e Cruz (2020), esses projetos contribuem para o despertar da EJA como campo de atuação profissional e também como área de possíveis investigações. Contribuindo para que muitos desses sujeitos prossigam sua formação acadêmica em nível de pós-graduação investigando a modalidade e/ou seus sujeitos.

Outro espaço institucional da Universidade, que tem como foco a EJA, é o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Pesquisa e Formação (Neja), criado em 1999 e sediado na Faculdade de Educação, com o intuito de congrega professores da universidade que desenvolvem pesquisas na área da educação de jovens e adultos e favorecer a assessoria da Universidade às administrações municipais relacionadas à oferta da modalidade. Segundo Giovanetti (2000, p. 201), o crescimento do tema da EJA na Faculdade de Educação e na Universidade decorreu, igualmente, “de demandas oriundas das redes municipais e estadual de ensino, dos movimentos sociais, como de outras organizações não governamentais”, e sendo oportunizado “pela reunião desse grupo de professores, pesquisadores e alunos, levou à necessidade de abertura de um espaço para se refletir sobre a inserção da Universidade na discussão e esforços em EJA”. Espaço concretizado com a criação do Neja.

Essas ações demonstram que, a partir de 1986, a UFMG se insere no campo da educação de adultos e, no decorrer do período analisado, vai incrementando, progressivamente, seu envolvimento com a questão. Nesse processo, se destaca a manutenção do atendimento próprio à EJA, que abrange desde a alfabetização até o Ensino Médio, realizado pelos projetos de extensão (Proef-1, Proef-2 e Pemja) que compõem o Programa de EJA da Universidade. Todavia, além dos projetos e também em função da manutenção destes a EJA se inseriu em outras frentes na universidade, como o Núcleo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Neja) da FaE/UFMG, nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Profissional da FaE/UFMG e na Formação Complementar em EJA no curso de Pedagogia. Essas ações direcionadas à modalidade denotam a estruturação da área da EJA dentro da universidade que, conforme Cruz (2020), de forma concomitante, contribuem para o fortalecimento e continuidade dos projetos e da EJA como linhas de ação da política universitária.

Todavia, como ocorre em outras instituições de Ensino Superior, na UFMG, essa modalidade educativa não figura como disciplina obrigatória da maioria dos cursos de licenciatura. Há a oferta, no

curso de Pedagogia, por meio da Formação Complementar em EJA, com disciplinas obrigatórias, e disciplinas eletivas e optativas abertas à comunidade universitária. Nesse contexto, a formação em EJA quando ocorre, dá-se mediante a inserção de graduandos/as nos projetos de extensão em EJA da Universidade, os quais compõem o Programa de EJA da UFMG.

Desse modo, em que pese a longevidade e ocupação de espaços institucionais, a EJA na UFMG, ainda, ocupa um lugar marginal na formação de educadores para essa modalidade educativa, embora haja o reconhecimento legal da necessidade de uma formação específica de educadores/as para atender, com qualidade, os sujeitos que, por diversas razões, foram alijados do direito à educação escolar em outras fases de suas vidas.

Assim sendo, para que a modalidade avance na UFMG, seria necessário que ela fosse incorporada como disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura, em diálogo com os projetos de extensão já desenvolvidos, além de envolver as redes e os governos estaduais e municipais para o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Da mesma forma, para que ganhe mais destaque em nível nacional, é essencial avançar nos investimentos em políticas públicas e garantir que estas articulem as ações com os conhecimentos acumulados pelas universidades. Além disso, deve ser assumida como uma política pública intersetorial, com a colaboração das universidades e de outros setores da sociedade.

Considerações finais

Neste artigo, abordamos a estruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com foco na criação e desenvolvimento de um atendimento próprio à modalidade, por meio de projetos de extensão. Projetos como o Proef-2, que destacamos neste texto, demonstram que é possível aliar a escolarização de adultos, realizada no âmbito da extensão universitária, à produção de conhecimento e à pesquisa, promovendo a democratização do ensino e a valorização da educação como um direito social.

Assim, a contribuição social dessas iniciativas vai além do atendimento ao direito à escolarização. Esses projetos têm um impacto profundo na sociedade, pois promovem a inclusão e oferecem a esses indivíduos a oportunidade de resgatar o direito à educação, ao mesmo tempo em que fortalecem a formação acadêmica e profissional. Ao integrar a experiência prática com a produção científica, a UFMG não só colabora para a melhoria da educação de adultos, mas também contribui para um processo de transformação social que valoriza a educação em todas as suas dimensões.

Elas, ao fortalecerem o vínculo entre a academia e a sociedade, permitindo que a universidade se faça presente na vida das pessoas, contribuem para a defesa da extensão universitária como um processo indissociável de ensino, pesquisa e transformação social. Ao mesmo tempo, essas iniciativas também favorecem o avanço do conhecimento acadêmico e científico, contribuindo para que essas instituições de Ensino Superior assumam sua responsabilidade também como instituições de ensino, como formadoras de educadores e produtoras de conhecimentos sobre essa modalidade educativa.

Todavia, para que a modalidade avance e se consolide na perspectiva do atendimento ao direito à educação, acreditamos ser fundamental sua incorporação nos currículos dos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades, estreitando laços com os projetos de extensão existentes e com os governos federal, estadual e municipal, de forma a promover o compartilhamento de experiências e saberes. Suplementarmente, é imperativo que o avanço dessa modalidade em nível nacional esteja atrelado a investimentos consistentes em políticas públicas que articulem o conhecimento acadêmico com os diversos contextos em que a modalidade é praticada, envolvendo, dessa forma, diversos setores da sociedade. Nesse sentido, sua implementação deve ser considerada uma política pública intersetorial, contando com a colaboração das universidades e de outros atores sociais para sua consolidação.

Fontes

FERRARI, Maria Leonor Vianna. *Entrevista concedida a Meiriele Cruz e a Leôncio José Gomes Soares*. Belo Horizonte, 11 nov. 2019.

FIDELIS, João Romão. *Entrevista concedida a Meiriele Cruz*. Belo Horizonte, 15 set. 2020.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Entrevista concedida a Meiriele Cruz*. Belo Horizonte, 17 dez. 2019.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. *Entrevista concedida a Meiriele Cruz*. Belo Horizonte, 29 ago. 2019.

MAGALHÃES, Edna Maria Santana. *Entrevista concedida a Meiriele Cruz*. Belo Horizonte, 02 set. 2019.

SANTOS, Tomaz Aroldo da Mota. *Entrevista concedida a Meiriele Cruz e a Leôncio José Gomes Soares*. Belo Horizonte, 14 nov. 2019.

UFMG. *Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG*. Belo Horizonte, 1998.

Referências

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

ALVES, Suellen Guimarães. *O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola*. 174f. Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 20 nov. 1996.

CARVALHO, Carlos Fabian. *A Educação de Jovens e Adultos e Universidade: a experiência de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*. 132f. Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CORRÊA, Luís Oscar. *As conexões possíveis e necessárias entre o Ensino Fundamental de adultos e a economia solidária*. 100f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CRUZ, Meiriele. *Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – (1986-2016)*. 232f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; FONSECA, Maria da Conceição. Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FORPROEX. I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. UNB, Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFGM; Fórum, 2000, p. 11-18.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: para quê? *Instituto Paulo Freire*. 2017. Disponível em: <https://abrir.link/wUkht>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA/UFGM: tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. *Educação em Revista*, n. 32, p. 197-208, 2000.

HADDAD, Sérgio. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com a vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Centro de Documentação e Informação (CEDI), 1989.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade. In: NETO, José Francisco de Melo (Org.). *Extensão Universitária: diálogos populares*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002, p. 65-78.

IRELAND, Timothy Denis. Uma prática educativa com operários da construção. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005, p. 97-107.

JESUS, Leila Maria de. *A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na escola pública do Paranoá-DF*. 217f. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MATI, Emmeline Salume. Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados. 124f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas – documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFGM; Fórum, 2000.

PORCARO, Rosa Cristina. Trinta e dois anos de História da Educação de jovens e adultos na Universidade Federal de Viçosa: o NEAD como espaço de formação docente. *Cadernos de História da Educação*, v. 19, n. 1, p. 42-55, 2020.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. 267f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

RIBEIRO, Elinor Eschholtz. Alfabetização de adultos, servidores da UFPR. *Educar*, n. 8, p. 27-34, 1989.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos*. 159f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

SAVELI, Esméria de Lourdes; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Projeto Rondon e sua função político social. *Revista Conexão UEPG*, v. 2, n. 1, p. 59-63, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 anos da EJA na UFGM – extensão, formação e pesquisa. *Revista Teias*, v. 17, ed. esp., p. 43-58, 2016.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária*. Texto apresentado na mesa-redonda “Avanços metodológicos e produção de conhecimento”. In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel Jean Marie (Orgs.). *Metodologia para Projetos de Extensão: apresentação e discussão*. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, p. 142-152.