

UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL

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)

Meiriele Cruz

Belo Horizonte
2020

1º SEMINÁRIO "UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"



Projeto Supletivo
do Centro
Pedagógico/UFMG
— 10 ANOS —

LOCAL:
Auditório da
Faculdade de Educação - UFMG
25 a 28 de novembro de 1996



III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos - 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas

De 16 a 20 de maio, de 19h às 22h, no Auditório Neidson
Rodrigues na Faculdade de Educação da UFMG

Programação

- 16/05 - Conferência de Abertura com o Professor Miguel Arroyo.
- 17/05 - Mesa redonda: as histórias de educandos e educandas da EJA na UFMG.
- 18/05 - Mesa redonda: a história que se fez, a história que se faz: Monitores e monitoras da EJA na UFMG.
- 19/05 - Debate: o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG encontra o Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022). A Educação Básica interroga a Universidade.
- 20/05 - Homenagem: 30 anos de EJA na UFMG: 30 estudantes em cena.

A exposição "30 anos de EJA na UFMG" no Espaço Arte/Educação da FaE/UFMG estará aberta para visitação durante todo o evento.



Orientador:
Leôncio Soares

2º SEMINÁRIO "UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"



20
ANOS

23 a 25 de agosto de 2006
Auditório Neidson Rodrigues - FaE/UFMG
Instituições de Educação de Jovens e
Adultos (EJA) do Nordeste de Educação de Jovens

Comemoração dos 20 anos da criação do "Projeto Supletivo do Centro Pedagógico",
do "Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG".

FaE
Faculdade de Educação

MEIRIELE CRUZ

**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)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares.

Belo Horizonte
2021

C957e
T

Cruz, Meiriele, 1990-
Educação de jovens e adultos na Universidade Federal de Minas Gerais
[manuscrito] : (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de
Jovens e Adultos : 2 segmento (1986-2016) / Meiriele Cruz. - Belo Horizonte, 2020.
232 f. : enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Bibliografia: f.182-195

Apêndice e anexos: f.196-232

1. Educação de adultos -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Alfabetização de
adultos -- Teses. 4. Juventude -- Teses. 5. Educação -- História -- Minas
Gerais -- Teses. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes, 1956-. III.
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.012

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecária: Regiane Lúcia Domingos CRB6: MG-001627



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

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)

MEIRIELE CRUZ

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leôncio José Gomes Soares - Orientador
UFMG

Prof(a). Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
UFMG

Prof(a). Geovania Lucia dos Santos
UNIFAL

Prof(a). Juliana Ferreira de Melo
UFMG

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

À minha mãe, Cirlene, meu exemplo de
garra e perseverança.

Ao meu pai, Adão (in memoriam), pela
proteção.

À minha *sister*, Izinara, pela inspiração
diária e companheirismo.

Aos meus alunos e alunas, afilhados e
afilhadas das turmas 73, 74, 75, 76, 77, 78 e
79, do PROEF-2 - CP/UFMG, e das turmas
CSH 2015, CSH 2019 e LAL 2018 da
LECampo-FaE/UFMG, que acrescentaram
mais vida (pessoal, acadêmica e
profissional) aos meus dias.

Ao professor Tomaz Aroldo Mota Santos
(in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Só foi possível realizar e concluir esta pesquisa porque, ao longo da minha caminhada, encontrei, cativei e fui agraciada por muitas pessoas. O que sou e o que me tornei foi e é construído coletivamente, com e nos encontros que Deus vislumbrou para mim. Por isso, agradeço primeiramente a Ele: meu confessor, tranquilizador, protetor e fonte de tudo.

Agradeço à minha mãe, Cirlene que, desde sempre, não mediu esforços para que eu e minha irmã concluíssemos nossos estudos e realizássemos nossos sonhos. Mãe, você fez o seu melhor e o seu máximo. Obrigada!

Sister, como sou grata por você ter pedido uma irmã. Compartilhamos a casa, a vida e o mesmo sonho de sermos educadoras. Como tenho orgulho de dizer isto! Você Doutora em Genética, docente de uma Universidade Pública! Que orgulho! Todas as vezes em que pensei em desistir, você estava ao meu lado para me mostrar que sim, é possível. Podemos ser mais, desde que existam as condições para isso. Você trilhou primeiro o caminho, mas não quis fazê-lo sozinha, me trouxe contigo. Me apresentou Belo Horizonte, a UFMG, os processos que envolvem a pós-graduação, os caminhos da docência e da pesquisa. Por tudo isto, meu suporte emocional e, por muitas vezes financeiro, minha parceira de vida, obrigada!

Agradeço a esta Universidade, uma Universidade Pública, que, mediante as políticas de assistência e permanência estudantil e o desenvolvimento de projetos de extensão, de ensino e de pesquisa, proporcionou-me as condições necessárias e as possibilidades para ter uma formação acadêmica sólida, que aliou as reflexões teóricas à prática, e também uma formação humana, ao me possibilitar conhecer e experienciar outras realidades.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Leôncio Soares, o Leo, por compreender meu inacabamento diante de questões da pesquisa, do mundo acadêmico, da vida. Por me acolher e acreditar que eu poderia pesquisar e escrever parte de uma história que também foi construída e vivenciada por ele. Obrigada, Leo!

Agradeço à professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca que foi parecerista do meu projeto de pesquisa, uma das colaboradoras (entrevistadas), e, ainda, aceitou compor a banca de defesa desta dissertação. Ção, muito obrigada pelas oportunidades de diálogo e sugestões que contribuíram para impulsionar e ampliar minha compreensão sobre a pesquisa.

Agradeço à professora Geovania Lúcia dos Santos, companheira de orientação, referência de pesquisadora e de pessoa, que generosamente aceitou contribuir com suas reflexões para a defesa desta dissertação. Geo, muito obrigada, você sempre me inspira.

Agradeço às professoras Rosa Cristina Porcaro e Juliana Ferreira de Melo, que mesmo na condição de suplentes, aceitaram generosamente o convite para comporem a banca examinadora deste trabalho. Ju, também te agradeço pelos momentos de orientação no PROEF-2.

Agradeço à Edna, Amelinha, Leonor, Denise, Ana Maria, Evaldo, Tomaz, Ronan e João Romão colaboradores desta investigação, pela disponibilidade, pela generosidade e pela afetividade com que compartilharam comigo suas memórias sobre o PROEF-2 e a EJA na UFMG. Agradeço especialmente o professor Tomaz, falecido antes da apresentação da

pesquisa, e Iara, sua esposa, pela confiança em compartilharem comigo parte de suas vidas e pela acolhida afetuosa quando da realização da entrevista. Muito obrigada!

Agradeço à Suellen e à Andreia que, ao terem me acolhido na secretaria do CP, me permitiram vasculhar os arquivos do Projeto e me darem força para realizar e concluir esta investigação. Su, seu conhecimento e experiência acerca do Projeto, da EJA e do CP, e a função que você exerce, como secretária da EJA no Centro Pedagógico, foram primordiais para que esta pesquisa e, acredito, outras também fossem realizadas a contento. Por tudo isto, obrigada.

Agradeço ao Centro Pedagógico, por permitir que eu acessasse a documentação necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Ao Ismael, Jairo, à Jurema, Sônia e Raquel Dias, pelo calor humano com que sempre me receberam e acolheram no CP.

Agradeço à Juliana Batista, coordenadora da Equipe Concluintes do PROEF-2, em 2014, e à Alessandra Soares, coordenadora da área de História do PROEF-2, em 2014 e 2016, por terem me apresentado a EJA e o Projeto. Agradeço, ainda, à Rosane Campos que, como coordenadora da Equipe Concluintes, em 2015 e 2016, e como amiga, pessoa que admiro pelo profissionalismo, pelo comprometimento, pela leveza e amorosidade, ao dividir as responsabilidades da equipe comigo, foi me formando e me ensinando a trabalhar coletivamente.

Agradeço aos meus amigos de equipe do PROEF-2 e da vida, Karine, Gilberto, Marcus e Esteves, por me darem força para continuar e alegrar minha caminhada. Não foi fácil, mas poder contar com vocês tornou possível.

Agradeço às amigas que cativei no Museu Brasileiro do Futebol, Ananda, Karla, Elisa, Tábata, Luciana Lorene, Natália, Raquel, Kalinka, Acsa Malaquias e Dona Maria, por terem colorido e preenchido de amizade e amor a minha vida. Tornei-me mais sociável com e por causa de vocês.

Agradeço à amiga querida de Maravilhas, Ana Elisa, por, mesmo de longe, compartilhar carinho e boas energias. Agradeço também à Elisângela e Mariana, amigas da graduação em História, pela parceria de sempre. Li, obrigada, ainda, pela disponibilidade de ler meu texto. A Virgínia e Anny por terem compartilhado a casa e também a vida comigo.

Agradeço a Flávia, Mardem, Nayara, Aliene, Marina, Sílvia, Júlio, Elayne, Tawani, amigos da Pós com os quais compartilhei angústias e alegrias da vida acadêmica.

Agradeço aos amigos do GRUPEJA: Adenilson, Ana Paula, Ana Rosa, Angelita, Carol, Clarice, Evely, Fernanda, Isamara, Jerry, Júlio, Luciana, Rafaela, Thays, Trinidad e Vitória, companheiras e companheiros de orientação coletiva, por terem me acolhido, acompanhado e incentivado nesses três anos de pesquisa.

Agradeço à Andreza pela revisão da parte inicial deste texto. Agradeço, também, à Luciana Terra, amiga que gentilmente e de forma muito criativa, artística, elaborou a capa desta dissertação, e a Marcella pelo auxílio e suporte durante a transmissão da defesa da dissertação.

Agradeço aos educandos e às educandas do PROEF-2, por terem me ensinado sobre a vida e contribuído para que eu me tornasse e tivesse orgulho de ser professora de História,

pesquisadora da EJA. A Zezé, Fátima, Nélio, Marta, Zena, Lúcio, Rosa, Isaura, Eduardo e Mauro, obrigada pela amizade que extrapolou os muros do CP.

Agradeço aos lecampinos e lecampinas por me lembrarem que é preciso lutar e lutar muito para ocupar e desbravar a Universidade. A Jeane, Maricarla, Paula, Viviane, Frediany, Andreia, Ângela e Thayná, amigas que a LECampo me deu. Agradeço também aos professores da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, em especial, Álida, Nayara, Maria de Fátima Martins e Mateus, pelos ensinamentos e pelas oportunidades.

Em especial, agradeço a todos da minha família que entenderam meu afastamento e sempre mandaram boas energias ao longo de todo esse processo. Ao meu cunhado, Gleidson, pelo incentivo e presença. À minha madrinha, Sandra, por ter investido em minha formação e contribuído para que eu visse a escola como o meu lugar. Ao meu padrinho, Itamar, por apoiar minhas escolhas. À minha madrinha, Neuza, ser puro, que nunca se esquece de mim. Aos meus pequenos Ryan, Myrella, Willian, Maria Gabriela e Maria Cecília, por me receberem sempre de braços abertos em casa.

Agradeço também à CAPES, pelo aporte financeiro que me possibilitou desenvolver esta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho. Obrigada!

“Não existirá um porvir verdadeiro para a humanidade e não existirá um verdadeiro progresso, se o futuro não tiver um ‘coração antigo’, isto é, se o futuro não se basear na memória do passado” (DISTANTE, 1998, p. 84).

RESUMO

Esta pesquisa investiga a Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais. Objetivou compreender a instalação, a consolidação e a continuidade de funcionamento do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1986 a 2016. Este recorte justifica-se por: o ano de 1986 marcar a data de aprovação e começo das atividades deste Projeto, na época nomeado de Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG; e 2016, por, além de ser o ano em que o referido Projeto celebrou 30 anos em atividade, ser um ano importante institucionalmente, já que foi aprovada a criação de outro projeto de educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio, no Centro Pedagógico da UFMG. Nesse sentido, tornou-se imperativo reconstruir a história do PROEF-2 em diálogo com o processo histórico no qual ela se desenvolveu. Para tanto, foi necessário reunir, produzir e analisar um conjunto de fontes acerca da história deste projeto, quais sejam: projetos e relatórios de atividades armazenados no acervo do Projeto e no acervo pessoal de professores que nele atuaram, a produção de depoimentos orais, entre outras fontes. Esses registros de memória do Projeto, durante a composição do corpus documental da pesquisa, foram analisados tendo por base uma bibliografia ligada à educação de jovens e adultos e a utilização de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa histórica. Os resultados evidenciaram que a instalação deste Projeto foi desencadeada por diferentes fatores, como a existência, na universidade, de funcionários com escolarização incompleta; a necessidade de formação docente e de realização de pesquisas na área de educação de jovens e adultos, bem como a ação de professores interessados na intervenção universitária nesta questão. Contudo, o seu processo de consolidação e manutenção ocorreu devido a uma conjugação de fatores, dentre os quais: o reconhecimento da sua relevância social; a estruturação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, do qual o Projeto é parte integrante; a progressiva incorporação do Projeto pela instituição responsável pela sua execução, o Centro Pedagógico – Escola de Ensino Fundamental da UFMG; a estruturação de um programa interno de formação docente e, em especial, de docentes de EJA; e a contribuição para a realização de pesquisas sobre a educação de adultos. Ademais, os resultados apontam que, ao manter-se em funcionamento, o Projeto acumulou experiência na educação de jovens e adultos e acompanhou, ao mesmo tempo em que contribuiu para a estruturação desse campo de estudos dentro e fora da Universidade Federal de Minas Gerais. Tais fatores contribuem para sua continuidade e podem auxiliar na realização de investigações acerca das especificidades e os contornos da EJA em nosso país.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História da Educação de Jovens e Adultos. Extensão Universitária.

ABSTRACT

This research addressed the Youth and Adult Education at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). It aimed to understand the establishment, consolidation, and continuity of operation of the Youth and Adult Elementary School Project – second segment (PROEF-2) of the Pedagogical Center of the Federal University of Minas Gerais, from 1986 to 2016. This period was chosen because 1986 marks the date of approval and beginning of the activities of PROEF-2, known as the Adult Education Project of the Pedagogical Center of UFMG at that time; and 2016 is not only the year in which the project celebrated its 30th anniversary, but it is also an institutionally important year for youth and adult education at the university, with the approval of another youth and adult education project, at the high school level, at the Pedagogical Center. Accordingly, it has become imperative to historically establish the operation pathway of PROEF-2 in dialogue with the historical process in which it has developed. Therefore, it was necessary to gather, produce and analyze a set of sources about the history of this project, projects, and activity reports stored in the Project collection and personal reports of teachers who worked on it, the production of oral testimonies, among other sources. These memory records of the Project, when composing the documentary corpus of the research, were analyzed based on a bibliography related to youth and adult education and the history of education. The results showed that the establishment of this Project was triggered by different factors, such as the existence, at the university, of employees with incomplete schooling; the need for teacher training and development of research in the area of youth and adult education; as well as the action of professors interested in the university intervention in this matter. However, its consolidation and maintenance process occurred due to a combination of factors, including the recognition of its social relevance; the structuring of the Youth and Adult Basic Education Program of the Federal University of Minas Gerais, of which the Project is an integral part; the progressive incorporation of the Project by the institution responsible for its execution, the Pedagogical Center – Elementary School of UFMG; the structuring of an internal teacher training program, especially Youth and Adult Education teachers; and the contribution to researching adult education. Also, the results show that, during its operation, the Project has accumulated experience in youth and adult education and, at the same time, accompanied and contributed to the structuring of this field of study inside and outside the Federal University of Minas Gerais. Factors that contribute to its continuity and may help in conducting investigations about the specificities and contours of Youth and Adult Education in our country.

Key words: Youth and Adult Education; History of Youth and Adult Education; University Extension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Turmas de estudantes do Projeto de Alfabetização de Adultos – FALE/UFMG (1985)	74
Figura 2 – Levantamento da demanda interna para criação do Supletivo (1985-1986)	104
Figura 3 – Segunda etapa da proposta de trabalho do Supletivo (1986)	105
Figura 4 – Previsão de monitores e bolsas de iniciação pedagógica para o Supletivo (1986)	106
Fotografia 1 – Massa documental inventariada	39
Fotografia 2 – Cerimônia de criação do Projeto Supletivo (1986)	86
Fotografia 3 – Cartaz na janela da secretaria do Projeto Supletivo (1986)	100
Fotografia 4 – 1º Seminário Interno do Projeto Supletivo (1989)	124
Fotografia 5 – 1º Seminário Interno do Projeto Supletivo (1989)	124
Fotografia 6 – Mural da campanha para a criação do Projeto de Segundo Grau de Jovens e Adultos na UFMG (1996)	220
Fotografia 7 – Público do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e adultos (1996)	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenação Geral do PROEF-2 (1986 – 2016)	44
Quadro 2 – Fontes utilizadas	54
Quadro 3 – Disciplinas ofertadas para a Formação Complementar em EJA	75
Quadro 4 – Equipe do Supletivo (1986)	84
Quadro 5 – Dissertações elaboradas no/ a partir do PROEF-2-CP/UFMG	94
Quadro 6 – Teses elaboradas no/ a partir do PROEF-2-CP/UFMG	96
Quadro 7 – Equipe do Supletivo (1986-1988)	108
Quadro 8 – Distribuição das aulas do Projeto (1998)	138
Quadro 9 – Distribuição das aulas do Projeto com as disciplinas de Inglês (1998)	138
Quadro 10 – Distribuição das aulas do Projeto a partir de 2001– Turma das 18h	141
Quadro 11 – Distribuição das aulas do Projeto a partir de 2001– Turma das 19h	141
Quadro 12 – Atividades previstas no Plano de Trabalho dos Bolsistas (2016)	155
Quadro 13 – Coordenação da área de Português do PROEF-2 (1986-2016)	200
Quadro 14 – Coordenação da área de Matemática do PROEF-2 (1986-2016)	200
Quadro 15 – Coordenação da área de História do PROEF-2 (1986-2016)	201
Quadro 16 – Coordenação da área de Geografia do PROEF-2 (1986-2016)	201
Quadro 17 – Coordenação da área de Ciências do PROEF-2 (1986-2016)	201
Quadro 18 – Coordenação da área de Física do PROEF-2 (1988-1990)	202
Quadro 19 – Coordenação da área de Pedagogia (1997 – 2006)	202
Quadro 20 – Coordenação da área Orientação Educacional (1986-1989)	202
Quadro 21 – Coordenação da área Biblioteca do PROEF-2 (1986- 2016)	202
Quadro 22 – Coordenação de turma do PROEF-2 (1997 – 2002)	203
Quadro 23 – Coordenação de Equipe do PROEF-2 (2002 – 2016)	203
Quadro 24 – Coordenação da área de Informática do PROEF-2 (2012-2016)	203
Quadro 25 – Funcionários da Secretaria do PROEF-2 (1986-2016)	204
Quadro 26 – Coordenação da área de Expressão Corporal do PROEF-2 (2009 - 2016) ...	204
Quadro 27 – Coordenação da área de Língua Estrangeira do PROEF-2 (2006 - 2016)	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSUFEMG	Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAC	Coordenadoria de Assuntos Comunitários
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – FaE/UFMG
CEDEP – DF	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – Distrito Federal
CENEX/CP/UFMG	Centro de Extensão do Centro Pedagógico da UFMG
CEPE/UFMG	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG
CESUs	Centros de Estudos Supletivos
CIPMOI	Curso Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial
CP/UFMG	Centro Pedagógico da UFMG
COLTEC/UFMG	Colégio Técnico da UFMG
CONED	Congresso Nacional de Educação
COPEP – CP/UFMG	Coordenação Pedagógica do Centro Pedagógico – UFMG
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EBA/UFMG	Escola de Belas Artes da UFMG
EBAP/UFMG	Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
ECI/UFMG	Escola de Ciências da Informação da UFMG
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da UFMG
FAFICH/UFMG	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
FALE/UFMG	Faculdade de Letras da UFMG

FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GEJA	Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos
ICB/UFMG	Instituto de Ciências Biológicas da UFMG
ICEX/UFMG	Instituto de Ciências Exatas da UFMG
IGC/UFMG	Instituto de Geociências da UFMG
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECAMPO-FaE/UFMG	Licenciatura em Educação do Campo- FaE/UFMG
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPq/CP	Núcleo de Assessoramento à Pesquisa do Centro Pedagógico
NEJA – FaE/UFMG	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – FaE/UFMG
NEAd – UFV	Núcleo de Educação de Adultos – UFV
NIEPE-EJA	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da UFRGS
PAF – UFSCar	Programa de Alfabetização de Funcionários – UFSCar
PAJA – UFMG	Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG
PEFEJA	Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos
PEFJAT – UFRGS	Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores
PEMJA/COLTEC/UFMG	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do COLTEC/UFMG
PES	Postos de Ensino Supletivo
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROEF-1	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento
PROEF-2	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento

PROEMJA/CP/UFMG	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do CP/UFMG
PROEX/UFMG	Pró-Reitoria de Extensão da UFMG
PROGRAD/UFMG	Pró-Reitoria de Graduação da UFMG
SAS – CP/UFMG	Setor de Apoio à Saúde – CP/UFMG
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIEX/UFMG	Sistema de Informação da Extensão/UFMG
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UES	Unidades de Ensino Supletivo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: “Que história é essa da UFMG ofertar Educação de Jovens e Adultos à comunidade?”	21
O encontro com a EJA: minha inserção nessa história	23
Essa história e o Problema de Pesquisa	26
Estrutura e organização desta história/dissertação	29
CAPÍTULO I – O PROCESSO DE PRODUÇÃO DESTA HISTÓRIA	31
1.1. Indicações teóricas	31
1.2. Percorso de investigação	35
1.2.1. Levantamento das fontes	37
1.2.2. Mapeamento de produções acadêmicas	37
1.2.3. Acervo documental do Projeto	38
1.2.4. Fontes orais	42
1.2.4.1. Colaboradores	43
1.3. <i>Corpus</i> construído: conjunto de fontes utilizadas	53
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	56
2.1. Políticas Nacionais de Educação de Adultos no contexto brasileiro dos anos 1980: Breves apontamentos	56
2.1.1. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL	57
2.1.2. A Fundação Educar	58
2.1.3. O Ensino Supletivo	59
2.1.4. A Constituição Federal de 1988	62
2.2. Universidades e a educação de adultos na década de 1980: o desenvolvimento de projetos de intervenção	63
2.3. A Universidade Federal de Minas Gerais e a educação de adultos: primeiras ações	69
2.3.1. O Projeto de Alfabetização de Funcionários – FAE/UFMG - (1985 – 1989) ...	70
2.3.2. A Habilitação em EJA – FAE/UFMG	74
2.3.3. O Projeto Supletivo do Centro Pedagógico (1986)	76

2.4. Ações de EJA na UFMG em 2016	77
---	----

CAPÍTULO III – QUE PROJETO É ESSE? O PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º SEGMENTO- PROEF-2 - CP/UFMG.....	80
---	-----------

3.1. PROEF-2 é o Projeto!.....	80
--------------------------------	----

3.1.1. Surgimento do Projeto: uma confluência de movimentações.....	81
---	----

3.1.2. Princípios norteadores	87
-------------------------------------	----

3.2. Outros Sujeitos: estudantes e professores do Projeto	89
---	----

3.2.1. Os estudantes do Projeto.....	89
--------------------------------------	----

3.2.2. Os professores – monitores	91
---	----

3.3. O Projeto e as/nas Pesquisas: contribuição para a produção de conhecimento sobre a EJA.....	92
--	----

3.4. O Projeto e o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional – EBAP – UFMG	99
--	----

CAPÍTULO IV – O “SUPLETIVO” DA UFMG: UMA ESCOLA ALTERNATIVA DE ADULTOS (1986-1996).....	102
--	------------

4.1. A estruturação do Projeto – Proposta Inicial	102
---	-----

4.2. Fases de Funcionamento do “Supletivo” da UFMG (1986-1996).....	107
---	-----

1ª Fase – “O Supletivo”: A Experiência Piloto (1986 – 1988).....	107
--	-----

a) O Projeto e outras instituições	108
--	-----

b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público	111
--	-----

c) Ensino - Formação Docente.....	115
-----------------------------------	-----

c. 1) Monitores-professores	115
-----------------------------------	-----

c.2) Atividades de Formação.....	115
----------------------------------	-----

2ª Fase: A consolidação do Supletivo (1989 - 1996).....	116
---	-----

a) O Projeto e outras instituições	116
--	-----

b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público	120
--	-----

c) Ensino - Formação Docente.....	123
-----------------------------------	-----

c.1) Monitores-professores	123
----------------------------------	-----

c.2) Atividades de Formação.....	123
----------------------------------	-----

CAPÍTULO V - A CONVERGÊNCIA DO PROJETO COM A NOVA LDB: A MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO	127
5.1. De “Supletivo” a Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - PROEF-2: O novo nome	127
5.2. A (re)construção do Projeto de 1997 a 2016	129
3ª Fase do Projeto - Um período profícuo (1997 – 2006)	130
a) O Projeto e outras instituições	130
b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público	135
c) Ensino - Formação docente	143
c.1) Professores-monitores	143
c.2) Atividades de Formação	143
4ª Fase - Novos tempos: a progressiva consolidação do Projeto no Centro Pedagógico (2007 - 2016)	148
a) O Projeto e outras instituições	148
b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público	154
c) Ensino - Formação docente	156
c.1) Professores-monitores	156
c.2) Atividades de Formação	156
5.3. PROEF-2 – Um projeto longevo de EJA: trinta anos em atividade	160
CAPÍTULO VI – “A SALVAÇÃO DO PROJETO É SER PROJETO”?: A CONTINUIDADE DO PROEF-2-CP/UFGM	162
6.1. Do provisório ao permanente: discussões sobre a “institucionalização” do Projeto	162
6.2. Elementos que contribuem para a continuidade do Projeto	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS - PROEF-2: UM PROJETO EM (RE)CONSTRUÇÃO	176
INDICAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS: MUITAS HISTÓRIAS, HISTÓRIAS AINDA PARA SE ABORDAR	180
REFERÊNCIAS	182
8.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
8.2. FONTES DOCUMENTAIS	192
8.3. FONTES ORAIS	194
APÊNDICES	196

APÊNDICE A – TCLE	196
APÊNDICE B – Roteiros das entrevistas.....	198
APÊNDICE C - Quadros de Coordenações do PROEF-2 (1986 – 2016).....	200
APÊNDICE D - Quantitativo de bolsas de extensão disponibilizadas para o Projeto (1986-2016).....	205
APÊNDICE E – Síntese cronológica da EJA na UFMG e de Fases do PROEF-2 - CP/UFMG (1985 - 2016)	206
ANEXOS	209
ANEXO 1 – Lista de Projetos de Alfabetização de Funcionários desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (1989)	209
ANEXO 2 – Portaria nº 26/86 do MEC, 09 de janeiro de 1986	210
ANEXO 3 – Cronograma de elaboração do Projeto Supletivo.....	211
ANEXO 4 – Ata de implantação do Supletivo – 24 de março de 1986.....	212
ANEXO 5 - Organograma do Centro Pedagógico.....	214
ANEXO 6 – Ofício nº 037/86, de 18 de março de 1986 – Aprovação da criação do Projeto Supletivo – CP/UFMG	215
ANEXO 7 – Reportagem sobre a Aula Inaugural do PAJA – 1995	216
ANEXO 8 – Cartaz do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos.....	217
ANEXO 9 – Programação do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos	218
ANEXO 10 – Fotografias do movimento para criação do Projeto de Segundo Grau de Jovens e Adultos na UFMG (1996).....	220
ANEXO 11 - Proposta alternativa de seleção de estudantes.....	222
ANEXO 12 – Convite 2º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos.....	226
ANEXO 13 – Cartaz do 2º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos.....	229
ANEXO 14 – Cartaz do III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos	230
ANEXO 15 – Convite III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos.....	231

INTRODUÇÃO: “Que história é essa da UFMG ofertar Educação de Jovens e Adultos à comunidade?”

A partir da provocação/pergunta acima, esta pesquisa abordou parte da história da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais. Objetivou compreender a instalação, a consolidação e a continuidade de funcionamento do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2- do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1986 a 2016. Esse recorte justificase por: o ano de 1986 marcar a data de aprovação e começo das atividades do PROEF-2, na época nomeado de Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG; e em 2016, por, além de ser o ano em que o referido Projeto celebrou 30 anos em atividade, ser um ano importante institucionalmente, já que foi aprovada a criação de outro projeto de educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio, no Centro Pedagógico da UFMG¹ expandindo a lógica e os princípios do PROEF-2 para a vivência do Ensino Médio.

O PROEF-2, o Projeto,² é uma ação de extensão universitária. Como tal, objetiva atender aos funcionários³ e comunidade externa à universidade que não concluíram o ensino fundamental; contribuir para a formação docente, uma vez que os professores das turmas de EJA são estudantes de licenciatura da UFMG, que estão sob supervisão de professores da Universidade; e colaborar para a realização de pesquisas na área de Educação de Jovens e Adultos.

Ao cumprir tais objetivos, esse Projeto realizaria as três funções primordiais do trabalho universitário, que são: o atendimento à comunidade (Extensão), a formação de profissionais (Ensino) e a produção de conhecimento (Pesquisa).

Este projeto, ao manter-se em funcionamento, vem construindo uma história longa no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA - que, de acordo com Arroyo (2007, p. 19 e 22),

tem longa história, mas ainda é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. [...] Sempre foi um campo habitado por variedades de discursos, de práticas pedagógicas, de trajetórias humanas.

¹ Explicaremos com mais detalhes a criação do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico – PROEMJA - ao longo da escrita dessa história.

² Em partes deste texto, ao fazer referência ao PROEF-2, utilizaremos a denominação “Projeto” por ser a denominação comumente utilizada pelas pessoas que atuam ou atuaram nesse projeto de extensão.

³ Ao longo do texto, utiliza-se as denominações funcionários e servidores para fazer referência aos trabalhadores concursados da universidade. Em passagens específicas, quando analisados períodos mais recentes da história do Projeto, final da década de noventa e início dos anos dois mil, o termo servidor será utilizado para designar os trabalhadores terceirizados que prestam serviços à Universidade.

Segundo Arroyo, o campo da EJA é plural e caracterizado pela diversidade de práticas, de sujeitos, de experiências. Desenvolveu-se em paralelo e à margem das políticas públicas de educação para crianças e adolescentes, o que não ocorreu por acaso, visto que os sujeitos dessa modalidade educativa são, não por acaso, comumente excluídos da escola formal, são vistos como marginalizados, pertencentes aos setores populares e deixados à margem, tendo acesso, quase que exclusivamente, a um ensino “de segunda categoria” (DIPIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Conforme Arroyo (2001, p. 10), “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”.

Segundo Soares (2011; 2016), no âmbito das políticas públicas nacionais, esse entendimento resultou no modo de enfrentamento da questão do analfabetismo, visto como uma questão emergencial. Nesse sentido, foram realizados programas e campanhas de curta duração, e projetos paralelos por setores da sociedade civil, como por exemplo, *ONGS*, e a partir dos anos 1980, as Universidades.⁴

De acordo com Soares (2016), no transcurso dos 30 anos que compreendem o recorte dessa investigação (1986-2016), o campo da EJA cresceu em pesquisas e publicações, diversificaram-se as ações voltadas para a formação de docentes para atuarem com esses sujeitos; foi reconhecido legalmente o direito de todos pela educação em qualquer fase de sua vida, ampliando-se a oferta de escolarização para esse público. Mesmo reconhecendo essas alterações, ainda há muito que caminhar para que, de fato, o direito proclamado seja efetivado (SOARES, 1995a). Para que isso aconteça, nas palavras de Arroyo (2005, p. 46),

teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. [...] avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação.

A história da EJA, assim como a história de projetos longevos de EJA, como o PROEF-2, muito teria para contribuir para a educação em geral.

A ação do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos- 2º Segmento- CP-UFMG destinada ao público da EJA e à formação de docentes iniciada em 1986 se manteve ininterruptamente em funcionamento desde sua criação. Dessa maneira, constituiu-se um espaço privilegiado para investigações e experimentações pedagógicas no campo da EJA

⁴ Explicaremos mais sobre a relação da história dessa modalidade educativa com as Universidades e com o Projeto de EJA da UFMG no capítulo 2 desta dissertação.

dentro da Universidade Federal de Minas Gerais, legitimando e subsidiando ações que foram desenvolvidas ao longo do tempo.

O encontro com a EJA: minha inserção nessa história

Esta pesquisa é fruto de vivências e reflexões que se iniciaram em 2014, quando eu era recém-licenciada em História, com experiência na área de pesquisa acadêmica e realização de cinco Práticas de Ensino e Estágio em História. Após quatro anos de Licenciatura em História, estava graduada e desejava experienciar a docência.

Nessa ocasião, comecei a procurar emprego em escolas particulares em Belo Horizonte e me inscrevi nos processos de designação da rede estadual. Nesses processos era cobrado, dentre outras questões, que eu tivesse experiência em sala de aula. No entanto, mesmo tendo construído um bom histórico escolar ao longo da graduação, percebi que isso não era suficiente em nenhum dos processos dos quais participei. Além disso, outro fator que influenciava nas entrevistas era o fato de ser tímida, e, com isso, uma série de situações constrangedoras aconteciam, como, por exemplo, ficar paralisada na frente de alguém sem saber o que falar em uma avaliação.

Após uma entrevista frustrante em um colégio particular, encontrei em uma postagem na página no Facebook de uma amiga, Renata Moreira⁵, uma mensagem sobre o processo seletivo para atuar como professora-monitora na Educação de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico, PROEF-2- CP/UFMG.

O que mais me chamou a atenção, naquele momento, foi o número de vagas para a área de História, ou seja, quatro, que era incomum nesse período, ano de 2014. Como estava em continuidade de estudos na modalidade de bacharelado em História, pude, então, concorrer à vaga de monitora-professora de História. Ao estudar para o processo seletivo e sobre a EJA, não encontrei muitas informações sobre o Projeto⁶: no site do Centro Pedagógico⁷, escola da universidade em que o Projeto funciona, constava o edital para a seleção de bolsistas, que, em linhas gerais, continha informações sobre a quantidade de vagas

⁵A Renata Moreira, na época era professora de Língua Portuguesa no Centro Pedagógico, integrou, como coordenadora da Equipe de Iniciantes, a equipe de coordenadores do PROEF-2 durante o primeiro semestre de 2014.

⁶Acredito que, por inexperiência e por não ter procurado com profundidade, não encontrei muitas informações, uma vez que, como procurarei evidenciar nas próximas páginas, elas existem. Entretanto, encontram-se dispersas. De certa forma, ao relatar as dificuldades dessa procura inicial por informações sobre o PROEF-2, que acredito ser compartilhada com outros estudantes ao se depararem com os editais de seleção de monitores para o Projeto, assinalo uma das motivações e, possíveis contribuições, desta pesquisa de mestrado.

⁷A página pode ser consultada no endereço: <http://www.cp.ufmg.br/>. Último acesso: 28/09/2020.

para cada área, requisitos necessários para se candidatar e as etapas da seleção. Ainda esse endereço eletrônico informava que estava em construção uma página com informações sobre a EJA⁸.

Continuando a preparação para a seleção, lembrei de ter participado, juntamente com minha turma do curso de licenciatura em História, como atividade da disciplina Prática de Ensino de História III, de uma conversa sobre o Projeto. Nessa conversa, a então coordenadora do PROEF-2, a professora Edna Magalhães⁹, forneceu informações de ordem prática sobre o projeto, como o fato das aulas serem no período da noite e que o Projeto não conseguiria atender a todos nós estudantes de licenciatura de história/noturno, uma turma inteira, que naquela ocasião pretendiam realizar o estágio obrigatório da disciplina no Projeto. Como possuía disponibilidade para estagiar durante o turno diurno, ao contrário de outros colegas da licenciatura em história, optei por acompanhar a disciplina de geopolítica no Colégio Técnico – COLTEC – da UFMG. Entretanto, como alguns de meus colegas haviam estagiado no Projeto, por trabalharem durante o estágio, compartilharam em nossas aulas relatos das observações e das aulas que haviam acompanhado. Relatos que estavam registrados no meu caderno dessa disciplina ao qual recorri para me situar acerca da dinâmica do Projeto. Diante dessas questões, participei do processo seletivo e, após a aprovação, em 2014, iniciei meu percurso formativo como professora de EJA no Centro Pedagógico.

Minha primeira aula no Projeto foi para a turma 73, uma dinâmica elaborada e realizada com todos os professores da equipe, depois repetimos a mesma dinâmica para as turmas 74 e 75. Desde a primeira aula percebi que as atividades no Projeto não poderiam se limitar aos conteúdos de história. Tive que me envolver tanto na preparação do material para ser utilizado em minhas aulas, uma vez que o Projeto não utilizava livro didático, quanto na elaboração de metodologias que permitissem ao estudante adulto se apropriar do conhecimento histórico. Esse envolvimento foi estimulado nas e pelas atividades de formação que compunham juntamente com as atividades em sala de aula a agenda formativa dos professores-monitores em formação/atuação no Projeto.

Um fato importante nesse período foi o convite feito pela coordenadora de equipe, Juliana Batista¹⁰, para participar da organização da equipe do Projeto. Segundo ela, as

⁸Passados seis anos, a página permanece em construção situação que pode ser justificada pelos diferentes contextos e dinâmica de funcionamento da Universidade, da Escola, do Projeto e dos sujeitos que se encontram nessas instituições ao longo do tempo.

⁹A professora Edna Magalhães foi uma das colaboradoras desta pesquisa.

¹⁰A professora Juliana Batista, docente de Matemática no Centro Pedagógico, coordenou a Equipe de Concluintes do PROEF-2 em 2014.

pessoas responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho na EJA eram os componentes das equipes: coordenadora e professores-monitores. Nesse sentido, no Centro Pedagógico, havia condições materiais e humanas para poder desenvolver o trabalho que julgássemos mais adequado aos estudantes adultos.

Minha inserção no Projeto contribuiu de maneira significativa em outra atividade que estava desenvolvendo como professora designada em uma escola da rede estadual, localizada em uma região periférica da cidade Belo Horizonte. Comecei, então, a utilizar nas aulas ministradas nesta escola pública o que eu estava aprendendo no Projeto, como por exemplo, a partir do conteúdo de história tentar aproximar os estudantes de suas respectivas realidades de vida, conhecendo seus sonhos e desejos e desenvolvendo suas potencialidades. E um dos resultados dessa mudança foi que em uma das aulas notei que os alunos não estavam mais saindo das minhas aulas, como acontecia frequentemente. Pelo contrário, permaneciam e participavam das atividades que eram propostas.

Finalizado o período da designação, em 2015 dediquei-me a uma série de atividades e, principalmente, ao Projeto. Nesse ano além de aprender a ser professora de adulto, fui me interessando cada vez mais pelos projetos desenvolvidos em equipe e pelos trabalhos de campo. Comecei, também, a participar juntamente com a Juliana Batista da realização de uma pesquisa de Iniciação Científica Júnior, financiada pelo CNPq, utilizando a metodologia do NEPSO – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião. Ao desenvolver essa pesquisa aprendi as etapas que envolvem a realização de uma pesquisa de opinião, as quais são: escolha do tema, objetivos, construção e aplicação de questionário, tabulação e análises dos dados, e apresentação dos dados. Além disso, ao desenvolvermos essa atividade com estudantes do ensino fundamental, descobri as potencialidades educativas do uso da metodologia da pesquisa de opinião em sala de aula.

Durante o segundo ano de atuação no Projeto, conciliei as demandas da formação oferecidas pelo Projeto e as atividades de docente de EJA com as atividades de educadora no Museu Brasileiro do Futebol. Na prova de seleção para o educativo desse museu elaborei uma crônica sobre a história de Belo Horizonte e o futebol. Esses temas eu havia trabalhado em 2014 com as turmas 74 e 75 no PROEF-2, tendo apresentado os resultados do trabalho no artigo “O Futebol como tema histórico na Educação de Jovens e Adultos” (CRUZ *et al.*, 2015). Tanto a produção da crônica quanto a do artigo foi incentivada pela equipe de coordenação do Projeto foram atividades que foram despertando meu interesse para as atividades de pesquisa, para o prosseguir a vida acadêmica, e para ter como tema de interesse a educação de jovens e adultos. Trabalhei, também nesse período, como estagiária em

restauração de documentos, o que contribuiu para que eu tivesse mais cuidado em relação aos arquivos que utilizei para a realização desta pesquisa.

No Projeto existia uma norma segundo a qual os professores-monitores só poderiam permanecer nele durante dois anos¹¹ e como eu havia ingressado em 2014 e permanecido durante o ano de 2015, em 2016, em virtude dessa norma, não poderia mais me candidatar ao processo de seleção de professores-monitores. Porém, diante do meu interesse em estar presente na celebração dos seus 30 anos, participei novamente da seleção e permaneci por mais dois anos como monitora. E com isso, e em virtude do que havia vivido até o ano de 2016, percebi que o meu interesse de pesquisa estava cada vez mais se voltando para o Projeto, o PROEF-2. Nos quatro anos - 2014 a 2017- que permaneci no Projeto como professora-monitora, compreendi que as aulas preparadas, as orientações recebidas, os projetos realizados, os eventos de que participei e o trabalho de campo “me afetaram, alcançaram, transformaram” (LARROSA, 2002, p. 19). Essas experiências, e tantas outras, culminaram nesta pesquisa de mestrado, que é um recorte do que vivenciei com os sujeitos da EJA nos espaços de formação do PROEF-2, local onde me tornei professora-pesquisadora de História, e professora-pesquisadora da EJA. Portanto, o desejo de entender de forma sistematizada as questões relacionadas à educação de jovens e adultos, à história dessa modalidade na Universidade Federal de Minas Gerais, e mais especificamente, sobre a constituição histórica do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 2º Segmento – CP/UFMG floresceram a partir dos 4 (quatro) anos em que atuei e me formei como professora-monitora de EJA no Projeto.

Essa história e o Problema de Pesquisa

Por ocasião da celebração dos 30 anos do PROEF-2¹² em 2016, a equipe de História do Projeto, na época coordenada pela professora Alessandra Soares Santos¹³, da qual eu fazia parte pelo terceiro ano, ficou encarregada de preparar uma exposição com os registros dessa história. Além disso, auxiliei em outras comissões de preparação desse Seminário, como a

¹¹O período de permanência no PROEF-2 como professor-monitor é definido pela coordenação do Projeto. Sendo assim, em casos excepcionais, como ausência de novos candidatos, esse período pode ser estendido.

¹² Para comemorar os 30 anos de atividade do Projeto foi organizado “O III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos – 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas”. Evento promovido pelo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 16 a 20 de maio de 2016.

¹³ A professora Alessandra Soares Santos, docente de História no Centro Pedagógico, coordenou a área de História do Projeto durante os anos de 2014 e de 2016.

comissão responsável pela mesa dos ex-alunos do Projeto e a comissão responsável pela homenagem de encerramento da celebração.

Com incumbência de procurar registros que pudessem ser utilizados na exposição e localizar ex-alunos que pudessem representar os 30 anos do Projeto, fomos ao arquivo e outros espaços do Centro Pedagógico, nos quais estavam armazenados documentos do Projeto. Localizamos na sala dos professores-monitores do Projeto e na Seção de Ensino do Centro Pedagógico um “amontoado” de material: pastas, caixas e pacotes com folhas avulsas. Procuramos também os professores que estavam há mais tempo no Projeto. Descobrimos que a celebração não era somente dos 30 anos do PROEF-2, mas sim de 30 anos da EJA na UFMG. E, ainda, o seminário que estava sendo organizado era o III Seminário EJA e Universidade. Essas descobertas me intrigaram e em função delas, várias indagações surgiram: Como estávamos celebrando 30 anos de EJA na Universidade, então a temática da educação de jovens e adultos havia começado com a implantação do PROEF-2, com o nome de Projeto Supletivo do Centro Pedagógico? Por que a Universidade teria criado esse Projeto? Quais pessoas contribuíram para essa criação? Como o projeto se organizou no dia-a-dia para atender aos objetivos que justificaram sua criação? Como o Projeto se organizou e se manteve durante esses 30 anos? Por que, mesmo reconhecendo sua importância, continuava como um projeto de extensão? Por que registros dessa história, que pudessem contribuir para produções acerca de sua história e responder parte das minhas inquietações, que poderiam ser as de outras pessoas, embora preservados ainda estavam tão dispersos?

Sabia que a documentação acumulada poderia me ajudar a responder, mas o pouco tempo para a realização do Seminário de 30 anos não seria suficiente. Essas questões, para serem respondidas, requeriam uma investigação mais aprofundada e sistematizada, com um tempo maior para o desenvolvimento de uma pesquisa e com a possibilidade de ser orientada especificamente para esse trabalho. Sabia, também, que isso poderia ser feito em uma pesquisa de mestrado.

Durante o Seminário dos 30 anos, a cada mesa, a cada convidado, palestrante e nas atividades que realizamos nas salas com os estudantes do Projeto em 2016, ressaltava-se a contribuição social do PROEF-2, ao atender os estudantes da EJA e ao contribuir para a formação docente, uma vez que os professores-monitores eram estudantes de licenciatura.

O Seminário contou com participações importantes. Iniciou com a fala do professor Miguel Arroyo. Prosseguiu com uma mesa-redonda sobre ex-estudantes, possibilitando a localização de seus nomes nos registros da secretaria. Segundo esses ex-alunos, o Projeto ia além da escolarização. Na sequência, houve a participação de ex-bolsistas, que se tornaram

professores universitários e contaram da contribuição do Projeto para suas formações e pesquisas na área da EJA. Teve, ainda, a presença dos ex-reitores, o professor Tomaz Aroldo Mota Santos, que participou de todo o processo de criação do PROEF-2 e do professor Cid Velloso, reitor da UFMG (1986-1990) quando o Projeto iniciou suas atividades, que acompanhou a realização do Seminário da plateia. E ainda, houve a participação de trinta ex-estudantes dos projetos de EJA da universidade, representando os trinta anos dessa modalidade educativa na UFMG.

Desse evento surgiu, efetivamente, a motivação para querer compreender essa história de 30 anos da EJA na UFMG, de 30 anos de PROEF-2. Com isso, a pergunta de pesquisa foi formulada, e os desdobramentos resultaram na pesquisa que será apresentado a seguir: como a educação de jovens e adultos, na época nomeada de educação de adultos, foi introduzida na UFMG? E por quais motivos esta universidade mantinha há 30 anos em funcionamento um projeto de EJA? A hipótese inicial era de que, investigando a criação e o funcionamento desse Projeto de EJA, do PROEF-2, essas perguntas poderiam ser respondidas. Melhor dizendo, acreditávamos que investigar o contexto de criação e como o PROEF-2 se organizou no período de 1986 até 2016 poderia fornecer elementos para entender as razões de sua manutenção, e ao mesmo tempo, permitiria conhecer parte da história da EJA na Universidade Federal de Minas Gerais.

Sabendo que a escrita da história é uma operação, tal qual asseverou Certeau (2006), e, para tanto, compreende processos de seleção, interpretação e de exposição de fatos, optou-se por privilegiar a escrita temporal e cronológica, identificando fases de funcionamento do Projeto, para reconstrução histórica do período recortado pela investigação. Diante da impossibilidade de voltar ao vivido e assim escrevê-lo tal qual ele aconteceu, buscou-se discutir e cruzar diferentes tipos de fontes, e assim produzir uma versão, a nossa versão¹⁴, sobre a história do Projeto. Para fins de exposição, a escrita dessa história será descritiva e entremeada com as relações da EJA na universidade, na e com a UFMG, e algumas políticas nacionais relacionadas à modalidade, assumindo que a descrição compreende a interpretação e a problematização das informações (WERLE, 2005), a descrição, portanto, será cronológica por meio da demarcação e da contextualização de fases de funcionamento do

¹⁴Utilizo, a partir, desse momento a primeira pessoa do plural para incluir como autor e colaborador desta versão acerca da história do PROEF-2, o orientador desta dissertação, o professor Leôncio José Gomes Soares, que, tendo atuado no Projeto como coordenador-geral e assessor/consultor e, na condição de professor e pesquisador da EJA na UFMG, orientou e compartilhou seus conhecimentos e experiência adquirida no Projeto, os quais contribuíram para o desenvolvimento de todo o processo de pesquisa, portanto, da (re)construção da história do Projeto.

Projeto com o que se discutia e vivenciava no campo da EJA e na UFMG em cada momento descrito.

Estrutura e organização desta história/dissertação

Em sua estrutura, esta dissertação compreende, além desta Introdução, seis capítulos, as considerações finais e indicações para pesquisas futuras. No **Capítulo I - O processo de produção desta história**, apresentam-se os referenciais teóricos que balizaram a investigação, bem como os procedimentos teórico-metodológicos adotados para responder ao problema de pesquisa.

No **Capítulo II - A educação de adultos na Universidade Federal de Minas Gerais**, a partir de breves apontamentos acerca das políticas nacionais de educação de adultos, nos anos 1980, aborda-se: o contexto de inserção da educação de adultos¹⁵ nas universidades brasileiras, destacando-se a Universidade Federal de Minas Gerais; relatos acerca das primeiras intervenções, dessa Universidade, relacionadas a essa modalidade de educação, datadas da década de 1980; e as ações desenvolvidas destinadas à EJA.

No **Capítulo III -Que projeto é esse? O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2-CP/UFMG**, buscou-se apresentar o PROEF-2-CP/UFMG. Para isso, serão apresentados: o contexto e as movimentações que convergiram para criação do Projeto; os princípios que norteiam o atendimento aos educandos e às educandas e a formação de professores; a contribuição do Projeto para realização de pesquisas em EJA, e a unidade da UFMG que o desenvolve.

No **Capítulo IV – O “Supletivo” da UFMG: Uma escola alternativa de adultos (1986-1996)**, apresenta-se a estrutura inicial e as fases de funcionamento desse projeto de escolarização de adultos desenvolvido na/pela UFMG, compreendendo o período de sua instalação e o de celebração de seus dez anos em atividade.

O **Capítulo V – A Convergência do Projeto com a nova LDB: a mudança de denominação** versa sobre o contexto educacional dos anos 1990, destacando a convergência entre, por um lado as discussões acerca da educação de adultos, que, nesse período, passa a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394, aprovada em 1996, e por outro lado as perspectivas do

¹⁵Foi mobilizada aqui a denominação educação de adultos, uma vez que esta era a denominação utilizada para a modalidade na década de 1980. A denominação “educação de jovens e adultos” difundiu-se no contexto da LDB nº 9.394, em 1996.

Projeto. A partir dessa contextualização, aborda-se a mudança de nome do Projeto: o anteriormente Projeto Supletivo, passa, então, a ser nomeado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2 – CP/UFMG. Contemplam-se, também, neste capítulo, as fases de funcionamento do Projeto de 1997 a 2016.

No **Capítulo VI – “A salvação do Projeto é ser projeto”?** **A continuidade do PROEF-2-CP/UFMG**, abordam-se, por meio da análise das falas dos colaboradores desta pesquisa, os elementos que contribuem para justificar a manutenção do Projeto pela Universidade. Aborda-se também a discussão acerca da institucionalização completa¹⁶ do atendimento à educação de jovens e adultos pela UFMG.

Nas **Considerações Finais –PROEF-2: Um projeto em (re)construção**, reiteram-se as reflexões e questionamentos que motivaram esta pesquisa, bem como, serão apresentados os resultados desta investigação. Por sua vez, nas **Indicações para pesquisas futuras -Muitas histórias, histórias ainda para se abordar**, listam-se questões que emergiram ao historiar o Projeto e que podem constituir outras produções acadêmicas.

Convidamos, a partir da imagem de capa desta produção, composta pelos cartazes dos Seminários Universidade e Educação de Jovens e Adultos, os quais foram realizados na Universidade Federal de Minas Gerais, nos anos de 1996, 2006 e 2016, para se discutirem, debaterem e (re)avaliarem as ações dessa instituição de ensino superior, e de outras, com relação à educação de jovens e adultos no Brasil, mas também, para se celebrar a história construída acerca dessa temática, dentro dessa universidade, a partir da criação e do desenvolvimento de projetos de extensão, ensino e pesquisa, como o que historicizamos. Convidamos, pois, à leitura da nossa versão, uma das possíveis, acerca da história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – do Centro Pedagógico da UFMG.

¹⁶ Entende-se por institucionalização completa o Projeto deixar de ser uma atividade de extensão e passar a integrar o rol das atividades ordinárias do Centro Pedagógico.

CAPÍTULO I – O PROCESSO DE PRODUÇÃO DESTA HISTÓRIA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire, 2010, p.142).

1.1. Indicações teóricas

Esta pesquisa trata-se de uma investigação historiográfica que dialoga primordialmente com as discussões acerca da história da educação de jovens e adultos (ARROYO, 2001, 2005, 2007; HADDAD e DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2005; SOARES, 1995a, 1995b, 1998, 2001, 2011, 2016 e 2019); com investigações que sistematizaram outras experiências de educação de adultos (HADDAD, 1982¹⁷; SOARES, 1987¹⁸; DAYRELL, 1989¹⁹; REIS, 2000²⁰; JESUS, 2007²¹) e com pesquisas em história das instituições educativas (MAGALHÃES, 1998; GATTI JR, 2007; SAVIANI, 2004, 2007; WERLE, 2004, 2005), no que tange à (re)construção historiográfica de instituições/experiências escolares.

Conscientes de que,

em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 77).

¹⁷Haddad (1982), em sua tese de mestrado, intitulada *Uma proposta popular de ensino supletivo*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, sistematizou o curso supletivo noturno ofertado pelo Colégio Santa Cruz, escola confessional católica, em São Paulo, desde 1974.

¹⁸Soares (1987), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sistematizou a experiência de educação de adultos trabalhadores desenvolvida no/pelo município de Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte, entre os anos de 1982 e 1987.

¹⁹Dayrell (1989), em sua dissertação de mestrado, intitulada *De olho na escola: as experiências educativas na ótica do trabalhador*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, abordou a experiência de ensino supletivo do Colégio Loyola, escola confessional católica, em Belo Horizonte.

²⁰Reis (2000), em sua tese de doutorado, intitulada *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, apresenta aspectos históricos acerca do projeto de extensão desenvolvido pela Universidade de Brasília, UNB, em parceria com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP-DF, em funcionamento desde 1986, e nomeado de *Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação de Alfabetizadores*”.

²¹Jesus (2007), em sua dissertação de mestrado, intitulada *A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá-DF*, abordou, assim como Reis (2000), a experiência de alfabetização e formação de alfabetizadores populares de jovens e adultos na Vila Paranoá. Essa experiência constitui o “*Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação de Alfabetizadores*”, uma parceria entre a Universidade de Brasília e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP- DF, em funcionamento desde 1986.

(Re)construímos parte da história da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais, a partir da (re)construção da história do Projeto e Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – do Centro Pedagógico da UFMG, produzindo uma versão da história dessa ação de extensão universitária. Para tal empreendimento, foram utilizados vestígios e registros de memória²² que foram preservados ao longo do tempo. Considerou-se, também, a história como uma realidade passada construída a partir da análise de fontes, que podem ser registros documentais escritos ou não, obtidas mediante coleta e produção de documentos escritos e orais.

A memória é um elemento primordial para o historiador, sendo ela “conduzida pelas exigências das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção de seu ser coletivo” (CHARTIER, 1990, p. 21). Tratando da especificidade da narrativa produzida pelos especialistas no campo da história, Martins (2019) informa que

(...) as [narrativas] produzidas pelas ‘pessoas incomuns’ – os especialistas, os historiadores profissionais – que enunciam, em narrativas metodicamente organizadas, a base empírica verificada de suas pesquisas, o argumento que descreve, interpreta e explica o objeto dessas pesquisas. Definamos em que consiste esse segundo tipo de narrativa, conhecido como historiografia. (grifo do original, p. 24).

Nesse sentido, ao buscar (re)construir a história do PROEF-2, *produzimos* uma narrativa historiográfica. Uma (re)construção interpretativa que mantém relações com o que se guardou do passado desse Projeto seja nas memórias dos sujeitos que atuaram nessa ação de extensão seja nos registros documentais localizados em seu acervo. Essa (re)construção interpretativa culminou no que Chartier (1990, p.40) definiu como uma *produção*, ou seja, “um processo que implica, além do gesto da escritura, diferentes momentos, diferentes técnicas e diferentes intervenções”.

Para desenvolver esta *produção*, portanto, e responder aos objetivos apresentados, foram feitas articulações e reflexões sobre as especificidades da educação de jovens e adultos em relação a conceitos e métodos próprios das pesquisas que investigam as instituições educativas.

Segundo Demerval Saviani (2007), citando Torrinha (1945, p. 43), o termo instituição origina-se do latim *institutio, onis*, conceituando-o como: plano, disposição, ordenação, instrução/ ensino, criação, método e/ou sistema. De forma geral, esse termo compreende algo

²²Entendemos a memória como a presença do passado e como uma construção intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto social e compartilhada com os grupos sociais com os quais os indivíduos convivem (HALBWACHS, 2006, p. 71).

que não está concebido naturalmente, mas que é produzido e constituído pela ação do homem. Sendo assim, a instituição, representada por uma estrutura material, é organizada para atender determinadas necessidades humanas. São criações feitas para prolongar-se no tempo, para institucionalizar-se²³. Além disso, é possível perceber que a ideia de educação está presente nos significados atribuídos ao termo, “pois se trata de instituir uma ordem de pensamento, de comportamento desejáveis a partir dos grupos sociais que controlam a instituição. Porém o emprego da locução ‘instituição escolar’, aparentemente, tem conotação distintiva, com a finalidade de precisar melhor a comunicação” (GATTI JR, 2007, p.181).

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), pessoais, através de expectativas institucionais. É o lugar de permanentes tensões (...) são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais. (MAGALHÃES, 1998, p.61-62, *apud* GATTI JR, 2007, p.182).

Entende-se que o Projeto, ao se constituir como uma proposta de educação de adultos com objetivos, tempos e estrutura organizacional próprias, distintas de outras instituições, e por ter suas atividades prolongando-se no tempo, se constitui como uma instituição educativa²⁴ de adultos, uma escola de adultos. Nesse sentido, dialogando com os procedimentos teóricos e metodológicos das pesquisas acerca de instituições educativas, foi feita uma sistematização, uma (re)escrita, da dinâmica de funcionamento do Projeto, ao longo do recorte temporal estabelecido, buscando explicar e integrar essa trajetória em um contexto mais amplo, no qual estão inseridas e relacionadas também as mudanças que ocorreram: no Centro Pedagógico, unidade que abriga e executa o Projeto; na Universidade Federal de Minas Gerais; e no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Como aponta Werle (2005, p. 2),

pesquisar acerca da história de instituições escolares implica na consideração da diversidade de fontes que compõem os arquivos institucionais escolares - artigos jornalísticos tematizando o estabelecimento de ensino, seus professores, alunos, formaturas, inaugurações; livros, diários, plantas de prédios, fotografias, livros de termo e de registros escolares, contratos de trabalho de professores, sumários da história da instituição, convênios e documentos oficiais de integração com outras

²³Saviani (2007) menciona que nem toda necessidade humana justifica a criação de instituições, pois podem ser atendidas por ações informais e momentâneas. Dessa observação, conclui-se que as instituições são criadas para atender necessidades que requerem ações formais e de longo prazo.

²⁴Entendemos aqui o PROEF-2 como uma instituição educativa, uma vez que se constitui como uma ação de extensão universitária com fins de ensino, e, ao atender a comunidade buscando escolarizá-la, guarda similitudes com a organização de uma escola. Temos em mente as diferenças entre os dois termos, pois, como projeto, o PROEF-2 funciona devido às relações e necessidades de outras instituições escolares/educativas, a saber o Centro Pedagógico, a Faculdade de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais, tendo assim suas ações limitadas pela provisoriedade e pela necessidade de justificar sua manutenção a essas outras instituições, assim como o processo de construção da página do Projeto na internet.

instituições, dossiês de correspondências, livros inventário, atas, regulamentos, relatórios – bem como entrevistas com ex-professores e depoimentos escritos que tenham sido preservados.

Desse modo, utilizando a perspectiva de análise da história das instituições escolares, investigou-se o que se passou no interior do “Projeto” mediante apreensão de elementos que conferem identidade a essa experiência de escolarização de adultos.

Concomitantemente, aliando as acepções atribuídas ao termo “instituição” às atribuídas ao termo “projeto”, que, a seu turno, apontam para a ideia de plano, de planejamento, para se realizar algo, foi investigado como um projeto, o PROEF-2, planejou ações e se (re)organizou para atender às necessidades que justificaram sua criação, as quais são: o atendimento à comunidade, a formação docente e a produção de pesquisas acadêmicas.

Foi empregado o termo “reconstrução histórica” baseado em Saviani (2007), por considerar também que a história de instituições escolares não resulta de uma construção nossa. Existe uma história anterior. Nesse sentido, o que fizemos foi construir conhecimento acerca desse objeto, o que significou (re)construí-lo no plano do pensamento.

A (re)construção que produzimos está organizada a partir da identificação de fases do funcionamento do Projeto, elaboradas a partir da identificação de rupturas na organização e/ou funcionamento do Projeto combinados a momentos de celebração de seu tempo de funcionamento que culminaram na realização dos Seminários Universidade e Educação de Jovens e Adultos²⁵. As fases identificadas foram: **A criação do Projeto (1985-1986)**, período abordado no terceiro capítulo; a 1ª fase de funcionamento do Projeto, denominada **O Supletivo: A Experiência Piloto (1986 – 1988)**, que compreende os dois primeiros anos de funcionamento do Projeto, durante os quais ele funcionou como uma experiência piloto; A 2ª fase denominada **A consolidação (1989 – 1996)**, que, de acordo com o próprio nome, foi o período de consolidação do Projeto, durante o qual se afirmam as características de um projeto de educação de adultos diferente. A 3ª fase nomeada de **Um período profícuo (1997 – 2006)**, iniciada com a mudança de nome do Projeto, de “Supletivo do Centro Pedagógico”, este passa a ser nomeado de PROEF-2 – “Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – da UFMG” e durante a qual ocorreram alterações em sua estrutura de funcionamento; e a 4ª fase nomeada de **Novos tempos: a Progressiva consolidação do**

²⁵Durante o período que abarcou a pesquisa ocorreram três Seminários Universidade e Educação de Jovens e Adultos. O Primeiro deles foi realizado em novembro de 1996, quando o PROEF-2 completou dez anos em atividade; o II Seminário foi realizado em agosto de 2006 por ocasião da celebração de 20 anos do Projeto; e o III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos – 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas, foi promovido pelo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 16 a 20 de maio de 2016. Retornaremos a esses eventos de celebração em outras partes do texto.

Projeto no CP (2007 – 2016), durante a qual ocorreu um aprofundamento da incorporação do Projeto pelo Centro Pedagógico e se celebraram 30 anos de atividades do Projeto. Nessa fase, foi aprovado para funcionar, também no Centro Pedagógico, um novo projeto de ensino médio de jovens e adultos da universidade em substituição ao que era desenvolvido pelo Colégio Técnico – COLTEC/UFMG. que será nomeado de Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico – PROEMJA- CP/UFMG.²⁶

Em cada uma dessas fases, a (re)construção foi elaborada a partir das seguintes categorias: **O Projeto e outras instituições**, na qual se aborda as relações do Projeto com: o Centro Pedagógico, a FaE, outras unidades e a UFMG; **Atendimento** - Estrutura e organização para atender ao público; e **Ensino** - Formação docente desenvolvida pelo/no Projeto. Abordou-se também, a produção acadêmica acerca do Projeto²⁷.

1.2. Percurso de investigação

Historiar uma ação educativa que tem preservado de forma pouco organizada uma série de registros de suas ações e que conta com informantes vivos, os quais cada qual com sua versão sobre a história vivida e construída, foi uma tarefa complexa, que exigiu, inicialmente um inventário²⁸ dos documentos escritos que haviam sido preservados e a partir desses a produção e coleta de novos documentos, entre eles, os depoimentos orais.

Partindo da afirmação de Charles Seignobos e Victor Langlois (1946, p. 15), segundo os quais: “[...] onde não há documentos, não há História”, começamos por buscar documentos para a escrita de nossa versão acerca da história do PROEF-2. Nesse processo, assim como Febvre (1989, p. 249), assumimos que

a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

²⁶ A criação desse novo projeto de EJA demandará que o corpo docente, técnico e administrativo do Centro Pedagógico amplie suas demandas a fim de contemplar os dois projetos de EJA em desenvolvimento no/pela Unidade, ocasionando alterações na dinâmica de funcionamento do PROEF-2.

²⁷Embora tenhamos listado a produção acadêmica do Projeto ao longo de cada uma dessas fases, optamos por abordá-las em conjunto no terceiro capítulo desta dissertação.

²⁸Todos os documentos preservados foram inventariados e digitalizados a fim de possibilitarem, após essa triagem, a seleção das fontes desta pesquisa. O banco de dados criado será disponibilizado à secretaria do Projeto para contribuir para a realização de pesquisas futuras.

A partir de Febvre (1989), é possível entender que o historiador, no caso a historiadora, necessita de fontes independentemente do suporte que as carregam. Para se realizar uma produção histórica, precisa-se de documentos que, ao serem utilizados para se apreender aspectos do passado, ligando este ao presente, transformam-se em monumentos. Conforme defendido por Le Goff (1996), é o historiador [historiadora] que, ao eleger um dado vestígio do passado como fonte, referenciando em sua produção, transforma os documentos em monumentos, ou seja, em registros portadores de memórias. Essa transformação, operação historiográfica, tem por princípios, além da seleção, a análise, a crítica interna e externa, contraposição e complementação com outras fontes. Segundo Rodrigues (2012, p.20),

a Escrita da História da Educação é realizada com base nos vestígios que conseguimos localizar. Catalogá-los, organizá-los e dar-lhes uma forma passível de análise é o desafio enfrentado pelos pesquisadores comprometidos com a produção no campo da História da Educação [...].

A partir dessas reflexões, é possível concluir que, para realização de produções históricas acerca de instituições educativas, necessita-se de se transformar os documentos existentes em fontes de investigação. E os locais tradicionais de guarda das possíveis fontes sobre a vida das escolas são seus arquivos, os quais, de acordo com Mogarro (2005, p. 77),

constituem o repositório das fontes de informação directamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam essas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens.

O arquivo de uma escola armazena a documentação de interesse da escola produzida ao longo do funcionamento dessa instituição, são vestígios do cotidiano escolar, que em parte é acumulado para auxiliar a administração escolar no exercício de suas atividades e, posteriormente, pode ser usado por pesquisadores que se interessem pelas questões internas dessas instituições. Nesse sentido, os arquivos escolares são “fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa” (MOGARRO, 2005 p.75), embora seja antes operacional do que arquivista.

Mesmo reconhecendo a importância desses “lugares de memória” (NORA, 1993), sua importância para a preservação do patrimônio educativo e da história das instituições educativas, não é regra geral a organização e disponibilização desses acervos para a consulta pública. Segundo Bonato (2005, p.205), ainda é comum expressões como: “foi impossível encontrar tal documento”, a “pesquisa foi prejudicada devido à deterioração de fontes necessárias”.

No entanto, o estado de conservação, a ausência ou documentação lacunar também informam sobre a vida das instituições escolares, seu funcionamento, trajetória e, também, sobre a memória dessa instituição, e o que se guardou ou eliminou é passível de problematizações. Analisando de forma conjunta e contextual o que foi acumulado por uma instituição pode-se entender o que os atores educativos envolvidos nessa história quiseram preservar sobre suas ações, e, em casos de acervos organizados, é possível compreender a imagem que se objetiva construir. Porém, para que essas ações se concretizem em produções torna-se premente conhecer a documentação, os vestígios de memória, disponíveis acerca do objeto em análise.

1.2.1. Levantamento das fontes

Na tentativa, então, de compreender o funcionamento do Projeto, fundamentados em Ginzburg (1989, p.143), entendemos que “[...] o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural [...], numa operação historiográfica “de caça” procurando “pistas” que, partindo da singularidade, possibilitem descobrir o universal”. Sendo assim, objetivando (re)construir a história do PROEF-2-CP/UFMG, fomos a “caça” dos documentos, de pistas, dos e nos acervos desse Projeto.

A abordagem histórica desta pesquisa, por essa razão, encontra-se centrada na pesquisa documental desenvolvida mediante a utilização de procedimentos de localização, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais do acervo escolar desse Projeto; na pesquisa bibliográfica, que resultou no mapeamento de produções acerca do Projeto; e na realização e análise de entrevistas orais temáticas com sujeitos dessa história. Esses diferentes tipos de fontes, documentos, permitiram que articulássemos documentos escritos e a fonte oral ao longo desta produção. Processo que será detalhado na sequência.

1.2.2. Mapeamento de produções acadêmicas

A primeira etapa da pesquisa consistiu no mapeamento de produções acadêmicas (dissertações e teses) produzidas acerca do Projeto. Foi consultado o banco de dissertações e teses da UFMG²⁹, utilizando como termo de busca “EJA”. Foram localizados 120 trabalhos

²⁹Para o levantamento bibliográfico, consultamos o banco de Teses e Dissertações da UFMG; o banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

sobre a temática, dos quais, a partir da leitura dos títulos, resumos e identificação dos orientadores, 21 pesquisas foram realizadas, tendo o PROEF-2 como campo da pesquisa. Foram acrescentadas a esse levantamento duas produções realizadas fora da UFMG: uma tese de doutorado realizada no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; e uma dissertação de mestrado desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, campus Belo Horizonte.

No total, foram localizados 23 trabalhos acadêmicos (8 teses e 15 dissertações) para os quais o Projeto contribuiu. Além desses trabalhos, por meio da garimpagem de documentos no acervo do Projeto, foram encontrados documentos referentes a trabalhos desenvolvidos pela própria equipe em que publicaram artigos, monografias e capítulos de livros, registros de participação em eventos acadêmicos, organização e coordenação de cursos e palestras acerca da EJA, na qual a experiência vivenciada e adquirida no Projeto foi analisada³⁰.

Esse levantamento será abordado e detalhado no capítulo 3, uma vez que a produção do Projeto é entendida, ao mesmo tempo, como um componente para sua manutenção e como fontes para esta pesquisa.

1.2.3. Acervo documental do Projeto

Após o mapeamento da produção acadêmica do Projeto realizou-se o levantamento e a pesquisa no acervo documental o PROEF-2. Nessa etapa da pesquisa, foi possível perceber que o acervo documental do Projeto está distribuído em três espaços que são os espaços de guarda desses registros dentro do Centro Pedagógico, escola de ensino fundamental, da Universidade Federal de Minas Gerais. A primeira parte desse acervo composta por pastas dos estudantes do Projeto desde o início de sua atividade até os dias atuais encontra-se organizada e sob a guarda do arquivo dessa instituição. A segunda parte do acervo encontra-se em uma sala desativada da escola, e é composta por documentos pedagógicos produzidos e utilizados no Projeto de 1986 até 2014³¹. A terceira e última parte do acervo institucional

³⁰Embora tenhamos localizado alguns artigos, resumos, trabalhos completos apresentados em eventos acadêmicos e algumas monografias, em decorrência da quantidade, o que inviabilizaria uma abordagem aprofundada, optamos por não os abordar nesta produção. Nesse sentido, priorizamos em nossas análises as teses e dissertações localizadas.

³¹Essa sala até 2017 era utilizada como sala dos professores-monitores do Projeto, e, em 2019, passou a ser utilizada pelo Núcleo de Assessoramento à Pesquisa – NAPq – do Centro Pedagógico.

encontra-se armazenada na Seção de Ensino do Centro Pedagógico, local no qual também funciona, atualmente, a secretaria do PROEF-2-CP/UFMG.

Localizado o acervo documental do Projeto no Centro Pedagógico, foi realizada uma triagem dos documentos acondicionados na secretaria da instituição, visto que neste local, em decorrência de suas funções administrativas, poderiam ser encontrados os documentos oficiais dessa ação de extensão e a regulamentação interna do Projeto, considerando que essa documentação poderia contemplar os objetivos desta investigação. Neste local foram encontradas cinco gavetas (Fotografia 1) de arquivo com documentos dos mais variados tipos relativos à EJA e sobre o funcionamento do Projeto.

Fotografia 1 – Massa documental inventariada



Fonte: Acervo pessoal da Autora. Registro realizado por Suellen Guimarães (2019).

Uma vez localizada essa massa documental, iniciou-se o processo de reconhecimento de toda essa documentação. À medida que as gavetas e as pastas foram sendo abertas, constatou-se que a documentação estava remexida. E por essa razão, a ordem de organização inicial não havia sido preservada, o que dificultou e ressaltou a importância da respectiva investigação, uma vez que, para que a pesquisa pudesse ser realizada, foi necessário organizar, mesmo que de maneira provisória, esse material. Diante desse imperativo, passou a ser fundamental, também, inventariar e digitalizar essa documentação, para que posteriormente pudesse ser disponibilizada a outros pesquisadores interessados na temática.

Nesse sentido, foi realizada a triagem, o inventário e a digitalização da documentação, organizada em um banco de dados, de forma que fosse possível identificar tais registros para

conhecer e compreender aspectos sobre o funcionamento do PROEF-2-CP/UFMG, e ainda, contribuir para a realização de pesquisas futuras.

Os documentos inventariados foram arrolados em um banco de dados para a realização da investigação, a partir das seguintes categorias: título, data do documento, origem, descritores, localização quando inventariada e a sugerida após a localização do documento³². Nessa fase foram inventariados 1189 documentos, correspondentes ao período de 1986 a 2014, de tipos variados, como: atas, ofícios, circulares, memorandos, relatórios de atividades, cartas, matérias de jornais, recibos, memoriais, editais, folhas de ponto de bolsistas, livros de notas, convites, currículos de bolsistas, fotos e materiais pedagógicos.

Diante do volume de documentos localizados e da riqueza de informações que poderiam fornecer para esta investigação, após conhecer a documentação acumulada e organizá-la, foram elegidos, como fontes para a produção da investigação, os seguintes documentos: os relatórios anuais do Projeto, documentação anual encaminhada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade como requisito para a manutenção do Projeto; atas de reuniões; cartas de estudantes enviadas à coordenação; ofícios diversos; e os projetos pedagógicos encaminhados à Pró-Reitoria de Extensão.

Ao serem analisados tais documentos, tipificados como documentos oficiais do Projeto, considerou-se o contexto em que foram produzidos, seus produtores, as intencionalidades de produção e as informações contidas. Esses documentos foram cotejados em conjunto com informações coletadas em outros tipos de fontes, como o levantamento bibliográfico de produções acadêmicas, teses e dissertações, relatado no tópico anterior, e com a coleta de depoimentos orais, que serão abordados na próxima seção deste capítulo.

Esse cotejamento permitiu compreender não apenas a estrutura de funcionamento do Projeto, mas também situá-lo contextualmente, uma vez que é “[...] impossível falar de história das instituições educativas sem situá-las na região que estão inseridas e, ante a outras escolas, situá-las no contexto socioeconômico da época” (WERLE, 2004, p. 32). Para tanto, o cotejamento dessas informações coletadas nos documentos desse acervo com as advindas de outras fontes, mostrou-se fundamental.

Bellotto (2002, p. 9) ressalta que os documentos localizados no arquivo

[...] são testemunhos inequívocos da vida de uma instituição. [...] estão na raiz de todos os atos de causa, efeito e resultados do para quê, do como, do porquê, do quando e do quanto, sob todos os pontos de vista, do ser e do existir dessa entidade.

³²Essa categoria será preenchida após a conclusão e apresentação desta pesquisa.

Utilizando esses documentos para compreender as fases de atuação desse Projeto e a desnaturalização de sua estrutura de funcionamento atual, no sentido de que esta já foi e pode ser outra, esses documentos revelaram elementos que conferem identidade a essa experiência de escolarização de adultos. Por essas razões, os documentos localizados no acervo do PROEF-2-CP/UFMG foram as fontes principais desta pesquisa.

Conforme ressaltado por Bonato (2005, p. 210), “foi um desafio vasculhar esses arquivos”. Porém, foram encontrados documentos pouco ou nada explorados, que contribuíram para a produção da narrativa histórica aqui apresentada. Embora tenham sido utilizadas outras fontes que não apenas as localizadas nos arquivos escolares, de acordo com Mogarro (2005, p. 86),

a configuração da identidade histórica e institucional passa necessariamente pelo arquivo, enquanto repositório do processo de “escrituração” da escola. O arquivo escolar garante, em cada instituição, a unidade, a coerência e a consistência que as memórias individuais sobre a escola, ou os objectos isolados por ela produzidos e utilizados, não podem conferir, por si sós, à memória e identidade que hoje se torna fundamental construir.

Foi possível, então, reunir um conjunto de documentos que viabiliza estudos sobre a dinâmica de funcionamento desse Projeto de EJA na UFMG, em diferentes temporalidades, mas, também, discorre sobre a inserção e desenvolvimento do campo da EJA no Brasil, uma vez que o funcionamento do PROEF-2-CP/UFMG acompanhou debates e o desenvolvimento do campo da EJA na universidade e fora dela.

Sendo assim, a existência dos documentos escolhidos como fontes de informação para a construção do *corpus* documental desta pesquisa, embora não tenham sido explorados em sua totalidade nesta investigação, poderá contribuir para que outros pesquisadores possam utilizar esse acervo em suas pesquisas e, ao mesmo tempo, reforça a importância da disponibilização de forma organizada desse material acumulado e preservado como preservação da memória do Projeto e parte integrante da memória do Centro Pedagógico e da UFMG.

Diante do exposto, é importante reforçar a relevância da preservação, organização e disponibilização de arquivos e acervos escolares para a realização de pesquisas históricas e para a preservação do patrimônio histórico que esses documentos representam. E ainda, é uma forma de registrar parte da história da EJA no Brasil, contribuindo para a produção de conhecimento em História da Educação. Por fim, o acervo inventariado é importante, também, para a história institucional do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais e da unidade em que esse projeto funciona, o Centro Pedagógico, Escola de Ensino Fundamental da UFMG.

Aos documentos localizados na secretaria do Projeto, foram adicionados registros coletados no acervo pessoal do professor Leôncio José Gomes Soares³³, da professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca³⁴ e do arquivo pessoal da pesquisadora³⁵. A esses documentos foram acrescentados outros, provenientes de levantamento realizado no Sistema de Extensão da Universidade³⁶. As fontes documentais inventariadas encontram-se listadas no quadro de fontes (Quadro 2, p. 54), na seção Síntese das fontes.

1.2.4. Fontes orais

A terceira etapa da pesquisa, para complementar a reconstrução e buscando compreender os significados atribuídos ao Projeto, consistiu-se na realização de entrevistas orais temáticas com sujeitos, os quais vivenciaram e fazem parte da história da EJA na UFMG, acerca da dinâmica do Projeto no transcorrer dos anos de seu funcionamento.

As entrevistas orais temáticas foram escolhidas, como recurso de investigação, pois “[...] são as que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 175), privilegiando “a recuperação do vivido conforme concebido por quem o viveu” (ALBERTI, 1990, p. 5). Nesse tipo de abordagem, a produção de depoimentos orais baseia-se em um assunto específico e previamente estabelecido, comprometendo-se com “o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido”, constituindo assim a narrativa de uma versão do fato, que será confrontada com outras fontes (MEIHY, 1996, p. 67).

A utilização desse instrumento permitiu compreender como o passado é concebido pelas memórias, ao mesmo tempo em que elas foram constituídas (ALBERTI, 1996). Nesse sentido, foi utilizado para coletar informações de ex-coordenadores acerca da dinâmica do Projeto, para poder compreender como eles percebem a continuidade de seu funcionamento.

Foram consideradas, também, as afirmações de Grazziotin e Almeida (2012, p. 36) segundo as quais: “o trabalho com história oral exige conhecimento de quem se propõe a

³³O professor Leôncio José Gomes Soares atuou como coordenador geral do Projeto, em 1995, além de assessorar pedagogicamente o Projeto de 1986 a 2005.

³⁴A professora Maria Conceição Ferreira Reis Fonseca está ligada ao Projeto desde 1995 e desde 2004 exerce a função de coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

³⁵Ao longo dos 4 anos (2014 – 2017), em que fui professora-monitora, guardei registros fotográficos e documentos relativos às atividades desenvolvidas no Projeto.

³⁶Informações sobre os projetos de extensão da UFMG podem ser consultados acessando o Sistema de Informação da Extensão – SIEX/UFMG. Para maiores informações acessar: <https://sistemas.ufmg.br/siex>. Acerca do PROEF-2-CP/UFMG, estão disponíveis nesse sistema os relatórios de atividades do Projeto a partir de 2009.

fazê-lo. Soma-se a isso, cumplicidade, escuta sensível e respeito à fala do outro [...]”. Por isso, um dos princípios deste trabalho é que a fonte oral é permeada de subjetividade e é, portanto, limitada e imprevisível. Os depoimentos coletados configuram um modo de pensar, ser e agir de indivíduos, decorrendo de associações entre a “[...] narrativa, a imaginação e a memória [...]”.

Os sujeitos entrevistados, ao contarem suas experiências, reelaboram o que foi vivenciado por meio da linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido (ALBERTI, 2005). Portanto, ao se utilizar as dimensões da memória oral, precisa-se estar ciente do rigor metodológico analítico dos discursos, que às vezes se entrelaçam com memórias de outros lugares e tempos, desfocando do que se pretende coletar de informações sobre o objeto em análise. Para que isso não aconteça, a elaboração de um roteiro com temas a serem abordados é indispensável. Esse roteiro serve para auxiliar o entrevistador na condução do diálogo com o entrevistado. Vale ressaltar que o roteiro possui caráter flexível para evitar a limitação do relato³⁷. Cada entrevista, tendo por base Portelli (2010, p. 213), foi considerada:

[...] uma experiência de igualdade, na qual dois sujeitos, separados pelas hierarquias culturais e sociais, escancaram suas desigualdades e as anulam, fazendo delas o território de suas trocas. [...] com um único gesto, se demanda e se cruzar esse limite, o que transforma a entrevista em um espaço utópico.

Alberti (1996) adverte que a especificidade da história oral não se limita a possibilidade de documentar as ações de constituição de memórias. Nesse sentido, para este trabalho, a entrevista foi entendida “como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas”, problematizando aquilo que se quer guardar e que se guardou como legítimo, como memória do PROEF-2.

1.2.4.1. Colaboradores³⁸

Tendo consciência da impossibilidade de entrevistar todas as pessoas que construíram a história da EJA na UFMG, particularmente para o funcionamento do PROEF-2, e de forma a produzir novos registros somente após conhecer aqueles já existentes, optou-se, em decorrência das especificidades das fontes documentais levantadas, por entrevistar, primeiramente, ex-coordenadores do Projeto e do Programa de Educação Básica de Jovens e

³⁷ Os roteiros utilizados durante as entrevistas podem ser verificados no apêndice B desta dissertação.

³⁸ Utilizamos o termo colaborador por entendermos que, ao compartilharem suas lembranças, os sujeitos contribuíram para que esta pesquisa se realizasse, ao mesmo tempo em que, estabeleceram uma relação de reciprocidade e afeto conosco.

Adultos da Universidade e o pró-reitor de extensão que aprovou a criação do Projeto, em 1986³⁹. Foi feito, então, um levantamento dos professores que coordenaram o Projeto, representado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Coordenação Geral do PROEF-2 (1986 – 2016)⁴⁰

	NOME	PERÍODO	UNIDADE
1	Maria Leonor Vianna Ferrari	1986 a 1988	CP
2	Maria Lúcia Estrada	1988 a 1990	CP
3	Luiz Pompeu de Campos	1990 (primeiro semestre)	FaE/CP
4	Lúcia Gouvêa Pimentel	1990 a 1992	COLTEC/EBA
5	Mauro Passos	1992 a 1994	COLTEC
6	Tarcísio Mauro Vago	1994 a 1995	CP/FaE
7	Leôncio José Gomes Soares	1995	CP
8	Rita Elizabeth Durso Pereira	1997 (primeiro semestre)	IGC
9	Ana Maria Simões	1997 a 2002	IGC
10	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	2002 a 2004	FaE
11	Edna Maria Santana Magalhães	2004 a 2007 2011 a 2013	CP
12	Júlio Emílio Diniz Pereira	2007 a 2008	FaE
13	Denise Alves de Araújo	2009 a 2011	CP
14	Evaldo Balbino da Silva	2013 a 2016	CP

Fonte: Elaboração da autora a partir dos documentos do Acervo do PROEF-2-CP/UFGM.

Constatou-se que dos 16 professores que exerceram a função de coordenador-geral do Projeto, 15 poderiam ser entrevistados, visto que o professor Luiz Pompeu de Campos havia falecido. Vale ressaltar, que alguns desses colaboradores, além dessa função, exerceram outras, como as de coordenadores de área, de turma e de equipe⁴¹, e professores-monitores⁴². Com isso, decidiu-se escolher desses coordenadores gerais aqueles que exerceram também outras funções no Projeto, com o objetivo de ter colaboradores que tivessem atuado em diferentes momentos da trajetória do Projeto, mas que compreendessem

³⁹Ex-professores-monitores e ex-estudantes, embora não tenham sido entrevistados para esta pesquisa, serão contemplados em nossa investigação mediante a mobilização de informações coletadas nas fontes utilizadas para a pesquisa.

⁴⁰Os nomes de nossos colaboradores foram preservados por se tratar de uma pesquisa histórica.

⁴¹Explicaremos o funcionamento desses agrupamentos no Capítulo 4 e no Capítulo 5, quando abordaremos os espaços formativos desenvolvidos pelo Projeto ao longo do período que esta pesquisa abarcou.

⁴²A professora Denise Alves Araújo e o professor Júlio Emílio Diniz Pereira foram monitores-professores no Projeto respectivamente das áreas de Matemática e Ciências, quando cursavam a graduação na UFGM.

o recorte temporal estabelecido como recorte da pesquisa, ou seja, de 1986 a 2016. Elegeram-se, assim, seis ex-coordenadores para serem entrevistados.

Além desses critérios, para melhor compreender a EJA na Universidade, foram selecionadas como colaboradoras duas coordenadoras do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Uma delas, inclusive, exerceu antes de coordenar o Programa, função de coordenação de área, de coordenação de equipe e utilizou o Projeto como campo para sua tese de doutorado, a professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. A outra professora, Maria Amélia de Castro Giovanetti, foi a primeira coordenadora do Programa de EJA da UFMG. E, por fim, o pró-reitor de extensão na época da implantação do Projeto também foi entrevistado. Nessa fase da pesquisa, foram coletados oito depoimentos⁴³, um de cada colaborador, os quais foram realizados no período de agosto a dezembro de 2019, no campus da universidade Federal de Minas ou na casa dos colaboradores.

Contudo, ao cotejar as informações colhidas nas fontes orais com as das fontes escritas inventariadas, surgiu a necessidade de ampliarmos o grupo de colaboradores a fim de contemplar versões de outros grupos que, assim como os professores universitários, também contribuíram para a história que buscamos (re)construir e que pudessem esclarecer alguns pontos dessa história que, mesmo após a realização das oito primeiras entrevistas e da análise da documentação, ainda permaneciam lacunares. Os novos depoimentos foram de um aluno da primeira turma de estudantes do Projeto e de um Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade (aposentado), que, como integrante da Associação dos Servidores da UFMG, a ASSUFEMG, e do Conselho de Extensão, em 1986, traria sua versão, representativa desse grupo, sobre a participação dos funcionários e da Associação na constituição do Projeto Supletivo e dos demais projetos de EJA da Universidade.

Essas novas entrevistas, consideradas indispensáveis à pesquisa, foram realizadas durante o mês de setembro de 2020. Sendo inviável, nesse período, a realização do encontro presencial devido ao isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, optou-se pela entrevista a distância, por intermédio do telefone⁴⁴. Assumimos assim os riscos de produção de entrevistas nessas condições e consideramos suas peculiaridades. Se esse tipo de entrevista não permitiu a visualização, o contato olho no olho com o entrevistado, apresentou, por outro lado, a conveniência de ser realizada sem deslocamento e maior agilidade para a produção do relato. Assim como nos depoimentos colhidos presencialmente, os colhidos pelo telefone

⁴³ Os tópicos abordados nas entrevistas, os roteiros, encontram-se nos APÊNDICES, APÊNDICE B.

⁴⁴ A escolha pela entrevista a distância, mediada pelo telefone, se deve ao pouco domínio tecnológico por parte da pesquisadora e de um dos colaboradores entrevistados.

foram previamente agendados e, tendo sido apresentados os objetivos da pesquisa, os colaboradores autorizaram a gravação em áudio e o uso da transcrição dos depoimentos⁴⁵.

Para melhor compreensão de como as entrevistas aconteceram, a seguir serão apresentadas informações sobre os colaboradores desta pesquisa e a inserção ou relação deles com a EJA na UFMG e/ou com o Projeto.

I. A professora Maria Leonor Vianna Ferrari⁴⁶, Leonor, coordenadora do Projeto Supletivo entre os anos de 1986 a 1988, sendo, portanto, sua primeira coordenadora. Em depoimento concedido em sua residência no dia 11 de novembro de 2019, atribuiu seu envolvimento com a educação de adultos e com o Projeto Supletivo a duas fontes principais: o curso que a Amelinha [Maria Amélia Giovanetti] começou a dar na Faculdade de Educação, para formar pessoas para trabalhar com adultos que não tiveram a oportunidade de fazer, no tempo regular, a sua formação; e “porque nós todos tínhamos alguma coisa dentro da gente que achava que devia fazer” (Leonor, em entrevista realizada em 11/11/2019).

eu achava que deveria devolver para a sociedade aquilo que eu recebi e que recebi desde pequena [...] Então, o Projeto para mim foi a concretização de um ideal, de que eu podia ser útil em alguma coisa e de repartir aquilo que eu recebi [...] . Isso pode mudar a sua vida e dar mais sentido, para viver e de participar (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Por essas razões, segundo Leonor, “quando surgiu essa oportunidade [de integrar a equipe do Projeto Supletivo] foi encaixar aquilo que você já tinha, que você já pensava, que você refletia e que você também poderia refletir”.

II. A professora Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti⁴⁷ foi professora de disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação, de 1987 a 2005. Ela relatou que, embora "a educação tivesse impregnado seu “olhar”, isso a levou para a educação, inicialmente, em colégios particulares de Belo Horizonte. E só depois a professora de Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia, em 1987. A partir de

⁴⁵As autorizações para uso das entrevistas realizadas por telefone foram gravadas, assim como os depoimentos concedidos.

⁴⁶A professora Maria Leonor Vianna Ferrari, doravante nomeada de Leonor, aposentou-se em 1991, no cargo de professora adjunta, nível 03, da UFMG, lotada no Centro Pedagógico da UFMG. No Supletivo, ela desempenhou a função de coordenadora geral (1986-1988) e de orientadora educacional do Projeto Supletivo (1986-1989).

⁴⁷A professora Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, doravante nomeada de Maria Amélia, aposentou-se em 2005, na função de professora adjunta da UFMG. Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1975), com especialização em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980), mestre em Sociologia pela Université Catholique de Louvain (1983), doutora em Sociologia pela Université Catholique de Louvain (1991), ministrou, na Faculdade de Educação da UFMG, de 1987 a 2005, disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, as quais foram: Organização da Educação de Adultos, Currículos e Programas para a Educação de Adultos, Estágio, Supervisionado em Educação de Adultos I, Estágio Supervisionado em Educação de Adultos II e Estágio Curricular em Educação de Jovens e Adultos. Coordenou o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Pesquisa e Formação – NEJA – de 1999 a 2001 e o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG de 1998 a 2005.

então começou a ter contato com a EJA e ficou sabendo da existência de um Projeto de EJA na universidade, o qual foi utilizado como campo de estágio para os alunos que orientava. Nesse momento inicial, para ela, o que “faziam não era um idealismo, não era uma coisa cega de não perceber as tensões, os conflitos, porque esses sempre existiram. Havia sim um esforço das pessoas, que se sentiam mobilizadas pela educação de jovens e adultos, e isso as fazia se envolver com o Projeto” (Maria Amélia, entrevista realizada em 29/08/2019). Mais tarde, em 1998, quando da criação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, ela foi sua primeira coordenadora, exercendo essa função até se aposentar, em 2005. Seu depoimento foi concedido na Praça de Serviços do campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, em 29 de agosto de 2019.

III. A professora Ana Maria Simões Coelho, doravante Ana Maria⁴⁸, passou a integrar a equipe do Projeto em 1992 e permaneceu até 2014:

Eu cheguei no Projeto em 92, entrei para a UFMG em 90. Aí, em 92 teve uma aluna minha, a Vânia Valquíria, que [...] fazia parte do Projeto, eu não conhecia. Na época, a pessoa que era coordenadora de Geografia era a professora Maria Lúcia Estrada [...] ia sair, não sei se ela ia se aposentar, e aí o pessoal estava preocupado procurando... Aí a Vânia tinha sido minha aluna e achou que eu tinha perfil, não sei, me achou parecida com a proposta do Projeto e me chamou. [...] tenho uma história na EJA que é engraçada, porque quando eu tinha 16 anos, começou aquele negócio de MOBREAL⁴⁹ e eu fui dar aula no MOBREAL, porque estava começando era em plena ditadura [...] E pagava uma bolsinha também. Lembro que me interessei, era exatamente a mesma coisa, quer dizer, não interessava se era MOBREAL, se era da ditadura, os alunos eram aqueles alunos, aquelas pessoas mais velhas. Quando eu tinha 16 anos era aquele perfil bem típico do aluno trabalhador. Então, eu sempre tive uma identificação mesmo, tanto com a docência quanto com esses grupos assim de pessoas mais carentes de educação. Então, a Vânia teve visão, a minha aluna. Ela identificou bem um projeto que eu tinha tudo a ver com ele (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Durante o período em que integrou a equipe de coordenadores do Projeto, de 1992 a 2014, a professora Ana Maria foi coordenadora da área de Geografia, coordenadora de turma e coordenadora geral de 1997 a 2002. A cerca desse período, Ana Maria relou que administrou e orientou muita monografia também sobre o Projeto e, também participou de muitas bancas de defesa de trabalhos que tinham como tema a EJA e/ou foram desenvolvidos tendo o Projeto como campo empírico para a produção de dados. Esse período, ainda,

⁴⁸A professora Ana Maria, atualmente, é professora assistente do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui mestrado em Geografia (1997) e doutorado em Educação (2013) pela UFMG. No PROEF-2, atuou como coordenadora geral e de turma (1997-2002) e coordenadora da área de Geografia (1992- 2014). A entrevista com ela foi realizada no dia 27 de novembro de 2019, no Instituto de Geociências da UFMG.

⁴⁹O Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBREAL, foi um programa de nível federal que visava alfabetizar adultos em todo o Brasil. Funcionou de 1969 a 1985, durante, portanto, o período em que os militares ocuparam a presidência do país (1964-1985). Abordaremos com mais detalhe esse programa no capítulo 2 desta dissertação.

significou uma parte muito importante da minha vida acadêmica de professora universitária, porque eu gosto muito de formação docente e o Projeto me permitiu trabalhar isso de uma forma que era mais próxima. Porque você trabalha com quatro monitores, você acaba até fazendo laços com os monitores, laços de amizade, com os próprios coordenadores. Os melhores amigos que eu fiz aqui na universidade (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

- IV. A professora Edna Santana Magalhães, doravante Edna⁵⁰, integrou a equipe do Projeto de 1999 a 2013, tendo exercido a função de coordenadora geral durante dois momentos: de 2004 a 2007 e de 2011 a 2013. Além de coordenadora geral, a professora Edna foi coordenadora da área de Português, de Turma e de Equipe do Projeto. Edna contou que seu envolvimento com a EJA precede sua inserção no Projeto,

tenho uma história ligada a alfabetização de jovens e adultos, minha história familiar... O meu pai, ele fez o terceiro e quarto ano junto comigo, na sala de aula. A nossa formatura foi a formatura minha e a do meu pai, juntos! Ele era o único adulto. Ele teve a coragem de entrar e dizer “eu quero estudar”, vou estudar e não era o MOBREAL que ele queria. Na época tinha o MOBREAL. Então, eu tinha essa coisa, que eu acompanhei muito. A professora que era professora do MOBREAL era minha vizinha. Eu acho que eu já nasci para ser professora. Eu tinha o maior orgulho do que meu pai estava conquistando. Aí, eu fui convidada, acho que o diretor era o Tatá [Tarcísio Mauro Vago], enfim eu fui convidada e aceitei (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

- V. A professora Denise Alves Araújo⁵¹, doravante Denise, foi monitora de matemática do Projeto de 1995 a 1996,

minha chegada no Projeto foi como monitora, em 1995, eu fui monitora em 1995 e em 1996. Eu não sabia da existência do Projeto, acho que isso acontece até hoje, muita gente não sabe que tinha a EJA. Quem comentou comigo na época era o coordenador de Matemática o Plínio Cavalcante, ele comentou comigo porque eu tinha tentado uma bolsa de iniciação científica e não tinha conseguido. Aí, ele falou que ia ter uma bolsa de extensão, eu fui e falei que ia fazer [...] trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Sobre o período como monitora-professora no PROEF-2, Denise diz ter sido “uma experiência decisiva” para ela se tornar professora e decidir continuar o curso de Matemática,

Então, eu aprendi, naquela época, a ter uma prática mais reflexiva e acabei tendo outras experiências que também foram ao encontro disso. Então, acho que o principal ponto que senti como monitora foi o de refletir sobre a minha prática. De questionar porque estou fazendo isso, por que que eu estou dando esse exercício, por que estou fazendo dessa forma, fora a experiência com os alunos, a relação com eles que era maravilhoso (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

⁵⁰A professora Edna aposentou-se em 2013, na função de Professora da Carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico junto ao Núcleo de Letras do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). No PROEF-2, atuou como coordenadora geral (2004-2007 e 2011-2013) e como coordenadora da área de Português (1999-2000 e 2002-2013). Sua entrevista foi concedida em 02 de setembro de 2019, na Faculdade de Educação da UFMG.

⁵¹A professora Denise Araújo é, atualmente, professora de Matemática do Centro Pedagógico e coordenadora da Equipe 2 do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – PROEMJA - da UFMG.

Mais tarde, depois de ter concluído o mestrado e ter sido aprovada no concurso para ser professora de Matemática no Centro Pedagógico, Denise voltou para a equipe do Projeto. A partir de então, se tornou coordenadora da área de Matemática nos períodos de 2006 a 2009 e de 2013 a 2014; e coordenadora de equipe e coordenadora geral, de 2009 a 2011. Em 2016, encontrava-se afastada do Projeto para terminar sua tese de doutorado, da qual o Projeto foi, também, campo de investigação. Seu depoimento foi realizado no núcleo de Matemática do Centro Pedagógico, em 16 de setembro de 2019.

- VI. O professor Evaldo Balbino⁵² foi coordenador-geral do Projeto de 2013 a 2016. Segundo ele, embora não tivesse muito conhecimentos sobre a EJA, uma vez que a temática de suas pesquisas e os sujeitos com os quais trabalhava eram outros, assumiu a coordenação geral do Projeto em 2013 a convite da professora Edna Magalhães. Aceitou o convite por simpatizar com o trabalho.

Eu tenho lembrança dos anos 80 do MOBREAL. Tios meus, na zona rural, interior de Minas, passaram pelo MOBREAL, e quando eu via, esses tios meus, aí podem falar o que quiserem do MOBREAL, mas ele funcionou até certo ponto, quando eu via que eles começaram a escrever o próprio nome, começaram a ler certas coisas, que antes não liam. Meu pai mesmo começou a ler através da Bíblia. O avô dele ensinando através da Bíblia, fugiu completamente dos métodos de cartilha. Ainda mais a Bíblia, um texto difícil linguísticamente falando. Então, quando meu pai contava essa história de aprender a ler através da Bíblia, tinha pouca frequência de escola, eu vi tios meus que começaram a ler pelo MOBREAL, eu sempre achei bonito esse trabalho, como eu acho bonito o trabalho de alfabetização e nunca me vi no perfil de alfabetizador. Mas quando eu vejo o trabalho dos alfabetizadores e alfabetizadoras eu fico apaixonado com isso, porque a escrita é uma tecnologia avançadíssima e conseqüentemente a leitura da escrita também. Então, por admirar o que eu já conhecia do MOBREAL e o pouco que eu já conhecia da EJA, de ver esse processo de recondução e de inclusão dos excluídos historicamente, eu aceitei (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

O professor Evaldo, de 2013 a 2016, exerceu a função de coordenador-geral do Projeto, período durante o qual:

foram raros os momentos em que eu medie conflitos entre alunos, que eu medie diálogos sobre práticas com os alunos, foram raros os momentos e com esses momentos eu aprendi algo e também pude passar algo da minha experiência o que também foi bacana. Mas basicamente foi um trabalho administrativo. Acho que se hoje eu voltasse para a EJA eu não voltaria para a coordenação geral, eu voltaria para a equipe e para a área (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

⁵²O Professor Evaldo Balbino, doravante denominado de Evaldo, atualmente, é professor efetivo de Língua Portuguesa da Carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, lotado no Centro Pedagógico da UFMG. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Seu depoimento foi concedido em 02 de setembro de 2019, no núcleo de Letras do Centro Pedagógico.

VII. A professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca⁵³ é titular do Departamento de Técnicas de Ensino - Matemática – da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da mesma universidade desde 2005. Ela se referiu ao seu encontro com a EJA da seguinte forma:

A minha entrada na universidade coincide com o começo do Projeto, mas eu não entrei no Projeto nessa época. Nem sabia, mas é uma coincidência, pois eu também comecei a trabalhar na Universidade em 1986. Eu era colega do Pompeu, o Pompeu era do meu setor, então tinha essa proximidade, mas não me envolvi (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Em 1995, passou a integrar a equipe de coordenadores do Projeto ao assumir a coordenação da área de Matemática. Desde então, além de coordenadora da área, foi coordenadora de Turma e de Equipe, e coordenadora-geral de 2002 a 2004. Ela desenvolveu, ainda, sua pesquisa de doutorado com turmas do Projeto. Ter permanecido e permanecer ligada ao Projeto significou para a professora:

Dei um certo rumo na minha carreira acadêmica, mas, para além disso, tem uma coisa meio de reencontro. Tem uma coisa no trabalho da gente com educação que é aquela vontade que o seu trabalho, o compromisso, que seu trabalho tenha uma dimensão social e é assim na EJA. Eu estou participando de um resgate de direitos, é claro que o resto do trabalho que eu faço no LECampo também, na Pedagogia também, agora na EJA tem uma coisa que é assim, o retorno imediato [...] não a EJA em si, mas o próprio Projeto me deu essa referência da prática, eu estou sempre com uma coisa atualizada, um repertório atualizado de situações de sala de aula, de escola, de procedimentos burocrático [...], isso dá legitimidade, a gente também como formadora precisa, a gente não pode, as pessoas falarem que essa aqui nunca entrou numa sala de aula, tem que ser com um caso de sala de aula assim (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

VIII. O professor Tomaz Aroldo da Mota Santos⁵⁴ exerceu a função de Pró-reitor de Extensão no período em que o Projeto foi criado, em 1986, e reitor da UFMG em 1996, comprometendo-se a criar o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG.

Eu tinha entrado com a ideia de que a universidade devia devolver a sociedade de algum modo, na forma de conhecimento, o que a sociedade investia na

⁵³A professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, doravante nomeada de Maria da Conceição, é professora titular da Faculdade de Educação da UFMG, licenciada em Matemática (UFMG), mestre em Educação Matemática (UNESP), doutora em Educação (Unicamp), coordenadora do Grupo de Estudos sobre Numeramento e do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, desde 2004. A entrevista com ela foi realizada em seu gabinete na Faculdade de Educação da UFMG, em 17 de dezembro de 2019.

⁵⁴O professor Tomaz Aroldo da Mota Santos, doravante nomeado de Tomaz, professor emérito póstumo da UFMG, falecido em 18 de junho de 2020, graduado em Farmácia-Bioquímica (UFMG) em 1968, doutor em Bioquímica e Imunologia na mesma instituição, em 1977, e o pós-doutor em Imunologia no *Institut Pasteur* (Paris) em 1988. Foi professor do departamento de Bioquímica da UFMG, pró-reitor de extensão (1984-1986), diretor do ICB por dois mandatos (1990-1994 e 2010-2014), reitor da UFMG na gestão 1994-1998, presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), no biênio 1997-1998, Reitor *pró tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), função que exerceu de 2015 a 2016. A entrevista utilizada como fonte nesta pesquisa foi realizada na residência do professor Tomaz no dia 14 de novembro de 2019.

universidade pública. E aí, nós procuramos desenvolver algumas atividades que pudessem desenvolver esse sentido de chegar até o povo. Mas aí, uma parte do povo estava na universidade como funcionários nomeados, alguns mal assinavam o nome, mas assinavam o suficiente para poder ter sido nomeado funcionário público federal. Esse grupo estava principalmente no serviço de apoio [...] então, havia esses funcionários, vamos dizer assim, iletrados, não quero ser injusto, analfabetos, não sabiam ler, não sabiam escrever. E aquilo era para nós, pelo menos para mim, um grande incômodo. Como é que a universidade mantém em seus quadros servidores analfabetos e não faz nada. Com esse argumento, eu fui ao reitor José Henrique Santos, reitor do qual eu fui pró-reitor, e falei com ele que queria organizar através da extensão um curso de alfabetização para funcionários que não sabiam ler e escrever, funcionários da universidade (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

Por iniciativa, então, do professor Tomaz, a Universidade começa a intervir na escolarização de seus funcionários via projetos de extensão. Quando o interrogam sobre o porquê de a Universidade desenvolver ações nesse sentido, ele relatou que responde que: “tinha um sentido, que há pessoas que não sabem ler aqui na universidade”. Além dessa resposta, o professor Tomaz, complementa dizendo que:

a minha mãe foi alfabetizada por mim. Então, eu sei o que isso significou para ela. Ela não sabia ler e eu a ensinei. Ela passou a poder ler as minhas cartas e também a fazer algumas cartas para mim. Então, é lógico que isso tem sentido humano, de modo que o sentido da extensão de fazer uma coisa dessa para a universidade, na universidade, é isso também. Não faz muito sentido a Universidade desenvolver tanto conhecimento e sonégá-lo, não o devolver a sua própria comunidade, no caso os funcionários que não sabem ler (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

A história familiar do professor Tomaz, possivelmente, influenciou no esforço pessoal e institucional empreendido por ele para que a educação de adultos fosse introduzida como uma linha de ação da Universidade, mediante a criação de projetos de extensão. Do mesmo modo, a professora Edna e o professor Evaldo, justificam a empatia que sentiram e sentem pelo Projeto em função de experiências familiares. Estas experiências de contato com pessoas que se alfabetizaram na idade adulta ou que aprenderam a ler e escrever fora da escola, fizeram com que esses professores percebessem o sentido humano que um projeto de educação de adultos, como o PROEF-2, possui e os motivaram a participar dessa ação.

IX. Outro colaborador desta pesquisa, Ronan Araújo Gontijo⁵⁵, doravante Ronan, que como técnico em assuntos educacionais da UFMG, de 1977 a 2019, em 1985, integrou o Conselho de Extensão da UFMG, quando da introdução da educação de adultos na universidade.

Eu trabalhando no ICB, como técnico de laboratório, eu já fazia parte na movimentação dos técnicos administrativos. Foi um pouco assim, trabalhando em laboratórios muito próximos, no mesmo departamento que conheci o Tomaz, o departamento de bioquímica e imunologia. O departamento de bioquímica tinha

⁵⁵ Ronan Araújo Gontijo é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Técnico em Assuntos Educacionais aposentado da UFMG. A entrevista com ele foi realizada em 14 de setembro de 2020, por telefone.

uma sociabilidade, um relacionamento, entre seus técnicos e seus professores muito interessante sabe. Então, realmente era um departamento que todo mundo se conhecia, batia papo e tudo, se tinha um ritual do café às 9 horas e do café às 15 horas, que sempre todo mundo tirava 10, 15 minutos, tirava uma pausa e ia tomar o café no mesmo local. Isso criava uma sociabilidade muito interessante no departamento. E aí, através da conversa, da convivência, fui ficando amigo do Tomaz. Aí, quando o professor José Henrique dos Santos, se tornou reitor da época e convidou o Tomaz para organizar a extensão, que na época tinha muito pouca gente. Aí, o Tomaz me consultou se eu topava ir trabalhar com ele na extensão. Tinha pouca gente e que precisava e me chamou para participar dessa área dos assuntos comunitários. E a universidade tinha uma série de projetos mais muito pouco organizados, pouco documentados. Aí, uma primeira tarefa que a gente assumiu, duas questões, uma foi a criação da revista, eu não lembro direito se a primeira foi a Diversa ou se era a Enfoque. Outra tarefa foi organizarmos os projetos (trecho de entrevista com Ronan, 14/09/2020).

Então, como técnico da Universidade, membro do Conselho de Extensão e integrante da Associação de Servidores da UFMG – ASSUFEMG – Ronan, não somente acompanhou como atuou na estruturação das ações iniciais de educação de adultos UFMG. E, mais tarde, em 1996, como coordenador da Coordenadoria de Assuntos Comunitários – CAC, integrou a equipe de articulação para a criação do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG, o PEMJA, que funcionou de 1998 a 2018, no Colégio Técnico – COLTEC – da Universidade Federal de Minas Gerais.

- X. João Romão Fidelis, doravante João Romão, funcionário aposentado da UFMG⁵⁶ e estudante da primeira turma a obter certificado de conclusão do ensino de 1º grau⁵⁷ pelo Projeto Supletivo, em agosto de 1990. Tendo ingressado no Projeto em 1986, acompanhou o período inicial de sua história. Em entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2020, por telefone, João Romão, assim se apresentou:

eu sou do interior, vim para Belo Horizonte para trabalhar. Várias pessoas chegavam na minha cidade e falavam maravilhas de Belo Horizonte, mas não falavam que você tinha que pegar ônibus, só falavam o lado bom. Eu fui pensando nisso, até que falei: eu vou para Belo Horizonte! Aí, você veio e vê o quão é difícil para uma pessoa do interior se estabelecer aqui. [...]vim com os 19 anos, tive aquele período de desmamar do interior, da família, das suas crenças e aguentar o repuxo da grande cidade, com a nova linguagem, com o jeito de ser das pessoas, ter que pegar transporte, pagar aluguel. E, aí, acaba incorporando isso. Até o momento que você vai percebendo que a cidade está te cooptando, que a cidade está te seduzindo. Aí, você vai no interior e vê que há uma diferença e que você não faz mais parte daquilo (trecho de entrevista com João Romão, 15/09/2020).

História de vida compartilhada com muitas outras pessoas que, assim como, João Romão, migram para os grandes centros, para as capitais, à procura de melhores condições de vida e de sobrevivência e constroem suas histórias de vida. Buscando sobreviver na

⁵⁶Aposentou-se na função de auxiliar de administração, em 2019, após 39 anos de trabalho na Universidade. A entrevista com ele foi realizada por telefone no dia 15 de setembro de 2020.

⁵⁷O ensino de 1º grau refere-se, atualmente, ao Ensino Fundamental.

capital, com seus 19 anos, em 11 de fevereiro de 1980, João Romão começou a trabalhar na Universidade:

entrei para trabalhar na prefeitura da universidade. Você tinha a prefeitura e as subprefeituras. E na época se chamava de Tabela Especial, para ser servente de pedreiro, passado um tempo eu saio de servente de pedreiro, porque teve uma avaliação, e vou para agente de portaria. Depois, vem a constituição de 1988, ou um pouco antes, não me lembro bem, se foi a Constituição ou alguma lei, que fala assim: quem está na universidade há mais de cinco anos, me parece que era algo assim, você passava ser incorporado aos quadros da universidade (trecho de entrevista com João Romão, 15/09/2020).

Por ter vivenciado essas transformações da universidade, como seu funcionário, e ter vivenciando, na condição de estudante, a fase inicial do Projeto Supletivo, o depoimento do João Romão constituiu fonte importante para nossa investigação.

Cientes de que, ao se coletarem esses documentos estavam sendo produzidas novas fontes acerca dessa história, optou-se por, como já indicado, orientar a conversa por meio da inserção desses colaboradores no Projeto. À medida que foram relembrando e ressignificando o que viveram, foram sendo abordados aspectos do funcionamento do Projeto e/ou sobre a EJA na Universidade. Todos os entrevistados assinaram o TCLE (APÊNDICE A), aceitando contribuir com esta produção. Ao serem contatados e durante a realização das entrevistas⁵⁸, expressaram o contentamento em rememorar o que viveram e ajudaram a construir.

Conforme mencionado anteriormente, tanto as fontes escritas inventariadas, quanto as orais produzidas, bem como, as fontes secundárias coletadas mediante o levantamento bibliográfico, passaram por um processo de análise e concomitante seleção daquelas, que em razão dos objetivos da pesquisa, seriam utilizadas para a escrita da narrativa aqui apresentada. Os documentos, registros de memória, localizados durante a pesquisa, mesmo os não utilizados para escrita, constam no banco de dados elaborado com os registros de memória e de histórias do Projeto⁵⁹.

1.3. *Corpus* construído: conjunto de fontes utilizadas

Saviani (2004, p. 5) nos indica que:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto

⁵⁸ O roteiro com os tópicos abordados durante as entrevistas encontra-se no Apêndice B.

⁵⁹ Após a finalização da pesquisa, esse banco será compartilhado com a secretaria do PROEF-2/CP-UFGM, para facilitar a localização desses registros e contribuir para a realização de outras pesquisas acerca do Projeto e para a preservação e conhecimento de sua história.

é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Sendo assim, esta pesquisa se apoia em fontes documentais e orais. Sabendo que possuem estatutos diferentes, segundo Rouso (1996, p. 87):

Elas não são produzidas na mesma hora: uma é contemporânea dos fatos, a outra posterior; elas não têm as mesmas condições de abundância, já que nenhuma pesquisa oral, mesmo sistemática, pode rivalizar com a massa de documentos de todo tipo produzidos pelo mais insignificante organismo, sobretudo público; elas não têm as mesmas finalidades: uma é de caráter memorial. Pretende ser um vestígio induzido, consciente e voluntário do passado; a outra é funcional antes de ser vestígio, tanto é verdade que ninguém pode prever com certeza se este ou aquele documento será conservado ou não, e por quanto tempo.

Ainda segundo esse autor, “um testemunho colhido ou um documento conservado só deixam de ser vestígios do passado para se tornarem ‘fontes históricas’ no momento em que um observador decide erigi-los como tais” (ROUSSO, 1996, p. 87).

No Quadro 2, a seguir, foram listados os documentos escolhidos/selecionados como fontes históricas nesta pesquisa, os quais constituem o *corpus documental* construído e analisado, o qual, compreende documentos de diferentes tipologias e espécies (**documentos oficiais** – relatórios, projetos, atas, ofícios, convênio, resolução e parecer; **documentos pessoais** - cartas e discursos; **documentos bibliográficos** – artigos, teses e dissertações; e **documentos orais** – as entrevistas realizadas); e de distintas intencionalidades produtivas, aspectos que foram consideradas ao serem analisados.

Quadro 2 - Fontes utilizadas

Tipo	Espécie	Quantidade
Fonte documental	Relatório anual de atividade	24
	Convênio	1
	Ata	1
	Ofício	2
	Projeto e/ou Proposta Pedagógica	14
	Resolução	1
	Parecer	1
	Carta	2 ⁶⁰
	Discurso	2
	Tese	8
	Dissertação	15

⁶⁰Inventariamos 107 cartas. Contudo, utilizamos duas para análise, sendo uma delas de uma ex-aluna endereçada à direção do Projeto e a outra escrita por uma ex-aluna e endereçada a um amigo. Pelo que constatamos das cartas escritas pelos alunos, 106 foram elaborados durante uma atividade pedagógica em 1995, durante a qual os estudantes escreveram cartas para amigos contando da experiência vivenciada no Projeto.

Fonte oral	Entrevista	10
-------------------	------------	----

Fonte: Autora (2020).

Nossas análises basearam-se na classificação e nas reflexões de Le Goff (1996) sobre os elementos que constituem a memória. Para esse autor, além de associados, monumento/documento correspondem a vestígios do passado e que por meio de seleções adquiriram sentido. Sendo assim, a crítica ao documento⁶¹ entendido como um registro intencional do passado, por isso monumento, foi imprescindível. Consideramos como documento “qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa” (BELLOTTO, 1991, p. 14). Nesse sentido, como afirma Le Goff (1996, p. 543): “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que produziram”. Portanto, independente da natureza do documento utilizado como fonte para responder às questões propostas, seguimos os passos da crítica documental descrita por Cellard (2008): a percepção do contexto no qual o documento foi produzido; investigação acerca do autor do texto; avaliação da autenticidade do material; entendimento sobre a natureza do texto; e percepção de sua lógica interna.

⁶¹ Entendemos por documento qualquer vestígio do passado que possa ser selecionado em função do problema proposto, para dar suporte às análises propostas. (CELLARD, 2008).

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Neste capítulo, a partir de breves apontamentos acerca das políticas nacionais de educação de adultos, nos anos 1980, serão abordados o contexto de inserção da educação de adultos⁶² nas universidades brasileiras, destacando a Universidade Federal de Minas Gerais, bem como relatos acerca das primeiras intervenções, dessa Universidade, relacionadas a essa modalidade de educação, datadas da década de 1980; e das ações desenvolvidas, em 2016, destinadas à EJA.⁶³

2.1. Políticas Nacionais de Educação de Adultos no contexto brasileiro dos anos 1980: Breves apontamentos

Ao longo dos anos 80 e 90, como apontam Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001), o Brasil, assim como muitos países da América Latina, experimentou processos de redemocratização, no mesmo momento em que passou por crises econômicas profundas, que resultaram em conflitos sociais que poderiam desagregar a sociedade. Essa conjuntura de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais desencadeou um processo de (re)fundamentação teórico-prático do campo educacional, caracterizado pela emergência no campo pedagógico de discursos, pautando a relevância da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e, conseqüentemente, a valorização da formação para a cidadania democrática.

Neste cenário, o Brasil vivenciou a desarticulação do regime civil militar, a partir de meados dos anos 1970, e a retomada do governo nacional pelos civis - em 1985 – acontecimentos que representaram, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), “um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais”. Este período, ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000):

Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70,

⁶²Foi mobilizada aqui a denominação educação de adultos, uma vez que esta era a denominação utilizada para a modalidade na década de 1980. A denominação “educação de jovens e adultos”, difundiu-se no contexto da nova LDB em 1996.

⁶³Ao se abordar a inserção da educação de adultos na UFMG, bem como em outras universidades brasileiras, buscou-se analisar apenas as ações destinadas a programas de escolarização de adultos, mesmo cientes da amplitude da concepção dessa modalidade educativa.

ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

O Brasil, nesse contexto, possuía 31,9% da população acima de 15 anos considerada analfabeta, atingindo um total de quase 33 milhões de pessoas e, ainda, praticamente 40 milhões de adolescentes e adultos não haviam concluído a escolaridade básica (HADDAD, 1989). Para enfrentar esse quadro, três iniciativas de âmbito nacional vigoraram: o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1969 a 1985); a Fundação Educacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (1985 a 1990); e o Ensino Supletivo - instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 5.692/71, e, após sucessivas reformulações, em vigor até os dias atuais. Abordaremos essas iniciativas na sequência.

2.1.1. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

O Movimento Brasileiro de Alfabetização, denominado de Fundação MOBRAL, instituído pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967⁶⁴, foi um programa de proporções nacionais, que objetivava desenvolver ações de alfabetização em várias localidades do país, e responsabilizou-se, por meio da instalação de unidades municipais, pela execução das atividades voltadas à alfabetização de adultos.

Concebido como uma ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo apresentando, por isso, baixa articulação com o sistema de ensino básico, o MOBRAL, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), apresentou três características básicas, as quais foram:

- o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Dotado de recursos financeiros independentes de verbas orçamentárias obtidas “com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva”;
- a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores;
- a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas

⁶⁴ Movimento Brasileiro de Alfabetização foi instituído pela promulgação da lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Contudo, as atividades relacionadas a esse programa são iniciadas em 1969.

pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114–115).

Essas três características, ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.115),

convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Com relação às diretrizes pedagógicas, o programa não exigia a aplicação de um método específico para alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2004), e os materiais didáticos utilizados, padronizados para todo o país, utilizavam palavras retiradas do cotidiano dos alunos, mas sem contextualizá-las e problematizá-las criticamente (GALVÃO; SOARES, 2006).

Em que pese os investimentos realizados, o MOBREAL atingiu poucos resultados, em razão do que foi muito criticado. Com isso, foi desativado em 1985, no processo de redemocratização do país (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001), e, em seu lugar, surge a Fundação Educar.

2.1.2. A Fundação Educar

Em substituição do MOBREAL, foi criada, em 1985, a Fundação Educacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar. Diferentemente do programa que a antecedeu, a Fundação Educar caracterizou-se por fornecer auxílios técnicos e financeiros às iniciativas no campo da educação de adultos, não interferindo nem centralizando política e pedagogicamente as iniciativas que apoiava.

A Fundação Educar ficava subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, sendo responsável por articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos. A ela caberia em especial fomentar por estratégias de ação direta ou indireta o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A gestão da Fundação deveria orientar-se pela diretriz da descentralização, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. O plano de médio e longo prazo visava ao desaparecimento das atividades diretas da Fundação, a serem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. (DI PIERRO, 2000, p. 56).

Ao estruturar-se da forma apresentada, a “Fundação assumiu o papel de órgão de fomento e apoio técnico às instituições públicas, privadas e comunitárias a ele conveniadas”

(DI PIERRO, 2000, p. 56), provocando uma descentralização da política em relação à União, que favoreceu o desenvolvimento de ações destinadas à educação de adultos realizadas pela sociedade civil, pelos estados e/ou pelos municípios. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

De acordo com Di Pierro (2000, p. 58),

se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBREAL, deve se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. No primeiro ano do novo modelo de gestão, as organizações da sociedade civil já respondiam por 21% dos alunos atendidos e eram proponentes da quase totalidade dos projetos denominados “alternativos” por adotarem metodologia diferenciada do padrão institucional (DI PIERRO, 2000, p. 58).

Pode-se depreender que, embora dotado de um órgão específico, subordinado à estrutura do MEC, para cuidar da modalidade de educação de adultos – a Fundação Educar - o Governo Federal, ao adotar como linhas de ação da Fundação o apoio técnico e o fomento a programas executados por organizações da sociedade civil, pelos estados e pelos municípios, transferiu a esses setores a responsabilidade pela condução e pela execução de projetos e programas destinados à escolarização de adultos⁶⁵.

Contudo, na década de 1990, no contexto da escolha direta do primeiro presidente após a ditadura civil-militar de 1964, o qual foi Fernando Collor de Mello⁶⁶, ocorreu a desarticulação da Fundação, sendo criado, para substituí-la o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC⁶⁷. A extinção da Fundação Educar significou, conforme Silva (2013, p. 58), “a passagem direta das responsabilidades pela educação de jovens e adultos da União aos municípios e estados”.

2.1.3. O Ensino Supletivo

Outro aparato legal relacionado à educação de adultos existente no período - meados da década de 1980 e início dos anos 1990 - foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁶⁵A Fundação Educar celebrou convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais e o Supletivo do Centro Pedagógico, para fomentar financeiramente o desenvolvimento de projetos de alfabetização pela universidade. Essa questão será abordada no capítulo 4, ao (re)construir as fases da história do Projeto Supletivo.

⁶⁶Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito de forma direta após o término do regime civil-militar (1964-1985). O governo Collor teve início em 1990 e término em 1992, quando este renunciou em meio a um processo de impeachment.

⁶⁷Em substituição à Fundação Educar, o governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), um programa, de âmbito nacional, que se propunha a reduzir o analfabetismo brasileiro em 70% em um prazo de cinco anos e universalizar o ensino fundamental. Para isso, tinha como base objetiva mobilizar todos os setores organizados da sociedade e aplicar recursos. Com a crise política do governo Collor, esse programa encontrou dificuldade e no contexto dos governos seguintes acabou sendo abandonado. (Para maiores aprofundamentos acerca do PNAC, ver Madeira (1992) e Di Pierro (2000)).

Nacional – LDB – nº 5.692/71⁶⁸, chamada de Lei do Supletivo, que, ao contemplar a educação de adultos em um capítulo específico – capítulo IV, regulamentava as iniciativas de escolarização de adultos existentes no país. Apesar de regulamentado pela LDB nº 5.692, o Ensino Supletivo teve suas características e fundamentos delimitados em outros dois documentos, os quais foram: o Parecer nº 699 do Conselho Federal de Educação, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas; e o documento intitulado “Política para o Ensino Supletivo”, entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, produzido por um grupo de trabalho e relatado, também, por Valnir Chagas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Considerado no Parecer 699 como “o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692”, o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Concebido como um novo modelo de escola, por meio do qual formar-se-iam sujeitos aptos a contribuir para o desenvolvimento nacional, o Ensino Supletivo objetivava “repor a escolarização regular, formar mão de obra e atualizar conhecimentos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Para tanto, foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116-117).

Conforme apontam Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p. 62):

A Lei Federal 5692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos - constituindo o então denominado ensino de primeiro grau - e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos.

⁶⁸A Lei nº 5.692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor até a promulgação da nova LDB em 1996, lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Ao estender a escolaridade obrigatória para oito anos, essa lei provocou um “efeito desnivelador”, colocando na condição de déficit educativo grande número de pessoas adultas, para as quais estariam disponíveis as modalidades de ensino supletivo (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Ainda sobre o ensino supletivo Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p.62) afirmam que, “um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade” que implicou na organização do ensino em várias modalidades:

Cursos supletivos, centros de estudo e ensino à distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo, sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para os quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente por disciplina e módulo. As iniciativas de educação à distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeos, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor. [...] manteve os exames supletivos como mecanismos de certificação, atualizando exames de madureza já existentes (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.62).

Como apontam Almeida e Corso (2015), a educação supletiva converteu-se na prática em um ambiente para acelerar o processo de escolarização. Era um mecanismo de correção da defasagem idade - série para os jovens excluídos historicamente e socialmente da/pela escola, e ao mesmo tempo, era um tipo de atendimento à população adulta. Por essas razões, não contemplava um espaço socializador da vivência educativa.

Nesse cenário, a regulamentação do Ensino Supletivo representou “um avanço no sentido de oferta de oportunidades educacionais a amplas parcelas da população” (HADDAD, 1987, p. 18), entretanto, como aponta (SOARES, 2016), a oferta se dava predominantemente pelas ações dos governos estaduais via exames e por cursinhos particulares”. O Estado brasileiro, no contexto do regime militar, “deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 118).

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criadas órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Essa postura resultou na pouca expressividade da oferta pública (SILVA, 2013), e ainda, “aqueles que foram obrigados a deixar, precocemente, a escola regular, em geral, porque começaram a trabalhar muito cedo, ou porque não havia a escola”, foram “obrigados a pagar caro por um ensino normalmente pior, mera preparação para os exames” (FÁVERO, 1983, p. 20).

2.1.4. A Constituição Federal de 1988

O processo de resistência e de conquistas de direitos pela sociedade civil organizada que esteve mobilizada em prol da redemocratização do país concretizou-se na promulgação da Constituição Federal de 1988 (SOARES, 2001, p. 310), a qual reconheceu o direito de todos pela educação, independentemente da idade (SOARES, 2016) e a “consequente responsabilização do Estado por sua oferta, pública, gratuita e universal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

De acordo com a constituição Federal de 1988,

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. (BRASIL, 1988)⁶⁹.

Entretanto, mesmo reconhecido o direito de todos à educação independentemente da idade, a oferta da educação de adultos prosseguiu sem ser assumida como política pública, uma vez que o Estado brasileiro, a começar pela destituição da Fundação Educar, adotaria, no decorrer da década de 1990, uma postura de desobrigar-se a atender esse direito e de transferência da responsabilidade para estados e municípios. De acordo com Bobbio (1992), conquistar os direitos é menos complicado do que efetivá-los. Ou seja, embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido a educação como o direito de todos, a luta pela sua efetivação continua nos dias atuais.

Conforme afirmam Haddad; Di Pierro (2000, p. 119), “a história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”. É nessa esteira

⁶⁹Por meio da Emenda Constitucional 14, proposta pelo Executivo e aprovada pelo Congresso em 12 de setembro de 1996, a redação do Artigo 208 da Constituição Federal foi alterada exatamente no inciso relativo aos direitos educativos dos jovens e adultos e aos deveres do Poder Público em assegurá-los, ficando a redação, a partir de então, nos seguintes termos: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

que surgem diversas experiências voltadas para a escolarização de adultos sob a organização, por exemplo, de Organizações Não Governamentais – ONG’s – e universidades. (GALVÃO; SOARES, 2006).

2.2. Universidades e a educação de adultos na década de 1980: o desenvolvimento de projetos de intervenção

Ao longo da década de 1980, na conjuntura de resistência e de mobilização da sociedade civil em prol da democratização do país, e, por conseguinte, na luta por direitos, entre eles o direito à educação; 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, entre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais. (CARVALHO, 2004).

As universidades brasileiras, ao longo dos anos 1980, para legitimar-se perante a sociedade, estavam em luta pelo reconhecimento de suas funções e garantia de direitos para os trabalhadores da educação superior. Nesse cenário, 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 interferir na realidade que as rodeia. 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 (CARVALHO, 2004).

Ireland (2002), ao analisar experiências internacionais distintas, em países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, considera que as universidades ao atenderem demandas oriundas da população adulta que não pertencia à universidade, criando cursos, teriam, nesse contexto, iniciado atividades extensionistas, ao mesmo tempo em que teriam introduzido, via extensão, a educação de adultos em suas linhas de ações. Nesse sentido, a extensão, pode ser apontada como a porta de entrada da educação de adultos nas universidades.

No Brasil não foi diferente. No final da década de 1950, destacou-se a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, sendo coordenado pelo professor Paulo Freire e sua equipe. As ações realizadas pelo Serviço de Extensão Cultural, capitaneadas pela universidade, visavam 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 (CARVALHO, 2004).

Entretanto, em decorrência do Golpe Militar de 1964, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife foi interrompido, o movimento estudantil reprimido, mas as universidades, embora alteradas, receberam forte impulso.

Luiz Antônio Cunha (2003, p. 178), ao analisar as contradições que as ações do regime militar provocaram nas universidades ressalta que:

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar [...] reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se a currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes, fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados a pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nela matriculados.

Segundo Carvalho (2004, p. 27), “ao final da ditadura civil-militar e início da redemocratização, surgiram experiências de extensão universitária de grande porte inspiradas na ideologia de integração nacional”. Desse modo, os professores e estudantes eram convidados para a realização de um trabalho de natureza assistencial, destinado a melhorar, de maneira missionária, as condições de vida da população. Contudo, as atividades de extensão universitária, nesse contexto, careciam de organização e investimentos: “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” (THIOLLENT, 2008, p. 1). As Instituições de Ensino Superior dedicavam-se, principalmente, à pesquisa e ao ensino, desvalorizando a extensão por considerá-la uma prestação de serviço assistencialista, portanto, sem a articulação entre o desenvolvimento da atividade e a produção de conhecimento.

Nesse cenário, a Educação de Adultos ao adentrar nas universidades via atividades de extensão acabou sendo impactada também por essas questões de desvalorização das atividades extensionistas. Uma modalidade que se insere nas universidades pelo componente menos prestigiado de suas funções: a extensão.

Haddad (1989), ao investigar os vínculos entre a educação de adultos e instituições de ensino superior, identificou que tais vínculos se davam por atividades de intervenção, principalmente, seguidos pelo ensino e pela pesquisa. As atividades de intervenção se

constituíam, sobretudo, na promoção de projetos que visavam escolarizar funcionários dessas instituições. Tais projetos se caracterizavam pela:

- Ligação à reitoria das universidades ou órgãos centrais, como programa de assistência ao corpo de funcionários;
- A maioria dos programas se desenvolveu a partir da portaria nº 26, de 9 de janeiro de 1986, do Ministério da Educação e Cultura, que implantou um programa de atendimento educacional, como parte integrante das ações de valorização do servidor, sendo que a resposta a esta portaria deu-se de maneira diferenciada, visto que em grande parte o atendimento ao servidor se realizou como prestação de serviço, restringindo tais programas a uma ação de caráter compensatório, destinado aos funcionários que não estudaram na idade considerada adequada para isso;
- Uma pequena relação dos programas de escolarização para funcionários com os centros de educação e com os seus programas de pesquisa e ensino;
- A não inserção dos programas de maneira articulada nas ações de ensino, pesquisa e extensão;
- Os programas, na maioria das vezes eram projetos de uma pessoa ou grupo restrito de interessados no campo da EJA, o que somado ao aspecto anterior, delineiam-se dificuldades “consideráveis”, pois dependiam muito mais de esforços pessoais, do que institucionais. Tais dificuldades estão relacionadas aos problemas de ordem financeira, ou a questão de ordem administrativa, como a dispensa dos funcionários para as aulas;
- A não participação dos funcionários na discussão, elaboração e organização dos programas, sendo na maioria das vezes, apenas convidados a participarem como alunos;
- Um número pequeno de propostas no campo da formação de educadores do sistema público, talvez porque as universidades não tivessem experiência acumulada que contribuísse com este tipo de trabalho. (HADDAD, 1989, *apud* CARVALHO, 2004, p. 52-53).

Entre os projetos de escolarização de funcionários (ANEXO 1) identificados por Haddad (1989), alguns se destacavam por terem sido criados antes da Constituição Federal de 1988 e por articularem o atendimento, às atividades de ensino e de pesquisa relacionada ao campo da educação de adultos. Para ilustrar, apresentamos algumas das experiências de educação de adultos que floresceram em instituições públicas de ensino superior ao longo dos anos 1980⁷⁰. Trata-se de experiências desenvolvidas pelas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal 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. Esse projeto foi criado a partir de seminários internos a essa instituição sobre educação e da tentativa de se trabalhar o

⁷⁰Essas experiências foram escolhidas a partir do levantamento realizado por Haddad (1989) de instituições de ensino superior que desenvolviam ações de educação de adultos nos anos 1980 e por buscarem articular, em suas ações, as funções de ensino, pesquisa e extensão, apresentando similaridade com o Projeto de educação de adultos da Universidade Federal de Minas Gerais.

problema do analfabetismo dos funcionários, articulando pesquisa e ensino (HADDAD, 1989).

A partir de 1984, a Universidade Federal do Paraná – UFPR – passou a desenvolver um programa de alfabetização de seus funcionários Segundo Ribeiro (1989), o Projeto de Alfabetização da UFPR iniciou suas atividades em outubro de 1984⁷¹, tendo sido criado, inicialmente, para atender a demanda de alfabetização de 7 funcionárias do Restaurante Universitário da universidade e, nos anos seguintes, se estendeu aos demais funcionários e à comunidade externa.

Desde 1986, a Universidade Federal de Brasília – UnB, 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. Essa experiência constitui o “*Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação de Alfabetizadores*” (REIS, 2000; JESUS, 2007).

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 atender a comunidade externa e aos funcionários, não escolarizados ou com poucos anos de escolarização, da Universidade. Segundo Carvalho (2004, p. 46-47), esse projeto da UFES, permaneceu em atividade, de forma não constante, de 1991 a 1995, e “buscava 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”. A partir de 1996, quando retomou as atividades, o projeto de alfabetização da UFES passa a ser denominado de Núcleo de Educação de Adultos - NEJA – da UFES (CARVALHO, 2004) e permanece em atividade.

Em 1987, na Universidade Federal de Viçosa entrou em atividade o Projeto de Alfabetização de Adultos da Universidade Federal de Viçosa, atualmente nomeado de 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).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1988, iniciou um projeto de alfabetização de adultos para funcionários da Universidade que, a partir de 1994, com a

⁷¹ Não localizamos informações acerca da continuidade desse projeto.

ampliação do atendimento para as séries finais do ensino fundamental, constituiu-se no Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores – PEFJAT, que funcionou até 2002. Sendo, depois desse período, em 2008, incorporado ao Colégio de Aplicação da UFRGS.⁷² O PEFJAT constituiu-se como uma ação conjunta da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, da Faculdade de Educação e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivava a escolarização dos funcionários da universidade e foi, no transcorrer de sua trajetória de funcionamento, abrindo-se também à comunidade externa.

De acordo com Corrêa (2005), esse projeto caracterizava-se como uma proposta de construção de alternativas nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, ao atender, inicialmente, a demanda por alfabetização dos funcionários, e, após os anos 1990, de ensino fundamental 1º e 2º segmentos da comunidade interna e externa à universidade. Além do atendimento, esse projeto, também, se constituía como campo para a realização de pesquisas e de práticas pedagógicas para estudantes e professores dos cursos, da graduação em Pedagogia, de outras licenciaturas, e da pós-graduação, integrando as áreas de extensão, de ensino e de pesquisa. Em 1999, para congregar as diversas ações que a UFRGS desenvolvia relacionada a EJA, cria-se Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos- NIEPE-EJA.

A Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mediante parceria entre um grupo de professores e estudantes do Centro de Educação da Universidade e o Sindicato de Trabalhadores das Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa, passou a desenvolver o Projeto Escola Zé Peão. Esse projeto teve início em 1991, com aulas nos canteiros de obras da cidade, objetivando escolarizar operários da construção civil.⁷³ (IRELAND, 2005). Esse projeto teve suas atividades finalizadas em 2018.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1985, é criado o Projeto de Alfabetização de Funcionários da Universidade (1985-1990) e, em 1986, o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG, que permanece em atividade e é objeto desta investigação. Também em 1986, no Curso de Pedagogia da UFMG é introduzida a habilitação em Educação de Adultos⁷⁴.

⁷² Para conhecer a experiência do PEFJAT, consultar SANT'ANNA (2000) e CORRÊA (2005).

⁷³ Embora o Projeto Escola Zé Peão não se destine à escolarização de funcionários da Universidade Federal da Paraíba, mas sim a operários da construção civil de João Pessoa, e não tenha entrado em atividade na década de 1980, mas em 1991, fizemos menção a ele em decorrência de sua especificidade, de ter funcionado por um longo período, além de ter sido um projeto de extensão universitária de EJA.

⁷⁴ Como as ações desenvolvidas pela UFMG relacionadas à educação de adultos serão abordadas ao longo de toda a pesquisa, optamos, nesta parte, apenas por mencionar aquelas que floresceram em meados dos anos 1980.

Por meio do levantamento realizado por Haddad (1989), e em conformidade com Soares (2016), é possível inferir 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 projetos que objetivavam, inicialmente, a escolarização dos funcionários, como os que floresceram na UFSCar, na UFPR, na UFV, na UFES, na UFRGS e na UFMG, anteriormente mencionados. Outros projetos foram também criados para o atendimento da comunidade em geral na UnB e na UFPB.

Os projetos, citados acima, foram impulsionados e/ou beneficiados pela adoção da portaria nº 26, de 9 de janeiro de 1986 (ANEXO 2), do Ministério da Educação e Cultura, que implantou o “Programa de Atendimento Educacional aos Servidores”⁷⁵, como parte integrante das ações de valorização do servidor. Conforme Haddad (1989), essa portaria contribuiu para o surgimento de vários programas/projetos de alfabetização de funcionários em várias universidades brasileiras, mas, em cada uma, o atendimento a ela se deu de maneira diferenciada.

Conforme mencionado anteriormente, em grande parte das Instituições Federais de Ensino Superior o atendimento aos funcionários se realizou como prestação de serviço, restringindo tais programas a uma ação de caráter compensatório, destinado aos funcionários que não estudaram na idade considerada adequada para isso, fator que pode ter contribuído para a duração efêmera de alguns desses projetos (HADDAD, 1989). Essas observações nos faz inferir que, 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.

Outro fator impulsionador do desenvolvimento de programas/projetos de educação de adultos nas universidades brasileiras, nesse período, foi a 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. Esse fórum destinava-se a articular e definir políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno

⁷⁵ O processo de criação do Projeto da UFMG, que entrou em atividade em 1986, antecede, portanto, a promulgação dessa portaria. Entretanto, pode-se considerar que a assinatura dessa portaria reforçou o movimento para que o Projeto fosse criado.

exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. A partir da instituição do FORPROEX, passou a ser difundido outro entendimento em relação às atividades extensionistas; de atividades de prestação de serviços à comunidade, elas passaram a ser conceituadas como:

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 (NOGUEIRA, 2000, p. 11).

No âmbito dos encontros do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 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 (NOGUEIRA, 2000).

Nesse contexto se insere a educação de adultos na Universidade Federal de Minas Gerais. Entretanto, além da criação de projetos de extensão voltados para aumento da escolarização de seus servidores, outras iniciativas são também estruturadas. Como aponta Carvalho (2004, p. 29), durante a década 1980,

a EJA passa a constar como uma temática do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – FAE, na interface com as linhas de pesquisas: Educação e Trabalho, Linguagem e Educação, Ensino – Aprendizagem e Movimentos Sociais e Educação. Várias produções científicas na área são consolidadas, bem como a preocupação e inserção da temática no curso de graduação em Pedagogia desta referida instituição a partir de 1986.

A partir de então, houve também o começo das pesquisas relacionadas a esse campo da educação nessa instituição (GIOVANETTI, 2000; BASTOS, 2008; SOARES, 2016).

2.3. A Universidade Federal de Minas Gerais e a educação de adultos: primeiras ações

De acordo com Soares (2001, p. 310), a inserção da educação de adultos na Universidade Federal de Minas Gerais se desenvolveu no contexto de mobilização da

sociedade civil em face da redemocratização do país e da busca por garantia de direitos, entre eles, o direito à educação.

Como exemplo de mobilização das universidades ocorreram, de 1980 a 1990, sete greves de Instituições de Ensino Superior, segundo a Circular nº 127/14 do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN⁷⁶. Em 1984, assim como a UFMG, várias universidades paralisaram suas atividades por 84 dias objetivando reconhecimento e valorização das atividades que desenvolviam.

Segundo o professor Marco Antônio de Oliveira⁷⁷, em entrevista à Revista Enfoque⁷⁸ (ENFOQUE, 1986, p. 7), “quando a universidade foi à rua chamar a atenção da sociedade para o que se passava aqui dentro, nós mesmos descobrimos que era necessário repensar o trabalho da Universidade, no sentido de que ela pudesse dar um retorno à comunidade”. Esse retorno à comunidade, assumido como responsabilidade social, passou pelo incentivo às atividades extensionistas e, no bojo dessas atividades, estava o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação de adultos. A UFMG e outras universidades, como mencionado anteriormente, buscaram alternativas voltadas para a educação de adultos, passando a desenvolver ações via projetos de extensão (SOARES, 2016). Difundi-se o entendimento de que:

Cabe à Universidade em relação ao Supletivo [educação de adultos] as mesmas tarefas que deve assumir quanto às outras modalidades de ensino: o estudo sistemático de suas origens e características, a análise crítica de suas funções concretas e do seu desempenho, a proposta de correções alternativas (FÁVERO, 1983, p. 21).

A partir dessa contextualização, na sequência, serão abordadas as primeiras ações relacionadas à escolarização de adultos que floresceram na Universidade Federal de Minas Gerais, bem como aquelas que eram desenvolvidas em 2016, ano final desta investigação.

2.3.1. O Projeto de Alfabetização de Funcionários – FALE/UFMG - (1985 – 1989)

⁷⁶O ANDES- SN foi fundado em 1981, como Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – e, após a Constituição Federal de 1988, passou a denominar-se Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. A circular, contendo o histórico de greves das IES, encontra-se disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/circulares>. Acesso em 10/01/2020.

⁷⁷Marco Antônio de Oliveira foi professor do departamento de Linguística da Faculdade de Letras da UFMG, entre os anos de 1981 e 2013. Desde 2004 é professor Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

⁷⁸A Revista Enfoque foi a revista elaborada pelo Conselho de Extensão da UFMG para divulgar entre a comunidade acadêmica os projetos de extensão desenvolvidos pela universidade. Essa foi uma edição experimental da revista, publicada em setembro de 1986. A partir de 1987, ela passará ser nomeada de “CONEXÃO”: Revista da Extensão da UFMG.

Nos anos 80, conforme mencionado anteriormente, difundiu-se o entendimento de que a universidade pública deveria devolver para a sociedade o investimento feito na instituição. Conforme apontado pelo professor Tomaz, pró-reitor de extensão da UFMG de 1984 a 1986, com o intuito de devolver ao povo os investimentos realizados, a UFMG, e outras instituições, passaram a desenvolver atividades que possibilitassem a aproximação dessas instituições com a sociedade, com “o povo”. O povo, a quem as atividades universitárias deveriam atingir, não estava muito distante da universidade, estava, por exemplo, no grupo de funcionários com baixa escolarização que integravam a comunidade interna à essas instituições.

Nesse contexto, a UFMG e outras universidades debatiam a mesma questão, e, passaram a intervir na problemática mediante o desenvolvimento de programas/projetos dedicados a escolarizar seus funcionários.

Convicto da função social das universidades, o professor Tomaz - Tomaz Aroldo Mota Santos, na condição de Pró-reitor de Extensão da UFMG, fez uma sondagem à Faculdade de Educação - FaE dessa universidade, sobre a possibilidade da criação de um projeto de alfabetização para os funcionários com escolarização incompleta. Mediante a negativa da FaE/UFMG e, por sugestão da professora Magda Soares⁷⁹, a proposta foi encaminhada ao departamento de Linguística da Faculdade de Letras da UFMG.

Na Faculdade de Letras – FALE/UFMG, alguns professores se interessaram pela questão: “um deles foi o Milton do Nascimento, o outro o Marco Antônio de Oliveira e um professor assistente de nome, Daniel Alvarenga” (Tomaz, entrevista realizada em 14/11/2019).

De acordo, ainda, com Tomaz, além desses professores, o departamento de Linguística aprovou a ideia, desde que, além de prestação de serviço, o projeto se dedicasse também à pesquisa e à produção de conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno adulto.

Essa solicitação, conforme relatado pelo professor Tomaz, não foi um empecilho para a criação do projeto, uma vez que era:

isso que nós também gostaríamos que fosse. Porque para nós, nessa época, a extensão tivesse um componente de serviço na comunidade, mas também tem o componente da pesquisa, da geração do conhecimento no âmbito da extensão. Quer dizer que a extensão não podia ser mera repetição, só um fazer sem reflexão, mas com estudo e pesquisa e ao mesmo tempo envolvesse estudantes. E assim ficou mais ou menos estruturada a ideia (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

⁷⁹ Magda Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Reconhecida pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação da UFMG.

Com o auxílio da Reitoria, representada pela Pró-Reitoria de Extensão, os professores Milton do Nascimento, Marco Antônio de Oliveira e Daniel Alvarenga, professores do departamento de Linguística da Faculdade de Letras da UFMG, se responsabilizaram pela criação de um projeto de alfabetização para funcionários da Universidade. Começava assim, em 1985, a primeira iniciativa da Universidade Federal de Minas Gerais no campo da educação de adultos.

Após a aprovação do referido projeto, foi necessário encontrar os estudantes, os funcionários da universidade que teriam interesse em alfabetizar-se frequentando as aulas dessa iniciativa. De acordo com o professor Tomaz,

fomos à Dorinha [Maria Auxiliadora Teixeira, na época diretora do Departamento Pessoal da Universidade] falamos do projeto e ela ficou também entusiasmada, e levantou uma lista de possíveis candidatos ao curso. Feita a lista, aí eu já não lembro, mas provavelmente, a própria equipe de alfabetizadores, estagiários quem começou a contatar os funcionários. E eles em geral ficaram arredios, eles não queriam falar que não sabia ler, com medo de, sendo identificados como analfabetos, perdessem o emprego na universidade. Então, todos diziam que sabiam ler, que não tinham interesse no curso e etc. (Trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

Devido ao receio dos funcionários, foram necessárias ações de convencimento acerca dos benefícios que o curso de alfabetização proporcionaria a eles. Após as explicações,

eles [os funcionários da universidade] aceitaram e começaram a falar. Eu não lembro os números, mas eu acho que tinha entre 40 a 50 pessoas interessadas, desses quarenta ou cinquenta que manifestaram interesse, foram selecionados 30 ou dos 50 foram selecionados 40, alguma coisa assim (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

Essa iniciativa, nomeada de Projeto de Alfabetização de Adultos – FALE/UFMG, cujos estudantes/adultos eram funcionários da universidade, se organizou a fim de responder as seguintes perguntas:

De que forma o alfabetizando utiliza seu conhecimento linguístico na construção de um sistema de representação escrita da língua?; como se dá o processo de leitura? Qual é a sua relação com o processo de aprendizado da escrita?; em que medida essa utilização dos conhecimentos linguísticos pode nos orientar na preparação de um material adequado para a alfabetização? (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

Esse projeto funcionou de 1985 a 1989, na Faculdade de Letras, compreendendo dois momentos diferentes. O primeiro deles de maio/1987 a agosto/1987, sob a coordenação do professor Daniel Alvarenga que, com suporte da Pró-Reitoria de Extensão, “assumiu uma turma piloto composta por 11 alunos, auxiliado por uma bolsista da graduação” (ROCHA, 2003, p. 12). O segundo momento compreendeu o período de agosto de 1987 a dezembro de 1989, quando foi elaborado o projeto de pesquisa “Fundamentação e Proposta para uma Ordenação do Conteúdo da Alfabetização” que, conforme Rocha (2003, p. 12), “tinha como

objetivo investigar o papel dos conhecimentos linguísticos do alfabetizando adulto na construção de seus conhecimentos sobre a escrita”. O desenvolvimento dessa pesquisa, no âmbito do projeto de alfabetização dos funcionários, contou com o financiamento da Pró-Reitoria de Extensão e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (ROCHA, 2003). Terminado o segundo momento desse Projeto, em dezembro de 1989, suas atividades foram interrompidas (OLIVEIRA, 2001; ROCHA, 2003). Credita-se essa interrupção, ao afastamento temporário do professor Daniel Alvarenga de suas atividades na Faculdade de Letras para realização de seu doutoramento e posterior transferência para a Faculdade de Educação da UFMG e, também, à finalização do projeto de pesquisa acerca dos conhecimentos linguísticos dos alfabetizando adultos.⁸⁰

O primeiro ano de funcionamento desse projeto, bem como sua organização, foi tema de uma reportagem no primeiro número da Revista da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, nomeada de Revista Enfoque⁸¹, publicada em setembro de 1986. A figura (Figura 1), que se encontra na sequência, é composta por registros fotográficos de algumas atividades desse projeto de alfabetização de funcionários da UFMG.

Ao criar esse Projeto, e assim passar a intervir diretamente na questão da educação de adultos,

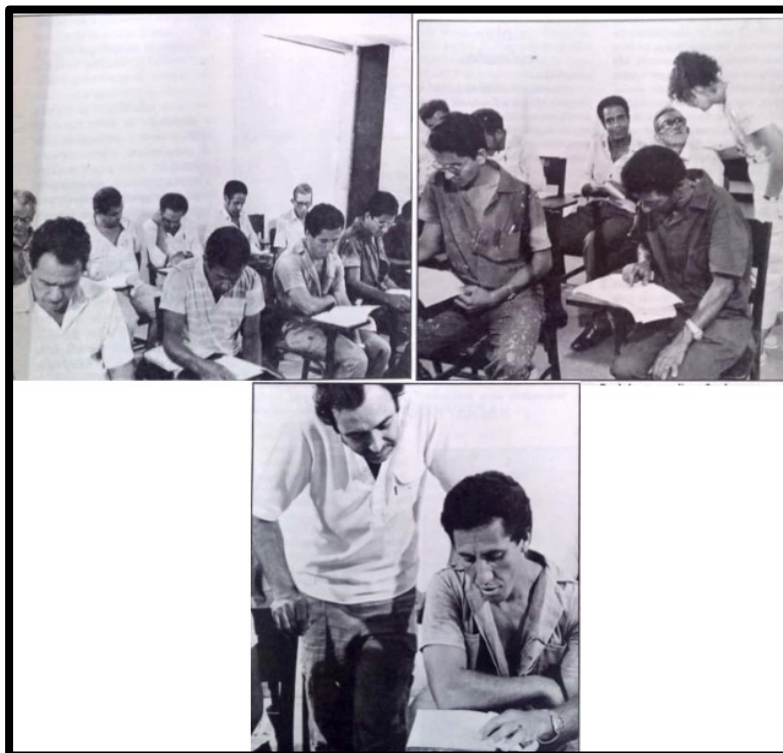
a Universidade vai produzir um curso, pensar um curso de alfabetização de adultos, pensando a criação de método, pensando a atuação de resolver aquela questão, pensando que aqui [na Universidade] nós temos que elaborar. E isso é uma visão que as pessoas vão tendo, de que não só a coisa acontece dentro da universidade, mas você cria um núcleo de estudos, você cria pesquisas, um tanto de gente passa a lidar com a questão da educação de adultos de uma forma mais ampla e na medida que o pessoal foi formando, foi muito legal, porque o pessoal foi demandando a educação de jovens e adultos ultrapasse os muros da alfabetização (trecho de entrevista com Ronan, 14/09/2020).

Depreende-se do depoimento de Ronan que o atendimento à educação de adultos, dentro da UFMG, propiciou que a comunidade universitária pensasse sobre essa questão, com vistas à produção de conhecimento acerca dessa modalidade educativa.

⁸⁰ Em outubro de 1995, por meio de uma ação conjunta entre a Coordenadoria de Assuntos Comunitários – CAC - e Faculdade de Educação, será criado, sob a coordenação do professor Daniel Alvarenga, outro projeto destinado a alfabetizar os funcionários da universidade. Esse novo projeto denominado PAJA – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Servidores da UFMG, ligado à Faculdade de Educação funcionará em salas de aulas disponibilizadas pelos institutos/faculdades que compõem a UFMG. No capítulo 4, ao abordar as atividades desenvolvidas pela UFMG com relação à educação de adultos na década de 90, a organização do PAJA será mais detalhada.

⁸¹ Como mencionado anteriormente, essa foi uma edição experimental da revista, que, a partir de 1987, passará ser nomeada de “CONEXÃO”: Revista da Extensão da UFMG.

Figura 1 – Fotos de turmas de estudantes do Projeto de Alfabetização de Adultos – FALE/UFMG (1985)



Fonte: Revista Enfoque (1986, p. 5-7).

2.3.2. A Habilitação em EJA – FAE/UFMG

A inserção da Educação de Adultos na UFMG decorreu do reconhecimento da necessidade de a universidade, como instituição social, intervir de forma mais direta em questões sociais, entre elas, a questão do analfabetismo. Uma das formas, em que poderia se dar essa intervenção, seria no cumprimento da função de formadora de profissionais, no caso de professores para a educação de adultos. Soma-se a essa demanda, a discussão e reformulação dos cursos de pedagogia no Brasil, que, segundo Soares (2017, p. 36), decorrem da “ampliação do acesso à escola e de novas formas de educação geradas pela sociedade civil”, para as quais os pedagogos deveriam ser formados. É nesse cenário que a questão da formação de profissionais para a educação de adultos foi incorporada ao currículo do curso de Pedagogia dessa Universidade.⁸²

⁸² Conforme Soares e Soares (2019, p. 1), “a UFMG, juntamente com a UNEB, foram pioneiras na criação de uma habilitação para a Educação de Adultos no curso de Pedagogia. Sendo que, “dessas, somente a UFMG ainda mantém o arquétipo da habilitação. Com o passar dos anos, outras universidades criaram essa ênfase em EJA como a UFPB, UERJ, UFAL e a UFRJ.”

Então, em 1986, foi incluída no currículo do curso de Pedagogia a habilitação em Educação de Adultos (GIOVANETTI, 2000; SOARES, 2019), como uma possibilidade de o pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular (SOARES e SIMÕES, 2004), passando a vigorar a partir de 1987.

A habilitação contemplava, como sua própria denominação inicial expressa, o público adulto e, somente posteriormente, ela incorpora a questão do jovem em sua formação. A primeira configuração da habilitação se deu pela introdução de cinco disciplinas: Fundamentos da Educação de Adultos, Didática, Organização e Currículo da EDA [Educação de Adultos], e o estágio de 60 horas, que podia ser realizado tanto no espaço escolar como em outros espaços (SOARES e SIMÕES, 2004, p. 29).

A necessidade de ter escolas de educação de adultos que pudessem receber, na condição de estagiários, os estudantes do curso de Pedagogia – da habilitação em Educação de Adultos – e, como em 1986, a oferta pública de educação de adultos, em Belo Horizonte, era muito restrita (SOARES, 1995a); contribuiu para que a Universidade conservasse, em seu interior, projetos de educação de adultos, os quais poderiam e foram utilizados como campo para a realização de estágio dos estudantes da habilitação em Educação de Adultos e das licenciaturas.

Segundo Soares (2016, p. 51):

No início, ao optar pela Habilitação em Educação de Adultos, o(a) aluna(o)s cursavam disciplinas cujas temáticas abordavam a fundamentação teórica, a metodologia, a didática e o estágio supervisionado com jovens e adultos. São desse período as discussões de questões como: quem era o público jovem e adulto que demandava a EJA? Qual era a realidade vivida por essa população e que expectativas apresentava como motivações para voltarem a estudar? Quem era o educador da EJA e como se preparavam para atuar no campo? Quais as políticas públicas existentes que garantiam a oferta da EJA?

Ainda segundo o autor, em 2000, com a reforma curricular dos cursos de Pedagogia, na UFMG, a Habilitação em EJA foi transformada em Formação Complementar em EJA, sendo ofertadas cinco disciplinas, as quais constam no Quadro 3.

Quadro 3 - Disciplinas ofertadas para a Formação Complementar em EJA

Disciplinas ofertadas para a Formação Complementar em EJA		
Período	Disciplina	Carga horária
7º	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	60 h
8º	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Popular	60 h
9º	Organização da Educação de Jovens e Adultos	60 h

9 ^o	Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	60 h
	Prática em Educação de Jovens e Adultos	60 h

Fonte: Soares (2016, p. 53).

Contudo, como aponta Soares (2017), a partir de 2006, devido a outras reformulações no currículo do curso de pedagogia⁸³:

as antigas habilitações foram desestimuladas e incentivou-se o aprofundamento em uma área ou modalidade de ensino, que a partir de então seriam comprovados por disciplinas no histórico escolar. Ou seja, a partir de então, o aluno saía habilitado para todas as atribuições atinentes ao profissional Pedagogo e não mais em uma área (habilitação), conforme o Art. 10. das Diretrizes do curso: as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (BRASIL, 2006). Assim, para saber em que área o aluno havia aprofundado seus estudos, seria necessário analisar seu histórico escolar (SOARES, 2017, p. 41).

Essa reforma, descrita por Soares (2017), no trecho acima, seguiu as orientações nacionais para o curso de Pedagogia.

2.3.3. O Projeto Supletivo do Centro Pedagógico (1986)⁸⁴

Concomitante, à criação do Projeto de Alfabetização de Funcionários da Faculdade de Letras, em 1985, um grupo de professores sob a iniciativa do então diretor geral das escolas de 1^o e de 2^o graus da UFMG, o professor Luiz Pompeu de Campos⁸⁵, inicia a discussão para o desenvolvimento de outro projeto para complementar a escolarização dos funcionários da universidade. Esse projeto, o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico na UFMG, que entrou em atividade em março de 1986, afirmava a inserção da educação de adultos na Universidade. Criado, inicialmente, para atender os funcionários da universidade que não haviam concluído o primeiro grau⁸⁶ e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de docentes de educação de adultos, ao utilizar como professores estudantes das licenciaturas da universidade, o Projeto ainda possibilitava a realização de estágios das disciplinas da habilitação em Educação de Adultos – ofertada aos estudantes do curso de pedagogia a partir de 1986 - e das licenciaturas, e contribuía para a produção de pesquisas acerca da educação de adultos.

⁸³ Para aprofundar na discussão acerca da habilitação em EJA na UFMG, ver Soares (2017).

⁸⁴ Nesse tópico, a título de apresentação, foram abordados em linhas gerais os objetivos que subsidiaram a criação do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, que será melhor detalhado nos próximos capítulos.

⁸⁵ Luiz Pompeu de Campos, professor da Faculdade de Educação, em 1986 era o diretor geral das escolas de 1^o (Centro Pedagógico) e 2^o (COLTEC) graus da UFMG, cada uma dessas escolas possuía também um diretor específico. Em 1986, o diretor do Centro Pedagógico, especificamente, era o professor Paulo Sérgio Wanner.

⁸⁶ A denominação “primeiro grau” era utilizada para designar o período escolar correspondente, atualmente, ao 2^o ao 9^o do Ensino Fundamental.

A universidade, dessa forma,

assume [assumiu] seu papel político-pedagógico e amplia sua função social ao consolidar-se como um espaço alternativo e efetivo de formação de educadores de jovens e adultos (ensino); produção de conhecimento nesta área de educação (pesquisa) e prestação de serviços à comunidade (extensão), que são os três objetivos básicos da atividade universitária (PARECER de renovação do Projeto, 28/11/2000).

A criação dessa proposta de escolarização de adultos precede dois momentos importantes: a promulgação da Constituição Federal de 1988, que tornou a educação um direito social subjetivo ao estabelecer a obrigatoriedade de o Estado oferecer a Educação Escolar para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade; e a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação - LDB - de 1996, na qual a Educação de Jovens e Adultos passou a ser caracterizada como uma modalidade de educação básica destinada a jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram o ensino fundamental na idade tida como a “adequada”.

Quando o então denominado Projeto Supletivo do Centro Pedagógico foi criado, em 1986, era a Lei 5.921/71 que regulamentava as iniciativas de educação de adultos existentes no país.⁸⁷

Regido por esse enquadramento legal, como teria se estruturado o Projeto Supletivo da UFMG para atender o direito à educação de seus funcionários? Pensando o Projeto como um produto histórico, no transcurso de 30 anos de atividade, essa estrutura, possivelmente, foi alterada. O que teriam sido, então, essas outras organizações estruturais? Como entender a manutenção desse Projeto durante tanto tempo? Questões como essas auxiliaram o desenvolvimento desta pesquisa, que procurou respondê-las por meio da compreensão dos elementos que fazem parte dessa história.

2.4. Ações de EJA na UFMG em 2016

Conforme evidenciado anteriormente, a inserção da educação de adultos na UFMG se deu mediante o desenvolvimento de ações que visavam a intervenção dessa instituição para além da escolarização da comunidade interna, dos funcionários da universidade. Além do Projeto de extensão, objeto desta investigação, e de forma complementar a ele, se estruturam, na Faculdade de Educação da Universidade, atividades para formar educadores e pesquisadores da modalidade.

⁸⁷ Os aspectos da Lei nº 5.921/71 referentes à educação de adultos foram abordados no começo deste capítulo.

Com o decorrer do tempo, ocorreu um incremento progressivo das atividades relacionadas à educação de adultos dentro da Universidade Federal de Minas Gerais, que será abordado ao longo da (re)construção das fases de funcionamento do Projeto realizada. Em 2016, ano final do período analisado, as intervenções eram⁸⁸:

I. EJA na Graduação: eram ofertadas para os estudantes da formação complementar em EJA disciplinas relacionadas a essa modalidade educativa;

II. na Pós-Graduação: a temática era contemplada com uma linha no mestrado profissional e, no mestrado e no doutorado acadêmico, como subtema da linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas e como tema em trabalhos de outras linhas;

III. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Pesquisa e Formação – NEJA: sediado na Faculdade de Educação, que congrega professores da universidade que desenvolvem pesquisas na área da educação de jovens e adultos. Em atividade desde 1999.

IV. Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos: desde 1998, a universidade mantém esse programa, coordenado pela Faculdade de Educação, e integra os projetos de escolarização em EJA desenvolvidos na universidade. Em 2016 integravam a estrutura desse Programa:

- PROEF-1: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – atualmente, ligado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE - FaE/UFMG, em funcionamento desde em 1995⁸⁹;
- **PROEF-2: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - CP/UFMG, em funcionamento desde 1986;**
- PEMJA: Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos - COLTEC/UFMG, que funcionou de 1998 a 2018;
- PROEMJA: Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos - CP/UFMG, aprovado em 2016 e em funcionamento desde 2017.

Ao longo da (re)construção da história do PROEF-2, capítulos 3, 4 e 5, serão abordadas, de maneira mais detalhada, essas outras ações. No entanto, vale destacar que essas

⁸⁸ Como o foco da investigação foram as ações desenvolvidas pela Universidade destinadas à escolarização de adultos não descrevemos outras atividades que a UFMG desenvolve voltada para aspectos não escolarizados da educação de adultos. Entretanto, vale ressaltar que desde 1957 a UFMG desenvolve em parceria com o Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia da Universidade, o Curso Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial, o CIPMOI. Esse curso, apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão, tem o intuito de capacitar mão-de-obra para atuação na construção civil (HARA *et al.*, 2003).

⁸⁹ 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 PROEF-1 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento.

ações demonstram que, a partir de 1985, a UFMG se insere no campo da educação de adultos e, no decorrer do período analisado, passa a executar, em diferentes frentes - nos Projetos de Extensão (PROEF-1, PROEF-2 e PEMJA), no 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 – ações direcionadas à EJA.

Nesta pesquisa, damos destaque, a uma dessas ações: o PROEF-2 - CP/UFMG, ação de extensão universitária, que se desenvolve com a comunidade, articulando ao atendimento o ensino e a pesquisa nesse campo acadêmico, e que, ao manter-se em funcionamento durante tanto tempo, permite, a partir da (re)construção de sua história, acompanhar a estruturação de ações de EJA na Universidade, e, dessa forma, a história dessa modalidade educativa nessa instituição federal de ensino superior.

CAPÍTULO III – QUE PROJETO É ESSE? O PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º SEGMENTO- PROEF-2 - CP/UFMG

Neste capítulo, buscou-se, a partir da seguinte indagação: Que Projeto é esse?, apresentar o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2-CP/UFMG. Para isso, serão apresentados: o contexto e movimentos que confluíram para a criação do Projeto; os princípios que norteiam a proposta de atendimento por ele ofertada aos educandos e educandas e a proposta de formação de professores de EJA. Contempla-se, também, a apresentação de produções acadêmicas para as quais o Projeto contribuiu, como campo ou objeto de estudo; e, para finalizar, apresenta-se, ainda, a unidade da UFMG, na qual o projeto se desenvolve, o Centro Pedagógico.

3.1. PROEF-2 é o Projeto!

O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2, o Projeto,⁹⁰ como mencionando em outras passagens desta dissertação, constitui uma ação (projeto) de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, que está em atividade desde 1986, sendo, desde sua criação, desenvolvido, no Centro Pedagógico, Escola de Ensino Fundamental da UFMG.

O Projeto tem como objetivos principais oferecer a funcionários da Universidade e membros da comunidade em geral a oportunidade de escolarização, no nível do 2º segmento do ensino fundamental e proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura - professores-monitores e estagiários - uma iniciação orientada à atividade profissional no campo pedagógico e a professores e pesquisadores um espaço privilegiado para investigação.

De acordo com Diniz-Pereira *et al.* (2008, p. 79), o Projeto, “configura-se, também, como campo de estágio para estudantes – estágios curriculares – dos diversos cursos de Licenciatura e de disciplinas de práticas de ensino da UFMG e de outras universidades”. Essa proposta de educação de jovens e adultos, portanto, congrega as três dimensões do trabalho universitário, as quais são: extensão (o atendimento), ensino (formação de professores) e a pesquisa (investigação e produção de conhecimento em educação de jovens e adultos).

⁹⁰ Na documentação analisada, constatamos a utilização das denominações: PROEF, Projeto, Supletivo, Projeto Supletivo e Curso Supletivo, todas fazendo referência, ao, atualmente, denominado PROEF-2; por essa razão, optamos por mobilizar todas essas denominações, respeitando, sempre que possível, a denominação adotada pela fonte empregada e observando o recorte temporal em que cada denominação foi utilizada.

Em linhas gerais, a equipe de trabalho do Projeto, além dos estudantes das licenciaturas (bolsistas), sobre os quais falaremos mais adiante, é composta pelos coordenadores das áreas, das disciplinas escolares que compõem a grade curricular do Projeto, e pelos coordenadores/as de cada uma das equipes de trabalho com as turmas de estudantes, as quais são denominadas: Equipe Iniciantes; Equipe de Continuidade e Equipe Concluintes. A coordenação do Projeto fica a cargo de sua coordenação-geral, professor/a da universidade responsável pelas questões administrativas do Projeto, por sua intermediação junto à Pró-Reitoria de Extensão, o Centro Pedagógico e da Universidade em geral⁹¹.

3.1.1. Surgimento do Projeto: uma confluência de movimentações

Como apresentado no capítulo anterior, no contexto das lutas sociais dos anos 1980, lutas também por escolas (SPÓSITO, 1984) e de questionamentos acerca da função social das universidades, começa-se um movimento interno na UFMG, e em outras instituições de ensino superior, para a aproximação dessa universidade com a sociedade. É, nesse contexto de aproximação-ação da universidade com a sociedade, com vistas a ressaltar a função social dessas instituições, que a UFMG se aproxima da educação de adultos ao desenvolver ações extensionistas, voltadas para o atendimento e a produção de conhecimento sobre essa modalidade educativa, a educação de adultos.

Esse contexto favorável ao desenvolvimento de iniciativas de cunho social, por parte das Universidades no campo da educação de adultos, decorre da desobrigação do Estado para com a oferta dessa modalidade educativa, que, sem ser assumida como política pública, visto que só viria a ser reconhecida como direito com a promulgação da Constituição Federal de 1988, contava com baixa oferta pública de atendimento, e os estabelecimentos existentes – públicos e privados - eram regulamentados a partir da LDB nº 5.692/71 pelo modelo da suplência. Conforme Soares (1998, p. 6), “nos anos 70 e 80, a oferta de ensino supletivo público, no estado de Minas Gerais, esteve reduzida à realização dos exames de massa e à criação de CESUs⁹², das UES⁹³ e dos PES⁹⁴.” Nessas instituições o princípio educativo se guiava pela perspectiva de repor ao estudante adulto os conteúdos escolares não adquiridos anteriormente.

⁹¹ Em 2020, o Projeto ofertou 100 vagas para estudantes e contou com 28 bolsas de extensão para seu funcionamento.

⁹² Centros de Estudos Supletivos.

⁹³ Unidades de Ensino Supletivo.

⁹⁴ Postos de Ensino Supletivos.

Nessa conjuntura, convergiram algumas movimentações, as quais podem ser apontadas, como viabilizadoras, tanto da inserção da educação de adultos na Universidade Federal de Minas Gerais quando da criação na Faculdade de Letras, em 1985, do Projeto de Alfabetização de funcionários, conforme abordado no capítulo 2, quanto da criação do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, em 1986, nomeado, atualmente, de PROEF-2.

Especificamente, acerca da possível “origem” do Projeto, as fontes analisadas atribuem a movimentações concomitantes e convergentes que se deram a partir da constatação de que a universidade possuía, em seu quadro efetivo, funcionários com pouco domínio das práticas de leitura e de escrita. Conforme relata Tomaz, pró-reitor de extensão nesse período,

[...] então, havia esses funcionários, vamos dizer assim, iletrados, não quero ser injusto, analfabetos, não sabiam ler, não sabiam escrever. E aquilo era para nós, pelo menos para mim, um grande incômodo. Como é que a universidade mantém em seus quadros servidores analfabetos e não faz nada. Com esse argumento, eu fui ao reitor José Henrique Santos⁹⁵, reitor do qual eu fui pró-reitor, e falei com ele que queria organizar através da extensão um curso de alfabetização para funcionários que não sabiam ler e escrever, funcionários da universidade (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

O incômodo com a contradição de se ter em uma universidade pública, como funcionários efetivos, pessoas que não sabiam ler e escrever manifestado no trecho da entrevista com o professor Tomaz, contribuiu, como mencionado no Capítulo 2, para a criação do Projeto de Alfabetização de Funcionários, desenvolvido na Faculdade de Letras em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, de 1985 a 1989.

Há indícios de que ao incômodo do professor Tomaz, enquanto pró-reitor de extensão da universidade, somou-se a demanda dos representantes dos funcionários, realizada por meio da Associação dos Servidores da UFMG – a ASSUFEMG⁹⁶, de que a universidade deveria se responsabilizar pela escolarização de seus funcionários. Conforme ressalta Ronan, funcionário da universidade, membro da Associação e integrante do Conselho de Extensão nesse período,

havia uma demanda para que se tivesse um curso de alfabetização de adultos. Isso também tem a ver com o movimento sindical dentro da universidade. Existiam demandas, e engraçado porque eu também participava do movimento dentro da Universidade, que era só a ASSUFEMG. [...]. Você não tinha uma política de recursos humanos, se tinha a ASSUFEMG e as lideranças fazendo uma pressão, levando essa demanda. Você não tinha essa coisa organizada. Aí, então a própria movimentação dos técnicos propondo as coisas, nós fomos sensibilizando, isso foi

⁹⁵ O Professor José Henrique dos Santos foi reitor da UFMG no período de 1982 a 1986.

⁹⁶ A Associação dos Servidores da UFMG foi criada em 1974, tendo por objetivo apoiar e estimular o desenvolvimento intelectual e artístico de seus associados e, também, promover a solidariedade entre os membros da comunidade universitária. Para outras informações, consultar o site da entidade, disponível em: <http://www.assufemg.org.br/>. Acessado pela última vez em: 14 de setembro de 2020.

um fator importante, você levar o analfabeto para a sala de aula, né? Esse foi um trabalho muito da própria extensão junto com a ASSUFEMG (trecho de entrevista com Ronan, 14/09/2020).

Depreende-se do relato de Ronan que as lideranças do movimento dos funcionários da Universidade, mediante a ASSUFEMG, também contribuíram para que o Projeto se concretizasse. Mesmo que a ideia não tenha partido da entidade, ela foi defendida pelas suas lideranças, e estes sujeitos, entre eles, Ronan, auxiliaram na concretização da iniciativa.

Na mesma direção, João Romão, funcionário da universidade, nesse período, e estudante da primeira turma do Projeto, assim se referiu à criação do Supletivo,

a construção do Projeto se deu de uma necessidade de muitas pessoas, inclusive eu, que estavam na universidade e, entendendo a universidade como um local do saber, no entanto tinha muita gente, inclusive eu, semianalfabeto dentro da instituição. E a gente começou a questionar se não era hora, se era tempo, de a universidade abrir espaços que ela já tinha para fornecer conhecimento para aqueles que desejassem participar. Houve um movimento, se eu não me engano, com a eleição do professor Cid Velloso⁹⁷ para reitor da Universidade, dessa necessidade de a universidade cuidar um pouco desse lado, de seus funcionários que eram semianalfabetos ou analfabetos. Que a instituição pudesse abrir os espaços que ela já tinha, como o Centro Pedagógico e a Escola de Educação, para que a partir dali ela pudesse nos oferecer um conhecimento (trecho de entrevista com João Romão, 15/09/2020).

A luta pela escola, portanto, partiu também, de funcionários da universidade. Como lembra a primeira coordenadora geral do Projeto, Leonor, a criação dele foi

uma reivindicação dos funcionários da Universidade também. Eu me lembro bem, e acho que todas as vezes eu repito isso da reivindicação deles [dos funcionários] 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 (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Ainda sobre a criação de um projeto para atender a escolarização de funcionários, Maria Amélia aponta que,

O Projeto [Projeto Supletivo] nasceu de uma reivindicação dos funcionários da Universidade via ASSUFEMG e isso é algo muito bonito, e que deve ser pensado como uma conquista do Projeto (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019).

A partir e concomitante a essas reivindicações e da predisposição da Reitoria em acolher a questão, de acordo com o relato do professor Tomaz,

entra em ação uma figura importante, mas sobretudo para levar o Programa [o projeto de escolarização dos funcionários] para a Faculdade de Educação, através do Centro Pedagógico. Essa pessoa foi Luiz Pompeu de Campos. Então, o Pompeu disse: não. Do ponto que estava já dava para prosseguir a experiência dessa vez como um programa da Faculdade de Educação e ligado ao Centro Pedagógico de primeiro grau, o CP⁹⁸. Então, houve acordo e Pompeu passou a organizar a equipe e dessa vez com professores da Faculdade de Educação (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

⁹⁷ O professor Cid Velloso foi reitor da UFMG no período de 1986 a 1990.

⁹⁸ Nesse período, o Centro Pedagógico – CP – funcionava como uma unidade vinculada à Faculdade de Educação.

O professor Luiz Pompeu de Campos, diretor geral das escolas de 1º e de 2º graus da UFMG à época, sensibilizado pela questão, e incomodado com a capacidade ociosa, no período noturno, do Centro Pedagógico, espaço que poderia ser utilizado para atender a escolarização dos funcionários, encarregou-se de montar uma equipe de professores com o intuito de elaborar um curso de escolarização para esses funcionários da Universidade.

Conforme informado no cronograma de atividades (ANEXO 3), a convite do professor Luiz Pompeu de Campos, em meados de 1985, um grupo de professores de diferentes unidades da UFMG começou a elaborar uma proposta para criar um projeto de escolarização de funcionários no Centro Pedagógico. A intenção era aproveitar a estrutura dessa unidade no período noturno, para dar continuidade ao processo de alfabetização dos funcionários da universidade, que vinha sendo realizado na Faculdade de Letras com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão.

O professor Luiz Pompeu de Campos foi personagem central na constituição do Projeto Supletivo, configurando-se como idealizador, impulsionador e agregador de outros professores, ao convidá-los para integrarem a equipe inicial do referido Projeto. O Quadro 4, a seguir, representa equipe inicial de professores do Projeto.

Quadro 4 – Equipe do Supletivo (1986)

Área	Professor responsável	Unidade
Português	Maria Ribeiro dos Santos	FALE - em exercício no CP
Matemática	Alceu dos Santos Mazzeiro	ICEX
	Getúlio Alves de Brito	ICEX
	Maria Laura Neves	ICEX
Ciências	Clara Maria Urban de Menezes	ICB - em exercício no CP
Geografia	Marcia Spayer Resende	CP
História	Beatriz Ricardina Magalhães	FAFICH
Física	Luiz Pompeu de Campos	FAE - CP
Biblioteca	Lúcia de Moura Reis	CP
Orientação Educacional	Maria Leonor Vianna Ferrari	CP
Assessoria de Coordenação Geral	Leôncio José Gomes Soares	Mestrando em Educação*
Coordenação Geral	Maria Leonor Vianna Ferrari	CP
Secretária	Rosa Maria Ferraz de Oliveira	CP

* Em 1986 o professor Leôncio José Gomes Soares cursava o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG e, por ter sido professor em curso supletivo na região metropolitana de Belo Horizonte, foi convidado a assessorar a coordenação-geral do curso. Em 1988, o referido professor, após aprovação em concurso, tornou-se professor do Centro Pedagógico.

Fonte: Acervo do PROEF-2 (PROJETO, 1986).

A formação dessa equipe inicial se deu, como ressalta Leonor, primeira coordenadora geral do Projeto, pela sensibilidade que esses professores possuíam e pelo entendimento de que a escolarização dos funcionários da universidade era uma questão social.

Nós todos tínhamos alguma coisa dentro da gente que achava que devia fazer. [...] eu tinha, o Léo [professor Leôncio Soares] tinha e outras pessoas também. Participamos de outra organização que mostrava isso, quer dizer, que você deve repartir, você deve repartir não só o pão, mas aquilo que você aprendeu e isso ficou na gente. Quando surgiu essa oportunidade, foi encaixar aquilo que você já tinha, que já pensava, que refletia e que também fazia refletir (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Esse grupo de professores, ainda segundo Leonor, 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” (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Para além da sensibilidade e do reconhecimento do compromisso social da universidade com a questão da educação de adultos, a professora Maria da Conceição, pontuou 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 (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Pelo exposto, pode-se atribuir o envolvimento de professores com o Projeto também ao reconhecimento desse espaço como um espaço de formação de educadores de jovens e adultos, mas, também de produção de conhecimento a cerca dessa modalidade educativa.

Soma-se às movimentações descritas acima, a criação, por parte do Ministério da Educação-MEC, do “Programa de Atendimento Educacional aos Servidores”, instituído pela portaria nº 26, assinada em 9 de janeiro de 1986 (ANEXO 2). Essa portaria e o programa por ela instituído influenciaram na criação de programas de alfabetização de servidores em várias universidades federais do Brasil, tendo em vista o incentivo fornecido pelo Ministério da Educação a essa questão (HADDAD, 1989). A assinatura dessa portaria reforçou o processo para criação do Projeto Supletivo da UFMG, que se encontrava em curso.

Naquele momento havia uma convergência de alguns professores do Centro Pedagógico, da Associação e de outras pessoas avulsas, assim, que ajudaram na construção do Projeto entendendo que ele era importante e que era um momento importante da universidade. Então, houve sim essa força da Associação. [...] era um momento em que as pessoas envolvidas foram procurar forças aonde achavam

que tinha para colocar o Projeto de pé (trecho de entrevista com João Romão, 15/09/2020).

Da confluência dessas movimentações, conforme apontado pelo relato de João Romão, exposto acima, resultou a criação do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG. Aprovado em 17 de março de 1986 (Cf. Ofício nº 37/86) pelo Conselho de Extensão e instalado no Centro Pedagógico, na noite do dia 24 de março de 1986.

Conforme ata de instalação do Projeto (ANEXO 4), participaram da solenidade de instalação do Projeto – cerimônia representada pela Fotografia 2 - representantes da Reitoria, da Pró-Reitoria de Extensão, os diretores da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico, a coordenação, monitores-professores, candidatos do Supletivo, funcionários da Escola e o diretor da Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais. Esses sujeitos representavam os setores envolvidos na criação do Projeto e aqueles que dele participariam.

Fotografia 2 – Cerimônia de Criação do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico (1986)



Fonte: Acervo PROEF-2.

Portanto, a partir das fontes analisadas, a criação do Projeto Supletivo se insere no âmbito de um movimento maior de abertura política, da redemocratização do país, marcada pelo fortalecimento da sociedade civil e de reestruturação das Universidades. Nesse contexto, no interior da Universidade Federal de Minas Gerais, devido à constatação e incômodo com a existência de funcionários com escolarização incompleta e do entendimento de que era responsabilidade da Universidade intervir nessa questão, um grupo de professores sensíveis,

compromissados com questões sociais, e interessados em desenvolver pesquisas relacionadas à questão, por meio da criação de projetos de escolarização de funcionários⁹⁹, passaram a investir esforços no atendimento e na produção de conhecimento/pesquisas relacionadas à educação de adultos.

3.1.2. Princípios norteadores

Ao aprovar e apoiar a criação do Projeto Supletivo, que entrou em atividade em 24 de março de 1986 (ATA de implantação do Supletivo – ANEXO 4), a Universidade Federal de Minas Gerais buscava contribuir na proposição de soluções para a questão da educação de adultos, seja intervindo, por meio da oferta de projetos para essa modalidade educativa, seja promovendo formação específica para atuação profissional na área. Ao desenvolver essas ações, pesquisas foram elaboradas e princípios norteadores das ações do Projeto foram criados, quais sejam:

- Constituir-se como um espaço de aprendizagem;
- Assumir que o conhecimento da realidade do aluno é uma condição essencial para o processo educativo;
- Considerar o conhecimento do percurso cognitivo dos estudantes;
- Buscar integração entre as diferentes áreas de conhecimento, por meio de um trabalho construído e realizado coletivamente. Para atender e realizar a educação como um processo de formação mais amplo, busca-se integrar a escola e a vida. Para tanto, é indispensável o envolvimento intenso e responsável de educadores e educandos que assumem seu papel de sujeitos desse processo (PROGRAMA, 1998, p. 8).

A partir desses princípios, depreende-se que o “Projeto tinha uma concepção de entender o que era a educação de jovens e adultos, que é específica, que não é igual a outras modalidades educativas, outras formas de escolarização” (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019). Nesse sentido,

a concepção da proposta pedagógica deste projeto sempre procurou pautar-se em princípios segundo os quais o conhecimento da realidade dos alunos e do seu percurso cognitivo são condições essenciais para o processo educativo. Além disso, o trabalho educativo deveria ser assumido como uma construção coletiva que supõe, portanto, o envolvimento responsável de educadores e educandos e a interação entre as diferentes áreas do conhecimento (PROJETO, 2003, p. 5).

A metodologia do trabalho pedagógico procurará situar

o trabalhador [estudante] como agente no processo de aprendizagem, um ser concreto, portador de uma bagagem de experiências, de ideias e opiniões, resistências e desejos, que ali poderão e deverão encontrar espaço, oportunidade e novos veículos para sua expressão (PROGRAMA, 1998, p. 8).

⁹⁹ Projetos que com o tempo se abriram à comunidade externa à Universidade.

O Projeto se constituiu com base nesses princípios, em um espaço voltado para experimentação de práticas-pedagógicas, formação e reflexão sobre a educação de jovens e adultos.

[O Projeto] é um laboratório mesmo e quanto mais eu vejo isso, mais eu vejo a necessidade dele existir, até como uma meta, um ideal. Eu acho interessante ele existir para você ter como comparar. [...] para mim o Centro Pedagógico ainda é uma referência. Eu tive a oportunidade de trabalhar em algo possível e a gente vai tentando fazer esse possível na vida (depoimento de um ex-bolsista apud FONSECA *et al.*, 2000, p. 10).

Diferentemente de outras propostas de escolarização de adultos identificadas com o “ensino de suplência” e com a recuperação do tempo perdido, na perspectiva apontada por Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 62), o PROEF-2 “buscava privilegiar a dimensão da inclusão sociocultural e da construção da identidade de sujeito de alunos e professores”.

Esse Projeto vem definindo sua identidade institucional enquanto espaço voltado para as particularidades da educação de pessoas jovens e adultas, baseando-se no princípio da inclusão sociocultural e da construção da identidade, a partir da elaboração coletiva de sujeitos. Trata-se, sim, de profissionais em formação e alunos-trabalhadores, inseridos em um processo de aprendizagens que supõe postura ativa, oportunidade, disposição e exercício da reflexão sobre a própria prática e sobre as concepções que a embasam, além de espaço e vivência da autonomia no trabalho (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p.63).

Pautando-se em princípios segundo os quais o conhecimento da realidade dos alunos e do seu percurso cognitivo são condições essenciais para o processo educativo, a proposta pedagógica do Projeto foi assumida “como uma construção coletiva que supõe, portanto, o envolvimento responsável de educadores e educandos e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento” (FONSECA *et al.*, 2004, s/p).

Uma estudante do Projeto, quando este se denominava Projeto Supletivo, em carta escrita para um colega, localizada no acervo, a respeito das metodologias e princípios do Projeto, assim o descreveu:

o curso aqui na UFMG [Projeto Supletivo] é diferente de outros supletivos que vemos na cidade porque a preocupação maior do ensino é com a formação de uma certa postura diante da sociedade, nos colocando mais ligados com nosso dia-a-dia. O objetivo não é nos entupir de matérias para que decoremos. Aqui a coisa é mais para o lado do debate, da discussão. Você aprende a analisar os fatos de uma maneira crítica, a contestar aquilo com que você concorda, a ter segurança naquilo que está fazendo. Não tem aquela obrigação de saber a matéria daquele jeito convencional, as aulas são dadas de um modo descontraído, e os professores consideram todos os trabalhos feitos. Alguns colegas falam que aqui a gente sente o gostinho de estar realmente aprendendo. Mas outros colegas têm opinião diferente acham que anda muito devagar e não dá base para fazermos o 2º grau em outro lugar. Dizem também que despertar o senso crítico só não basta (trecho de carta de Apolinária, ex-estudante do Projeto, 10 de novembro de 1995).

O Projeto, portanto, ao desenvolver uma metodologia centrada nos sujeitos, em suas histórias de vida, com a aprendizagem significativa e, não, em “entupir de matérias”,

transferir conteúdos para os estudantes, diferenciava-se de outras propostas de educação de adultos existentes.

Além disso, conforme manifestado pela descrição de Apolinária, a construção de uma escola diferente da “tradicional”, não é uma tarefa simples e, para tanto, faz-se também necessário ir além do conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É preciso dialogar com seus desejos e expectativas, da mesma forma que reforça o entendimento que “a passagem do discurso à prática não é, de forma alguma, um procedimento trivial” (PROGRAMA, 1998, p. 20). Será com a experiência adquirida, exercitando esses princípios, e (re)avaliando coletivamente suas ações e propostas, que o Projeto procurará equacionar o compromisso assumido de uma proposta alternativa e efetiva de atendimento ao direito à educação escolar de jovens, adultos e idosos, com a formação de professores e produção do conhecimento sobre e para essa modalidade educativa. Conforme apontam Diniz-Pereira e Fonseca (2001), o Projeto se tornou uma referência na EJA para o Brasil, pelo caráter inovador, investigativo e sistemático das ações que realiza.

3.2. Outros Sujeitos: estudantes e professores do Projeto

Além dos coordenadores, são sujeitos que participam do Projeto os educandos e educandas jovens, adultos e idosos por ele atendidos e os estudantes de graduação da Universidade que atuam como professores-monitores (bolsistas de extensão) dos estudantes de EJA e aqueles que atuam nas funções administrativas e de suporte às atividades da EJA.¹⁰⁰

3.2.1. Os estudantes do Projeto

Quando de sua criação, em 1986, o Projeto destinava-se a atender os funcionários da Universidade que não haviam concluído os anos finais do ensino fundamental. No decorrer de sua atividade - como será destacado no capítulo IV- se abriu, também, para receber familiares, conhecidos desses sujeitos e a comunidade externa à Universidade.

Então, a primeira clientela foi de funcionários e depois nós começamos a aceitar outras pessoas e inclusive pessoas terceirizadas, lavadores de carro, e mais um passo da ampliação dessa clientela foram as empregadas domésticas da região da Pampulha, pessoas que vinham do Jequitinhonha e outros lugares, que reivindicaram e foram compor também a clientela da educação de jovens e adultos,

¹⁰⁰ Em 2016, além dos professores-monitores que atuavam ministrando aulas para os estudantes da EJA, o Projeto contava com: dois bolsistas, atuando na secretária, um, atuando na biblioteca da Escola, no período noturno, para garantir o atendimento aos estudantes do Projeto e um bolsista, atuando no setor de audiovisual, também no horário noturno.

que na verdade, no princípio, ainda não tinha esse nome, era supletivo (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Mas, quem eram esses funcionários e os integrantes da comunidade externa, que não haviam se escolarizado ou haviam deixado a escola? Por quais razões abandonaram os estudos? Para responder a essas perguntas, é importante considerar que o Projeto Supletivo tinha e tem como princípio educativo conhecer quem são esses sujeitos, seja ele jovem, adulto ou idoso, que retomou sua trajetória de escolarização neste Projeto.

A literatura relacionada à EJA, principalmente, Arroyo (2001; 2005), afirma que os sujeitos da EJA são os oprimidos, os excluídos, os miseráveis, os deixados, por essas razões, à margem da sociedade e das políticas oficiais. Segundo Oliveira (1999), são os “não-crianças, os excluídos da escola, os membros de determinadas grupos sociais”, que inseridos no mundo do trabalho e nas relações sociais retornam à escola na idade adulta. A EJA além desses condicionantes é caracterizada pela diversidade de sujeitos:

São pessoas com experiências e bagagens distintas provindas das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho. Há os jovens, os mais jovens – adolescentes, os adultos e os mais adultos – a Terceira Idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, participantes de religiões de origens africanas (GALVÃO; SOARES, 2006, p.53).

Como um Projeto de educação de jovens e adultos, os sujeitos dele foram: idosos que não estudaram porque quando crianças ou na juventude tiveram que trabalhar (COURA, 2007); aqueles que constituíram família; as mulheres, cujos pais e maridos não permitiram que elas estudassem em outros períodos de sua vida; os migrantes, que em decorrência do que Alves (2017) denominou de “provisoriamente do morar”, não puderam frequentar os bancos escolares e, quando conseguiram, foram reprovados ou expulsos dessas instituições de ensino diversas vezes.

São pessoas, sujeitos, que tiveram seu direito à educação escolar negado por razões de opressão, dos mais variados tipos. E, ao retornarem à escola, possuem uma visão estabelecida sobre este lugar, sobre o conhecimento escolar e sobre o que deve ser a ele ensinado (BARRETO e BARRETO, 2005). Na condição de adultos trabalhadores e conhecedores da vida, conciliam as atividades e funções que exercem como estudantes com outras demandas. Por isso, não raro, são aqueles que tentam retornar e acabam interrompendo novamente os estudos. Os condicionantes, então, acabam influenciando mais na suspensão dos estudos do que o desejo de concluir a trajetória de escolarização.

Os educandos e educandas da EJA da UFMG, no transcorrer desses 30 anos, em que 1015¹⁰¹ concluíram o curso, buscaram nessa proposta de escolarização, concluir seus estudos, e com isso, melhorar as condições ou oportunidades de vida. Objetivam, de acordo com Santos (2001), a concretização de seu direito à educação, ao conhecimento escolar e a serem reconhecidos como sujeitos de direitos.

3.2.2. Os professores – monitores¹⁰²

Os educadores do Projeto, desde que ele iniciou suas atividades, em 1986, são estudantes universitários, graduandos das diversas licenciaturas, e das demais áreas do conhecimento, que, ao ingressarem no Projeto, realizaram seu processo de formação de educadores de jovens e adultos na prática de escolarização, sob a orientação-supervisão de professores da Instituição, os coordenadores de área.

Conforme Diniz-Pereira *et al.* (2008, p. 77), o uso do termo “professor-monitor” para designar os estudantes Universitários, que no Projeto, exercem, sob orientação, a função de educadores da EJA, destaca:

o caráter de sua atuação no Projeto, como docente, apesar de ainda não serem formalmente habilitados para o exercício do magistério; mas também quer indicar que tal atuação é desenvolvida sob a supervisão de um professor universitário responsável pelo acompanhamento metódico do trabalho docente desses licenciandos (DINIZ-PEREIRA *et al.*, 2008, p. 77).

O trabalho docente dos professores-monitores compreende, além da organização, preparação e realização de atividades nas salas de aula, a participação e a realização de outras práticas formativas vivenciadas por meio da participação nos espaços formativos que constituem a agenda de formação do Projeto, que compreende, por exemplo, as reuniões de orientação.¹⁰³

Todos professores-monitores do Projeto são vinculados como bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade; nessa condição, recebem uma bolsa da Pró-Reitoria

¹⁰¹ Dado levantado em documentos que registram a emissão de certificados para alunos do PROEF-2.

¹⁰² O termo professor-monitor foi a denominação utilizada, de 1997 a 2016, para se referir aos estudantes dos cursos de licenciatura da universidade que atuavam no Projeto como professores dos estudantes da EJA. De 1986 a 1996, utilizava-se o termo monitor-professor, e, a partir de 2016, esse termo vem sendo substituído pela expressão “professor em formação”. Sendo assim, ao longo do trabalho, empregaremos a denominação utilizada em cada período descrito e analisado. No decorrer do texto, utilizaremos a denominação professor-monitor quando estivermos fazendo referência aos bolsistas do Projeto atuantes nas salas de aula, ou seja, o bolsista, professor em formação, que ministra aulas das disciplinas que compõem a grade curricular do Projeto para os estudantes da EJA

¹⁰³ O objetivo aqui é apresentar em linhas gerais a organização do Projeto. No próximo capítulo, capítulo 4, as atividades serão melhor detalhadas.

de Extensão¹⁰⁴, no valor de R\$400,00 – quatrocentos reais – por mês para uma jornada de 20 horas semanais de trabalho.

De acordo com Diniz-Pereira *et al.* (2008, p. 80), “ao pretender se constituir como uma oportunidade privilegiada de formação profissional para educadores de EJA”, o Projeto, “descortina para os educadores em formação a EJA como campo de atuação profissional” (DINIZ-PEREIRA *et al.*, 2008, p. 80). De acordo com Maria Amélia, a experiência adquirida no Projeto, além de apresentar a EJA como possibilidade de trabalho, a apresentaria aos professores-monitores, como:

possibilidade de pesquisa e como campo para reflexões teórico-práticas, características que fizeram e fazem dessa iniciativa uma experiência integrada de ensino, pesquisa e extensão (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019).

No que se refere à estrutura administrativa, além dos coordenadores das áreas, das disciplinas escolares que compõem a grade curricular do Projeto, fazem parte da equipe de coordenação o coordenador-geral, que é um/uma professor/a da universidade e coordenadores/as de cada uma das equipes de trabalho com as turmas de estudantes.

3.3. O Projeto e as/nas Pesquisas: contribuição para a produção de conhecimento sobre a EJA

A afirmação do compromisso social da Universidade ao manter projetos de educação de jovens e adultos passava e passa pela necessidade de produção e divulgação de conhecimentos sobre essa modalidade educativa e campo de conhecimento. Nesse sentido, o Projeto tinha, e tem, por objetivo propor experimentações e observações acerca da educação de adultos. Para tanto, desde o início de suas atividades, em 1986, mesmo sem autonomia para certificar, sendo organizado por módulos e avaliando seus alunos pelo sistema de pontos, buscou “inovar na concepção, métodos e conteúdo” (RELATÓRIO, 1988). Em sua fase inicial e no decorrer de sua trajetória de funcionamento, foram desenvolvidas práticas educativas que resultaram na integração das diversas áreas de estudo e que se concretizaram na realização de eventos coletivos, tais como: atividades culturais, semanas de culturais e trabalhos de campo.

¹⁰⁴ Conforme levantamento realizado, desde o início das atividades do Projeto, os professores-monitores, estudantes de graduação ou em continuidade de estudos da UFMG, recebiam, na condição de bolsista da Pró-Reitoria de Extensão, um aporte financeiro para desempenhar as atividades do Projeto. Temporalmente, o valor desse aporte - da bolsa - variou, até ser equiparado ao valor das outras bolsas de graduação ofertadas pela universidade. Também variou temporalmente a quantidade de bolsas destinadas ao Projeto, percebemos que, à medida que este foi se mantendo em atividade, adquirindo experiência e maior grau de institucionalização, a quantidade de bolsas de extensão destinadas a ele foi aumentando (Apêndice D).

O Projeto contribuiu, ainda, na organização e participação em eventos internos à universidade, como a UFMG Jovem e a Semana de Extensão¹⁰⁵. Sobre a participação nesses eventos a ex-coordenadora Edna relata que,

no início a gente fazia feiras no Projeto, depois começou a UFMG jovem e eu enfiei o povo lá dentro. Porque era ensino fundamental, mas a gente tinha um problema, a UFMG Jovem acabava cinco, seis horas da tarde. Aí a gente convidava escolas de EJA para virem à noite. E os monitores tinham que fazer pôster, tinham que produzir, e tudo isso era feito no conjunto ali e todo mundo participava. Todo mundo elaborava, tinha turma que, às vezes tinha dois trabalhos acontecendo um na área e outro na turma. Era muito bom e também para o aluno da EJA também era muito bom estar ali, ele estava contando para o outro, igual a ele, um trabalho que ele fez. Nas nossas feiras de ciências, depois feiras de cultura, nas feiras de cultura era o que você sabe e quer socializar. Eu aprendi a dobrar lençóis de elástico que eu não sabia e tinha uma menina que era passadeira (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Participar de eventos como os mencionados acima compunha a formação oferecida pelo Projeto tanto aos seus estudantes quanto aos professores-monitores, estudantes de graduação da Universidade, que, ao integrarem a equipe do Projeto como bolsistas, estavam se formando na docência.

Vale ressaltar que o Projeto contribuiu e participou, também, de eventos externos à universidade mediante a apresentação de trabalhos e comunicações, publicação de artigos, elaboração de monografias, de dissertações e de teses. Produções que comunicaram o trabalho de formação docente e as atividades que foram desenvolvidas pela equipe do Projeto, coordenadores, professores-monitores com os estudantes da EJA. O Projeto, portanto, possui uma produção acadêmica significativa e diversa.

Ao fazer o mapeamento de parte dessa produção acadêmica (teses e dissertações) sobre o PROEF-2, foram localizadas 22 (vinte e três) produções – 14 (quinze) dissertações e 8 (oito) teses - que utilizaram o Projeto como campo empírico para a realização de pesquisas¹⁰⁶, como será mostrado nos Quadros 5 e 6, os quais permitem observar, a temática investigada nesses trabalhos, bem como, a relação estabelecida pelos investigadores/autores com o Projeto.

¹⁰⁵ A UFMG Jovem e a Semana de Extensão são eventos realizados anualmente pela UFMG para apresentar os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela Universidade – estudantes e professores -, com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. A UFMG Jovem, especificamente, tem por objetivo proporcionar a troca de ideias entre a comunidade universitária e professores e estudantes de escolas de nível básico e profissional do Estado.

¹⁰⁶ Para o mapeamento das produções acadêmicas foram consultados o banco de Teses e Dissertações da UFMG e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram analisados, ainda, os currículos de ex-coordenadores do Projeto a fim de localizar trabalhos por eles orientados relacionados ao Projeto.

Quadro 5 - Dissertações elaboradas no (ou a partir do) PROEF-2 - CP/UFMG

Nº	Ano	Autor	Título	Identificação
1	1999	JORGE, Glaucia Maria Santos (ex-monitora)	A sala de aula na educação de jovens e adultos: processos interativos	Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG. Orientadora: Magda Soares
2	2001	SANTOS, Geovania Lúcia dos (ex-monitora)	Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção através de um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da UFMG Orientador: Leôncio José Gomes Soares.
3	2007	LEITE, Adriana Cristina Souza (ex-monitora)	Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender Ciências	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Danusa Munford
4	2007	COURA, Isamara Grazielle Martins (ex-monitora)	A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientador: Leôncio José Gomes Soares Coorientadora: Carmem Lúcia Eiterer
5	2007	LIMA, Priscila Coelho (ex-monitora)	Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.
6	2008	MATI, Emmeline Salume (ex-monitora)	Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientador: Leôncio José Gomes Soares
7	2010	SILVA, Ana Paula Souto (realizou estágio no Projeto)	Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de educação de jovens e adultos	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Danusa Munford

8	2011	BASTOS, Ludimila Correia (ex-monitora)	Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer
9	2011	VIANA, Waldimir Rodrigues	Teatro do oprimido: implicações metodológicas para a educação de adultos	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer
10	2012	LIMA, Cibelle Lana Forneas (ex-monitora)	Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da Matemática	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
11	2012	FRADE, Érica Paula (ex-monitora)	A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de História na EJA	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer
12	2013	RIBEIRO, Natália Almeida (ex-monitora)	O que é ler na disciplina Ciências da Natureza?: um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientadora: Danusa Munford
13	2017	ALVES, Suellen Guimarães (ex-monitora)	O sujeito educando da EJA e a cidade um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinscrição na escola	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. Orientador: Leôncio José Gomes Soares
14	2017	SILVA, Márcio Fernando da (ex-monitor)	Formação Docente na EJA: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos - um estudo de caso	Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG. Orientadora: Santuza Amorim da Silva

Analisando as 14 (quinze) dissertações localizadas (Quadro 5), observa-se que 5 (cinco) - Alves (2017), Bastos (2011), Coura (2007), Leite (2007) e Santos (2001) - pesquisaram os **sujeitos da EJA**, sendo que 2 (duas) Bastos (2011) e Santos (2001) buscaram investigar os egressos do Projeto, mencionando a contribuição do Projeto para a vida desses sujeitos. Outras 5 (cinco) produções (LIMA, 2007; LIMA, 2012; RIBEIRO, 2013; SILVA, 2010; VIANA, 2011) investigaram ou desenvolveram **práticas pedagógicas** destinadas ao público da EJA e, para isso, desenvolveram ou observaram atividades com os estudantes do Projeto.

As pesquisas de Silva (2017), Frade (2012) e Mati (2008), investigaram a **formação docente** realizada no Projeto, destacando as características de formação de docentes de EJA do PROEF-2. Já a pesquisa de Jorge (1999) observou os processos interativos desenvolvidos nas salas de aula da EJA do Projeto.

Quadro 6 - Teses elaboradas no (a partir do) PROEF-2 - CP/UFMG

Nº	Ano	Autor	Título	Identificação
1	2001	FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (ex-coordenadora)	Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental	Tese (Doutorado). Unicamp. Orientadora: Dione Lucchesi de Carvalho.
2	2009	JORGE, Glaucia Maria Santos (ex-monitora)	Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.
3	2013	SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues	Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Orientador: Leôncio José Gomes Soares.
4	2014	FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (ex-coordenador da área de Teatro)	Percursos de aprendizagem da docência em Teatro a partir do próprio ato docente	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG. Orientador: Maurílio Andrade Rocha
5	2015	TELES, Ana Paula Souto Silva (realizou estágio no Projeto)	A construção de uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da argumentação em educação em Ciências	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG. Orientadora: Danusa Munford
6	2017	PEREIRA, Júlio Cezar Matos	Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da educação de jovens e adultos	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG. Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

7	2017	ARAÚJO, Denise Alves (ex-monitora e coordenadora)	Vivência e instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG. Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.
8	2019	SANTOS, Geovania Lúcia dos (ex-monitora)	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA	Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG. Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Fonte: Autora (2020).

Analisando o Quadro 6, as teses relacionadas ao Projeto, percebe-se que há 3 (três) pesquisas voltadas para a investigação e/ou desenvolvimento de **práticas pedagógicas** para a EJA, as quais são: Jorge (2009), Pereira (2017) e Teles (2015). Outras 2 (duas) produções, Figueiredo (2014) e Silva (2013), analisaram a **Formação docente** desenvolvida no Projeto. A produção realizada por Fonseca (2001) investigou, por meio da análise dos discursos dos estudantes e observações das aulas de matemática do Projeto, reminiscências da matemática escolar de alunos jovens e adultos. A tese de Araújo (2017), também a partir da observação de aulas de matemática do Projeto, analisou a apropriação de conceitos matemáticos pelos estudantes da EJA. Por sua vez, a tese de Santos (2019) investigou os sentidos e os significados da formação e da diplomação atribuídas pelos estudantes adultos que frequentaram a EJA, tendo entre os sujeitos colaboradores da investigação dois egressos do Projeto.

Das 14 (quinze) dissertações mapeadas, 12 (doze)¹⁰⁷ foram produzidas por ex-monitores e 1(uma) por uma ex-estagiária¹⁰⁸. Das 8 (oito) teses, 6 (seis)¹⁰⁹ são de autores relacionados ao Projeto, as quais são: Araújo (2017); Figueiredo (2014); Fonseca (2001); Jorge (2009); Santos (2019) e Teles (2015) . Esses dados estão de acordo com o que Soares (2016, p. 53) defende:

como um dos objetivos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos segundo segmento, foi, e ainda é, a realização de pesquisas no campo da educação de adultos, muitos monitores, ou seja, professores em formação, despertaram para pesquisar questões que emergiram da experiência no Projeto em suas monografias

¹⁰⁷ As produções elaboradas por ex-monitores são: Alves (2017); Bastos (2011); Coura (2007); Frade (2012); Jorge (1999); Leite (2007); Lima (2007); Lima (2012); Mati (2008); Ribeiro (2013); Santos (2001); Silva (2017).

¹⁰⁸ A pesquisa mencionada foi a de SILVA (2010).

¹⁰⁹ Desses 5 (cinco) autores, três deles (Glaucia Maria Santos Jorge; Geovania Lúcia dos Santos e Denise Alves Araújo) foram monitoras, sendo que, Denise Alves Araújo também exerceu a função de coordenadora do Projeto. E 2 (dois) autores (Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca e Ricardo Carvalho de Figueiredo) foram coordenadores do Projeto.

de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, em tornar a experiência e seus sujeitos, em diferentes aspectos, objetos de investigação.

A experiência adquirida no Projeto é uma possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos ser vista como trabalho, pesquisa e campo para reflexões teórico-práticas. O mapeamento das produções acadêmicas nas quais o Projeto foi utilizado como campo de investigação é uma evidência de que ele se tornou referência na EJA no Brasil, pelo caráter inovador, responsável, investigativo e sistemático das ações que vem realizando, como apontado por Diniz-Pereira e Fonseca (2001). Por essa razão, também, o Projeto vem sendo campo empírico para a realização de diversas pesquisas acadêmicas relacionadas à educação de jovens e adultos.

Em todas essas produções acadêmicas, teses e dissertações, foram encontrados relatos acerca da origem e de como o Projeto estava organizado no período em elas foram realizadas e, principalmente, pesquisas com estudantes do projeto que discorriam sobre as motivações dos educandos para continuarem o processo de escolarização outrora interrompido.

Por outro lado, nas pesquisas destinadas a desenvolver práticas educativas e/ou analisar propostas específicas para a EJA, destacam-se as metodologias e propostas pedagógicas das áreas do conhecimento que integravam a grade curricular do curso.

A tese de Silva (2013), por exemplo, ao investigar a especificidade da formação de docentes de EJA em quatro projetos dessa modalidade de educação em funcionamento no Brasil, apresentou elementos acerca da história e da organização do Projeto. Entretanto, não abordou a organização do Projeto por meio de uma perspectiva histórica e, por isso, não discutiu outra(s) forma(s) de organização(ões) que podem ter existido no Projeto, embora não tenha os negados.

Essa quantidade significativa de produções acadêmicas desenvolvidas no Projeto contribui, então, para reforçar o argumento de que esse projeto vem contribuindo para o desenvolvimento de um campo de pesquisa em EJA na Universidade, ampliando o conhecimento acadêmico acerca da temática. Ao mesmo tempo, reforça a importância da respectiva investigação que busca compreender a trajetória de funcionamento do Projeto, (re)constituindo sua história por meio da análise de registros dessa história.

Tais pesquisas que foram desenvolvidas não tiveram como objetivo central a compreensão do processo histórico de institucionalização do Projeto na universidade. Como todo processo histórico, o do Projeto não foi linear, nem se manteve alheio a mudanças de orientação. Possivelmente adequações e (re)adequações, mudanças de direção na proposta pedagógica, de planejamento e de grades curriculares ocorreram no transcorrer dos anos ao

longo dos quais o Projeto permaneceu em funcionamento. E, ainda, a dinâmica interna do Projeto certamente contribuiu para sua longevidade e institucionalização, bem como ser beneficiado com 28 bolsas de extensão disponibilizadas pela universidade.¹¹⁰

3.4. O Projeto e o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional – EBAP – UFMG

Desde que entrou em atividade, em 24 de março de 1986, o Projeto funciona em horário noturno, nas dependências do Centro Pedagógico - Escola de Ensino Fundamental - da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Essa unidade possui um Centro de Extensão – CENEX¹¹¹ - responsável pelos projetos de extensão da escola e, na estrutura organizacional do Centro Pedagógico (ANEXO 5), esse é o setor ao qual o PROEF-2 está relacionado.

O Centro Pedagógico¹¹² - Escola de Ensino Fundamental - da UFMG¹¹³, integra juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU), a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – EBAP, Unidade Especial, criada em 2007, com os seguintes objetivos:

- I - Constituir um campo de experimentação para a formação de professores para a Educação Básica e Profissional;
- II – Ser um local de produção teórica e metodológica referentes à Educação Básica e Profissional;
- III – Possibilitar a efetiva integração das Unidades Acadêmicas da UFMG com o sistema de Educação Básica e Profissional, visando contribuir para seu aprimoramento e transformação. (UFMG, 2007, p. 2).

Esses objetivos justificam a oferta de Educação Básica e Profissional, em unidades específicas, pela universidade. Nesse sentido, o Centro Pedagógico, objetiva constituir-se, assim como a EBAP e outros Colégios de Aplicação, em um campo de experimentação e de pesquisa sobre a Educação Básica, ao mesmo tempo em que busca contribuir para a formação de professores e de profissionais que tenham o ambiente escolar como campo de atuação.

As origens do Centro Pedagógico remontam ao antigo Ginásio de Aplicação, criado em 1946, pelo decreto Lei nº 9053, que determinou que as Faculdades de Filosofia Federais

¹¹⁰ Dados obtidos no Sistema de Informação da Extensão – SIEX/UFMG <https://sistemas.ufmg.br/siex>. Acesso em: 01/10/2018.

¹¹¹ Todas as unidades da UFMG contam com um Centro de Extensão – CENEX – para contribuir com o desenvolvimento de atividades extensionistas, interligando tais atividades à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. Foi observado, ao (re)construir a história do PROEF-2, como se deu a relação do Projeto com a unidade, Centro Pedagógico, ao longo do tempo.

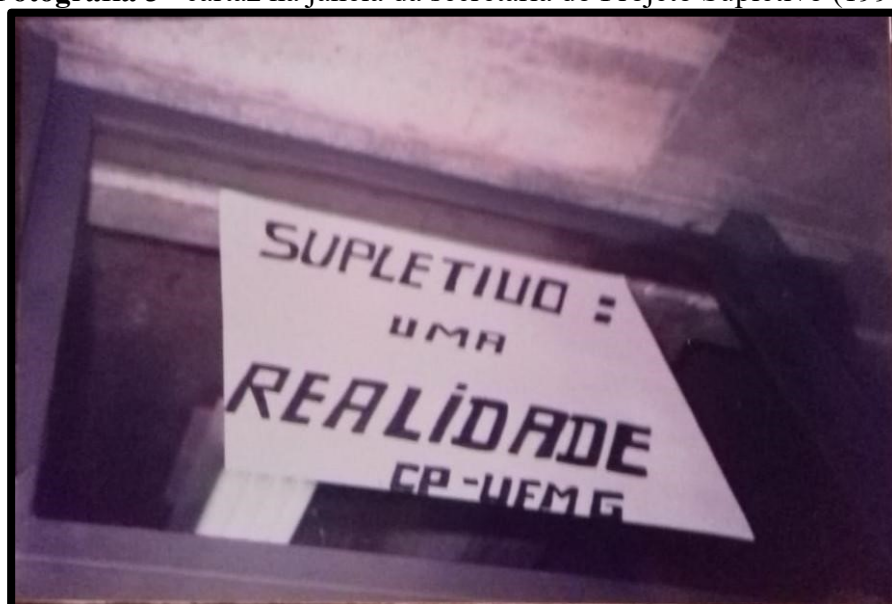
¹¹² Doravante CP.

¹¹³ As informações sobre o histórico do Centro Pedagógico foram consultadas na página da escola na internet. Para maiores informações consultar: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>. Acesso em 20/04/2018.

mantivessem uma escola destinada à prática docente dos estudantes matriculados nos cursos de Didática. Desde então, como mencionado, tem como função, assim como outros Colégios de Aplicação, destinar-se à experimentação, à observação da prática docente, além de ofertar a educação básica.

Como unidade responsável pelo ensino fundamental dentro da Universidade, conforme narrado anteriormente, desde 1986, o Centro Pedagógico da UFMG além de oferecer o ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde para crianças do 1º ao 9º ano escolar, oferta educação de adultos em nível fundamental e, a partir de 2017, também em nível médio (Fotografia 3).

Fotografia 3 –cartaz na janela da secretaria do Projeto Supletivo (1996)



Fonte: Acervo PROEF-2-CP/UFMG

Contudo, mesmo tendo suas instalações ocupadas e demandadas, no horário noturno, pelas atividades e estudantes do Projeto, há mais de 30 anos, a estrutura física e de profissionais da unidade, ainda, não foi totalmente disponibilizada para a modalidade. Todavia, faz-se necessário reconhecer que a EJA foi ocupando espaço dentro da unidade, por meio de (re)negociações constantes; entretanto, a rigor, pode-se considerar que a unidade não funciona plenamente no horário noturno. No noturno, para atender a EJA, funcionam as salas de aula, a biblioteca da unidade, a secretaria do Projeto, localizada na Seção de Ensino do CP e o setor de audiovisual. Os demais espaços precisam ser solicitados durante o dia.

O Projeto, o PROEF-2, funciona no Centro Pedagógico porque ele é:

[...] um projeto de longevidade enorme dentro da universidade, que tinha tudo a ver com aquilo que era proposta do Centro Pedagógico existir era a formação docente, então essa formação docente que era o objetivo primaz assim do CP,

condizia com tudo que o PROEF-2 fazia. Ele era ainda mais importante, porque essa formação se dava aqui [...] era o *noite- a- noite* do Centro Pedagógico, então não tinha como você não pensar o Projeto como o Centro Pedagógico, não era a Faculdade de Educação, era Centro Pedagógico. Se era CP, tinha que ter CP.[...] Do Centro Pedagógico, porque o pilar dele é esse. O Centro Pedagógico foi criado assim e realmente deve ser, porque para ele ser só uma escola de Educação Básica é função do estado. O que é rico na existência da Escola de Educação Básica é que ela também é um *locus* de formação para alguns estudantes da universidade, que não dá conta de todos é claro, mas se você pensar em todos os estudantes das licenciaturas, não consegue (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Conforme defendido pela ex-coordenadora Edna, o Centro Pedagógico abriga e executa o PROEF-2, um Projeto de EJA, porque, ele, o CP, é a unidade da Universidade responsável por produzir conhecimento na área do ensino fundamental e objetiva também contribuir para a formação de docentes para esse nível. E, a EJA é uma modalidade de educação básica. Além disso, o PROEF-2, ao se propor a formar docentes e elaborar conhecimento sobre a educação de jovens e adultos – EJA – uma modalidade da Educação Básica, atende a todos os objetivos que justificam a Universidade manter em suas dependências uma escola de ensino fundamental, o Centro Pedagógico.

Sendo assim, ao assumir o compromisso de ofertar a EJA, o Centro Pedagógico tornou-se também uma escola de EJA, mesmo que essa modalidade educativa venha sendo desenvolvida como um projeto de extensão. A EJA e seus estudantes integram o corpo discente da unidade e como tal precisam ser vistos e a eles disponibilizados condições e recursos que possibilitem seu funcionamento e atendimento de suas necessidades.

No próximo capítulo, será apresentado como o Projeto se organizou ao longo do tempo para atender os fins que justificaram sua criação e manutenção bem como as relações do dele com a Unidade que o executa ao longo do tempo.

CAPÍTULO IV – O “SUPLETIVO” DA UFMG: UMA ESCOLA ALTERNATIVA DE ADULTOS (1986-1996)

Neste capítulo, e no próximo - capítulo V – serão (re)construídas fases de funcionamento do Projeto Supletivo da UFMG, atualmente nomeado de PROEF-2 da UFMG. Essa (re)construção foi elaborada por meio do cruzamento de fontes diversificadas, as quais foram: atas; portarias; ofícios; projetos e propostas pedagógicas, localizadas no acervo do Projeto; informações presentes nas dissertações e nas teses, para as quais o Projeto contribuiu como campo de pesquisa; e as entrevistas fornecidas pelos colaboradores desta pesquisa. Procurou-se identificar, com a (re)construção, elementos que, ao conferirem identidade ao Projeto, também podem ser elencados como fatores que contribuíram para a sua manutenção, os quais serão ressaltados e discutidos ao longo da descrição.

Especificamente, neste capítulo, apresentam-se a estrutura inicial e as fases de funcionamento desse projeto de escolarização de adultos desenvolvido na/pela UFMG, compreendendo o período de sua instalação, em 1986, e a celebração de seus dez anos em atividade, em 1996.

4.1. A estruturação do Projeto – Proposta Inicial

O Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG se propunha, diante de um grande contingente de funcionários que não eram alfabetizados ou que, em decorrência da ampliação da escolaridade obrigatória¹¹⁴, estavam com a escolaridade incompleta, a atender o direito de escolarização da comunidade, oferecendo, também, aos estudantes dos cursos de licenciatura (bolsistas e estagiários) a iniciação orientada à atividade profissional no campo pedagógico, e a professores e pesquisadores, um espaço privilegiado para investigação (SOARES, 2014). O Projeto,

sempre se entendeu como sendo um projeto alternativo aos supletivos, ele no começo chamava Projeto Supletivo, mas era um Supletivo diferente [...] era supletivo, mas não era um supletivo comum, era um supletivo muito tendente para a EJA enquanto as necessidades do público e a gente sempre fazendo opção pelos mais velhos na hora de selecionar (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Conforme manifestado no relato da ex-coordenadora Ana Maria, descrito acima, o Projeto Supletivo, se propunha, desde o começo de suas atividades, a constituir-se como uma

¹¹⁴ A LDB nº 5.692/71, ao estender a escolaridade obrigatória para 8 anos, colocou todos aqueles que possuíam tempo de escolarização inferior ao estabelecido pela Lei em déficit educativo.

proposta de educação de adultos diferente daquela oferecida pelas redes privadas e públicas que ofertavam a educação de adultos, ensino supletivo, na perspectiva da suplência, de suprir a escolarização não realizada na idade que se considerava apropriada, no menor tempo possível. Entretanto, quais eram as diferenças entre o Supletivo da UFMG e os demais supletivos existentes nesse período? Buscando fazer algo diferente, o que será que foi proposto pela equipe encarregada de elaborar e desenvolver o Projeto Supletivo da UFMG?

Na proposta de criação do Projeto, aprovada pelo Conselho da Pró-Reitoria de Extensão, em 1986, elaborada pela equipe de professores responsáveis pela montagem do Supletivo da UFMG¹¹⁵, argumentou-se, como justificativa para a criação de um projeto supletivo para os funcionários da Universidade, a ausência de cursos de suplência de primeiro grau que pudessem atender à demanda da Universidade, tendo em vista a grande quantidade de funcionários da Instituição que não possuíam esse nível de escolarização. Segundo informações contidas nessa proposta, o Brasil possuía, em 1985, 40 milhões de pessoas sem escolaridade de primeiro grau completo. Dos 456.125 servidores públicos federais do país, 189.603 seriam analfabetos ou não teriam o primeiro grau completo. Na UFMG, dos 4.574 servidores, cerca de 1500 não tinham o primeiro grau.

Para além de atender a demanda interna por escolarização, dever-se-ia, mediante a estruturação do Projeto, elaborar um método próprio para atender o aluno adulto e também que pudesse subsidiar a produção de conhecimento acerca dessa modalidade.

Para planejamento das ações, a equipe de Coordenação do Supletivo baseou-se em um levantamento interno realizado pelo Conselho de Extensão, cujo resultado encontra-se representado pela Figura 2. Os dados provenientes do levantamento da demanda fizeram com que a equipe pedagógica concentrasse o processo de escolarização na fase final do que na época se chamava 1º grau. O Projeto, então, se concentraria em atender os anos finais do primeiro grau (5ª à 8ª série). Seria uma experiência piloto, com duração prevista de 2 anos, 4 semestres.

¹¹⁵ Essa equipe de professores, liderada pelo professor Luiz Pompeu de Campos, constituirá a primeira equipe de coordenadores do Supletivo, composta pelos seguintes professores: Maria Ribeiro dos Santos; Alceu dos Santos Mazzieiro; Getúlio Alves de Brito; Maria Laura Neves; Clara Maria Urban de Menezes; Márcia Spayer Resende; Beatriz Ricardina Magalhães; Lucia de Moura Reis; Maria Leonor Vianna Ferrari; Rosa Maria Ferraz de Oliveira; e, a partir de meados de 1986, pelo professor Leôncio José Gomes Soares.

Figura 2 – Levantamento da demanda interna para criação do Supletivo (1985-1986)

4. DEMANDA	
O levantamento preliminar para sondagem realizado pelo Conselho de Extensão, junto às unidades, departamentos da Reitoria, órgãos suplementares, etc expressou o seguinte resultado:	
Nº de circulares enviadas:	30
Nº de respostas informativas:	17
Não responderam:	13
Interessados:	
Funcionários do CAMPUS:	30
Funcionários da cidade:	97
Nível de Escolaridade:	
até 5ª série:	72
de 6ª a 8ª série:	34
Não informaram:	21

Fonte: Projeto Supletivo (1986, p. 4).

Previram-se também formas para divulgar a iniciativa, as quais deveriam compreender o envio de cartas circulares às unidades e setores administrativos, folhetos aos funcionários, cartazes em diversos locais da Universidade, notas no boletim informativo da Reitoria e reportagem no jornal da Associação dos Servidores da UFMG - ASSUFEMG (PROJETO, 1986, p. 9).

A proposta pedagógica e de trabalho também foi elaborada a partir do levantamento inicial da demanda. A primeira etapa denominada de Prontidão¹¹⁶, prevista para começar no primeiro semestre de 1986, e estender-se durante quatro meses, compreenderia:

- a) Desenvolvimento de habilidades necessárias à retomada dos estudos acadêmicos, sob a responsabilidade da área de Orientação Educacional;
- b) Recuperação de conteúdos considerados pré-requisitos para estudos programáticos a partir da 5ª série (PROJETO, 1986, p. 6).

O desenvolvimento do processo para recuperação de conteúdos se daria da seguinte forma:

- 1º Diagnóstico da Clientela
- 2º Divisão dos estudantes em grupos homogêneos de acordo com o desenvolvimento (ou dificuldades) apresentadas.
- 3º 10 aulas semanais de 60 minutos cada (PROJETO, 1986, p. 6).

¹¹⁶ O termo prontidão era utilizado na época para designar o período de (re)adaptação do estudante adulto à escola.

Embora organizado por módulos e apareça a perspectiva de recuperar conteúdos necessários para o prosseguimento do processo educativo, o fato de iniciar o trabalho a partir do conhecimento da clientela, mais tarde denominado de conhecimento dos sujeitos e suas histórias de vida, aparece como princípio orientador do processo educativo proposto pelo Projeto Supletivo desde o começo de suas atividades.

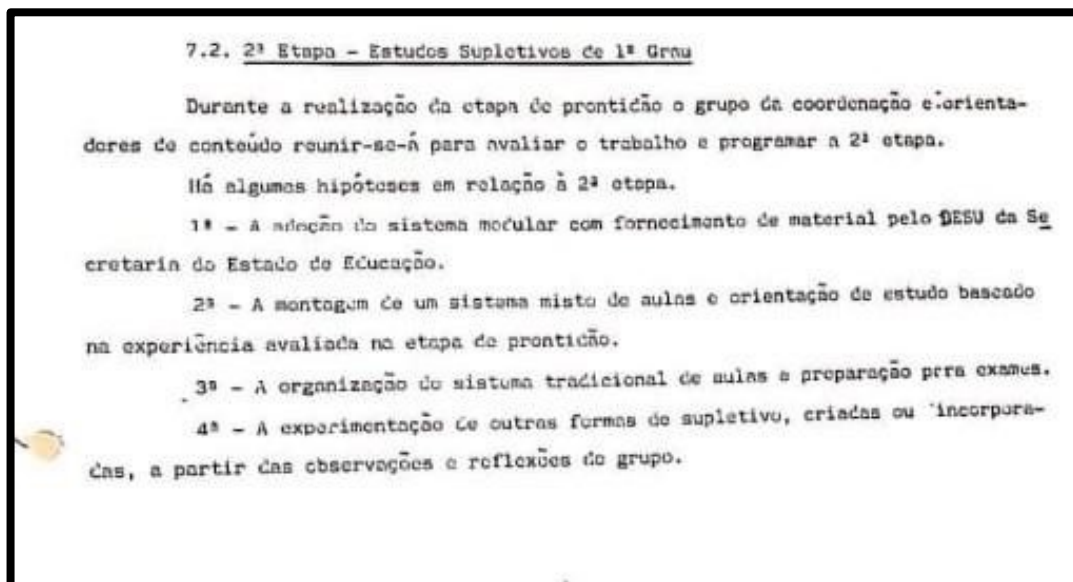
A proposta inicial para 4 (quatro) meses de aulas semanais foi a seguinte:

1º mês – 5 Português – 3 Matemática – 1 Estudos Sociais – 1 de Ciências
 2º mês – 4 Português – 3 Matemática – 2 Estudos Sociais – 1 de Ciências
 3º mês – 3 Português – 3 Matemática – 2 Estudos Sociais – 2 de Ciências
 4º mês – 3 Português – 3 Matemática – 2 Estudos Sociais – 2 de Ciências
 (PROJETO, 1986, p.6).

Ao ser estabelecida uma quantidade maior de aulas de Português e de Matemática do que de Estudos Sociais e de Ciências, a proposta reforçava a valorização social que essas disciplinas possuem se comparadas às outras¹¹⁷.

Após o cumprimento dos 4 (quatro) meses da Etapa de Prontidão, seria iniciada a segunda etapa de trabalho, denominada de Estudos Supletivos de 1º Grau. A Figura 3, a seguir, representa o que foi proposto para ser realizado nessa etapa.

Figura 3 – Segunda etapa da proposta de trabalho do Supletivo (1986)



Fonte: Acervo do PROEF-2 (PROJETO, 1986).

Analisando as informações contidas na Figura 3, referente à segunda etapa de trabalho do Supletivo e comparando esta etapa com a primeira, podemos fazer algumas considerações.

¹¹⁷ Após entrar em funcionamento o Projeto passará a ter uma distribuição equânime de aulas das disciplinas da grade curricular e o mesmo número de bolsistas de cada área do conhecimento.

A primeira delas diz respeito ao nível de detalhes da primeira etapa se comparada com a segunda. O maior detalhe dado à primeira etapa nos permite inferir que o trabalho a ser desenvolvido partiria da observação e da experimentação daquilo que fosse produzido na primeira etapa de trabalho. Além disso, o uso da palavra hipótese para elencar as possibilidades de trabalho deixa claro que não se possuía previamente uma ideia muito clara do que seria feito após os primeiros quatro meses do Projeto.

Outro ponto a ser mencionado sobre as possibilidades de trabalho na segunda etapa do Projeto é terem sido colocadas como possibilidades tanto seguir o “modelo tradicional de aulas”, com a possibilidade do uso de materiais encaminhados pela DESU, Diretoria de Ensino Supletivo, para a preparação dos estudantes para a realização dos exames externos de certificação. Outra alternativa apontada foi a possibilidade de se experimentar outras formas de supletivos que poderiam ser elaboradas pelo grupo de coordenadores do Projeto.

A estrutura administrativa para implantar o Projeto deveria constituir-se de um coordenador-geral, um secretário, um datilógrafo, um bibliotecário e um encarregado de turno. Além de ter o corpo docente composto por profissionais de apoio, teria, também, um coordenador pedagógico, um orientador educacional e orientadores de conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Programa de Saúde, de História e de Geografia. Por fim, teriam os monitores-professores, que seriam alunos das licenciaturas, do Estágio Supervisionado e do curso de Biblioteconomia (PROJETO, 1986, p. 5).

Para o funcionamento do Projeto, solicitou-se a concessão de bolsas de extensão a serem distribuídas conforme a figura (Figura 4) a seguir:

Figura 4 - Previsão de monitores e bolsas de iniciação pedagógica para o Supletivo (1986)

<u>11. Previsão de monitores em bolsas de iniciação pedagógica:</u>	
PORTUGUÊS	- 5 monitores
MATEMÁTICA	- 3 monitores
CIÊNCIAS	- 2 monitores
ESTUDOS SOCIAIS	- 2 monitores
ORIENTAÇÃO	- 3 monitores
BIBLIOTECA	- 2 monitores
T O T A L	- 17 monitores

Fonte: Acervo do PROEF-2 (PROJETO, 1986, p. 10).

As 17 bolsas solicitadas, bem como um auxílio financeiro no valor de cz\$10.500,00 (dez mil e quinhentos cruzados) para suprir os gastos de funcionamento do Projeto foram aprovadas pelo Conselho de Extensão/Coordenadoria de Cursos (CF. Ofício nº 037/86, de 17 de março de 1896 - ANEXO 6). Uma vez aprovado, seguiram-se os trâmites até a instalação oficial do Projeto no Centro Pedagógico, o que correu na noite do dia 24 de março de 1986, conforme apontado no capítulo anterior.

A seguir será analisado como foi a organização do Projeto de 1986 a 1996, período durante o qual ele foi denominado de Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG.

4.2. Fases de Funcionamento do “Supletivo” da UFMG (1986-1996)

Tendo por base as reflexões de Araújo (2002, p. 9), para quem “compreender e interpretar a origem e a trajetória de uma instituição escolar implica em configurar sua constituição ao longo de sua história”, daremos continuidade à (re)construção da história do PROEF-2, a partir da identificação de fases de seu funcionamento. Para o estabelecimento dessas fases, foram considerados critérios como alterações na estrutura de funcionamento do Projeto que implicaram em alterações no grau de sua institucionalização, por exemplo.

Foram identificadas quatro fases e etapas dessa história. (Re)construiu-se cada uma delas a partir das seguintes categorias: **O Projeto e outras instituições**, que aborda as relações do Projeto com o Centro Pedagógico, com a Faculdade de Educação, com a Pró-Reitoria de Extensão e com outras unidades da Universidade Federal de Minas Gerais; o **Atendimento**, na qual reconstruímos a estrutura e organização do Projeto para atender ao público; e o **Ensino**, na qual foram abordados os espaços, desenvolvidos pelo Projeto, para a formação de professores.

Foram estabelecidos, também, para delimitar cada uma das quatro fases, marcos que corresponderam a mudanças na estrutura organizativa do Projeto, revelando uma tentativa de se (re)organizar a todo o momento para que ele continuasse existindo (SILVA, 2013).

1ª Fase – “O Supletivo”: A Experiência Piloto (1986 – 1988)

A proposta de criação do “Supletivo” foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE -, em caráter experimental, com duração prevista de 2 anos, 4 semestres, e seus estudantes seriam certificados por exames supletivos, realizados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Em decorrência da autorização para funcionamento em caráter experimental e com duração prevista de dois anos, a estrutura colocada em funcionamento, de 24 de março de 1986 até o ano de 1988, contou com os elementos que serão apresentados na sequência.

a) O Projeto e outras instituições

O Projeto Supletivo, desde o começo de suas atividades, utilizou a estrutura física do Centro Pedagógico no período noturno. Na época, em 1986, contava com: “12 salas de aulas, laboratório, biblioteca, três salas ambientes, oficinas de madeira, de cerâmica e de artesanato, cantina e área de esporte e lazer, numa área construída de 6.000 m²” (RELATÓRIO, 1988).

Segundo Leonor, primeira coordenadora do Projeto:

a gente usou aquelas salinhas de observação que fica entre uma sala e outra. O Centro Pedagógico foi feito para isso. Essas salinhas foram sendo ocupadas com alguma coisa administrativa (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Conforme demonstrado pela documentação, essa fase foi um período em que o Projeto funcionava no Centro Pedagógico, mas não era integrado à sua estrutura administrativa e de funcionamento. Era uma atividade de extensão que funcionava na unidade, porém não era efetivamente da unidade. Nesse sentido, o Projeto Supletivo como ação de extensão era subordinado à Pró-Reitoria de Extensão, a qual era responsável pelo repasse dos recursos financeiros para o funcionamento, pagamento das bolsas dos monitores-professores e compra do material de consumo.

O Centro Pedagógico era a unidade executora do Projeto, sedia o espaço físico, funcionários do administrativo e parte do corpo docente para a coordenação das áreas. A orientação pedagógica e de formação, em grande parte, era desenvolvida pelos professores que eram oriundos de outras unidades da universidade. Veja no Quadro 7, a seguir, a equipe do Supletivo durante essa fase inicial:

Quadro 7 - Equipe do Supletivo (1986-1988)

Área	Professor responsável	Unidade
Português	Maria Ribeiro dos Santos	FALE, em Exercício no CP
Matemática	Alceu dos Santos Mazzeiro	ICEX
	Getúlio Alves de Brito	ICEX
	Maria Laura Neves	ICEX
Ciências	Clara Maria Urban de Menezes	ICB em exercício no CP
Geografia	Marcia Spayer Resende (1986)	CP
	Maria Lúcia Estrada (1987 – 1992)	IGC, em Exercício no CP
História	Beatriz Ricardina Magalhães	FAFICH
Física	Luiz Pompeu de Campos	FAE - CP
	Francisco Borja Lopez Prado	FAE

Biblioteca	Aparecida de Fátima Spindola Lúcia de Moura Reis	CP CP
Orientação Educacional	Maria Leonor Viana Ferrari	CP
Assessoria de Coordenação Geral	Leôncio José Gomes Soares	CP*
Coordenação Geral	Maria Leonor Viana Ferrari	CP
Secretária	Rosa Maria Ferraz de Oliveira	CP

* O professor Leôncio José Gomes Soares, em 1986, cursava o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG e, por ter sido professor em curso supletivo na região metropolitana de Belo Horizonte, foi convidado a assessorar a coordenação-geral do curso. Em 1988, o referido professor, após aprovação em concurso, tornou-se professor do Centro Pedagógico.

Fonte: Elaboração pessoal, a partir da análise dos Relatórios de atividades 1987, 1988 e do Projeto de 1986.

A análise do Quadro 7 demonstra que, durante a fase piloto, o Projeto contou com a participação de professores do Centro Pedagógico e de outras unidades da Universidade, demonstrando uma cooperação de professores envolvidos na realização do Projeto.

Segundo a primeira coordenadora geral do Projeto, nessa fase não havia interação entre os estudantes do Supletivo e outros alunos do Centro Pedagógico, uma vez que o primeiro era noturno e o segundo diurno. De acordo com Leonor,

havia interação entre dos professores, porque a gente era do CP. Quer dizer, a maior parte era do CP, então já tinha um relacionamento maior. Então, com outras Unidades era só com a gente mesmo porque a gente já conhecia, e depois passamos a conhecer. A Universidade não era muito grande, a gente já conhecia. E tinha pessoas que a gente já conhecia até antes da Universidade. Então, a gente tinha um certo conhecimento do pessoal (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Esse conhecimento do pessoal, dos professores da universidade, e a interação entre eles não significava que o departamento ou a unidade a qual o professor era lotado participava do Projeto. As relações entre esses professores e o Projeto não eram relações entre departamentos das unidades da universidade, mas sim relações pessoais, dos professores interessados com o Projeto. Conforme demonstrado no relatório:

É interesse do Projeto que os Departamentos reconheçam o trabalho de Coordenação de área que envolve a pesquisa e orientação de monitores. É bom lembrar que alguns departamentos já o fazem. Entretanto, existem coordenadores que desenvolvem o trabalho junto ao Supletivo como sobrecarga (RELATÓRIO, 1988, p.4).

O reconhecimento da coordenação de atividades desenvolvidas pelos coordenadores das áreas foi um dos desafios perseguidos pela equipe do Supletivo nos anos seguintes e enfrentado como fundamental para se estruturar uma atividade de formação docente, de pesquisa e um trabalho de reconhecimento do trabalho de orientação desenvolvido por esses professores ao exercerem funções de coordenação no Projeto.

No começo do Projeto, esses professores foram convidados para integrar a equipe do Supletivo, em razão de laços de amizade e/ou proximidade com o professor Luiz Pompeu de Campos. Segundo a primeira coordenadora do Projeto, ela, assim como outros professores, aceitou o convite porque “a gente achou que era importante, era uma complementação dos ideais da vida fazer aquilo e que tinha a oportunidade. Então, a gente trabalhava uma parte durante o dia e depois voltava à noite” (Leonor, entrevista realizada em 11/11/2019).

Para aceitar o convite e integrar a equipe do Projeto “tinha que ter esse ideal, essa missão, de achar que se eu recebi, por que eu não vou dar? Se eu tenho essa possibilidade, por que eu não vou ajudar?” (Leonor, entrevista realizada em 11/11/2019).

Durante essa fase inicial, e provavelmente em outras, à medida que o Projeto funcionava foram aparecendo outros desafios a serem superados. Alguns deles, por exemplo, dizem respeito ao funcionamento do Projeto no período noturno em uma Universidade em que ainda eram raros os cursos que funcionavam à noite. Sendo assim, além do pouco movimento no horário de funcionamento do Projeto, não se contava ainda com a estrutura da universidade em período estendido. O restaurante universitário, por exemplo, não funcionava no período da noite, fato que levou a coordenação do Projeto a

[...] conversar no Setorial [Restaurante Universitário] sobre a possibilidade de dar uma alimentação e então foi acordado isso. O Setorial fazia, mas como eles fechavam em determinado horário, mandavam a comida. Tinha uns caldeirões que vinham, era uma sopa, um sopão, que eles tomavam antes de começar a aula. E, às vezes, tinha algum problema de condução e eu tinha um Passat, eu abria o capô atrás e punha os caldeirões e ia buscar. Alguém me ajudava a colocar e depois a tirar para o pessoal comer. Mas depois, nós começamos a observar que as filas começaram a ficar muito grandes, eram os alunos da noite, da Faculdade de Educação, que estavam descendo à noite para tomar sopa também. E aí não ia dar, mas eles também estavam precisando. Foi um negócio assim, às vezes algum aluno nosso chegava mais tarde e já não tinha mais, porque um desceu primeiro e viu que tinha a sopa e foi contando para os outros, quando vimos tinha um fila para tomar a sopa (trecho de entrevista Leonor, 11/11/2019).

Além da questão da alimentação, outro desafio enfrentado referia-se ao horário de fechamento de uma das portarias da universidade:

O portão da Educação Física fechava uma determinada hora e você tinha que sair antes ou então dar a volta. Para mim, por exemplo, a Educação Física era fácil, pegava ali, pegava a Catalão [Avenida Carlos Luz] e já estava aqui. Mas lá, aí você tinha que dar a volta pela Antônio Carlos, para chegar... E não tinha a Américo Vespúcio ainda. Eu tinha que dar a volta para chegar. E para os alunos que iam a pé também, porque eles pegavam o ônibus ali na avenida Catalão (trecho de entrevista Leonor, 11/11/2019).

Outros desafios foram a abertura à comunidade externa, a ampliação do público atendido e, depois, a luta pela conquista da certificação. Aos poucos, ao manter-se em

funcionamento, o Projeto foi ocupando espaços dentro do Centro Pedagógico e também se beneficiando da ampliação da estrutura da Universidade no período noturno.

b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público

O Projeto iniciou suas atividades visando, primeiramente, atender apenas os funcionários da universidade que não possuíam o primeiro grau completo.

No princípio foi para os funcionários da universidade que não tinha o curso secundário, fundamental e o médio. Então, ficamos com os que já tinham ou tinham sido alfabetizados e que precisavam concluir o fundamental, não só, mas também para uma melhoria na carreira de funcionário, que havia a possibilidade de melhorar também (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Entretanto, no seu segundo ano de atividades, em 1987, o Projeto Supletivo se abriu para receber estudantes da comunidade externa à universidade que desejassem retomar os estudos.

Embora o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico tenha concentrado suas atividades para atender as fases finais do primeiro grau – ensino fundamental – que costumava a equivaler as antigas 5ª e 8ª séries -, a documentação apontou indícios de que o Projeto tenha atendido, também, turmas de alfabetização, as chamadas turmas de Suplência 1 (RELATÓRIO, 1988).

Conforme apontado pela documentação, no ano de 1988 e 1989, o Projeto Supletivo de 1º Grau do Centro Pedagógico da UFMG desenvolveu dois programas de suplência, a saber:

O Programa de Suplência 1: Corresponde às 4 séries iniciais do 1º Grau, cujo trabalho está ligado ao convênio existente entre Centro Pedagógico – UFMG e a Fundação Educar. Este programa atende a população adulta entre funcionários e moradores da região, que se encontra em estágio escolar a nível de suplência 1. Atualmente, tem quatro turmas com um total de quarenta e dois alunos sendo o trabalho desenvolvido por oito monitores, nas seguintes áreas: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. A coordenação das áreas está a cargo de professores das diferentes Unidades da UFMG.

O Programa de Suplência 2: Corresponde às 4 séries finais do 1º Grau estando ligado ao Centro Pedagógico e Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Atende também à população adulta entre funcionários e moradores da região, que se encontra em estágio escolar a nível de suplência 2, tendo, hoje 4 turmas com 60 alunos. São em número de 17 os monitores que trabalham neste programa. São estudantes das diversas Unidades da Universidade estando sob coordenação de professores nas seguintes áreas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Biblioteconomia e Orientação Educacional (RELATÓRIO, 1988, p.1).

As turmas de Suplência 1 e de Suplência 2 funcionavam no Centro Pedagógico. As primeiras, as turmas de Suplência 1, foram fomentadas pelo convênio celebrado entre a Fundação Educar e o Centro Pedagógico – UFMG, que previa o apoio financeiro para custear

as bolsas dos monitores e os materiais de consumo necessários para a realização de um trabalho de qualidade durante dois anos. Em contrapartida, os integrantes do Supletivo deveriam desenvolver um projeto de pesquisa acerca do trabalho desenvolvido, especificamente, com essas turmas. Esta pesquisa foi denominada de “O Estado de prontidão do aluno trabalhador que volta à escola”.¹¹⁸ A documentação apontou, ainda, que essas turmas foram interrompidas em 1989 em decorrência do atraso do envio dos recursos financeiros necessários para seu funcionamento e continuidade.

Embora tenha sido uma experiência que não tenha continuado, a existência de turmas voltadas para a Suplência 1 demonstrou que existia uma demanda interna e da comunidade externa à Universidade pela escolarização referente às séries iniciais do primeiro grau. O Projeto Supletivo, então, ao se concentrar em atender as séries finais do primeiro grau atendia uma parte da demanda por escolarização, deixando de atender outra parcela. A partir dessa constatação, o atendimento começou a ser repensado para que se expandisse tanto para todo o 1º grau quanto para o 2º grau (atual Ensino Médio).

O processo de seleção dos estudantes ocorria em cada um dos semestres e para as quatro turmas existentes no Projeto. Eram ofertadas 25 vagas para cada turma, de forma a atender 100 pessoas por ano, distribuídas em 4 (quatro) turmas ou módulos do curso.

A cada semestre aqueles que desejassem ingressar no Supletivo se submetiam a uma série de avaliações para atestar o domínio dos conhecimentos necessários a cursarem as séries finais do primeiro grau. Foi em decorrência da grande procura por vagas e da não aprovação de muitos candidatos devido às provas que, no ano de 1988, mediante convênio com a Fundação Educar, foram criadas as turmas de Suplência 1 descritas anteriormente.

As turmas do Projeto, Suplência 1 e Suplência 2, eram nomeadas de T1, T2, T3 e T4, sendo que cada turma correspondia a um módulo do curso. Sobre o processo de formação das turmas de estudantes, a primeira coordenadora do Projeto, afirma que:

as pessoas que tinham um determinado conhecimento passavam por um teste e, às vezes, estava por exemplo na quinta série, mas não tinha coisas como História e Geografia, mas tinha um conhecimento de Matemática às vezes maior, então fazia com a outra turma as aulas das disciplinas da outra turma. Era difícil montar o horário (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Sendo assim, o sistema de módulos e quatro turmas em funcionamento, permitia-se que um aluno frequentasse as aulas da disciplina que precisasse com outra turma. Essa característica da não seriação é apontada como uma diferenciação do Supletivo da UFMG para outros existentes na cidade. Segundo Leonor: “a novidade, e acho que a universidade

¹¹⁸ Cf. Convênio celebrado entre a Fundação Educar e a UFMG, 1988.

tem de criar uma coisa nova, foi ser não seriado” (Leonor, entrevista realizada em 11/11/2019).

A grade curricular das turmas de Suplência 1 era composta pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Cada disciplina era ministrada duas vezes por semana para cada turma. Por sua vez, a grade curricular das turmas de Suplência 2 era composta pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Cada disciplina era ministrada duas vezes por semana para cada turma.

O tempo previsto para que um estudante frequentasse as atividades do Projeto era de dois anos, ou seja, quatro semestres, que correspondia à duração da autorização de funcionamento que o Projeto possuía. As aulas eram ministradas de segunda à sexta-feira, das 18h30min às 22h.

Para efeito de avaliação interna e progressão dos estudantes de uma turma para a outra, cada etapa ou módulo correspondia a um semestre que estava dividido em dois bimestres: “Para efeito de nota, cada bimestre terá 10 pontos que ao final serão somados e divididos por dois. A média para aprovação será de 6 pontos” (RELATÓRIO, 1987).

Embora houvesse a explicitada intenção de fazer do Projeto Supletivo uma “escola diferente” em alguns momentos/aspectos, se reproduziu, em seu interior, práticas utilizadas em outras escolas para adultos, como, por exemplo a adoção do sistema de pontuação para avaliar os estudantes descrito na passagem acima. Essa reprodução indica a complexidade de se atingir o ideal de constituição de um projeto alternativo/diferente do modelo que se tem por parâmetro, o que nos leva a inferir que a construção desse modelo – conjunto de práticas - se tratou de um processo de tentativa e erro até avançar-se para um modelo efetivamente distinto e considerado mais apropriado para escolarizar adultos.

Durante esta fase experimental (1986-1988), o Projeto funcionou como uma experiência piloto, uma vez que não possuía autorização para certificar os estudantes que frequentavam o curso, concentrando suas atividades na preparação de estudantes para exames externos de certificação, visto que, para os alunos obterem o certificado de primeiro grau, tinham que prestar os exames supletivos da Secretaria Estadual de Educação (RELATÓRIO, 1988; PROJETO, 1996).

Percebendo que a autonomia para certificar seria fundamental para continuar o trabalho, ela passou a ser encarada como meta a ser conseguida. Durante o ano de 1988, a equipe do Supletivo, para obter autorização para realizar a avaliação no processo e expedir o Certificado de Conclusão de Curso, mediante a elaboração de projetos, apresentação de justificativas e resultados da experiência em andamento, percorreu as instâncias deliberativas

da Instituição (o Colegiado do Centro Pedagógico, a Congregação da Faculdade de Educação, a Câmara de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e, externamente, a Secretaria Estadual de Educação (RELATÓRIO, 1988, 1989; PROJETO, 1996). A esse respeito, Leonor relata que,

inicialmente o que era chamado Supletivo tinha que fazer o exame supletivo, porque tinha um exame. Havia um lugar que eles aplicavam provas de conhecimento que o pessoal fazia e passava. Podia ser por disciplina, não precisava ser o conjunto. Você fazia Matemática em um ano, Português no outro. Então, inicialmente foi isso. Aí surgiu a ideia de que, se a Universidade pode muito, ela pode um pouco. Se ela pode dá um diploma de graduação, ela pode dar um diploma, um certificado de curso do fundamental e do médio. Então, foi a luta no Conselho Estadual de Educação e para isso, alguns professores, o Pompeu e outros, tivemos que conversar com os membros do Conselho Estadual de Educação, que era o estado, para explicar, não era só convencê-los, mas era explicar que eles votassem com conhecimento, que eles pudessem tomar causa com conhecimento de que a Universidade pudesse dar certificado da mesma forma que os outros davam nesse curso (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

A Secretaria Estadual de Educação e as instâncias internas da UFMG reconheceram que, se a universidade tinha autonomia para certificar os estudantes dos cursos de 1º e 2º graus, também possuía autonomia para certificar o curso de suplência por ela oferecido. Após esse entendimento, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, por meio da Resolução n. 14/88, assinada em 21 de dezembro de 1988, autorizou que o Supletivo certificasse seus estudantes.

Com a referida autorização, o Projeto passou a fornecer o certificado de conclusão do ensino fundamental para seus estudantes, segundo critérios próprios. Esta foi uma grande conquista para o Projeto, uma vez que, nesse período, a Secretaria de Educação de Minas Gerais restringia a autorização para instituições privadas e públicas que desenvolviam educação de adultos certificassem os estudantes. Nesse período, apenas dois cursos de suplência da rede privada tinham autorização para conceber esse tipo de certificado: o Roma e o Promove (SOARES, 1995b; 2019).

A autonomia para conferir o certificado provocou alterações significativas no interior do processo pedagógico, possibilitando que o Projeto elaborasse métodos próprios de atendimento à escolarização de adultos. Dentro dos limites desta pesquisa, é possível inferir que, como a certificação interferiu no funcionamento do Projeto, ela também pode ser entendida como o marco final desta fase experimental, marcada pela interferência da necessidade de preparação para a realização de provas externas.

Terminada a fase experimental do Projeto, sua a licença de funcionamento foi prorrogada por mais dois anos.

c) Ensino - Formação Docente

c. 1) Monitores-professores

Desde a aprovação do Supletivo e a conseqüente início das atividades, os professores das turmas de EJA são estudantes das licenciaturas da UFMG, que recebem uma bolsa da Pró-Reitoria de Extensão e são orientados por professores da mesma universidade. Essa característica reforça a função de formação de docentes de EJA do Projeto.

Em 1986 o número de bolsistas atuantes no Projeto era de 17 (dezesete). O plano de trabalho era composto 20 horas semanais, os bolsistas (monitores) recebiam uma bolsa da Pró-Reitoria de Extensão¹¹⁹ e eram selecionados pelos coordenadores das áreas.

Sobre a seleção de bolsistas e sobre a remuneração pelo trabalho, Leonor relata que:

havia uma conversa sempre do professor [do coordenador da área] com aqueles que estavam querendo e havia uma bolsa, pequena mas havia. Essa bolsa ajudava também para quem estava estudando e para poder se dedicar e, às vezes, para comprar até mais algum livro (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Como não havia um processo sistematizado de seleção por editais, nesse período, “os próprios professores-coordenadores convidavam estudantes da licenciatura para serem monitores-professores no Projeto, porque eles também tinham monitores” (Leonor, entrevista realizada em 11/11/2019).

Os oito monitores do Programa de Suplência 1 (1988-1989) eram remunerados com uma bolsa no mesmo valor da ofertada pela Pró-Reitoria de Extensão, mas paga com recursos do convênio firmado entre a Universidade e a Fundação Educar.

c.2) Atividades de Formação

No início das atividades, cada bolsista (monitor-professor) atuante no Projeto lecionava sua disciplina para uma turma específica, totalizando quatro horas/aula semanais, das 20 horas semanais estabelecidas para o desenvolvimento de suas atividades. Isso significava que as 16 horas semanais restantes seriam destinadas à sua formação e/ou preparação para o trabalho com as turmas.

Durante esta fase inicial, os espaços formativos compreendiam: um período de preparação inicial que era realizado antes do começo de cada semestre letivo, em que era

¹¹⁹ Desde o início das atividades, os monitores-professores foram remunerados com uma bolsa da Pró-Reitoria de Extensão.

apresentado o Projeto, e os licenciandos eram situados nas discussões acerca da EJA, e ao mesmo tempo começava o planejamento do trabalho pedagógico com as turmas. Esses momentos formativos que antecederiam os semestres eram nomeados de Seminários Internos de Formação. Conforme o Relatório (1988, p. 2), “constantemente têm sido realizadas reuniões gerais de professores, coordenadores de áreas, monitores e alunos com objetivos de avaliar e redefinir o trabalho”. Mesmo não informando a periodicidade ou a duração dessas reuniões, há indícios de que ocorriam frequentemente, sinalizando, também, que estavam em estruturação e que eram feitas avaliações da formação docente, atividade que o Projeto aperfeiçoaria com o passar do tempo. Segundo Leonor,

a função do professor era orientar sobre os melhores aspectos para se trabalhar com os alunos. Estávamos aprendendo também, porque tinha a possibilidade de trabalhar na faculdade, de orientar (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

A possibilidade de aprender fazendo, refletindo e discutindo sobre o que havia sido feito e o que se poderia fazer são princípios do Projeto que permaneceram ao longo de sua trajetória.

2ª Fase: A consolidação do Supletivo (1989 - 1996)

Com a conquista da autonomia para certificar os estudantes, adquirida em dezembro de 1988, terminou o período experimental do Projeto, mesmo que tenha continuado como um projeto de extensão com duração limitada e provisória¹²⁰. O Supletivo passou, então, a dedicar-se à estruturação de um modelo específico de atendimento à EJA e de formação de docentes para essa modalidade educativa.

a) O Projeto e outras instituições

A autorização para certificar e a renovação da autorização para continuar em funcionamento foram conquistas obtidas pelo Projeto. É possível inferir que esse reconhecimento veio do fato de o Projeto estar cumprindo com seus objetivos, o que justificava sua manutenção. Foi um reconhecimento da Universidade, da Pró-Reitoria de Extensão e das pessoas e unidades envolvidas. Entretanto, embora tenha sido autorizado a

¹²⁰ A autorização para funcionar precisava ser renovada a cada dois anos, e anualmente, o Projeto, assim como outros de extensão, enviava o projeto e o relatório de atividades para requerer a autorização para continuar em funcionamento.

prosseguir em atividade, continuava a ser necessário lutar pelas condições requeridas para atender com qualidade os estudantes, uma vez que:

o Projeto como um todo era bem precário. O Projeto ainda tinha aquele banheirinho adaptado lá que era sala dos monitores [...] Era o primo pobre, tinha essas coisas chatas, tudo que acontecia de errado, foi alguém da EJA (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Pelo depoimento acima, a infraestrutura disponibilizada para o Projeto e as relações com o restante do Centro Pedagógico eram frágeis e precisavam ser melhoradas. Essa precariedade é atribuída à pouca institucionalização do Projeto, sendo suas funções providas pelo esforço de um grupo de professores de várias unidades, o que provavelmente contribuía para a pouca integração entre a atividade de extensão e a unidade na qual ela funciona.

Era muito pouco institucionalizado, aliás uma das conversas que sempre existia era essa sobre a institucionalização do Projeto, que ninguém sabia se seria melhor ou pior, porque a medida que institucionalizasse ele ficaria mais engessado, aí a gente acabou achando que seria melhor ele ser mais experimental mesmo, mas ao mesmo tempo a gente ainda não podia contar com funcionários. Existiu no início uma funcionária e depois acho que ela aposentou não sei, e aí não acertava com uma funcionária, então a gente tinha depois monitores, que a gente foi tentando mudar (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A cada momento existiam decisões a serem negociadas a fim de reduzir a precariedade do Projeto em função de sua pouca institucionalidade.

Entre essas decisões para melhorar as condições de funcionamento do Projeto, havia o aumento da participação de professores do Centro Pedagógico na equipe do “Supletivo”, como destaca a Ana Maria (ex-coordenadora):

A entrada de algumas pessoas, porque antes tinha eu que era aqui do IGC, tinha a Beatriz que era da História, da FAFICH, tinha outro que era da Matemática, então esse movimento para tornar o Projeto cada vez mais CP e FaE, ele tinha muita gente da FaE, mas também não eram todos. Do CP mesmo quase não tinha, era o primo pobre, ninguém queria saber do Projeto, tudo que acontecia de errado era alguém do Projeto que tinha feito, foram tempos muito ruins, naqueles primeiros momentos nesse sentido sabe? Porque a relação com o CP realmente era difícil, aí até esse movimento, mesmo sem estar institucionalizado, ser considerado como o terceiro turno da escola [...] então, essas mudanças, elas vieram porque começaram a acontecer algumas coisas, por exemplo, primeiro o Leonardo Jeber, que era da Educação Física, foi ser diretor do CP, então o diálogo com ele era um pouco mais tranquilo com relação a essa parte. Até porque ele participava, não me lembro muito bem se ele participava, mas me lembro que ele participou de reuniões do Projeto (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

À medida que professores do Centro Pedagógico passavam a integrar a equipe do Supletivo, movimento que foi acontecendo paulatinamente, o diálogo com a direção da unidade foi ficando mais profícuo, e isso contribuiu para melhorar as condições de funcionamento do Projeto. Contudo, a cada nova direção foi necessário negociar e lutar para segurar o que já havia sido conquistado e para enfrentar e superar as necessidades que surgiam ao longo do tempo, uma vez que essa negociação dependia das relações que a equipe

de coordenação do Projeto construía com a unidade, as quais, como todas relações interpessoais, são mutáveis no tempo.

De fato, as condições de funcionamento do Projeto foram melhorando gradativamente. Isso contribuiu para a renovação da equipe de coordenadores, com a entrada de professores do Centro Pedagógico, e para um diálogo mais profícuo com as direções da Escola. A melhoria nas condições internas de funcionamento do Projeto, nesse período, a partir de meados da década de 1990, ocorreu concomitantemente ao crescimento do tema da EJA na Universidade e na Faculdade de Educação.

Em agosto de 1995, visando 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 (GIOVANETTI, 2000). Todos os professores coordenadores dos projetos de Extensão voltados para a EJA da Universidade participavam do GEJA.

Além do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico que atendia sujeitos em fase final do ensino fundamental, a Universidade desenvolvia o Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG, denominado PAJA¹²¹.

O PAJA estava ligado à Faculdade de Educação e entrou em atividade em 18 de outubro 1995 (Cf. ANEXO 7). As aulas eram voltadas para alfabetização de funcionários e ocorriam em unidades da universidade, entre elas a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH - e Faculdade de Farmácia.

Segundo Giovanetti (2000, p. 2001), o crescimento do tema da EJA na Faculdade de Educação e na Universidade decorreu “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”.

¹²¹ O PAJA entrou em funcionamento em outubro de 1995, sob a coordenação dos professores Daniel Alvarenga, Maria Helena Starling e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GEJA), com apoio da Coordenadoria de Assuntos Comunitários – CAC – e da Divisão de Recursos Humanos da UFMG. Visava responder à demanda de funcionários da universidade que não eram alfabetizados. Em 1996, esse projeto foi incorporado à estrutura do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG – CEALE – e em 1998 passou a ser nomeado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – PROEF-1. (Cf. Proposta para criação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos – Versão preliminar – 1998).

A necessidade de discussão acerca da inserção da universidade nas questões relacionadas à EJA, por um lado se concretizou na criação do GEJA e, por outro, na realização do I Seminário Universidade e a Educação de Jovens e Adultos, realizado na Faculdade de Educação – FaE – da UFMG em novembro de 1996.¹²²

O I Seminário Universidade e a Educação de Jovens e Adultos, além de reunir participantes de todo o Brasil, permitiu o intercâmbio de ideias e confrontos de propostas e práticas desenvolvidas pelas universidades no campo da EJA, e ainda, celebrou os 10 anos de atividade do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico.

Essa celebração pode ser entendida como um momento de rememorar o que foi conquistado e construído, e também, como uma possibilidade de discutir e avaliar esse processo, vislumbrar novos objetivos e conquistas, e de reivindicar a garantia de novos direitos. Segundo Maria da Conceição, em entrevista realizada em 17 de dezembro de 2019, “em 1996 tem todo o movimento da comemoração dos 10 anos e movimento para o atendimento do ensino médio”.

Para Maria Amélia, um momento marcante do Projeto nesse período,

foi a reivindicação dos estudantes pela continuidade de seus estudos. Que aconteceu nos idos de 1996, no momento do Primeiro Seminário Educação de Jovens e Adultos e Universidade, que alunos do Projeto com participação dos monitores passaram uma lista, um abaixo-assinado pedindo a continuidade dos estudos. Estavam presentes nesse seminário, integrantes da universidade, inclusive o reitor, que na época era o professor Tomaz. Nesse Seminário, o reitor se comprometeu a oferecer o ensino médio (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019).

Esse momento de reivindicação também foi recordado por Denise, que na época era monitora-professora no Projeto,

Eu tinha estado no Seminário de 10 anos, que foi em 1996, eu lembro da gente arrumando tudo, para a gente que é monitor é uma festa! Aquela agitação e vinha reitor. Lembro que o reitor era o Tomaz [...]. Naquela época a gente falou com o Tomaz que não tinha ensino médio e que era muito ruim aquilo. Nossos estudantes formavam e tinham que buscar nas escolas e as redes já eram inchadas com o ensino médio de adolescentes e jovens, não tinha espaço. Arrancamos dele a promessa de que ele ia aumentar as bolsas para poder criar o ensino médio e assim foi feito um tempo depois (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

A movimentação para o atendimento do ensino médio foi um marco político¹²³. Autoridades da Universidade se comprometeram publicamente em atender à reivindicação

¹²² O cartaz e o convite com a programação do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos encontram-se, respectivamente, nos anexos 8 e 9 desta dissertação.

¹²³ No Anexo 10 encontram-se fotografias (Fotografias 6 e 7) - que ilustram a campanha realizada pelos estudantes e equipe do Projeto Supletivo para que a Universidade se responsabilizasse também pelo atendimento do nível médio, 2º grau, da escolarização de adultos que, em 1996.

dos estudantes e, em decorrência dessa promessa, começaram os estudos para a criação de um projeto para oferecer o ensino médio de jovens e adultos dentro da Universidade ¹²⁴.

Com esse contexto interno, o Projeto se organizou estruturalmente para atender os objetivos que justificaram sua criação e manutenção. A seguir, será apresentada a organização dele nesse período.

b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público

Com autonomia para certificar adquirida em dezembro de 1988, o Projeto passou por alterações em sua estrutura interna, começando a consolidar um modelo próprio de atendimento ao estudante jovem e adulto, assim como a estruturação de espaços voltados para a formação docente. Essas alterações foram significativas e fazem parte do início de outra fase na trajetória do Projeto, que se estendeu até o ano de 1996, ano em que o Projeto Supletivo celebrou seus 10 anos de funcionamento, marcando mais uma etapa da inserção da EJA na UFMG.

Nessa fase, o Projeto continuou atendendo tanto aos funcionários da universidade quanto integrantes da comunidade externa, desde que possuíssem mais de 18 anos e fossem aprovados no processo de seleção que ocorria no começo de cada semestre (RELATÓRIO, 1989).

Em 1989 o convênio com a Fundação Educar foi rompido, o que significou a extinção das turmas de Suplência 1, ou seja, aquelas que atendiam estudantes com escolarização correspondente às séries iniciais do primeiro grau, atual ensino fundamental I (RELATÓRIO, 1989).

A autonomia para emitir certificado de conclusão do 1º grau impactou qualitativamente no processo de seleção de novos estudantes para o Projeto. A primeira modificação foi em relação às provas de seleção, que passaram, em 1989, a demonstrar um caráter interdisciplinar ao integrar as disciplinas de Português, História e Geografia e as disciplinas Matemática e Ciências, “cuja correção foi realizada em conjunto com questões, ao mesmo tempo, sendo consideradas para dois ou mais conteúdos” (RELATÓRIO, 1989, p. 5).

¹²⁴ O Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG entrou em funcionamento no segundo semestre de 1998, no Colégio Técnico da Universidade. Encerrou suas atividades em 2018, uma vez que, entrou em funcionamento, em 2017, no Centro Pedagógico outro projeto, da Universidade, para atender o ensino médio da educação de jovens e adultos, o PROEMJA – desenvolvido, assim como o PROEF-2, no Centro Pedagógico.

A Seleção por meio da realização de provas foi substituída em 1990, uma vez que a equipe do “Supletivo” aprovou, em reunião, uma proposta alternativa à seleção baseada unicamente no resultado das provas. Essa proposta alternativa (ANEXO 11) previa o sistema de seleção em etapas. A primeira etapa consistia na realização da inscrição. A segunda etapa baseava-se na aplicação de uma prova diagnóstica para cada um dos agrupamentos de estudantes atendidos pelo Projeto. A terceira etapa abarcava a realização de sorteio de vagas sempre que o número de candidatos aprovados na etapa anterior, ou seja, nas avaliações diagnósticas, fosse maior que o número de vagas ofertadas pelo Supletivo.

O sorteio acontecia em um auditório para que fossem explicitadas aos candidatos as razões de tal procedimento. O objetivo era mostrar para aqueles que não fossem aprovados que eles não eram responsáveis ou culpados por isso. O que acontecia era que havia pouca oferta ou a inexistência de vagas para a escolarização de adultos. E ainda, apresentava para esses sujeitos a necessidade de pressionar o poder público para o atendimento de seus direitos.

Segundo o Relatório de 1989, a secretária do Projeto, Rosa Maria Ferraz de Oliveira¹²⁵, e a monitora-professora da área de Geografia, Glesse Gripp Lopes, propuseram essa alteração por considerarem injusto o sistema de seleção baseado unicamente no resultado de uma prova, de uma avaliação. Ao seguir tal procedimento, o Supletivo excluía, mais uma vez, aqueles que já haviam sido excluídos da escola em outras oportunidades.

O novo sistema foi aprovado pela equipe de coordenadores e utilizado para o ingresso de estudantes até o final do ano de 1996. Uma estudante do Projeto assim descreveu a seleção:

O processo de seleção dá uma sensação de vitória e derrota ao mesmo tempo. Após passar na prova de seleção imaginei: e se não for sorteada? (Trecho de carta da ex-aluna Apolinária, 1996).

Apolinária foi sorteada e frequentou o curso. Após a entrada de sua turma, os candidatos à seleção não precisaram mais passar pela apreensão de contar com a sorte para retornarem aos estudos. Em 1997, o sorteio deu lugar a uma entrevista com os selecionados na etapa anterior (RELATÓRIO, 1997).

A grade curricular das turmas do Projeto continuou sendo composta pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Cada disciplina era ministrada duas vezes por semana para cada turma. Entretanto, passou a ser oferecido aos alunos o curso de Datilografia, que ocorria de 17h30min às 18h30min e era ministrado pelos

¹²⁵ Nesse período, Rosa Maria Ferraz de Oliveira era bolsista do Projeto atuante na secretaria e, por isso, exercia a função de secretária do Projeto.

professores da Escola de 1º Grau do Centro Pedagógico, que utilizavam a sala de datilografia da mesma escola (RELATÓRIO, 1989). No ano seguinte, 1990, passou a ser oferecida, também, a oficina de Contabilidade, nos mesmos moldes da disciplina de Datilografia (RELATÓRIO, 1990).

As aulas, assim como na fase experimental, aconteciam de segunda a sexta-feira, de 18h30min às 21h50min, com o intervalo de 20h às 20h20min. Por noite havia dois blocos de aula de 1:30 cada. As quatro turmas do Projeto foram mantidas e nomeadas de Turma 1 – T1; Turma 2- T2; Turma 3 – T3 e Turma 4 – T4. Sendo que cada turma correspondia a um nível, módulo de ensino ofertado pelo Projeto. Sobre a organização das turmas, nessa fase, Maria da Conceição, em entrevista realizada em dezembro de 2019, assim se referiu:

Naquela época ainda funcionava com turma 1, turma 2, turma 3, turma 4, era por semestre, mais ou menos 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, ainda tinha um pouquinho essa correlação (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Para o curso, foi mantida a duração de dois anos, quatro semestres, sendo a certificação oferecida pela equipe do “Supletivo” mediante a utilização de critérios e métodos próprios. A exigência mínima para certificação era de o aluno frequentar dois semestres de aulas (RELATÓRIO, 1989).

Essa exigência resultou na permanência dos estudantes da turma T4 por mais um semestre no Projeto. Além dessa alteração, nos casos em que o candidato à seleção fosse classificado para o terceiro semestre ou terceiro módulo, ele também deveria permanecer um ano Projeto. Ainda segundo o referido relatório,

com esta exigência, tentamos impedir que o Supletivo se converta em reprodutor das precárias condições oferecidas pelos cursos de Suplência da iniciativa privada que abastecem de candidatos os exames de massa oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais (RELATÓRIO, 1989, p. 1).

Além dessa determinação, para avaliar os estudantes, utilizava-se o sistema de avaliação por pontos, sendo necessária a obtenção de 60 % dos pontos distribuídos ao longo do semestre. Foi estabelecido, também, que o aluno deveria frequentar 70% das aulas efetivamente dadas. Embora muito similar às exigências de outras escolas, o Projeto tinha como princípio avaliativo a não reprovação dos estudantes, conforme destaca Ana Maria:

Uma coisa importante era não dar bomba no pessoal. Bomba era uma coisa muito mal vista no PROEF. Não pode dar bomba, nós vamos excluir mais uma vez essas pessoas que vieram aqui depois de tanto tempo. A gente ainda não tinha assimilado completamente essas especificidades da EJA (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A preocupação da equipe, mesmo utilizando o sistema de pontos, era, então, não excluir novamente da escola aquele sujeito que estava retornando e, ao mesmo tempo,

construir uma experiência que pudesse proporcionar ao estudante o necessário para se conviver e se inserir plenamente no mundo letrado e que não fosse um lugar apenas para conferir certificados.

c) Ensino - Formação Docente

c.1) Monitores-professores

O quadro de monitores do Projeto, nessa fase, foi ampliado: das 17 bolsas autorizadas para o ano de 1989, passou-se para 22 bolsas, em 1990.

Embora tenha ocorrido a ampliação no quantitativo das bolsas, de 17 para 22, o valor pago aos bolsistas pela Pró-Reitoria de Extensão continuava menor que o valor pago pela universidade para bolsas de outra natureza. Acerca da remuneração aos bolsistas, Denise relata que:

eu lembro até os valores, as outras eram uns R\$200,00 e essa era R\$100,00. Então assim, ela era menor que todas. Eu pensei assim, não consegui a outra, então vai essa. Fui junto com uma amiga, a gente fazia muitas coisas juntas, e não tinha muita procura. O processo de seleção não era muito concorrido. Acho que também por causa do valor e também porque eu acho que é uma coisa que a princípio pode espantar as pessoas ainda, que é quando você descobre o quanto você tem que se dedicar e você tem outras bolsas que você tem uma contrapartida de dedicação muito menor. Aí, eu comecei (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

A não equiparação das bolsas, e conseqüente valor inferior das bolsas de extensão em comparação às de pesquisa e de ensino (monitoria), contribuía e reforçava a desvalorização institucional das atividades extensionistas, consideradas atividades menos importantes que outras dentro da Universidade. Essa distinção resultava na dificuldade para o Projeto completar seu quadro de bolsistas, conforme exposto pelo depoimento de Denise, descrito acima.

c.2) Atividades de Formação

Os monitores-professores das áreas do conhecimento que integravam a grade curricular do Projeto, além de se responsabilizar pela regência de sua disciplina específica em uma única turma, deveriam participar dos fóruns deliberativos e formativos do Projeto. Vale ressaltar que o trabalho desenvolvido em cada disciplina correspondia a quatro horas-aula semanais (de 45 minutos), preparação e registros de aulas, elaboração de material didático, realização de atividades extraclasse, entre outras.

Um desses fóruns era o Seminário Interno de Formação e/ou de Avaliação, realizado pela primeira vez em dezembro de 1989. Esse Seminário foi um encontro coletivo entre coordenadores e monitores-professores para avaliarem o andamento do Projeto e proporem modificações na organização a fim de prosseguirem com o trabalho.

As Fotografias 4 e 5, a seguir, são do Primeiro Seminário Interno de Formação e ressaltam o princípio coletivo da coordenação e do trabalho desenvolvido no Projeto.

Fotografia 4 – 1º Seminário Interno do Projeto Supletivo (1989)



Fonte: Acervo PROEF-2.

Fotografia 5 – 1º Seminário Interno do Projeto Supletivo (1989)



Fonte: Acervo PROEF-2.

Outro fórum formativo constituído era a denominada **Reunião Geral**, a qual, segundo Ana Maria, uma das ex-coordenadoras entrevistadas, ocorria

uma por semestre [...] essa reunião era o “pega para capa”, era o conselho de classe e assim a gente era muito verde em EJA, o Léo [Leôncio Soares] que era o especialista, que era a figura central, que era a referência do Projeto, assim eu acho que ele era uma espécie de coordenador informal. Não sei até que ponto o Projeto era muito formalizado sabe?! Mas ele é que assumia. Aí convocava a gente, todo mundo, era uma Reunião Geral. Aí... como a gente se encontrava pouco, cada reunião era aquele horror [...] eram muitas discussões, discussões acaloradas, muito entusiasmo também (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Aconteciam, também, reuniões dos monitores-professores de cada área com os seus professores ou professoras coordenadoras para o acompanhamento do trabalho pedagógico de cada disciplina em cada turma. Essas reuniões conferiam ao trabalho dos monitores-professores a característica de uma prática orientada e refletida, transformando o Projeto em um espaço alternativo de formação de licenciandos da/na Universidade, como mencionado anteriormente.

Segundo Ana Maria,

os monitores sempre gostaram muito, sempre aproveitaram demais a experiência no Projeto mesmo sem ter esse acompanhamento mais sistemático igual tem hoje. Eles tinham acompanhamento com a gente sobre o ensino de Geografia, mas sobre EJA, uma coisa mais pedagógica dos monitores formando um grupo, uma turma, não tinha e mesmo assim eles adoravam trabalhar lá e os alunos também sempre gostavam demais dos professores e eu via que tinha um papel importante na vida deles, na formação docente deles, mas essas reuniões mostravam o quanto que a gente estava falando ainda cada um uma língua (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Na visão da Ana Maria, faltava um momento que integrasse as áreas e os monitores-professores dos diferentes campos que ministravam aulas numa mesma turma. Nesse sentido, Denise ressaltou que,

na época em que eu era monitora, a gente não tinha uma coordenadora de equipe, um professor. A gente elegia um de nós para ser o coordenador e nos reuníamos toda semana tranquilamente, normalmente. Sem ter a figura do coordenador. Não tinha pessoas suficientes para isso, tinha o coordenador de área, a equipe a gente se autogovernava, e a gente tinha formação todas as sextas-feiras, essa formação geral (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Essas questões foram sendo superadas e adaptadas com o tempo, por meio da criação de outras reuniões formativas e atividades de formação para além das Reuniões Gerais e das Reuniões das áreas. Completados os 10 anos de atividades e funcionamento no mesmo lugar, o Centro Pedagógico, a ex-coordenadora geral do Projeto, professora Rita Elisabeth Durso, ao interrogar sobre qual deveria ser o espaço de um projeto de extensão na Universidade, afirma que:

É um projeto de ensino fundamental para escolarização de jovens e adultos. Funciona há 10 anos no mesmo lugar. Funciona a partir do compromisso de algumas pessoas que acreditam nele. E com essas pessoas foi conquistando outras pessoas e alguns poucos espaços para a dimensão que vai tomando (trecho do discurso de Rita Elisabeth Durso, 1997).

A partir desse discurso, é possível depreender que o funcionamento do Projeto, nessa fase, era precário e dependia do compromisso de algumas pessoas. Não era uma atividade plenamente assumida pela unidade – Centro Pedagógico - que o executava há 10 anos. Isso fez com que a sua trajetória fosse marcada por um processo de ocupação de espaços, de conquistas estruturais e superação dos obstáculos que impactavam em seu funcionamento. Contudo, é importante destacar que, a equipe do Projeto reconhecia que havia a necessidade de mais espaço, de melhores condições para atender a dimensão que o Projeto estava tomando.

CAPÍTULO V - A CONVERGÊNCIA DO PROJETO COM A NOVA LDB: A MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO

Neste capítulo, aborda-se o contexto educacional dos anos 1990, destacando a convergência das discussões acerca da educação de adultos, que, nesse período, passa a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394, aprovada em 1996 (BRASIL, 1996), com o Projeto. A partir dessa contextualização, aborda-se a mudança de nome do Projeto, o anteriormente Projeto Supletivo, passa, então, a ser nomeado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2 – CP/UFMG. Contemplam-se, também, neste capítulo, as fases de funcionamento do Projeto de 1997 a 2016.

5.1. De “Supletivo” a Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - PROEF-2: O novo nome

Segundo a Ana Maria (2019), o Projeto “sempre se entendeu como sendo um projeto alternativo aos supletivos”, apesar de ser nomeado de Projeto Supletivo, “era um Supletivo diferente”. Compartilhava com outros supletivos o nome e o público que atendia. Porém, como demonstrado nas fases anteriores, ao expor a estrutura de funcionamento, este “Supletivo” seguia um modelo próprio, tanto no que se refere ao tempo de duração, pensando em ciclos de duração e não em módulos, quanto aos objetivos e proposta teórico-metodológica.

O Projeto Supletivo da UFMG, “na perspectiva de construir um espaço de Educação de Jovens e Adultos em que seja [fosse] possível vivenciar uma experiência escolar significativa em si mesma, na qual o aluno possa apropriar-se de um mínimo de conhecimento adequado para o nível de ensino fundamental” (PROJETO, 1996, p. 6), tinha por princípio, como mencionado em outras partes deste texto, a centralidade do aluno no processo educativo, sua história de vida, realidade e objetivos. Não se constituía, por tais razões, numa preparação para outro nível de escolarização, realização de exames ou processo de recuperação do tempo perdido, como o termo suplência dava a entender.

O nome “Supletivo” não correspondia à proposta do curso, mas só foi questionado quando o contexto da educação de adultos mudou. Em 1986, quando da implantação do Projeto, o modelo ou a referência utilizada para processos de escolarização de adultos era baseado na ideia da suplência, do ensino supletivo, de suprir, compensar a escolarização não

recebida na idade que era considerada a “certa”,¹²⁶ em um tempo mais curto. A Suplência concretizou-se em processos de escolarização acelerados, visando à certificação. Nesse sentido, as fragilidades desse modelo resultaram na significação negativa atribuída ao termo suplência. Segundo Soares (2016), após discussões nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE)¹²⁷, o ensino supletivo, de um termo comum e amplamente utilizado, passou a ser entendido, muitas vezes, como um ensino de qualidade inferior, superficial e acelerado demais (DI PIERRO, 2005). Deveria, portanto, ser substituído por uma concepção mais ampla.

Segundo Soares (2016), ainda, essas discussões foram incorporadas ao texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, promulgada em 1996. Nos artigos 36 e 37 da lei nº 9.394/96, a expressão “ensino supletivo” foi substituída pela denominação “educação de jovens e adultos”.

Essa mudança não foi meramente nominal, foi conceitual. A substituição do termo *ensino*, que está mais relacionado a atividades de instrução e de aprendizagem propriamente ditas, por *educação* introduziu uma compreensão mais alargada do fenômeno educativo. O conceito de *educação* é bem mais amplo, ele contempla as atividades de instrução e de aprendizagem indo além ao incorporar os processos de formação humana com suas múltiplas dimensões. Incorporou no texto a denominação Educação de Jovens e Adultos e reconheceu ser direito de todos a educação em qualquer tempo da vida e que o Estado deveria prover esse direito. Entendendo por EJA uma concepção de educação para além da escolar (SOARES, 2016, p. 46, grifos do autor).

Nesse contexto, as diferenças entre os supletivos tradicionais e o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico se agudizaram a ponto de serem consideradas incompatíveis e resultarem na mudança de seu nome.

Nós fomos apresentar um trabalho, um evento grande, o Congresso Nacional de Educação, o CONED. Nessa tal conferência, fomos apresentar o Projeto e o Peixoto¹²⁸ falou assim: vocês não acham que esse nome é um nome inadequado para uma proposta como essa que vocês estão apresentando? Chamar ela de Supletivo? Mas, aí, coincide que quando foi fazer o Programa, é até a Gladys¹²⁹ que sopra esse nome, porque eu não sei, a gente se acostumou com ele, mas não sei se foi a melhor solução não. Então, ela que fala aqui vai ser o Projeto de Ensino Fundamental – 1º Segmento e o outro Projeto de Ensino Fundamental – 2º Segmento e o de Ensino Médio. Muda de nome quando constitui o Programa, mas

¹²⁶ Considerava-se a idade apropriada para o nível básico de escolarização e, portanto, obrigatório, 7 a 14 anos.

¹²⁷ De acordo com Soares (2016, p. 46), o tema foi debatido nas seguintes conferências: “I CBE (São Paulo, 1980), com o tema “Política educacional”; II CBE (Belo Horizonte, 1982), com o tema “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”; III CBE (Niterói, 1984), com o tema “Das críticas às propostas de ação”; IV CBE (Goiânia, 1986), com o tema “Educação e Constituinte”; V CBE (Brasília, 1989), com o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”; e VI CBE (São Paulo, 1991).”

¹²⁸ Professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais.

¹²⁹ Professora Gladys Agmar Sá Rocha até esse período, coordenadora do Projeto de Alfabetização dos Servidores da UFMG – PAJA, e que será coordenadora do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento- do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

tinha já essa provocação assim que o nome era nome inadequado para a proposta do Projeto (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

De acordo com Ana Maria,

supletivo era antes de existir a EJA, acho que a EJA foi depois da LDB de 1996. Mas o Projeto já existia 10 anos antes, então tinha no cartaz, supletivo, mas não era um supletivo comum, era um supletivo muito tendente para a EJA enquanto as necessidades do público e a gente sempre fazendo opção pelos mais velhos na hora de selecionar... e aí depois, em 1998, teve a criação do Programa, porque o Projeto de Educação de Jovens e Adultos teve uma hora que teve que mudar o nome, chamava Supletivo UFMG, aí eu lembro direitinho da discussão. O Léo [Leôncio Soares] falava assim: Não é Projeto de Educação **para** Jovens e Adultos é um Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Depois chamava Projeto de Ensino Fundamental **de** Jovens e Adultos, porque não era uma coisa para eles. Então, assim o Léo era muito importante nessa parte de nos formar, no começo assim, muito sutilmente, através das reuniões, porque ele falava das preocupações, porque assim leitura, leitura mesmo, acho que ele nunca falou para a gente fazer (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019) (Grifos nossos).

No ano seguinte, quando da criação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, o termo “Supletivo” que constava no nome do Projeto foi substituído por Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, passando então, o Projeto a ser nomeado de: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2 - Conforme expresso no Relatório de atividades, essa alteração,

não se trata [ou] de uma mudança supérflua, pois o que se pretende é que o novo nome possa traduzir e já introduzir melhor a concepção de jovens e adultos do Projeto. Consideramos necessário substituir o nome “Supletivo” pelas conotações negativas e pejorativas que carrega, como o sentido de curso rápido, quem sabe de qualidade inferior, com o qual se pretende recuperar o tempo perdido o que significa simplesmente uma preparação para a etapa seguinte. O que nos propomos a fazer é proporcionar a alunos jovens e adultos trabalhadores uma experiência de escolarização do presente e para o presente, rica e significativa em si mesma, com a duração de dois anos e adequada a esta faixa etária (RELATÓRIO, 1997, p. 2).

Portanto, em 1998 passam a integrar o recém-criado Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, além do PROEF-2, o PROEF-1 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 1º Segmento, que na época era nomeado de PAJA – Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG, e do então criado PEMJA- Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos, COLTEC- UFMG.

5.2. A (re)construção do Projeto de 1997 a 2016

Dando continuidade à (re)construção das fases de funcionamento do Projeto, abordaremos, na sequência, o período de 1997 a 2016 da história do, a partir de desse momento, Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento – PROEF-2 - da UFMG.

3ª Fase do Projeto - Um período profícuo (1997 – 2006)

Após celebrar uma década de funcionamento como um projeto de extensão, o Supletivo projetou novos desafios, sedimentando o que já havia sido conquistado por meio de processos constantes de (re)elaboração e incremento de suas ações para continuar funcionando.

Além de alterar o nome, iniciando a fase PROEF-2 de sua história, o Projeto (re)organizou seus tempos de aulas para melhor atender os estudantes e os licenciandos em formação. As modificações e experimentações foram significativas e marcantes a ponto de a ex-coordenadora Ana Maria se referir a esse período como “muito profícuo” ao funcionamento do Projeto. A seguir serão apresentadas algumas das alterações pelas quais o Projeto passou após a mudança de denominação.

a) O Projeto e outras instituições

Nesse período, 1997 a 2006, o Projeto conseguiu que condições que vinham sendo colocadas como indispensáveis ao seu funcionamento fossem atendidas tanto pela diretoria do Centro Pedagógico, quanto pela Reitoria da Universidade. Essas condições foram: “disponibilidade de uma boa infraestrutura física, a disponibilidade de serviços de secretaria e também a importância de poder contar com a coordenação geral com a possibilidade de dedicar-se efetivamente (no sentido de ter disponibilidade de tempo ao Projeto)” (RELATÓRIO, 1997, p. 2). O atendimento a essas questões resultou em mudanças significativas na estrutura interna do Projeto.

A direção do Centro Pedagógico disponibilizou para o Projeto uma sala, com localização privilegiada e equipada,

esta sala é equipada com um computador 386 (que funciona um tanto precariamente devido à sua capacidade limitada, mas que segundo nos informou o diretor da Escola Fundamental do Centro Pedagógico, deverá ser substituído em breve), uma impressora a jato de tinta, telefone, um armário de aço, um arquivo, várias escrivaninhas, cadeiras, quadro-negro, quadro branco e escaninho para os monitores (RELATÓRIO, 1997, p. 2).

A conquista dessa sala permitiu ao Projeto centralizar suas atividades, funcionando como uma secretaria para atender suas demandas administrativas e também como espaço para a realização das reuniões formativas. E, ainda, era um espaço para seus professores-monitores organizarem os materiais que utilizavam nas aulas por eles ministradas (RELATÓRIO, 1997, p. 2).

Com melhor estrutura física, segundo Ana Maria:

Começamos a fazer também as mudanças, mudanças começaram a acontecer. Mudanças de lugar mesmo, tinha uma sala para os monitores lá em cima. Primeiro a sala do Projeto era lá em cima, depois passou a ser essa sala grande que era uma sala de aula, isso já foi fazendo muita diferença, porque aí você procura o Projeto, você acha uma sala grande, a gente começou a ter um monitor na secretaria, que não sei se eram esses remanejamentos do número de monitores que era fixo (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Até esse período, Edna lembra que:

O Projeto funcionava numa salinha desse tamanho, onde era o lugar de todos os monitores, todo o material, era um caos. A gente não tinha muito acesso à escola, não tinha nada. A gente tinha um retroprojetor que ficava lá, um computador para todo mundo, um único computador, e aquela montoeira de coisas, naquela salinha desconfortável e tal. Aí, começou uma nova fase. Eu conquistei um espaço maior no CP, o acesso a tudo que era a escola porque o Projeto era a escola. Até então o Projeto era muito desconhecido dentro da própria escola, porque não tinha professor da escola, era das unidades, o coordenador era da escola, acho que mais por organização do espaço físico da escola. Então, ele assumia esse lugar de vir conversar com os monitores uma vez por semana e tal, mas o grosso da organização ficava pela parte pedagógica mesmo. Porque o diretor era uma função administrativa. Então, nós entramos numa fase melhor em termos de ocupação dos espaços da escola, de acesso a tudo que a escola podia permitir e saímos das salas de baixo e fomos para as salas de cima também, mas aí quando a gente tinha algum aluno com problema de mobilidade a gente preferia deixar nas salas do andar de baixo (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Em seus relatos Edna e Ana Maria consideraram esse período a melhor fase do funcionamento do Projeto. Pode-se atribuir essa avaliação positiva tanto à melhoria das instalações físicas utilizadas pelo Projeto, que, por sua vez, se deve à reforma estrutural pela qual a escola havia passado¹³⁰; quanto à mudança de direção do Centro Pedagógico,

a maneira como a nova direção tem abordado as questões relativas à administração da Escola, particularmente no que diz respeito às relações de trabalho, fez uma diferença muito grande, pois agora o Projeto é entendido e acolhido como o terceiro turno da Escola, com possibilidade de acesso tranquilo a todos os espaços e equipamentos de que a Escola dispõe (RELATÓRIO, 1997, p. 3).

A importância de uma direção favorável para as conquistas do Projeto foi também ressaltada pela coordenadora do Projeto nesse período,

O fato do Tatá [Tarcísio Mauro Vago] estar na direção e ele era tão simpático ao curso, eu sugeri na época de ele ser o coordenador do curso. Mas aí, o fato do Tatá, o Tarcísio Vago, estar na direção [...] as relações com ele sendo boas era muito melhor você discutir espaço, cessão de espaço para o Projeto, aí nós conseguimos. As coisas foram ficando um pouco melhores, o Projeto passou a ser considerado como um terceiro turno, aí tinha algumas coisas, a gente tinha por exemplo, secretaria que funcionava de tarde e de noite, de tarde para fazer essa mediação com a escola, porque de noite não tinha *xerox*, não tinha nada aberto. Então, uma pessoa ficava de tarde para tomar essas providências, como é que ia usar os aparelhos de projeção, esse tipo de coisa. Então, a gente passou a ter uma sala lá na frente, eu falei eu quero a lá da frente, porque podia ser atrás também, mas eu acho que tinha que ser na frente, ali perto de uma escadinha, a direita de quem

¹³⁰ Nesse período é inaugurado o terceiro andar do Centro Pedagógico.

chega assim, não sei se hoje lá é laboratório de informática, mas assim era uma sala grande (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

O diálogo com a direção do Centro Pedagógico e a equipe do Projeto foi se estreitando, seja por simpatia e/ou afinidade, como no período da gestão do Professor Tarcísio Mauro Vago¹³¹, relatado pela ex-coordenadora Ana Maria, no depoimento citado acima.

A infraestrutura e o melhor suporte do Centro Pedagógico permitiram que o Projeto realizasse mudanças na parte pedagógica e na sua estrutura para atendimento e para formação docente.

O Projeto estava caminhando bem dentro da escola porque em todas as discussões que fazíamos havia vozes da escola para poder falar do Projeto e era uma coisa que não existia. [...] A gente saiu de um espaço que era até marginal no CP e ocupou. Eu lembro daquela salinha abarrotada de coisa (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

O Projeto conquistava espaço dentro do Centro Pedagógico, entretanto, a Faculdade de Educação estava ainda muito envolvida em sua organização,

as coordenações eram assumidas por nós. Então, assim, Célia, eu, a Míria, Zé Raimundo, Júlio. Então, durante muito tempo ainda foi levado pela FaE. Mesmo com a coordenação sendo lá [Centro Pedagógico] (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Como ressaltou Edna, em alguns momentos, “essa intermediação da FaE” fazia com que o Projeto parecesse muito mais da FaE que do Centro Pedagógico. Essa tendência pode ser observada ao analisar os quadros (APÊNDICE C)¹³² sobre as coordenações das áreas e geral do Projeto, demonstrando que havia nesses “velhos tempos”¹³³ a presença preponderante de professores da Faculdade de Educação, coordenando as atividades do Projeto.

Se por um lado a proximidade com a Faculdade de Educação contribuía para dificultar a assunção de responsabilidades do Centro Pedagógico com relação ao Projeto, por outro, estar ligado à FaE aproximava o Projeto das discussões teóricas próprias do campo da EJA, das pesquisas da área e da discussão a acerca da formação docente. Além disso, a ligação com a Faculdade de Educação aproximava-o da Reitoria da Universidade, e assim: “a gente

¹³¹ O professor Tarcísio Mauro Vago foi diretor do Centro Pedagógico, entre 1993 e 1995, tendo exercido a função de coordenador-geral do Projeto Supletivo em 1994. Certamente, por ter sido uma figura marcante e contribuído para a facilitação do diálogo entre a equipe do Projeto e a direção do Centro Pedagógico e por ter se mantido próximo, a sua ação foi recordada por Ana Maria.

¹³² No Apêndice C, além dos quadros, contendo o levantamento dos coordenadores gerais, de áreas, de turmas, e das equipes do Projeto, contém, também, quadros com os levantamentos dos funcionários da Universidade que atuaram na secretaria do Projeto ao longo do período investigado.

¹³³ Expressão utilizada por Ana Maria, em entrevista concedida em 27/11/2019, ao se referir ao período em que ela foi coordenadora geral do Projeto.

“tinha muito mais conquistas dentro da Reitoria e assim a gente conseguia muita coisa” (Edna, entrevista realizada em 02/09/2019).

Se referindo às relações do Projeto com a Reitoria, Edna ressaltou que:

A Ângela Dalben foi para lá [Pró-Reitoria de Extensão] e ajudou a gente muito como pró-reitora. Tinha muita gente simpática à existência do Projeto. Mesmo durante o período que o Centro Pedagógico passou, de 1990, 1993, 1994, 1995 e 1998, o CP passou por uma crise gravíssima na universidade onde se discutia a manutenção ou não do CP dentro da universidade (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Nesse período, lembrado pela ex-coordenadora Edna, estava sendo questionada a manutenção de escolas de educação básica em universidades, uma vez que o entendimento era que esta atribuição - oferta de educação básica - não cabia às instituições superiores de ensino. A continuidade de funcionamento dessas escolas, como o Centro Pedagógico, foi assegurada mediante o reforço da função formativa dessas unidades, as quais, além de ofertarem educação básica, se constituíam como espaços de desenvolvimento de pesquisas; observação de técnicas e métodos de ensino; e de formação docente. Neste contexto de crise, o desenvolvimento de um projeto de EJA, com as características do PROEF-2, foi então visto como algo positivo e que poderia contribuir para justificar a existência do Centro Pedagógico dentro da universidade.

para nós a salvação do CP era a EJA, porque na EJA era onde acontecia o que realmente justificaria a existência do CP, porque era a formação docente, ali e tal, a gente é que estava fazendo o que de melhor eles poderiam fazer nesse sentido. Porque eles também estavam tendo que justificar a presença deles, foi um dos momentos complicados que teve (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

O Projeto se beneficiou com esse período de crise, ganhando espaço dentro do Centro Pedagógico e tendo reconhecidas as atividades que desenvolvia.

Outro fator preponderante para o fortalecimento das iniciativas do PROEF-2, conforme salientou Edna, “foi a existência de pessoas simpáticas ao Projeto, na Reitoria, ao longo do tempo”. A simpatia dessas pessoas, somada ao reconhecimento das atividades desenvolvidas pelo Projeto, contribuiu para que este fosse enquadrado numa nova categoria de projetos de extensão: a de Programas Institucionais. E com isso, de acordo com Maria da Conceição, “a gente [o Projeto] não precisava mais concorrer pelas bolsas de extensão; a gente tinha garantidas as bolsas”. Embora continuasse como projeto, o PROEF-2 foi alcançando níveis maiores de institucionalização, à medida que continuou em funcionamento.

Outras alterações na política interna da UFMG também influíram no funcionamento do Projeto. Uma delas foi a equiparação do valor das bolsas de extensão concedidas aos

monitores do Projeto, às bolsas de iniciação científica. Essa medida não resultou em alterações na estrutura de funcionamento do Projeto. Mas a equiparação tendeu a sanar as possíveis dificuldades que até então o Projeto possuía para selecionar bolsistas, uma vez que o valor pago era baixo, principalmente, em relação à quantidade de trabalho exigida, podendo, assim, afastar possíveis interessados.

Nesse sentido, “a necessidade desta equiparação era considerada essencial pelos coordenadores do Projeto já há algum tempo, e sua efetivação foi entendida como o reconhecimento na prática e, não apenas no discurso, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (RELATÓRIO, 1999, p. 2). Essa medida tornou as bolsas oferecidas pelo Projeto mais competitivas, atraindo com menos dificuldade estudantes que desejassem ter uma experiência de iniciação à docência.

Outra política interna que influenciou no funcionamento do Projeto, nesse período, foi o:

entendimento pela Reitoria, através da Diretoria de Recursos Humanos, de que o Projeto deveria participar, tão ativamente, quanto possível, do esforço de capacitação dos funcionários da Universidade que ainda não concluíram o ensino fundamental e médio e tendo em vista as metas fixadas pelo MARE¹³⁴ com relação à matéria (RELATÓRIO, 1999, p. 2).

A decisão do governo federal de que o “funcionário público tinha que ter no mínimo ensino médio” gerou a compreensão de que aqueles que não possuíam deviam obter. Essa medida levou a Reitoria a acionar os projetos de escolarização de jovens e adultos que funcionavam no seu interior, no sentido de que estes atendessem a nova demanda.

[...] a Ana Lúcia Gazzola¹³⁵ nos chamou para uma reunião [...] e aí nós fomos nessa reunião em que ela queria conversar sobre a possibilidade de se abrir o Ensino Médio. E, a gente propôs, então vamos abrir o ensino médio, a gente já tem o fundamental II, então nós vamos criar o fundamental I que já existe, era só tornar isso institucional. Então, criou-se o Programa (trecho de entrevista com Maria Conceição, 17/12/2019).

O programa ao qual a professora Maria da Conceição faz referência, na passagem acima, é o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, coordenado pela Faculdade de Educação, que, ao ser criado, passou a reunir os projetos de escolarização de adultos desenvolvidos pela universidade naquele momento, os quais eram: o Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG, conhecido até então como PAJA, criado em 1995, e que, agora, passa a ser nomeado de Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento- PROEF-1; o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, o PROEF-2, em funcionamento desde 1986; e o recém criado Projeto de Ensino

¹³⁴ MARE, sigla correspondente ao Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, implantado durante governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), pelo ministro Luiz Carlos Bresser e objetivava reformar administrativamente o Estado, alterando as normas sobre o funcionalismo público federal.

¹³⁵ Vice-reitora da UFMG no período.

Médio de Jovens e Adultos. Com a criação do Programa de EJA, em 1998, a UFMG passou a oferecer um programa completo de escolarização de jovens e adultos, começando na alfabetização e se estendendo até o ensino médio.

A criação do Programa significou uma consolidação dos projetos de EJA junto à Reitoria da universidade, conferindo, assim, um status mais institucional às atividades ligadas à educação de jovens e adultos dentro dessa instituição.

Além da criação do Programa, foi criado, em 1999, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG – NEJA¹³⁶, que tinha por objetivo articular as ações desenvolvidas na área da EJA pela Universidade e, também, a prestação de assessoria técnica a iniciativas de EJA fora da Universidade (PROJETO DE CRIAÇÃO DO NEJA, 1998).

A participação do Projeto no esforço de capacitação dos funcionários da Universidade resultou na abertura de novas 100 vagas para servidores, duplicando o número de turmas atendidas: de quatro passaram a ser oito. Esse aumento reverberou em alterações significativas na estrutura de funcionamento do Projeto que serão analisadas a seguir.

b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público

Em fevereiro de 1998, com a entrada de duas novas turmas denominadas de turmas 18 e 19, o processo de entrada de estudantes foi alterado, passando a ser anual e sempre no início do ano letivo (RELATÓRIO, 1998).

Outra alteração foi a eliminação do sorteio de vagas. Depois da correção das provas diagnósticas, passaram a ser realizadas entrevistas individuais com todos os candidatos que se consideravam em condições de cursar o segundo segmento do ensino fundamental (RELATÓRIO, 1998). Nossos colaboradores assim descreveram o processo de seleção de estudantes:

[...] essa seleção, que, era na verdade, mais uma enturmação. A gente achava que todo mundo que vinha... A gente falava assim, não vamos ficar fazendo propaganda demais não para não vir aquele mundo de gente que a gente não pode acolher. É melhor vir menos e a gente acolher a todos se for possível (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

O aluno a gente também fazia edital. E dentro do período de inscrição a gente tinha X vagas e a gente recebia os alunos acima de 18 anos. No início a prioridade era sempre para os mais velhos, a idade era o corte que a gente colocava. Nas escolas públicas não faltavam vagas para a Educação de Jovens e Adultos e um rapaz de 18 anos está muito próximo daquele que está lá de 14, 15, 16 que está na noite. Agora, um senhor com seus 60, 70, 80 anos, nós tivemos alunos com 84 anos. Essas pessoas não tinham lugar nas escolas, elas não se identificariam com aquele grupo ali de jovens. Então, a gente fazia isso, a gente tinha X turmas, X alunos e a gente

¹³⁶ O Núcleo entra em atividade em 1999, conforme Ata de solenidade de implantação datada de 13/05/1999.

priorizava aqueles que tinham mais idade. A gente raramente deixava para trás os idosos, a gente punha, a gente queria que eles viessem. E era muito lindo (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Depreende-se dos depoimentos acima citados que, para se privilegiar o público mais idoso, o sistema de sorteio, que era realizado após a execução das provas, foi substituído pela realização de uma entrevista com os candidatos selecionados. Além disso, as provas de seleção foram se transformando em avaliações diagnósticas. É possível inferir, ainda, que essa alteração tenha acontecido, também, pela redução do número de candidatos em relação à quantidade de vagas e pela flexibilidade em relação à quantidade de estudantes que o Projeto teria condições de receber anualmente:

Teve um ano que a gente teve muito aluno, muito pedido, então a gente criou uma lista de espera. Foi uma vez que a gente foi para o jornal do ônibus, nos vimos então nessa questão. Antes entrava 25 a cada semestre, então depois passou a entrar 50 a cada semestre. Então, a gente ficava naquela coisa, mas se aparecia 60 a gente colocava todo mundo para dentro” (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Sem mencionar a existência na Universidade de outro projeto para atender aqueles que não fossem selecionados para essa etapa de escolarização tornava mais tranquila a seleção de estudantes realizada pelo Projeto. Caso o candidato não fosse selecionado para o PROEF-2, ele poderia ser encaminhado para o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – PROEF-1 - em funcionamento na Faculdade de Educação desde 1995. Contudo, a corrente de alterações prosseguiu em 1999. Para atender uma solicitação da Reitoria a capacidade de atendimento do Projeto foi duplicada, passando a ter oito turmas e dedicando-se, novamente, a atender os funcionários da universidade que não possuíam o ensino fundamental (RELATÓRIO, 1999).

Ao logo dessa fase, o Projeto continuou a atender funcionários e a comunidade externa, sendo que no período de 1999 a 2003 – atendia prioritariamente a comunidade interna, mais especificamente, os servidores e alunos egressos do Projeto de Alfabetização da universidade. À comunidade externa, ficou circunscrita à existência ou não de vagas. Contudo, a partir de 2003, essa prioridade vai decaindo e o atendimento volta a ser à comunidade sem distinção (RELATÓRIO, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003; PROJETO, 2000).

Em 1997, e durante o primeiro semestre de 1998, as aulas continuaram a ser de segunda a sexta-feira e com dois blocos de aula, que duravam em média uma hora e meia. No entanto, para aumentar a interação entre as turmas e para proporcionar outras experiências formativas foi introduzida uma atividade entre os dois blocos de aula, denominada de “Refresco Cultural”. Essa atividade objetivava, ao mesmo tempo, oferecer uma vivência cultural de relaxamento e de confraternização aos alunos. Aconteceria semanalmente, teria a

duração em torno de 20 minutos e ficaria a cargo dos professores-monitores e coordenadores de uma área. Como o próprio nome indica, além das atividades culturais¹³⁷, havia sempre refresco, bebidas e algo para comer (RELATÓRIO, 1997).

A grade curricular do Projeto, nesta fase, era composta por cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Eram distribuídas em duas aulas geminadas¹³⁸ semanais de cada componente curricular para cada turma. A partir do segundo semestre de 1998, passou a incluir aulas de Inglês, durante seis semanas. Conforme relatório de atividades de 1998,

Durante as seis semanas, de 12 de agosto a 25 de setembro de 1998- em que foram lecionadas as aulas de Inglês foi introduzida uma alteração nos horários de aulas, no sentido de se fazer uma redistribuição equitativa da carga horária das disciplinas regulares, tendo em vista a entrada de uma disciplina extra. Desse modo, ao invés de dois blocos de uma hora e meia com duas aulas geminadas cada um, os alunos passaram a ter o seu tempo na escola dividido em três blocos de uma hora cada um, permanecendo no primeiro e no terceiro horários as disciplinas normalmente lecionadas naqueles horários e sendo introduzidas, no segundo horário, de 20:00 às 21:00 horas, a disciplina de Inglês¹³⁹ (RELATÓRIO, 1998, p. 2).

Embora, as aulas da disciplina de Inglês acontecessem às terças e quintas, durante seis semanas a modificação no horário foi introduzida em todos os dias da semana, “pois as discussões ensejadas pela necessidade de se modificar o horário de aulas para possibilitar a experiências com o inglês apontaram para a possibilidade de realização de outras experiências pedagógicas” (RELATÓRIO, 1998, p. 2). Dessa forma, durante esse período de seis semanas foram oferecidas aos alunos a oportunidade de participarem as segundas, quartas e sextas-feiras de diversas atividades e oficinas com temas e duração variadas (RELATÓRIO, 1998).

Os quadros abaixo ilustram a composição dos horários das turmas antes (Quadro 8) e durante (Quadro 9) as seis semanas em que os alunos realizavam aula de Inglês.

¹³⁷ As atividades apresentadas foram: Ensaio aberto do grupo “Rodapião”, do qual fazia parte o professor Eugênio Tadeu Pereira, professor do Centro Pedagógico; apresentação de participantes de grupos de contadores de histórias, a professora Mônica Maria Machado Simões de Souza Dayrell e a professora Narriman Rodrigues Conde, ambas professoras do Centro Pedagógico; apresentação de jogos matemáticos e também de resultados de projetos dos alunos, como uma pesquisa sobre Educação Ambiental e o concurso “Fotografando a geometria” (Cf. RELATÓRIO, 1997).

¹³⁸ Aulas geminadas era a denominação utilizada para se referir ao horário de duração das aulas que era de 1h30min. para cada disciplina. Como o convencional seria ter 50 minutos para cada uma, diziam que, por ser um horário mais longo, havia duas aulas daquela disciplina, por isso, geminadas.

¹³⁹ As aulas da disciplina de Inglês eram ministradas por estudantes da disciplina Prática de Ensino de Inglês no período noturno, os quais realizavam seu estágio curricular no Projeto acompanhados pela professora Miriam Lúcia Jorge, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE (Cf. RELATÓRIO, 1998).

Quadro 8 - Distribuição das aulas do Projeto (1998)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
18:50 20:20	Ciências	História	Língua Portuguesa	Geografia	Matemática
20:20 20:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
20:30 22:00	Geografia	Matemática	Ciências	História	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado a partir das informações do Relatório de atividades de 1998.

Quadro 9 - Distribuição das aulas do Projeto com as disciplinas de Inglês (1998)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
18:50 19:50	Ciências	História	Língua Portuguesa	Geografia	Matemática
20:00 20:50	Atividades Variadas	Inglês	Atividades Variadas	Inglês	Atividades Variadas
20:50 21:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
21:00 22:00	Geografia	Matemática	Ciências	História	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado a partir das informações do Relatório de atividades de 1998.

A experiência de introduzir as aulas de Inglês foi considerada proveitosa e foi se aperfeiçoando até o ano de 1999, ano no qual essas atividades passaram a durar cinco semanas e a serem nomeadas de Cinco Semanas no Balão ¹⁴⁰:

[...] então vamos introduzir línguas durante um período, cinco semanas a gente interrompe para fazer projetos. Aí, no início, o projeto era só esse, vinham os monitores de Inglês, tinha uma coordenadora de Português-Inglês, espanhol. Então, vão vir esses meninos, era o estágio deles. [...] a gente tinha o ano letivo e parava tudo e encaixava essas cinco semanas de atividades especiais (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Além dessa modificação do quadro de horários para a introdução temporária das aulas de Línguas Estrangeiras e para a realização de outras atividades, projetos e oficinas, no ano de 1999 ocorreu a redução da jornada de aulas do Projeto, que deixou de ter aulas para os estudantes nas sextas-feiras, passando estas a serem dedicadas à formação docente. Sendo assim, para que se continuasse tendo uma distribuição equânime de carga horária entre as disciplinas, após a liberação da sexta-feira para formação docente, os estudantes passaram a ter três horários de aulas durante as Cinco Semanas no Balão, que ocorriam uma vez a cada

¹⁴⁰ O nome da atividade faz referência ao livro do escritor Júlio Verne, Cinco Semanas no Balão. Segundo Ana Maria (2019), o nome foi uma sugestão do professor Júlio Emílio Diniz Pereira, então coordenador da área de Ciências do Projeto. Essa sugestão se deve a serem as atividades do Projeto nesse período semelhantes a um balão experimental.

semestre. Nos horários intermediários, das 20h às 21h, os estudantes se dedicavam à realização de aulas de idiomas às terças e quintas, e depois, a atividades variadas oferecidas pelos professores-monitores e estagiários de disciplinas de práticas de ensino (RELATÓRIO, 1999).

No início eram oficinas de línguas, depois, eu acho que a gente tinha Inglês, Francês e Espanhol. Depois, tinha outras oficinas, porque aí a gente fazia essas “Cinco Semanas no Balão” projetos especiais, que podia ser outra coisa também, aí passou a existir o NEPSO¹⁴¹ num determinado momento, que era aquele do Nossa Escola Pesquisa sua Opinião, que eu acho que passou a funcionar esse período do Balão, não me lembro mais, mas o que eu me lembro, foi que eram experiências que vieram de demandas dos próprios alunos.[...] foi uma experiência bem marcante acho que foi um dos melhores momentos nossos... dessa experimentação mesmo, a gente tinha muita liberdade para experimentar, para fazer (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A adoção de uma jornada semanal de aulas mais curta, com a eliminação das aulas nas sextas-feiras, permitiu tanto que os alunos adultos tivessem uma noite durante a semana para organizarem seus afazeres e demandas familiares, quanto possibilitou que os professores-monitores tivessem uma noite dedicada a um programa específico de formação¹⁴². Conforme ressaltado por Ana Maria, “quase toda EJA tem um dia sem aula, é comum, e para nós fazia todo sentido, pois a formação dos monitores era uma coisa importante para nós também”.

De acordo com as mudanças que estavam acontecendo, as turmas passaram a ser nomeadas não mais em razão do módulo em que estavam cursando, uma vez que esse sistema não mais existia no Projeto. Passaram, então, a receberem um número que correspondia à quantidade de turmas que antecederam sua entrada no Projeto. A compreensão dessa lógica de funcionamento é complexa, mas, por meio das entrevistas foi possível esclarecer como acontecia. De acordo com Maria da Conceição,

Antes era 1, 2, 3 e 4, um monitor da Biologia que foi paraninfo numa formatura falou que essa era a décima segunda turma e junto com isso teve outro caso, foi a gente estava num conselho de classe, tinha uma turma 3, que era muito boa, e aí, não, desculpa, uma turma 2 que era muito boa, e aí a gente estava avaliando o

¹⁴¹ Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião - NEPSO - introduzido na estrutura do Projeto em 2003, foi desenvolvido em parceria com o Instituto Paulo Montenegro (instituição sem fins lucrativos vinculada ao IBOPE) e a ONG Ação Educativa, com o objetivo de divulgar possibilidades do uso da pesquisa de opinião como instrumento pedagógico na educação básica. O Polo do NEPSO em Minas Gerais, coordenado pela Faculdade de Educação, começou a partir da inserção da atividade na agenda de atividades do PROEF-2 e tinha o objetivo de implementar e analisar as possibilidades pedagógicas desse instrumento na Educação Básica, na educação de jovens e adultos (FONSECA *et al.*, 2004).

¹⁴² Essas atividades específicas de formação eram realizadas no âmbito das ações do Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – PEFEJA – coordenado inicialmente pelo Professor Júlio Emílio Diniz Pereira, do departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE-UFMG e coordenador da área de ciências do Projeto. Durante o primeiro semestre de 1999, as atividades do PEFEJA foram realizadas às quintas-feiras, no período da tarde, na Faculdade de Educação. No segundo semestre de 1999, elas passaram a ser realizadas nas sextas-feiras à noite, uma vez que os alunos não tinham aula nesse período (Cf. RELATÓRIO, 1999).

pessoal da turma 3 e tinha uma pessoa que eles achavam que não devia ficar nessa turma, então iria para a turma 2, só que a turma 2 era mais forte que a turma 3, em termos de conhecimento escolar. Então, pensamos que o processo que estamos criando era meio incoerente, porque se estamos achando que ele não dá conta dessa turma, nós estamos mudando ele para uma turma que está há menos tempo no Projeto, mas é uma turma que puxa muito mais. Então, assim, ele vai ficar deslocado mesmo. Aí que a gente começou um pouco a questionar essa organização seriada, que funcionava seriada. Cada turma tem sua história e a gente vai procurar colocar o cara na turma em que ele vai ficar melhor ambientado. Então, é a partir daí que a gente começa a pensar isso. A turma ao invés de chamar 1, 2, 3, 4... foi com a turma 13 (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Ainda sobre a nomeação das turmas Ana Maria relatou que,

era um pouco a perspectiva do supletivo, de recuperar o tempo perdido, aquele negócio, ainda. Era muito no início. Aí, nós começamos a mudar, porque nesse momento a perspectiva era mais de série, era seriado, então ninguém reclamava, a pessoa mudava da turma 1 para 2 e mudava todos os monitores e tudo bem. Aí nós começamos a querer mudar e acho que foi um pouco da influência da escola plural talvez, dos ciclos, porque a gente então... vamos centrar na turma, a turma entra, ela vai ter um número de entrada dela aqui. Acho que quando começou isso, já estava na turma 13, sei lá, não sei que turma, mas já devia ter um tempo. Então, ela vai receber esse número e ela vai junto, durante todo o período do curso, que era dois anos, eu acho. Mas então não tinha esse negócio de passar para turma 1 ou turma 2, da 5ª série para o equivalente à 6ª série. E rapidamente a lógica passou a ser a da turma mesmo, o povo não quer mais separar. Se você falar que vai mudar o monitor, o negócio vira um problema, mas isso tudo foi uma construção, passar de uma lógica que era conteudista, seriada, para a lógica da turma, era centrar na trajetória que essa turma estava fazendo, isso é um processo (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Conforme explicado pelas ex-coordenadoras Maria da Conceição e Ana Maria, a partir desse momento, as turmas do Projeto passaram a ser nomeadas com o número referente à quantidade de turmas constituídas até o momento de sua entrada no Projeto.

Na perspectiva de oferecer uma vivência significativa de escolarização, a partir de 2001, o Projeto passou a oferecer uma experiência de escolarização de 3 anos e a se organizar por equipes, denominadas: Equipe Iniciantes, que congregava as turmas que estavam iniciando sua trajetória no Projeto; Equipe de Continuidade, que reunia as turmas que estavam no segundo ano no Projeto; e a Equipe de Concluintes, que reunia as turmas que estavam completando três anos no Projeto e, por isso, concluindo o ensino fundamental.

O aumento no tempo de duração do curso se deu em função de alterações introduzidas no Projeto desde o segundo semestre de 1999, que implicaram na diminuição do número de dias letivos por semana (de cinco para quatro), passando as aulas dos alunos a serem de segunda a quinta-feira (RELATÓRIO, 2001).

A organização em equipes composta pelas turmas que estavam no mesmo período de tempo no Projeto, como se depreende da proposta, foi se afirmando, de um trabalho cada vez mais coletivo, interdisciplinar e centrado na trajetória de cada turma. De certa forma, esse

trabalho já ocorria quando se introduziu o coordenador de turma. A diferença é que com a equipe, o coordenador da equipe, passou a coordenar o trabalho realizado em mais de uma turma.

Para equacionar o aumento na quantidade de turmas e o número de monitores com os horários disponíveis para os estudantes frequentarem a escola, o Projeto passou a ter turmas com horário diferenciado. Algumas turmas tinham aula no horário de 17:50 às 21:00 e outras de 18:50 às 22:00. Sendo ministradas para cada turma três aulas de 1(uma) hora de duração por noite letiva. Os 12 tempos letivos semanais ficaram distribuído em: 2 aulas de Ciências, 2 aulas de Geografia, 2 aulas de História, 2 aulas de Matemática, 2 aulas de Português e 2 aulas de atividades especiais ¹⁴³. Os quadros abaixo, Quadro 10 e Quadro 11, representam a distribuição das disciplinas ao longo da semana letiva.

Quadro 10 - Distribuição das aulas do Projeto a partir de 2001 – Turma das 18h

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
17:50 18:50	Ciências	História	Língua Portuguesa	Geografia
19:50 20:50	Língua Portuguesa	Projetos Especiais	Matemática	Projetos Especiais
20:50 21:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
20:50 21:00	Geografia	Matemática	Ciências	História

Fonte: Elaborado a partir da análise do Projeto e do Relatório de 2003.

Quadro 11 - Distribuição das aulas do Projeto a partir de 2001 – Turma das 19h

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
18:50 19:50	Ciências	História	Língua Portuguesa	Geografia
20:00 20:50	Língua Portuguesa	Projetos Especiais	Matemática	Projetos Especiais
20:50 21:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
21:00 22:00	Geografia	Matemática	Ciências	História

Fonte: Elaborado a partir da análise do Projeto e do Relatório de 2003.

As alterações vivenciadas nessa fase possibilitaram a aplicação efetiva da avaliação qualitativa e processual dos alunos, o que requer dos professores-monitores muita reflexão e

¹⁴³ O horário de atividades especiais era utilizado para a realização de projetos pelas turmas, bem como, no período da realização das “Cinco Semanas num Balão” pelas oficinas de Línguas Estrangeiras.

discussão orientada pelos coordenadores. Um exemplo do que foi feito é o trabalho sistemático com cada turma, conforme assinalado por Ana Maria:

A gente vai avaliar eles, a gente vai avaliar o processo da própria turma também, como é que essas aulas estão sendo dadas, como é esse processo todo (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A adoção da avaliação qualitativa e processual dos alunos consolidou-se embora,

ainda encontram algumas dificuldades na realização dos registros e na elaboração dos relatórios parciais e finais, a mentalidade geral quanto à avaliação do trabalho realizado no Projeto é, hoje, inteiramente outra, e os instrumentos de avaliação já servem a propósitos inteiramente diversos dos tradicionais. Os monitores efetivamente acompanham o desenvolvimento de cada aluno e os problemas surgidos são discutidos, durante todo o ano letivo, principalmente nas reuniões de turma, através das quais são buscadas soluções conjuntas. Desse modo, quando fazem relatos dos processos específicos de cada turma nas reuniões gerais a discussão não se dá em torno da necessidade ou não de “reprovar” este ou aquele aluno, mas centra-se na apreciação do percurso realizado pelo aluno, suas dificuldades, necessidades, potencial e na proposta de soluções a serem tentadas (RELATÓRIO, 2000, p. 12).

A construção dessa mentalidade acerca da avaliação dos estudantes, que resultou na elaboração de formas alternativas de avaliação e acompanhamento, foi se produzindo com o acúmulo de experiências e discussões/formações realizadas dentro do Projeto sobre a EJA e em consonância com discussões do campo educacional sobre a matéria da avaliação no e do processo escolar. Nesse sentido, a avaliação dos estudantes foi se tornando mais sistemática, processual e voltada para acompanhar o percurso do sujeito ao longo de sua trajetória no Projeto, a dos professores-monitores também foi nessa direção. Os professores-monitores faziam autoavaliações, considerando questões como disponibilidade e envolvimento dedicado às atividades do Projeto:

A avaliação final da trajetória de cada monitor no Projeto baseou-se tanto no acompanhamento do seu trabalho, durante todo o ano letivo, pelo respectivo coordenador de área e de turma, acompanhamento esse sumarizado em pareceres individuais relativos a cada monitor e na elaboração, pelo próprio monitor, de um texto de auto avaliação. (RELATÓRIO, 2000, p.12).

Em caso de avaliação positiva dentro dos critérios mencionados acima, cada professor-monitor poderia permanecer no Projeto por um tempo máximo de dois anos, exceto em casos especiais, e desde que mantivessem o vínculo de estudante de graduação da Universidade.

O estabelecimento de um tempo máximo de permanência assegurava o caráter formativo da participação no Projeto e, ao mesmo tempo, permitia que um número maior de estudantes das licenciaturas da universidade pudesse usufruir dessa formação.

Eu era uma das que defendia que a pessoa ficasse só dois anos, embora, claro que, para a gente que coordena é ótimo que o cara do terceiro ano fique, porque ele sabe tudo, é ótimo, mas às vezes nem tanto. [...] outra coisa que eu achava bom era que

a gente dava oportunidade porque essa é uma formação muito privilegiada, mas não é fácil porque tem hora que o próprio coordenador queria ficar, porque a gente pega essa camaradagem, afinidade vai ser mais fácil (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

c) Ensino - Formação docente

c.1) Professores-monitores

O Projeto continuou desenvolvendo suas atividades com a manutenção das 26 bolsas de monitoria custeadas com recurso financeiro da Pró-Reitoria de Extensão. Contudo, houve o acréscimo de duas bolsas de trabalho da Fundação Universitária Mendes Pimentel, para exercício na secretaria do Projeto. Sendo assim, o quadro de monitores passou a ser distribuído da seguinte forma: 4 bolsistas de Língua Portuguesa, 4 bolsistas de Matemática, 4 bolsistas de Ciências, 4 bolsistas de História, 4 bolsistas de Geografia, 4 bolsistas para a área de Pedagogia¹⁴⁴, 2 bolsistas para atuação na biblioteca e 2 duas bolsistas para atuação na secretaria. O quadro de monitores atuando no Projeto passou, portanto, a ser composto por 28 estudantes de graduação da Universidade.

Os bolsistas eram selecionados, seguindo alguns princípios, entre os quais,

A gente tinha por hábito privilegiar a licenciatura, e de certo tempo para cá podia ser bacharelado. Mas a licenciatura sempre foi o foco, porque a gente tinha como objetivo a formação docente, então a licenciatura. A gente fazia uma prova escrita, depois uma entrevista para a gente analisar o perfil desse estudante. Nunca foi necessário a experiência, porque o Projeto sempre foi um projeto em que a experiência se daria ali. Então, a gente olhava o quanto que a gente poderia perceber do comprometimento ou não da pessoa com aquilo que estava fazendo, se os conhecimentos que ele havia demonstrado na prova dele eram suficientes para começar um trabalho de formação e a partir desses dois níveis a gente selecionava aqueles que tinham se saído melhor na prova escrita e na entrevista (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

A duplicação da quantidade de turmas atendidas pelo Projeto resultou na necessidade de dobrar a carga horária do professor-monitor em sala de aula. Cada um passou a ministrar oito horas-aula por semana, responsabilizando-se, assim, pelo trabalho em duas turmas do Projeto, que a partir de então passou a ter 8 (oito) turmas (RELATÓRIO, 1999).

c.2) Atividades de Formação

¹⁴⁴ A área de Pedagogia passou a integrar o quadro de áreas do Projeto em 1997 e tinha como atribuição acompanhar o trabalho com as turmas, auxiliar no desenvolvimento de atividades interdisciplinares dos trabalhos pedagógicos e manter um contato mais próximo com os alunos.

O processo formativo dos professores-monitores atuantes e, conseqüentemente, em formação no e pelo Projeto contemplou 4 horas semanais em sala de aula até o final de 1998. A partir de 1999, 8 horas/aulas semanais. Além das atividades em sala e da formação para a realização das aulas, os professores-monitores participavam de fóruns ou espaços de formação, de discussão e de decisão, os quais nesse período compreendiam:

as reuniões de área (semanais ou quinzenais), entre os coordenadores e os monitores das diversas áreas; **as reuniões de turma** (semanais), entre os coordenadores e os monitores de cada área que estão acompanhando de perto o trabalho com uma determinada turma e os monitores-professores daquela turma; **as reuniões gerais** (mensais), entre todos os participantes do Projeto, inclusive as duas bolsistas secretárias e os representantes dos alunos; e **as reuniões de coordenação** (semanais), entre os coordenadores (RELATÓRIO, 1997, p.3, grifos nossos).

Para manter e aprofundar o diálogo com a direção da Escola, além dessas reuniões, em 1997, ocorriam reuniões mensais entre a coordenação geral do Projeto e a diretoria do Centro Pedagógico (RELATÓRIO, 1997, p. 3).

Essa progressiva incorporação de reuniões foi discutida e (re)avaliada coletivamente para que as demandas do Projeto fossem atendidas,

Eu lembro que o pessoal falava que era muita reunião e pouca decisão. Reunia muito, mas decidia pouco. Eu falava ... bom acho que tem que reunir muito para poder conseguir que a reunião dure pouco e seja produtiva. Aí, quando se chegava nessas reuniões como se fosse para fazer o conselho de classe, mas aí tinha n questões administrativas acumuladas porque era difícil a relação com o CP, porque aconteceu isso, aconteceu aquilo com aluno, essas coisas de escola que aconteciam, aí você não consegue chegar no pedagógico, que era o melhor da discussão. Então, tudo isso, nós fomos mudando aos poucos (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Conforme relatou a Ana Maria, para que não se acumulassem questões, era preciso reunir com frequência e discutir coletivamente. Esse entendimento reverberou no incremento da agenda formativa dos professores-monitores do Projeto. Diversas reuniões que passaram a integrar a rotina de funcionamento do Projeto descrita anteriormente.

Os seminários formativos que antecediavam o começo de cada semestre letivo foram mantidos:

No segundo semestre o seminário ocorreu em duas etapas. Na primeira, nos dias 06 e 07 de agosto, foi apresentado o plano de trabalho de cada área para o semestre e foram discutidas e decididas questões mais operacionais. Na segunda, nos dias 29 e 30 de outubro tivemos a palestra da Profa. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação, sobre as especificidades do ensino fundamental de jovens e adultos e realizamos, em conjunto com os alunos atividades de discussão e avaliação da proposta do Projeto (RELATÓRIO, 1997, p. 3).

A realização dos seminários e das reuniões demonstra que o Projeto foi estruturando e avaliando coletivamente o trabalho que estava realizando, tanto em relação à formação dos

professores-monitores, quanto no que se refere ao atendimento aos estudantes jovens e adultos.

Iniciou-se nesse período a ideia de um trabalho coletivo, interdisciplinar e mais centrado na turma, que foi se concretizando mediante a consolidação dessas reuniões formativas. Para isso, a figura do coordenador de turma passou a ter destaque, já que se encarregava de coordenar a organização e avaliação do processo de desenvolvimento dos estudantes e da formação dos professores-monitores de cada turma. Este coordenador ou coordenadora se responsabilizava por reunir semanalmente os professores-monitores que ministravam aulas para uma mesma turma¹⁴⁵:

Então uma coisa importante, que eu acho que o Projeto tem hoje, mas não sei se ainda está exatamente assim, porque sempre teve coordenação de área e funcionava essa reunião dos coordenadores de área com os seus bolsistas, monitores de área, mas as reuniões gerais, mostravam que precisavam de muito mais conversa. Então, a reunião de turma que passou a existir depois, que eu acho que é a mais importante do Projeto, que é a reunião do coordenador da turma com todos os monitores que lecionam para aquela turma, eu acho ela essencial para o Projeto. Acho que ela é mais importante até para o Projeto ser aquilo que a gente imagina que ele deve ser, essas reuniões fizeram mais diferença, a existência da coordenação de turma (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

As “Reuniões de área” que congregavam todos os bolsistas e o professor coordenador de cada área continuaram ocorrendo. Segundo Edna, essa reunião revestia-se de uma importância ímpar, porque nelas

esses meninos [os professores-monitores] aprenderam a elaborar material escolar, material didático, sequência, projetos de ensino, essa noção de projeto estava ainda muito nova aqui dentro da universidade e a gente já fazia projetos de ensino de área e de turma, projetos coletivos (trecho de entrevista com Edna, 02/11/2019).

Os depoimentos, citados acima, ressaltam a importância dos coordenadores para o funcionamento do Projeto. Eles se responsabilizam pela formação docente dos bolsistas que atuam no Projeto e, também, pelo atendimento aos estudantes da EJA.

Outro fórum formativo que foi mantido foram as reuniões gerais:

a gente tinha reunião toda sexta-feira, toda sexta mesmo, uma vez por mês era Reunião Geral, uma vez por mês era EJA no Horizonte e as outras duas era discussão. Isso é engraçado, hoje eu penso isso e tem mais a ver com a nossa disposição de estar juntos mesmo. Porque hoje eu vejo assim tem uma reunião que é de quinze em quinze dias e tal, assim era toda semana e ponto. E as pessoas vinham (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

¹⁴⁵ Antes de se adotar formalmente a função do coordenador de turma e, por conseguinte, a **Reunião de Turma**, experiências nesse sentido foram realizadas pelo professor Leôncio Soares em anos anteriores. Em 1996 a professora Célia Abicalil Belmiro, coordenadora da área de Português, que acompanhou o andamento da turma 16 e, em 1997, a coordenadora geral do Projeto durante o primeiro semestre desse ano acompanhou o trabalho da turma 17. Essas experimentações foram consideradas positivas, e, por isso, a partir de 1998 foram introduzidas definitivamente na estrutura do Projeto. A coordenação de cada uma das turmas, a partir de então, ficava a cargo de um dos coordenadores de área.

Como aponta Maria Amélia (2019), a extensa agenda de formação justificava-se e justificava-se porque, à medida que o Projeto funcionava, ficava cada vez mais evidente que: “não dava só para se fazer a EJA, era preciso ter momentos para a reflexão, para a formação”.

Esses momentos de reflexão que passaram a ocorrer de forma mais sistemática às sextas-feiras, integravam um programa específico para a Formação de Docente de EJA, o PEFEJA – Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. O PEFEJA funcionava na Faculdade de Educação da UFMG, e suas atividades passaram a integrar as atividades chamadas **reuniões de formação**, que ocorriam toda sexta-feira, das 19h às 21h, com a participação de todos os bolsistas do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. Antes das **reuniões de formação**, os professores-monitores do PROEF-2 se reuniam em equipes multidisciplinares para as **Reuniões de Turma**, em que eram discutidas questões específicas do projeto pedagógico e da dinâmica das duas turmas sob a responsabilidade de cada equipe. Participavam desta reunião seis monitores¹⁴⁶ e a coordenadora das turmas. Uma vez por mês as atividades de formação que aconteciam das 19h às 21h davam lugar à realização das **Reuniões Gerais**, das quais participavam todos os bolsistas do PROEF-2, coordenadores e os representantes das turmas de alunos - dois representantes por turma (PROJETO, 2003).

À medida que funcionava e estruturava os fóruns formativos para atender à comunidade, surgiu, também, a necessidade de registrar as experiências que eram realizadas, a fim de divulgá-las e também como uma forma de promover reflexões sobre as atividades desenvolvidas. Para isso, foi introduzido em 1999 o **caderno de turma**, uma espécie de diário de classe, com espaço suficiente e previsto para o registro de informações variadas sobre as aulas ministradas e sobre os alunos.

Segundo Ana Maria, que foi coordenadora-geral do Projeto nesse período, a introdução dessa ferramenta de registro, de sistematização e de reflexão se deve:

à Samira Zaidan¹⁴⁷, teve uma passagem rápida pelo Projeto, ela coordenou a Matemática junto com a Çãozinha [Maria da Conceição Fonseca], ela trouxe muitas ideias, ela estava vindo da rede municipal, me parece. E ela trouxe várias ideias, porque era o momento da Escola Plural¹⁴⁸, então eles tinham, por exemplo, o diário de classe chamava caderno de turma ou diário de turma. Então, ela sugeriu que a gente tivesse, o nosso diário de classe, fosse um caderno de turma também. No começo ele era até muito bacana, tinha o carômetro, tinha o perfil da turma, que

¹⁴⁶ A equipe de professores-monitores, nesse período, era composta por: 1 de Ciências, 1 de História, 1 de Geografia, 1 de Matemática, 1 de Português e 1 de Pedagogia.

¹⁴⁷ Professora Samira Zaidan, de Matemática, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁴⁸ A escola plural foi a adoção, nas escolas municipais de Belo Horizonte, no período de 1993/1996, de uma concepção de educação pautada em princípios democráticos, plurais, inclusivos e cujo ordenamento escolar baseava-se em ciclos de formação humana (MIRANDA, 2007).

as monitoras de Pedagogia faziam, né?! E aí, era para ter uma página para cada aluno para ir anotando coisas importantes que aquele aluno falasse, vivesse ao longo do semestre e isso tudo para facilitar a avaliação que a gente queria que fosse mais qualitativa e a confecção de um parecer depois. Acho que essa sugestão da Samira, a existência do Caderno de Turma, que então é um caderno para todos, não é cada um tem seu diário. Ele passou a ser um documento muito importante e interessante no Projeto (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Uma vez introduzido, o **caderno de turma** passou a ser utilizado para a avaliação dos estudantes e dos professores-monitores. Eles continham reflexões e informações acerca do processo de aprendizado de cada um dos estudantes, permitiam, assim, uma avaliação processual, detalhada e diagnóstica do que foi realizado, bem como do desenvolvimento dos estudantes frente ao que foi proposto. Permitiam, também, acompanhar as atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula pelos dos professores-monitores. Além disso, possibilitavam acompanhar, de forma processual, as reflexões que surgiam ao longo do processo de formação dos bolsistas (RELATÓRIO, 1999).

De acordo com Ana Maria, conforme o Projeto “foi se estruturando [...] melhor, nessas instâncias e fóruns, o funcionamento dele foi ficando um pouco mais redondo, fluindo melhor” (Ana Maria, entrevista realizada em 27/11/2019).

Foi necessário, também, adaptar e flexibilizar a agenda de formação para seguir funcionando, mas sem perder a característica de um projeto de formação docente,

A rotatividade dos monitores era muito maior. A pessoa que começava no final do ano saía. Teve um período que, em certo sentido, foi um período melhor para a Universidade, foi pior para a gente. Existia uma oferta de bolsas muito grande, existiam muitos projetos, muitas coisas, então a gente saía sempre perdendo, porque a pessoa tem uma bolsa em que ela vai lá encontrar com a orientadora uma, duas vezes na semana e tem essa que você tem que vir dar aula, vir na formação, a pessoa desanimava disso (Trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Tais adaptações ou “negociações da realidade” (SILVA, 2013) fizeram-se necessárias em razão de modificações da estrutura universitária e de aspectos da vida das pessoas envolvidas. Essas mudanças contribuíram e contribuem para a manutenção do Projeto:

Eu acho que a Universidade era diferente e eu tinha uma vida mais disponível. Na época eu não tinha filhos, então eu tinha bem mais disponibilidade. Sinto essa diferença agora, a dificuldade de participação nas coisas, tenho duas crianças, e nessa época eu não tinha. A gente participava de tudo, eu era coordenadora de equipe e de área ao mesmo tempo. Eu fazia tudo com eles, a gente fazia mil coisas acontecerem, eu estava sempre aqui, junto, hoje é uma coisa que eu não consigo fazer. Às vezes a gente brinca e tudo e diz: Nossa os monitores daquela época eram bem mais legais. Eu vou e falo: Não, a gente é que era mais legal! Porque a gente era mais disponível. [...] era mais intenso assim, mas não posso atribuir isso às pessoas, tem um momento histórico, a gente era muito envolvido, aquilo ocupava a gente, demandava muito tempo. O PROEF ocupava uma parte imensa da minha semana, de tudo que eu fazia. Então, isso envolve outros aspectos assim. Minha melhor amiga estava junto comigo trabalhando, a gente tinha grandes amigos, a gente tinha uma turma que saía junto, a gente tinha uma proximidade com a coordenação muito grande [...] A gente ficava mais perto e eles aprendiam a ser mais autônomos até por a gente estar perto. Tudo que a gente planejava fazer, eles

já organizavam e iam fazendo assim. Não precisava a gente tomar frente de tudo, mas a gente estava próxima (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

A vida das pessoas que estavam envolvidas no Projeto, a Universidade, o Centro Pedagógico, a Faculdade de Educação e, por conseguinte, o próprio Projeto passaram por mudanças e vivenciavam novos tempos. Contudo, o reconhecimento do novo sedimentou-se pela celebração do vivido, da experiência acumulada, pelo debate e divulgação das realizações do Projeto. E um desses momentos foi a realização do 2º Seminário Universidade e Educação de Adultos, celebrando os 20 anos do Projeto, em 2006, e dos 20 anos de inserção da Universidade Federal de Minas Gerais no campo da EJA.

A realização do Segundo Seminário foi semelhante à do Primeiro, realizada em 1996, por ocasião da comemoração dos 10 anos do antigo Projeto Supletivo do Centro Pedagógico. Este evento, segundo consta no Convite do 2º Seminário Educação de Jovens e Adultos e Universidade (ANEXO 12)¹⁴⁹,

teve a intenção de contribuir para o debate sobre a inserção da Universidade no campo da EJA e também de discutir e divulgar as realizações da UFMG, decorrentes dessa inserção. Debate, divulgação e celebração serão, pois, vivenciados na perspectiva da reafirmação da responsabilidade social da Universidade na formação profissional de educadores de jovens e adultos, na apresentação, na implantação e na discussão de alternativas pedagógicas para a EJA e na produção de conhecimento acadêmico nesse campo.

A EJA foi celebrada, reconhecida e debatida na Universidade, reafirmando o compromisso social desse trabalho. Foi afirmado, também, o compromisso da Universidade com a manutenção do Programa de Educação de Jovens e Adultos, incluindo o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – CP/UFMG.

4ª Fase - Novos tempos: a progressiva consolidação do Projeto no Centro Pedagógico (2007 - 2016)¹⁵⁰

a) O Projeto e outras instituições

¹⁴⁹ O convite e o cartaz do 2º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos encontram-se, respectivamente, nos anexos 12 e 13 desta dissertação.

¹⁵⁰ Uma vez que o Projeto continua em funcionamento, essa fase de sua história continua em curso. Sendo assim, foi escolhido o ano de 2016 como recorte final deste estudo, pois além de contemplarmos 30 anos de atividade do Projeto, esse ano revelou-se importante institucionalmente ao ser aprovado a criação de um novo projeto de EJA na UFMG, o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – PROEMJA, que passou a funcionar também no Centro Pedagógico no ano de 2017. Portanto, quando se celebraram os 30 anos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – CP/UFMG, aprovou-se a implantação do Ensino Médio de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico, o que significou mais uma conquista da EJA na unidade que o executa – o Centro Pedagógico - e na Universidade Federal de Minas Gerais.

Celebrados os 20 anos do Projeto em 2006, a EJA no Centro Pedagógico prosseguiu. O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos coordenado pela FaE fazia a mediação entre a Universidade – Pró-Reitoria de Extensão - e as demandas dos projetos de EJA da Universidade. Contudo, a responsabilidade pela coordenação do *noite-a-noite*¹⁵¹ desses Projetos ficava a cargo da equipe e de coordenadores de cada Unidade. Sendo assim, a responsabilidade por coordenar e fazer o PROEF-2 funcionar era de sua equipe de coordenadores e do Centro Pedagógico. Vale destacar, que permaneceu nessa década que estava começando o entendimento, cada vez mais claro, de que, para continuar o Projeto, não poderia depender tanto do interesse de um grupo de professores, mas deveria ser do interesse da unidade, do Centro Pedagógico, da instituição CP.

A partir desse entendimento, o movimento da equipe de coordenadores do Projeto foi assim descrito pela Denise,

primeiro foi de tentar ir chamando as pessoas, mas depois mais formal mesmo, o Projeto tinha que ser do CP e precisava dos professores do CP para estar nele (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Com o tempo, e buscando a não pessoalização (HADDAD, 1989) das atividades do Projeto, a necessidade da responsabilização do Centro Pedagógico, por ser a escola de ensino fundamental da Universidade, e seus núcleos, pelo provimento da equipe de coordenadores responsáveis pelas atividades desse Projeto, bem como de parte dos materiais de consumo e infraestrutura necessária ao seu funcionamento, tornou-se cada vez mais necessários tanto à manutenção, quanto ao bom funcionamento do Projeto¹⁵². Sobre esse momento, Denise destaca que,

tudo no CP, esse foi um processo que a gente buscou, porque quando éramos a Ção [Maria da Conceição], o Júlio [Júlio Emilio Diniz Pereira], a Ana Maria, era ótimo. Éramos um grupo de amigos, era uma delícia. Só que tinha um problema, a existência do PROEF, basicamente, dependia da adesão de pessoas que gostavam, que militavam na EJA. Por isso, as pessoas ficavam *ad eterno*, porque se elas sáíssem quem faria aquilo? Não tinha quem fizesse. Era um grupo que gostava e queria que a coisa continuasse, era isso. Quando começamos a ver que as pessoas, a pós-graduação também começou a crescer, algumas pessoas precisavam entrar na pós-graduação também, e agente conversava muito sobre isso, que para sobreviver a gente tinha que ter alguém que se responsabilizasse por isso, não podia ser na base do eu quero, eu gosto, eu vou participar. Então, nós mesmos promovemos esse movimento que viesse tudo para o CP, para garantir isso [...]. Então, por exemplo, o núcleo de Geografia, ele tem que prover um orientador para a Geografia, um coordenador, quem vai ser isso eles resolvem, mas isso tem que ter. Não é uma questão assim: Será que tem alguém interessado? Não. O Núcleo

¹⁵¹ Expressão utilizada pelos coordenadores para se referirem ao cotidiano do Projeto que ocorre nas noites, período noturno, do Centro Pedagógico.

¹⁵² Dissemos parte, uma vez que, como um projeto de extensão, o PROEF-2 continua ligado à Pró-Reitoria de Extensão, dependendo desta para o custeio das bolsas dos professores-monitores, sendo a infraestrutura de responsabilidade da Unidade e a alimentação, por sua vez, de responsabilidade da Fundação Universitária Mendes Pimentel.

de Matemática tem que indicar alguém para a Matemática e Letras a mesma coisa. Fazer isso, foi no sentido de garantir a continuidade, porque a gente sabia que do jeito que estava não ia se sustentar por muito tempo (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Ocorreu, assim, uma renovação na equipe de coordenação do Projeto. Outros professores do Centro Pedagógico passaram à coordená-lo, algumas conquistas da fase anterior foram mantidas, outras não, e novos espaços foram ocupados. O Projeto continuou como um projeto de extensão, sua posição dentro da escola continuou tendo que ser (re)negociada e conquistada:

O PROEF é um projeto de extensão então de um certo sentido ele não pertence a escola. Ele tem uma posição meio dúbia. Ele não pertence à escola, ele não é uma das obrigações que a escola tem. A escola está aqui do primeiro ao nono ano. Quando eu fui monitora a gente funcionava aqui, simplesmente funcionava, não contava. A única coisa que eu me lembro claramente que era necessário, posso estar sendo injusta, mas que eu me lembro que era necessário era a Seção de Ensino, porque precisava expedir diplomas, essas coisas. Então, a Seção de Ensino, a biblioteca começou a funcionar num horário estendido depois de um tempo A escola não tinha um terceiro turno a rigor, mas tinha as aulas. [...] Fora a gente dando aula, você não tinha um responsável. A gente funcionava como dava. Depois de um tempo, principalmente depois que eu entrei e a Edna, que estava fora retornou, que é aqui da escola, e que a gente passou a cobrar mais que a escola assumisse mais as coisas e foi começando a mudar. A escola foi assumindo, gradativamente, a EJA como o terceiro turno (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Para o ex-coordenador Evaldo, os estudantes da EJA,

são alunos do CP, apesar de que muitas vezes, a escola esquecia desses alunos, mas eles contam para a escola numericamente, em termos de verba, eles contam. Só que em diversos momentos as direções subsequentes do CP apagavam a EJA e até hoje, e se a EJA não tomar cuidado ela é apagada. Tanto é verdade que a direção do CP nunca assume o noturno e era papel dela porque se é um projeto de extensão da escola, o Programa não é da escola, o Programa é da FaE, se o Projeto é da escola, a direção tem que assumir o noturno. A direção não assume. [...] acho que ela nunca assumiu de fato como deveria assumir o Projeto, ela apoia, mas você tem que ficar ali. Assumir que existe o noturno na escola, que é um terceiro turno, a escola, a direção nunca assumiu, nenhuma assumiu isso... quem fica aqui à noite são os professores-monitores predominantemente e um ou outro professor (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

Na mesma direção, Denise, afirma que era preciso manter e conquistar o espaço a cada direção:

Lembro que a direção da Dília¹⁵³ a gente já vinha falando com ela que eles não tinham merenda, eles não tinham comida. A cantina não funcionava mais, não tinha lanchonete. Então, a Dília conseguiu articular para que servisse merenda aqui à noite, era servido lá embaixo. Era ótimo. Então, servia o jantar lá embaixo. Era um custo manter isso, porque precisava de uma extensão da jornada, precisava reorganizar os trabalhos das meninas que cozinhavam. A direção foi bancando isso até que fizeram esse setorial aqui. Até a comida dos meninos de manhã é da FUMP. A FUMP falou que não, que não ia trazer comida aqui à noite, que eles iam ter que ia para o Setorial [Restaurante Universitário]. Teve outro movimento o da extensão do horário da biblioteca, teve o movimento de abrir a secretaria à noite, no horário

¹⁵³A professora Dília Maria Andrade Glória exerceu a função de diretora do Centro Pedagógico entre os anos de 2008 e 2009.

que funciona hoje, o setor de cópias, o setor de informática, essas coisas todas foram sendo acrescidas. Agora tem o SAS, setor de saúde, que funciona a noite, isso foi uma conquista mais recente. Temos vários trâmites burocráticos, o técnico administrativo fez concurso para trabalhar do horário x até o horário x, ele não vai querer ficar a noite, ele não é obrigado, não vai querer. Para isso, você tem que ter concursos específicos para o horário noturno para a pessoa ficar. Hoje a biblioteca não tem essa alternativa porque hoje a universidade regulamenta isso e ela tem que ficar aberta. Mas antigamente ela não precisava ficar aberta até tarde, então ela. Teve uma época que ela ficava só um pouquinho, os primeiros horários, mas aí foi estendendo e tal. Isso foi aos poucos incorporando. Hoje ele é mais reconhecido. A EJA é mais reconhecida hoje em dia como parte da escola, embora ainda seja um projeto de extensão (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Outra conquista que deixou a situação menos precária foram as atribuições da secretaria¹⁵⁴ do Projeto passarem a ser desempenhadas por uma funcionária da universidade, que facilitou o processo do fluxo de trabalho desse setor dando continuidade e institucionalidade às ações do setor e à administração do Projeto.

Para que os professores do Centro Pedagógico assumissem as funções de coordenação das equipes do Projeto e também das áreas, conciliando, assim, as atividades do Projeto com as que desempenhavam no período diurno da escola foi preciso o reconhecimento das atividades de coordenação do Projeto como sendo atividades administrativas:

A coordenação de equipe quando eu assumi não entrava no relatório do professor do ponto de vista administrativo da universidade como um trabalho para além... era um trabalho que se resumia a questão do ensino e da pesquisa, porque há pesquisas que se realizam no Projeto. Quem assumia e tinha no relatório contando como atividade de administração, ensino, pesquisa e extensão era só o coordenador-geral. Então, assumir a coordenação-geral do PROEF-2 dava muito peso para o relatório anual do docente aqui no Centro Pedagógico, com essa história era difícil conseguir a coordenação de equipe. Porque não tinha peso acadêmico nos relatórios anuais da docência aqui na universidade. Então, dos quatro anos que fiquei sendo coordenador, fiquei de 2013 até 2016, eu lutei muito. Posso falar de outras frentes, mas uma das frentes em que eu lutei foi justamente fazer com que as coordenações de equipe chegassem ao status de trabalho administrativo de fato [...] então, em 2015 isso mudou, depois de muita conversa com a coordenadora do Programa na Faculdade de Educação, depois de muita conversa com a direção do Centro Pedagógico. A coordenação de equipe passou a ganhar o status de trabalho administrativo e aí ficou mais tranquilo conseguir os coordenadores de equipe (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

O reconhecimento da Coordenação de Equipe como trabalho administrativo proporcionou maior institucionalidade ao Projeto. Segundo Maria da Conceição,

Quando o Evaldo assume, ele vai dando essa institucionalidade. Ele foi uma grata surpresa, apesar dele ter pouco envolvimento com a EJA. Ele teve uma ação de institucionalização do PROEF-2 dentro do CP que foi muito saudável para o Projeto. É claro que o negócio fica escolento, então você tem o bônus e ônus. Você passa a ter certas burocracias, mas deu ao Projeto uma continuidade, uma garantia de continuidade, o fato pelo menos de um grupo do CP ter isso como

¹⁵⁴ Após um longo período durante o qual as funções da secretaria do Projeto foram desenvolvidas por bolsistas, em 2015 a função passou a ser exercida pela funcionária técnica administrativa Suellen Guimarães, ex-monitora da área de Geografia do Projeto e pesquisadora da área da EJA. Essa funcionária é responsável pelas questões administrativas do Projeto, mas também desempenha outras atividades ligadas ao Centro Pedagógico, ou seja, ela concilia as demandas do Projeto com outras atribuições e demandas da Instituição.

responsabilidade do CP (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

A maior responsabilização por parte do Centro Pedagógico em relação ao Projeto reduziu a participação da Faculdade de Educação no Projeto, modificando as funções da coordenação do Programa de EJA da Universidade em relação ao PROEF-2. Conforme Maria da Conceição,

agora é a outra coisa, é que fiquei meio conselheira, então vou lá, nas encrencas me perguntam e se tem, claro eu respondo institucionalmente, então em relação à Reitoria, geralmente eu estou na festa e na encrenca [risos]. Mas sem dúvida com a entrada do Evaldo e principalmente da Ju e da Rosane diminuiu muito o trabalho que eu tinha também nessa parte e, por outro lado, os alunos ganharam muitas prerrogativas como alunos do CP. Isso desde o Evaldo, então elas foram atrás de muitas coisas (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Como mencionado por Maria da Conceição, o afastamento da FaE e a maior responsabilização por parte do CP, garantiu certa continuidade ao Projeto. Entretanto, pode-se, também, estar se incorrendo no risco de se afastar das discussões propriamente da EJA. Ana Maria, acerca dessa questão, relatou que:

não sei agora, mas o CP assumiu muito mais, tem a Suellen [secretária do Projeto] que é uma pessoa... que é secretária mesmo, funcionária, que além de tudo é uma pessoa da área, ela foi monitora de Geografia e depois fez o mestrado. Então acho que isso está ótimo. Imagino que esteja muito bom, mas não sei o restante como está, como estão as coordenações, as reuniões, penso que nessa passagem para o CP também houve uma perda em termos do que é a EJA, eu tenho essa desconfiança, porque saiu o Léo, Ção, eu mesma, e outras pessoas que tinham uma trajetória de experiência no Projeto e na EJA. [...] quando esse pessoal do CP entrou, são mais jovens, tem muito gás, boa vontade e tudo, mas eles não têm tanto trânsito assim na EJA. [...] como é que vamos fazer? Tudo vira um problema, você ainda não está acostumado com o público, aí eles aprendem, mas pelo jeito mais difícil. Então, eu acho que é possível que no CP tenha havido um pouco essa complicação, assim do que é trabalhar com a EJA. Porque nós todos mais experientes fomos saindo (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A observação realizada por Ana Maria, no depoimento acima, ressalta a necessidade contínua de formação e de aprendizado por parte também da equipe que está na coordenação do Projeto, comprometendo-se a não perder aquilo que ele tem de mais específico, ser um projeto de EJA diferente, com tempos e espaços pensados nas especificidades do público atendido e ser também um espaço de formação inicial de docentes de EJA, com espaços para discussão teórica e (re)avaliação constata da prática desenvolvida.

Nessa fase, ainda, alguns pontos foram importantes para a continuidade do Projeto, com destaque para a aprovação, em 2016, do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – PROEMJA – no ano em que o Projeto de Ensino Fundamental - 2º Segmento - completou 30 (trinta) anos em funcionamento. Celebrou-se, também, 30 (trinta) anos da inserção da Universidade no campo da EJA por meio do desenvolvimento de projetos de EJA. Desde 1998, a universidade atendia a escolarização de nível médio de jovens e adultos por meio do

Projeto de ensino Médio de Jovens e Adultos, que funcionava no Colégio Técnico da Universidade – COLTEC. A aprovação de um novo projeto de EJA, em 2016, significou a progressiva finalização das atividades da EJA no COLTEC e o atendimento paulatino do ensino médio de jovens e adultos no Centro Pedagógico.

O Centro Pedagógico, assim, se comprometia a executar também o projeto de ensino médio da universidade, provendo os materiais de consumo necessários para seu funcionamento, os professores coordenadores para as áreas, e equipes do Projeto de Ensino Fundamental – 2º Segmento – o PROEF-2 e do Projeto de Ensino Médio – PROEMJA:

E trabalhamos isso porque o COLTEC tem outra lógica, que é uma lógica de ensino técnico, que não é uma lógica que perpassa e atravessa a Educação de Jovens e Adultos, com certeza não é. Geralmente esse aluno nosso da EJA, independente da faixa etária, já está inserido no mercado muitos estão até aposentados já. Então, o que esses alunos buscam em sua maioria, é claro que há exceções, não é uma formação técnica, alguns buscam, mas boa parte desse grupo busca uma formação que lhe foi cortada ao longo da vida por n questões, pessoais, familiares, sociais principalmente, políticas, econômicas e etc. Então, o COLTEC não conseguia trabalhar muito bem essa lógica, porque não é do COLTEC essa lógica, de formação humana, de formação de jovens e adultos, de reinserção dos que foram excluídos do processo de educação (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

Pelas razões expressas no relato acima, a partir de 2017, o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG passou a ser executado no e pelo Centro Pedagógico da UFMG. Esse acontecimento resultará na necessidade de duplicação da estrutura de atendimento por parte do Centro Pedagógico, que passará a prover o funcionamento de dois (2) projetos de EJA, com todas as prerrogativas dessa ação, como por exemplo, o aumento da quantidade de estudantes atendidos, de bolsistas em formação, de materiais de consumo e de recursos humanos necessários para atender a contento essa ampliação.

Com relação à estrutura física ocupada pelo Projeto, tendo em vista que este foi sendo assumido pela escola como mais um de seus projetos de extensão, nessa fase, ele deixou de contar com uma sala específica para organização de seus materiais e para seus bolsistas. Até o ano de 2016, os bolsistas do Projeto possuíam uma sala equipada com armários e computadores para planejar suas atividades, que muito se assemelhava ao amontoado da sala dos anos iniciais do Projeto. Essa sala foi desativada no final de 2017 e, com isso, os professores-monitores passaram a utilizar o espaço da sala destinada a todos os bolsistas do Centro Pedagógico.

Essa mudança tem um lado positivo, que foi propor a integração dos bolsistas da EJA com os demais bolsistas da Escola. Porém, há um lado negativo, também. Ao não ter mais uma sala própria, os materiais produzidos pela EJA no transcurso de suas atividades deixaram de ter um lugar próprio para serem armazenados e foram repartidos pela escola com risco de

serem descartados sem uma seleção prévia. Ao mesmo tempo, a identidade e os laços coletivos entre a equipe do Projeto pode ter sido enfraquecida, considerando que sua construção estava envolta na ocupação de um espaço próprio dentro da escola.

A seguir, será evidenciado como essas relações institucionais influíram na estrutura de funcionamento do Projeto nesse período.

b) Atendimento - Estrutura e organização para atender ao público

O espaço do Projeto foi concebido com uma proposta de escolarização para jovens e adultos da comunidade interna e externa à Universidade, com duração de três anos, ou seja, com a “prioridade de atender as pessoas de maior longevidade e/ou que estejam há maior tempo fora da escola” (PROJETO, 2012, p. 4). Critério esse justificado em função de o público mais jovem “encontrar amplo atendimento na rede de ensino da cidade de Belo Horizonte” e, também, pelo Projeto “oferecer condições mais ideais de vivência e aprendizagens escolares, assim como sociais e culturais, aos sujeitos de mais idade” (PROJETO, 2012, p. 4), ocasionado na adoção da idade de 19 anos como idade mínima para ingressar no Projeto (PROJETO, 2012)¹⁵⁵. Ademais, ainda nessa fase, o processo de seleção de novos estudantes compreendeu a realização de avaliação diagnóstica, seguida de entrevista para conhecer o perfil dos estudantes, mas sem caráter classificatório ou eliminatório.

Conforme a documentação analisada, neste período (2006-2016), além das disciplinas de Matemática, Geografia, História, Ciência e Língua Portuguesa, passaram a ser oferecidas as disciplinas de Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês e/ou Espanhol) e de Informática no sistema de oficinas às sextas-feiras das 18h às 21h. Sendo que, após 2012, uma dessas Línguas Estrangeiras, dependendo da disponibilidade de algum professor do Centro Pedagógico para orientar, passou a integrar a grade curricular do Projeto. Além da introdução definitiva da área de Língua Estrangeira, ocorreu, também, a incorporação da área de Expressão Corporal, que inicialmente era composta por aulas de Teatro e de Educação Física e, a partir de 2012, por Artes e Educação Física. As oficinas de Informática continuaram a ser ministradas nas sextas-feiras das 18h às 20h até o ano de 2015.

Em função da disponibilidade de tempo dos estudantes do Projeto para frequentar o curso, desde 1998, as aulas passaram a ser ofertadas em dois horários: de 18h às 21h e de

¹⁵⁵ A idade mínima adotada, em 2016, como requisito para ingresso no PROEF-2 foi de 18 anos.

19h às 22h. O estudante podia escolher o horário que mais se adequasse a suas necessidades, de forma a garantir que ele frequentasse integralmente as aulas (PROJETO, 2012). Sendo assim, eram ofertadas no início do ano letivo 50 vagas para novos estudantes.

Com base nos relatórios analisados, o Projeto passou a atender o número máximo de oito turmas. Contudo, nos anos de 2013, 2012 e 2014 funcionou com sete turmas e, em 2015 e 2016 passou a atender seis turmas, sendo duas turmas para cada um dos segmentos ou equipes que compõem sua estrutura organizativa.

A avaliação dos estudantes da EJA, conforme documentação analisada, foi pautada no acompanhamento do processo de cada estudante e das turmas. Para tanto, eram utilizados os registros realizados pelos professores-monitores nos cadernos de turma e discutidos nas reuniões de área e de equipe.

É importante destacar que, a partir da utilização dos registros eletrônicos para encaminhamento dos relatórios de atividades para a Pró-Reitoria de Extensão, que ocorreu em 2009, os processos de avaliação de estudantes deixaram de ser relatados nesses formulários, abrindo espaço para a avaliação dos bolsistas participantes da atividade de extensão. Nesse sentido, foi possível observar que a avaliação dos professores-monitores em formação no Projeto, realizada pelo orientador de cada bolsista, considerava o envolvimento e a participação dos bolsistas em todas as atividades previstas no plano de trabalho (Quadro 12) enviado à Pró-Reitoria de Extensão. Para a avaliação também era considerada a repercussão desse trabalho junto aos alunos, os registros de sistematização da experiência de iniciação à docência vivenciada durante a atuação no Projeto e a participação em eventos acadêmicos (RELATÓRIO, 2016).

Quadro 12- Atividades previstas no Plano de Trabalho dos bolsistas (2016)

Participar do Seminário de Formação Inicial dos Licenciandos que atuaram no Projeto
Participar do processo de diagnóstico e matrícula dos candidatos a alunos
Ministrar aulas de sua área de formação para os alunos do Projeto
Participar da reunião de orientação com o coordenador de sua área (Reunião de área) e da reunião da equipe interdisciplinar responsável pelas turmas em que atua (Reunião de equipe)
Participar das Reuniões de Formação Geral e das Reuniões Gerais
Participar da Festa Junina do Programa
Colaborar no desenvolvimento e participar de eventos promovidos pelos Projetos e Programa
Realizar sistematicamente os registros nos cadernos de turma
Produzir material didático para as aulas
Desenvolver e registrar os procedimentos de avaliação dos alunos e participar das sessões de apresentação e discussão desses relatórios com a equipe e com os próprios alunos

Colaborar na organização e participar da Cerimônia de Formatura dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Participar do grupo e /ou lista de discussão eletrônica proposta pelo seu orientador
Apresenta trabalho em eventos científicos, em particular, na Semana de Extensão da UFMG

Fonte: Elaborado com base nas informações contidas nos relatórios de atividade.

c) Ensino - Formação docente

c.1) Professores-monitores

O Projeto, no período de 2006 a 2016, contou com 28 bolsistas por ano (APÊNDICE D), sendo destinadas 24 bolsas para atuação em sala de aula, uma para atuação na Biblioteca, uma para atuação no Setor de Informática da escola no período noturno e duas bolsas para atuação na secretaria do Projeto.

c.2) Atividades de Formação

O PROEF-2, por, também, buscar se constituir como um espaço de formação de educadores de EJA,

oferece aos seus professores-monitores um Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – PEFEJA , que integra a vivência como professor em sala de aula e outros momentos da experiência docente, como: as reuniões semanais das equipes multidisciplinares responsáveis pelas turmas (“Reunião de Equipe”); as reuniões semanais dos professores de uma área do conhecimento escolar com o respectivo coordenador (“Reunião de Área”); os plantões de atendimentos individuais de alunos; a elaboração das atividades e dos registros detalhados da dinâmica da sala de aula; as leituras, as pesquisas e a participação em cursos e eventos no campo da EJA; e as reuniões semanais de toda a equipe do PROEF-2 (“Reuniões Gerais”) destinadas à reflexão sobre as especificidades e os desafios da EJA, às questões afetas ao funcionamento geral do PROEF-2 e à integração com os demais projetos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade e com outras experiências de EJA e o desenvolvimento de Projetos Temáticos, que inclui o planejamento, a realização e a avaliação de atividades extraclasse, de caráter inter e transdisciplinar (PROJETO, 2012, p.7).

Com o tempo as atividades do Programa de Formação passaram a ser contabilizadas como disciplinas, para que assim os bolsistas pudessem utilizá-las como atividades curriculares reconhecidas pelos colegiados de seus respectivos cursos.

A partir do primeiro semestre de 2011, as atividades realizadas nas reuniões de equipe e de formação dos alunos (RCPE¹⁵⁶) passaram a ser registradas como disciplinas de PRÁTICAS DE ENSINO optativas oferecidas pela FAE, com o título de Tópicos de Ensino em Práticas de Ensino, com o código FAE 480, FAE

¹⁵⁶ RCPE refere-se à disciplina Reflexões Críticas da Prática Educativa.

481, FAE 482 e FAE 483, que totalizam semestralmente cinco créditos para os alunos (RELATÓRIO, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Contudo, conforme Relatório (2017),

Desde 2014 até o presente momento, apesar dos esforços da Coordenação Geral do Projeto, em constantes conversas com os colegas professores da FaE, a prática docente de nossos professores-monitores do PROEF-2, em especial, aquela que ocorre nas reuniões de Formação Geral e de Equipe, não tem sido considerada como experiência de formação curricular registrada nos históricos de nossos bolsistas.

A responsabilidade das disciplinas de Tópicos de Ensino quando ofertadas era dos professores coordenadores de equipe. E a disciplina RCPE – Reflexões Crítica da Prática Educativa - era de atribuição do coordenador geral e de outro professor da equipe de coordenadores do Projeto (PROJETO, 2012). Portanto, essas atividades eram consideradas como experiência de formação curricular nos históricos dos professores-monitores em formação no/do Projeto (RELATÓRIO, 2016).

Outras atividades formativas desenvolvidas nesse período foram os seminários de pesquisa desenvolvidos pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA, FaE-UFGM, denominado de “EJA no Horizonte”. Os seminários da EJA no Horizonte ocorriam todas as primeiras sextas-feiras do mês, das 19h às 21h30min. Quando começaram, aconteciam em um dos auditórios da Faculdade de Educação, mas depois foram incorporados às atividades de formação nas dependências do Centro Pedagógico (RELATÓRIO, 2016). Tal encontro objetivava divulgar e promover a discussão de pesquisas no campo da EJA (FRADE; EITERER, 2008).

A configuração do trabalho pedagógico a partir e com o desenvolvimento de projetos coletivos de ensino passou a figurar como a proposta metodológica do Projeto, uma vez que era entendida como capaz de “contribuir para a formação de docentes e discentes críticos e ativos do processo de ensino-aprendizagem” (PROJETO, 2012, p. 7-8).

Segundo tal perspectiva:

Nos três anos de duração do curso, os temas abordados são recortados em função da necessidade de despertar a consciência dos alunos sobre o que é ser cidadão, em um tempo e mundo de grandes e várias transformações, além de desenvolver habilidades de letramentos diversos, capacitando-os para agir criticamente na sociedade e utilizar eficientemente os meios de acesso a diferentes equipamentos e linguagens de que necessitam no seu cotidiano. As turmas Iniciantes desenvolvem um trabalho que problematiza a questão da “Identidade” individual e social, as Turmas de Continuidade ou que estão em seu segundo ano, trabalham o tema “Sociedade e Consumo”, e as turmas Concluintes ou de terceiro ano, “Vidas Urbanas” (PROJETO, 2012, p. 8).

Embora na passagem exposta acima apareçam os temas que deveriam ser trabalhados por cada turma, outros documentos analisados evidenciaram que não havia essa predeterminação. As turmas, em contato com seus professores-monitores, escolhiam os

temas a serem trabalhados de forma coletiva pelas disciplinas. Além desse projeto coletivo, as áreas também desenvolviam projetos específicos voltados para a participação ativa e crítica dos discentes e equipe de professores-monitores com os conteúdos específicos de cada uma das áreas.

Com o tempo essa extensa agenda de formação precisou ser adaptada:

Essa formação geral com o tempo, me parece que ela foi ficando difícil de se manter, por várias coisas. Uma que esse compromisso toda sexta espanta o interesse dos jovens para serem professores aqui e outra a gente da Universidade com muita tarefa, muita ocupação, muita coisa. Nos últimos dez anos aumentou muito a quantidade de coisas que a gente faz. Eu sinto isso, muita tarefa, muita demanda, muita coisa, e aí você não dá conta. Então a gente foi diminuindo (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Diminuir a intensidade das atividades e reestruturar os fóruns, tendo uma formação variada, principalmente, nas sextas-feiras de formação, tornou-se necessário para que coordenadores e professores-monitores continuassem se interessando e tendo condições de participar do Projeto.

Em 2014, as sextas-feiras de formação passaram a compreender a realização de eventos culturais, discussão de textos e apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas e ou áreas. A responsabilidade pela realização desses eventos era alternada e compartilhada entre os coordenadores de área e os coordenadores das equipes. As **Reuniões Gerais** transformaram-se em encontros mensais, com características administrativas e com a participação de representantes dos estudantes, de todos os professores-monitores e dos coordenadores das equipes e o coordenador-geral. Denise relata que,

se eu for olhar daquela época para cá, da época em que eu fui coordenadora, 2007, 2008, coordenadora de área e de equipe, mesmo quando eu fui coordenadora geral as equipes eram mais... mais unidas... era um trabalho maior para o bem e para o mal, para brigar também, para se desentender, mas era mais próximo. Tanto que naquela época que eu era coordenadora a gente fez eventos grandes aqui, fizemos feiras culturais grandes, eu pedi dinheiro no PAIE e ganhei duas vezes, fazia eventos grandes, muita coisa. Hoje eu não sei se eu tenho pique para fazer isso e também não sei como vai ser a adesão dessas pessoas para trabalhar isso também. Deu essa queda assim, que é o próprio processo que a Universidade está vivendo de exacerbação de trabalho é muito trabalho (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Conforme demonstrado pelo depoimento acima, esses momentos coletivos de formação contribuíam também para a união da equipe do Projeto, os quais todos acabavam se conhecendo e pensando coletivamente acerca das demandas do Projeto. Contudo, a exacerbação de trabalho na Universidade e da vida em geral resultou na redução da periodicidade da realização das **Reuniões de Formação Geral** e das **Reuniões Gerais** a partir de 2015, além de diminuição progressiva da participação dos coordenadores das áreas e das equipes nessas reuniões. As mesmas ficaram sob responsabilidade da coordenação geral

do Projeto. Entretanto, embora tenha flexibilizado algumas de suas instâncias formativas, o Projeto continuou tendo como uma de suas características o acompanhamento da formação docente (FONSECA *et al.*, 2000).

Na análise da documentação, sobretudo, dos relatórios de atividades, sobressaíram a descrição das atividades formativas direcionadas aos professores-monitores, com destaque para a estruturação dos fóruns de discussão e formação, bem como a necessidade de sistematização, de registro dessas atividades em detrimento do detalhamento das atividades realizadas com as turmas. Houve, então, com o tempo, um realce à formação, às atividades de ensino desenvolvidas (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

O Projeto é também um projeto de formação docente. Ao longo dos anos em que se mantém em funcionamento, demonstrou ser vocacionado a essa formação. As conclusões apresentadas estão baseadas na especificidade da fonte utilizada, ou seja, relatórios enviados para a Pró-Reitoria de Extensão para justificar a manutenção do Projeto. Desse modo, a manutenção das bolsas de monitoria, por essa especificidade, justificaria o destaque às atividades de formação e às formas de avaliação e acompanhamento dos bolsistas. Em detrimento da avaliação e detalhamento das atividades desenvolvidas em sala, tais atividades seriam melhor acompanhadas em outros registros, como o caderno de turma e os projetos pedagógicos desenvolvidos com os educandos. Contudo, esses registros, principalmente os cadernos das turmas, não foram analisados neste trabalho, uma vez que foram localizados poucos exemplares na documentação preservada em seu acervo, o que não permitia uma análise detalhada e contínua.

Ademais, o Projeto, como uma atividade de extensão que necessita do apoio da Pró-Reitoria, via concessão de bolsas, para a continuidade de suas atividades, nos relatórios encaminhados a essa instância era necessário relatar os processos de formação e de acompanhamento e avaliação desses estudantes de licenciaturas e não dos estudantes da EJA, também em formação no Projeto. Esse argumento contribuiu no entendimento de que a manutenção dessa atividade de extensão está para além do atendimento à comunidade, de acordo com os relatórios e informações que eram enviadas como justificativas para sua continuidade. Então, o PROEF-2 é um projeto de educação de jovens e adultos e de formação docente. Pelas atividades elencadas anteriormente, a estrutura organizacional do PROEF-2 fundamentou-se na formação docente centrada na ação-reflexão-ação, ou seja, numa constante reflexão sobre a prática. Fundamento que, segundo Diniz-Pereira e Fonseca (2001), tornou o Projeto um espaço vocacionado à reflexão pedagógica e à formação docente e que

possibilita, ao professores-monitores, o descortinar da EJA como possível área de atuação profissional.

5.3. PROEF-2 – Um projeto longo de EJA: trinta anos em atividade

Em 2016, o Projeto completou 30 anos de atividade, ao longo dos quais, construiu e acumulou, mediante (re)negociações e (re)formulações, uma história – experiência - dentro da Universidade e dentro do campo da EJA. História que procuramos (re)construir.

A celebração dessa história, materializada na realização do III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos – 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e perspectiva,¹⁵⁷ constituiu-se num momento de reafirmação do compromisso da Universidade com a Educação de Jovens e Adultos, mas também de discussão das demandas e enfrentamentos dessa modalidade no país. Foi anunciada uma nova etapa da EJA na UFMG ao aprovar a entrada em funcionamento, no ano seguinte, em 2017, do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos - PROEMJA – do Centro Pedagógico da UFMG. A perspectiva adotada nessa celebração era a de celebrar essa história como forma de sedimentar o futuro. “História esta não linear e progressiva, mas marcada pelas tentativas de se (re)organizar a todo momento” (SILVA, 2013, p. 67). Conforme procuramos evidenciar ao (re)constituir as fases de funcionamento do Projeto.

Soares (2016, p. 56), após refletir e relatar o cenário da EJA na UFMG nos 30 anos compreendidos nesta pesquisa e por ocasião da celebração dos 30 anos do Projeto, relata que durante a realização desse evento e depois dele “uma pergunta pairou no ar: **teria sentido a universidade manter em seu interior uma iniciativa de curso para jovens e adultos nos dias atuais?** ”.

Ainda segundo esse autor, as respostas a essa questão podem ser encontradas nas falas dos distintos atores, educandos, coordenadores, professores-monitores, representantes da Reitoria, que participaram dessa celebração. “O fato de ser um dos projetos de extensão mais antigos da universidade e de receber o maior número de bolsas diz da importância e do compromisso da instituição com a problemática da educação de jovens e adultos no país” (SOARES, 2016, p. 56).

¹⁵⁷ Conforme mencionado anteriormente, o “III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos – 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas” foi promovido pelo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 16 a 20 de maio de 2016. O cartaz e o convite com a programação do III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos encontram-se, respectivamente, nos anexos 14 e 15 desta dissertação.

Partindo da indagação de Soares (2016), mencionada acima e da (re)construção das fases do Projeto, de sua história, realizada neste e no capítulo anterior, buscou-se responder à seguinte questão: Qual o sentido, as razões, para a universidade manter em seu interior um projeto de educação de jovens de adultos? Em outros termos como entender a continuidade de funcionamento do PROEF-2-CP/UFMG?

As discussões a respeito desses questionamentos, tendo por base a percepção dos colaboradores desta investigação, serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI – “A SALVAÇÃO DO PROJETO É SER PROJETO”?: A CONTINUIDADE DO PROEF-2-CP/UFMG

Neste capítulo, buscando compreender a continuidade de funcionamento do PROEF-2, aborda-se, por meio da análise dos relatos dos colaboradores e de outras fontes desta investigação, a discussão acerca da institucionalização completa do atendimento à educação de jovens e adultos pela UFMG e, também, os elementos que contribuem para justificar a manutenção do PROEF-2 pela Universidade.

6.1. Do provisório ao permanente: discussões sobre a “institucionalização” do Projeto

A passagem do provisório, de um projeto de extensão, a uma atividade permanente da universidade foi assumida pelas equipes que coordenaram o Projeto, no transcorrer dos 30 anos analisados, como um ideal a ser vislumbrado. Em alguns momentos específicos (1990-1992, 2005-2009, 2010-2012), discutiu-se sua institucionalização completa.¹⁵⁸

Nos anos 1990, por exemplo, a discussão pautou-se tanto na tentativa de torná-lo permanente como na ampliação das ações de EJA desenvolvidas pela Universidade, via ampliação do nível de atendimento, ou seja, buscou-se atender da alfabetização ao ensino médio a escolarização de adultos.¹⁵⁹ Essa ampliação do atendimento, como apontado nos capítulos anteriores, foi alcançada com a criação do Projeto de Alfabetização de Servidores – PAJA, atual PROEF-1, em 1995; do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – PEMJA e do Programa de EJA da Universidade, ambos criados em 1998.

Entretanto, em outros momentos, a discussão pautou-se na tentativa de se transformar o Projeto e, por conseguinte, a educação de jovens e adultos em uma modalidade de ensino ofertada pela Universidade. De acordo com Denise,

Há um tempo atrás teve um movimento, eu até fiz parte dele, que foi pensar a institucionalização. Então a gente se debruçou, foi estudar a legislação e chegamos a um grande impasse que foi onde a gente parou. Que é: quando as pessoas entenderam o que significaria institucionalizar teve um recuo, um recuo até prudente. Porque se você institucionaliza e deixa de ser projeto de extensão acontece duas coisas de imediato, uma que essas bolsas vão para o espaço, porque são bolsas de extensão, se não é mais projeto de extensão não tem mais essas bolsas, e essas aulas são assumidas pelos professores da escola, ou seja, a distribuição dos encargos vai para os professores. Mas a ideia era que continuasse

¹⁵⁸ O termo institucionalização foi utilizado nessa passagem para designar a incorporação total do PROEF-2 às atividades do Centro Pedagógico, o que significaria a oferta de EJA como uma das modalidades de educação básica ofertadas pela Universidade.

¹⁵⁹ CF. PROJETO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUPLETIVO, 1990.

como projeto de formação, então teria que ter um outro projeto via PROGRAD, para ter outras bolsas, de outra natureza, que a gente não sabia se teria ou não. Aí funcionaria, você teria os monitores orientados pelos professores como é aqui no PROEF. Mas a rigor essas aulas pertenceriam aos professores do CP, mais encargos didáticos e noturnos. Então, era um grande impasse e quando chegou nesse impasse, nós que éramos da comissão paramos, porque não havia nenhuma disposição dos professores da escola de assumir isso. E mesmo que tivesse, seria uma questão a ser refletida com calma, quais impactos teriam para a escola. Parou aí (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Edna, por sua vez, relatou que,

a gente trabalhava isso de um projeto de longevidade enorme dentro da universidade [...] a gente foi trabalhando e foi criado o conselho na Reitoria, que foi o Conselho Especial de Educação Básica, eu também fui coordenadora desse conselho até aposentar, e o objetivo dele era trabalhar essa institucionalização. [...] esse conselho tinha, além de discutir a educação básica na universidade, essa proposta de institucionalização. [...] então, esse projeto ele desenhava um modelo de inserção do Projeto dentro do CP e institucionalização como uma modalidade de ensino do Centro Pedagógico. Ele perderia claro essa ideia de projeto. Mas por razões, inclusive o CP estava passando por uma fase de escassez de professores efetivos, a gente estava com 65 por cento do corpo docente de substitutos, era muito, a gente teve uma fase muito difícil. Então se tornou inviável discutir, alimentar isso dentro do Centro Pedagógico, mas o projeto chegou até lá em cima, no Conselho de Educação Básica. E ele teria o caráter de ensino, pesquisa e extensão assim como outras atividades da Escola de Educação Básica e Profissionalizante, ele é parte da escola, não seria esse apêndice que ainda é (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

As possíveis perdas que adviriam da mudança de *status* do Projeto, caso ele deixasse de ser um projeto de extensão, foram avaliadas pela equipe de coordenadores, que, sobretudo devido ao impacto na formação docente executada pelo Projeto, como ressaltado nos relatos acima, consideraram inviável, naquele momento, a absorção das turmas da EJA pela estrutura do Centro Pedagógico. Partindo desse entendimento, de acordo com Ana Maria, a equipe de coordenadores do Projeto avaliou que

a salvação do Projeto é ser projeto. Porque eu não vejo como ele pode ... acho que a institucionalização é essa, pertencer ao CP, ser coordenado pelo CP, mas assim, o CP fazendo formação junto com a FaE e com todas as licenciaturas. Se começar a ficar tão institucionalizado que os professores vão ter que ser concursados, acho que aí é uma escola como outra qualquer. Acho que ele continuar experimental, desde que tenha todo o respaldo institucional do CP, secretária, reunir funcionário, coordenador e tal, aí tudo bem, porque lá no começo, nos anos 90 e poucos, era dureza mesmo (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Depreende-se que, embora não seja assumido como um terceiro turno, uma modalidade de atendimento da Unidade – Centro Pedagógico, em virtude do reconhecimento de suas ações e em função da trajetória acumulada, conforme descrita nos capítulos 4 e 5, o Projeto conquistou outros tipos, graus, de institucionalização, como aponta Maria da Conceição,

a gente [o Projeto] conseguiu de institucionalização foi que as coordenações das áreas se tornaram responsáveis dos núcleos das diferentes áreas do CP, assim como ele tem que prover um professor de Matemática para dar aula para os sétimos

anos, por exemplo, ele, também, tem que prover um professor de Matemática para orientar o PROEF e o PROEMJA. Isso ainda não está, às vezes tem alguns núcleos se esquivando, mas agora eles [núcleos do Centro Pedagógico] sentem um constrangimento. Não é uma coisa que nós vamos catar aqui na FaE e/ou nos institutos. Acho que isso já deu uma institucionalizada boa (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Entretanto, para continuar em funcionamento é preciso solicitar anualmente sua renovação. Conforme também destacado por Maria da Conceição,

Eu falo que, claro todo ano me dá um frio na barriga na hora que eu envio [solicitação de renovação do Projeto], será gente que eu enviei tudo certo? Porque tudo depende desse click que eu dei aqui. Então, a gente faz um esforço para ser aprovado, nunca aconteceu de não ser (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

O envio do relatório de atividades e de solicitação de renovação – “o cliq” - consiste, conforme depreende-se do depoimento acima, em uma das etapas do processo de renovação da autorização de funcionamento do Projeto. Outra etapa consiste na aprovação da solicitação que dependerá da avaliação das atividades desenvolvidas pelo Projeto e também da existência de gestões afeitas às demandas do Projeto e da disponibilidade de recursos orçamentários para sua continuidade.

Entendeu-se que o caminho possível, diante das condições e possibilidades do contexto, seria o Projeto continuar sendo um projeto de extensão, pois, assim, preservaria sua característica de formação inicial de docentes de EJA, mas, também, suas características de experimentação, de observação e de renovação constante que estão relacionadas à designação “projeto”. Contudo, conforme aponta Evaldo,

mesmo sendo um projeto, o CP pode assumir mais é possível administrativamente cuidar mais desse noturno, cuidar mais da infraestrutura. O xérox, eu não sei se hoje tem, mas até 2016 não havia xerox aqui a noite. [...] ainda mais hoje com os dois projetos aqui. Então, eu acho que ainda falta cuidar mais. Os projetos, são dois, têm que lutar mais, continuar como um projeto de extensão, mas abraçado pela escola, disponibilizando funcionários, por exemplo (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

Pelo exposto, os colaboradores reforçaram o entendimento, segundo o qual, o Projeto, por meio do reconhecimento de suas ações, conquistou graus variados de institucionalização, que o diferencia de outros projetos de extensão, os quais, normalmente, apresentam, por exemplo, duração delimitada. O que não é o caso do Projeto da UFMG, em seu estágio atual. Entretanto, ao continuar como projeto a luta para manter o espaço já conquistado e para conquistar melhores condições de funcionamento permanecem constantes.

6.2. Elementos que contribuem para a continuidade do Projeto

A partir da análise da dinâmica de funcionamento do Projeto em diferentes temporalidades¹⁶⁰, realizada nos capítulos 4 e 5, apontamos que, como um projeto de extensão, o PROEF-2 poderia ter tido curta duração. Contudo, isso não ocorreu. Ele foi, ao longo de um processo de sucessivas negociações, de (re)avaliações, de avanços e de recuos, conquistando espaço e contribuindo para que a UFMG produzisse conhecimento sobre a EJA. Contudo, uma questão ainda persiste: Qual(is) fator(res) explicariam a continuidade de funcionamento do PROEF-2-CP/UFMG nos dias atuais? Objetivando compreender a continuidade de funcionamento do Projeto, ainda como um projeto de extensão, indagaram-se os colaboradores acerca dessa questão.

Ao manter-se em funcionamento ao longo dos anos, foi possível perceber que os objetivos que subsidiaram a criação do Projeto permaneceram, como por exemplo: oferecer um atendimento qualificado e diferenciado aos sujeitos jovens, adultos e idosos que retornam à escola; formar docentes para a EJA; contribuir para as discussões do campo da educação de jovens e adultos, auxiliando e desenvolvendo pesquisas. O atendimento a esses objetivos, os quais abarcam as três dimensões do trabalho universitário – extensão, ensino, pesquisa – foi apontado, pelos colaboradores, como o primeiro elemento para se compreender a continuidade de funcionamento do Projeto.

Ao ser interpelado sobre a continuidade do Projeto, Ronan, um dos colaboradores da pesquisa, assim respondeu:

tem muita coisa que começa na universidade que não vai em frente e tem outras coisas que se consolidam cada vez mais. Acho que essa questão da educação de jovens e adultos é o caso desse crescimento de uma coisa que se foi fazendo com muita consistência, mas abarcando tudo que é o fazer da instituição que é **ensino, pesquisa e extensão**. Então, a **educação de jovens e adultos** atinge a **pesquisa**, ela atinge a **extensão** e ela atinge a **criação de núcleos e tudo**. Então, dessa forma, eu acho que é o que garantiu a consolidação dessa área dentro da UFMG. [...] essa coisa da alfabetização de adultos, onde você começa com uma turma pequena, essa preocupação, então nós precisamos alfabetizar, nós não podemos ter uma universidade com trabalhadores analfabetos. Essa questão, você caminha, você constrói toda uma política muito mais ampla que o atendimento, de que a universidade é uma das referências, ela produz conhecimentos para se pensar essa coisa toda de uma forma ampla na questão da educação (trecho de entrevista com Ronan, 14/09/2020) (grifos nossos).

Na mesma direção, Ana Maria, ex-coordenadora do Projeto e Maria Amélia, ex-coordenadora do Programa de EJA da UFMG, apontaram que

o Projeto, é muito interessante. Ele abrange **ensino, pesquisa e extensão**, de uma maneira muito boa, muito bem entrelaçada porque ele é **extensão** para os alunos que vêm fazer o curso, ele é **ensino** para os monitores que estão aprendendo a dar aula e se formando como educadores de jovens e adultos e ele foi **objeto de**

¹⁶⁰ Para acompanhar a progressiva estruturação do Projeto e da EJA na UFMG construímos uma síntese cronológica, a qual pode ser recuperada, analisando o Apêndice E.

pesquisa de muitos TCCs, acho que dissertação e doutorado menos, mas muita monografia (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

O Projeto de fato cumpre os três pilares universitários, as funções de uma universidade. Ele **atende a comunidade**, ele **forma docentes** e ele **gera pesquisas**, aí está a importância do Projeto e uma questão importante para sua manutenção (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019).

O Projeto se justificaria, portanto, por conciliar o atendimento à comunidade com o compromisso de formar professores e produzir conhecimento sobre a EJA, que pode ser materializado tanto na forma de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de cursos de graduação, quanto na elaboração de métodos para se trabalhar com o público da EJA, com vistas a contribuir com a oferta de educação de qualidade para o público dessa modalidade. O atendimento dessas questões, de forma “consistente” e “sistematizada”, tem possibilitado ao Projeto continuar em funcionamento e, também, que a universidade consolide a EJA como uma de suas políticas de ação.

O desenvolvimento de um projeto com as características do PROEF-2 foi apontado por João Romão, egresso da primeira turma do Projeto, como uma forma de relacionamento entre a Universidade e a sociedade,

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 (trecho de entrevista com João Romão, 15/09/2020).

Outro elemento apontado para justificar a continuidade do Projeto relaciona-se ao fato de, para cumprir os objetivos que o justificam, constituir-se em **uma escola diferente**, elaborando uma **proposta alternativa**, tanto no que se refere a métodos pedagógicos, quanto aos princípios e tempos para a escolarização de estudantes adultos e formação de professores para atuar nessa modalidade. Nesse sentido, Evaldo apontou que,

[...] é um projeto diferenciado, se você olhar a EJA nas escolas estaduais e municipais, elas são em tempo bem mais reduzido. Não é demérito não, tem uma lógica mais de suplência do que de EJA mesmo. E aqui o aluno, muitos alunos quando vinham aqui para se matricular eles diziam: mas tudo isso? Eu explicava para eles que aqui o projeto era assim, assim assado, para você amadurecer mais as questões pelas quais você vai passar, pelas disciplinas que você vai acessar. Agora se seu objetivo é a rapidez de tempo tem supletivos. Eu dizia numa boa com eles. Não é que não está satisfeito vai embora, não é isso não. É explicar se você quer um supletivo ou uma formação mais continuada, mais ampla e tal. Era essa a discussão que eu fazia com alguns deles e a maioria acabava falando, que era realmente o que queriam, quero mais qualidade, mais tempo para ruminar as questões, para pensar, uma vivência. O supletivo não (trecho de entrevista com Evaldo, 02/09/2019).

Denise, por sua vez, afirmou que,

O PROEF é muito diferente, muito diferente das escolas de EJA em geral, das que já li trabalhos e já estive presente. Aqui no PROEF você ensina de alguma maneira que os alunos sejam protagonistas. E eles rapidinho percebem isso, o que eles

fazem tem importância, que eles podem palpitar. Rapidinho eles começam a exercitar isso. O que eu falo também é importante (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Pelos depoimentos desses coordenadores (Evaldo e Denise), é possível inferir que o Projeto se diferencia de outras escolas de EJA por considerar o sujeito como ponto de partida do processo educativo a ser desenvolvido, considerando, assim, a necessidade de incorporar os interesses, os desejos e as opiniões dos/as educandos/as à organização administrativa e pedagógica do Projeto. Nesse sentido, a compreensão de que a educação possui sentido amplo, que abarca mais que os conteúdos curriculares tradicionais. Os sujeitos, educandos/as, da EJA, tal qual afirma Freire (2010), como portadores de outros conhecimentos, adquiridos em outras instituições que permearam suas vidas, também têm o que contribuir e o que ensinar, ao mesmo tempo em que todos têm o que aprender. A esse respeito, Leonor relatou que,

Uma coisa que eu conto sempre, que era uma menina que trabalhava lá já, tinha as empregadas da área da Pampulha, e que participavam dessa dramatização. Uma delas chegou um dia perto de mim e falou assim: Nunca pensei que eu pudesse ser artista. Você vê que realmente, aquilo não era só aprendizado do conteúdo, era aprendizado de vida, que eu sou capaz, que não tive oportunidade, mas eu vou ter agora, posso ir para frente, isso vai me servir, vai fazer com que eu melhore a vida, eu sou uma pessoa igual aos outros. Eu só não tive a oportunidade, mas eu sou capaz (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Ao contribuir para ampliação de horizontes dos estudantes, permitindo o conhecimento da realidade em que vivem, e com isso, demonstrando que é possível superá-la, modifica-la, contribuindo para que estes estudantes se sentissem capazes de ser mais, o Projeto teria uma **produção humana** que lhe dá sentido. Conforme apontado por Ana Maria,

O Projeto tem uma produção. Não é uma produção acadêmica não. Ele tem os alunos que se formam, tem os licenciandos que eu acho que adquirem muito conhecimento também, essa formação e o fato de fazer tão bem esse tripé de ensino, pesquisa e extensão, acho que tudo isso, acaba dando uma liga que é difícil de alguém ter coragem de falar assim: Ah, não vai mais ter PROEF não?! Ah, não vai ter por quê? Porque ele é um projeto que faz todo sentido num país como o nosso (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

Ainda, em relação à **produção humana** do Projeto, uma estudante, em carta encaminhada à coordenação, manifestou o que os anos em que frequentou o Projeto significaram:

A minha esperança foi o Centro Pedagógico que me mostrou o caminho. Vocês me deram tudo que um ser humano precisa para sobreviver. A minha vida era como um livro sem páginas. Precisava crescer. A experiência que ganhei do Supletivo foi: conhecimento; liberdade intelectual; liberdade de expressão. Acumulei estas riquezas de conhecimentos, enfrentei o mundo cá fora. Obrigado, obrigado mesmo, por ter me concedido uma oportunidade na vida. Oportunidade de viver com dignidade, ter em minhas mãos o mais valioso presente que é a sabedoria. [...] Sinto saudades! A visão que tenho do Supletivo é materna. Com a faculdade da vida que carrego, nunca vi coisa igual. O Supletivo é um fenômeno pelas qualidades existentes. Estou particularmente comovida com o ato de solidariedade, carinho e

amor de todos. Onde a direção do supletivo não discriminou ou excluiu tais características: cor, diferença social. Espero que este sistema continue. Honrada e orgulhosa, fui aluna do Supletivo. Obrigado por vocês existirem e fazerem parte da minha história! Amo vocês! (Trecho de carta da ex-aluna Cristiane Almeida, 07 de setembro de 1999).

Na mesma direção, João Romão ressaltou que frequenta o Supletivo

abriu os horizontes para eu ser uma pessoa melhor, para eu poder ter mais conhecimento, e o conhecimento abre, né? É como se a gente começasse a enxergar um pouco mais adiante. Para mim é como se naquele momento, de entender que eu estava numa instituição que poderia perfeitamente contribuir, embora não fosse o papel dela, digamos assim, mas contribuir para que a gente que desejasse pudesse ter esse/tal ensinamento. E tem uma coisa que precisa ser dita: A gente [os funcionários da Universidade] tinha processos de avaliação na Universidade, que era importante também que a gente estudasse, para poder melhorar. Então, eu não fui só por charme. Tem processos de avaliação na Universidade e que na medida que você tem conhecimento, que você estuda, você tem possibilidade de melhorar na sua avaliação (trecho de entrevista de João Romão, 15/09/2020).

Essa **dimensão social do Projeto**, marcada pelo que os colaboradores disseram ser uma produção humana, também, foi ressaltada pela coordenadora Edna:

O sujeito lá que sonhava em estudar e não tinha a oportunidade para estudar, porque tinha que cuidar de neto, porque tinha que fazer isso, que fazer aquilo, aí chega numa certa hora que fala assim: Agora eu vou, esse tempo é meu! Aí, o Projeto era muito interessante porque, além de ser esse tempo de escolarização, ele era também tempo de socialização, um tempo de encontro com eles mesmos, porque o tempo que eles estavam aqui com eles eram tempos muito bons. Mais aí para o estudante da EJA o Projeto era tudo isso, era o retorno de um tempo que ele não pode ter, da formação que ele não pôde ter, por questões familiares, de trabalho e por muitas outras coisas. [...] quando a gente trouxe o Teatro, a gente procurava trazer tudo que a Universidade pudesse oferecer, as excursões, que eram fruto de projetos de ensino, gente que estava idoso e nunca tinha ido ao teatro, ao cinema, não tinha ido a um parque. Então, de certa forma, o Projeto também dava a essas pessoas o empoderamento do espaço da cidade. Estar dentro da Universidade para eles também era algo muito especial, porque eles eram alunos da UFMG. Esse Projeto era muito significativo, em vários sentidos desse sentimento do sujeito como um sujeito de poder, um sujeito de fala, um sujeito que pode circular. É muita coisa... muita coisa boa (trecho de entrevista de Edna, 02/09/2019).

Conforme ressaltado pela ex-coordenadora Edna, no trecho acima, estar na Universidade influencia, também, nas possibilidades de realização dessa **proposta diferenciada**, visto que a instituição fornece suporte humano e material para o desenvolvimento dessas ações, proporciona condições que escolas públicas (estaduais e municipais) não possuem. Por outro lado:

Fazer um curso na UFMG, qualquer que seja o nível, é para quem faz o curso um fator de reconhecimento, de prestígio de valorização. Então, haverá sempre uma demanda. É algo que estimula, é um fator de permanência, de continuação. Por outro lado, é que há sempre na Universidade um conjunto de pessoas, de professores, de técnicos, do setor administrativo, de estudantes, sem hierarquizar aqui os papéis, mas que sentem essa responsabilidade social de contribuir pela formação, pelos cursos para a formação dessas pessoas. Acho que aí há uma consciência social da comunidade universitária sobre isso (trecho de entrevista com Tomaz, 14/11/2019).

O nome da universidade proporciona prestígio e distinção, contribuindo para atrair estudantes e para dar credibilidade ao que em seu interior se desenvolve. Ser na/da universidade possibilitou ao Projeto ser, ao mesmo tempo, um **espaço de aprendizado** e de **fazer o novo** e um **espaço de experimentações pedagógicas**: “a universidade tem de criar uma coisa nova” (Leonor, entrevista realizada em 11/11/2019).

A possibilidade de inovação e de liberdade de experimentação conferida pelo suporte estrutural e humano fornecidos pela universidade foi também ressaltado por Maria Amélia:

Por mais que se critique o Projeto dizendo que muitas vezes está distante da realidade que os professores-monitores possam encontrar fora dali, 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 (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019).

Ainda em relação às condições e possibilidades de trabalho favoráveis às experimentações pedagógicas, Edna, em entrevista realizada em 02/09/2019, 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 CP era isso, o PROEF-2 era isso”. Nesses espaços,

a gente podia idealizar a educação que a gente queria, acreditava, e fazer acontecer. Isso é o grande *chan* 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. É muito bom. Eu falava assim: lá na frente quando você estiver atuando você vai falar assim: Nossa, eu tinha tudo, porque tinha. Tinha tudo, você tinha um espaço de discussão, você tinha um espaço de produção, um espaço de elaboração coletiva, você tinha o trabalho, o espaço para você apresentar, você tinha vários vieses daquilo que é cobrado para um professor, você saía um professor pesquisador. A gente não tinha livro didático, a gente elaborava nosso material didático. Muitos professores não sabem viver sem um livro didático, não sabem escrever um artigo, não sabem propor um projeto de pesquisa, não sabem. Tudo isso o Projeto dava para quem quer, dava. Ele dá para você formar desde o aluno até o professor que nele atua todas as áreas possíveis de atuação. Pensa, sonha, faz. Tudo é possível. Eu acho que é EDUCAÇÃO com letras maiúsculas, sem igual! (Trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Nesse sentido, o Projeto, além de ser um **espaço de se fazer o novo**, de **experimentação**, constituiu-se também, conforme apontado por Maria da Conceição, como um espaço de **observação**:

Tem de experimentação, mas tem também de observação, de ser um lugar de observação, muita coisa a gente faz muito tradicionalmente, mas 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. Aquele discurso que eu faço lá [se referindo à formatura] eu não faço por fazer, é

muito verdadeiro, eu realmente acho isso... eles realmente nos ajudam, a Universidade deve muito a eles [estudantes do Projeto], essas pessoas 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. Eu falo do coração, aquele agradecimento é muito sincero (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Outro elemento apontado para justificar a continuidade do Projeto e relacionado tanto ao fato dele ser desenvolvido dentro e por uma Universidade como também pelas suas características foi a **contribuição para a formação docente**. Ao rememorar o período em que atuou como monitora-professora no Projeto, a coordenadora Denise relatou que:

Logo de cara eu gostei muito assim, não foi minha primeira experiência em sala de aula eu já estava fazendo uma substituição no estado. [...] eu aprendi uma coisa no PROEF sendo monitora que eu utilizo até hoje como professora, que é uma pausa para reflexão. Você faz as coisas e tenta olhar assim. Porque ela fazia esse papel, o coordenador faz esse papel. Você está propondo isso, mas por que? O que você quer com isso? Lembro que eu fazia umas listas de exercícios e ela falava assim: O quê que você quer com isso? Eu pensava assim: ensinar frações. Foi aí que eu aprendi a pensar em quê isso vai ajudar o sujeito a aprender frações [...] aprendi, naquela época, a ter uma prática mais reflexiva e acabei tendo outras experiências que também foram ao encontro disso. Então, eu acho que o principal ponto que eu senti como monitora foi o de refletir sobre a minha prática. De questionar porquê estou fazendo isso, porquê que eu estou dando esse exercício, por que estou fazendo dessa forma, fora a experiência com os alunos, a relação com eles que era maravilhoso. Era tudo de bom. Era turmas que até hoje eu lembro (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

De acordo com o relatado por Denise, os aprendizados adquiridos ao participar do Projeto influenciaram e influenciam em sua prática pedagógica. Outra professora-monitora que menciona a contribuição da formação docente realizada no Projeto para o prosseguimento de sua carreira como docente foi Mati (2008), que, em sua dissertação ao investigar a contribuição do Projeto para a formação de docentes de História, relatou que:

[...] na busca por praticar a profissão, ingressei em um projeto de extensão, existente dentro da UFMG, que possibilitava essa vivência. Este projeto, chamado Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF II), permitiu-me reaver os anseios de tornar-me professora, assim como apresentou-me a uma modalidade de ensino até então completamente desconhecida: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os significados que esta experiência trouxe para a minha vida foram inúmeros. Foi a partir dela que decidi seguir como professora de História. Mais do que isso: foi depois dela que me tornei educadora de educandos jovens e adultos e pesquisadora do campo teórico da EJA (MATI, 2008, p.8).

Na mesma direção, Ana Maria, também apontou a contribuição para formação de professores como um dos elementos que justifica a continuidade do Projeto,

ele cumpre uma função que eu acho que é necessária, tanto do ponto de vista de oferecer um curso de ensino fundamental para as pessoas que não terminaram e, mas também por causa disso, ele é tão bem sucedido na formação do licenciando nesse negócio de colocar o licenciando em contato com a prática, em ótimas condições, que são muito boas. Você tem toda uma estrutura agora de coordenação.

O monitor pode acionar o coordenador de turma, de área. Então, acho que é uma experiência na qual ele está muito bem protegido, ao mesmo tempo em que, ele tem muita liberdade, porque a gente não fica indo lá assistir aula, ele [professor-monitor] dá as aulas dele (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

O Projeto contribui para formação de professores, ainda, ao proporcionar,

para muitos deles [professores-monitores] o primeiro artigo, o primeiro trabalho acadêmico, o primeiro evento de participação para apresentar trabalho se deu no Projeto. Então eu vejo esse Projeto como a menina dos olhos mesmo assim, porque ele é muito rico (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Ao serem incentivados a desenvolver pesquisas e participar de eventos acadêmicos, muitos desses professores-monitores despertaram o interesse em prosseguir na carreira acadêmica, desenvolvendo pesquisas, alguns dos quais no campo da EJA, como o mapeamento das produções realizadas sobre o Projeto apontou. Nesse sentido, Maria da Conceição, relatou que,

É [participar do Projeto] muito formador e muitos fizeram pós-graduação também. Tem essa coisa da gente despertar o interesse pela pesquisa (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019).

Portanto, o componente formador desempenhado pelo Projeto constitui, também, um dos elementos que contribui para a continuidade do Projeto. De acordo com Denise,

o PROEF existe para isso, para a formação de professores, porque a existência dele não se justifica pelo atendimento aos alunos da EJA. Claro que isso é parte essencial, porque se a gente não tivesse os alunos da EJA, a gente não teria a formação, mas muito mais esses alunos estão contribuindo com a formação desses professores. Se fosse para atender, hoje nós temos as redes municipais aí que vagas tem, eles conseguem vagas nas escolas aí se quiserem. A nossa existência também é pela formação. É, até por isso que deu um nó na institucionalização, porque com ela, a gente ia perder aquilo que é o nosso principal fazer, nossa razão de existir todos esses anos, que é a formação inicial de professores. Então, nós vamos abrir mão disso? É uma questão. É para isso que eles estão aqui. [...] é por isso que a Ção [Maria da Conceição] em todas as formaturas sempre agradece aos alunos porque eles estão emprestando a si mesmos como sujeitos desse processo de formação e se a gente não tiver isso, perde um pouco a graça [...] A gente tem muitos projetos no CP que a gente vê a mesma coisa, vê as pessoas crescendo, amadurecendo, transformando, é muito legal. Eu acho superbacana. Tomara que a gente não perca tudo que a gente tem, porque é muito bom (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019).

Outro elemento percebido nos depoimentos dos colaboradores desta pesquisa e que foi apontado como explicação para a continuidade do Projeto é o fato de ser pensado, gerido e desenvolvido **coletivamente**. Segundo Leonor,

a gente tentava fazer em conjunto que eu acho que era a coisa mais importante desse princípio, e acredito que seja até hoje, é o trabalho nosso coletivo. Um ajudando o outro, um pensando junto com o outro, um acrescentando. Esse que foi o grande trunfo da Educação de Jovens e Adultos dentro da Universidade. Não só complementar aquilo que os funcionários estavam reivindicando, como servir de aprendizado de aplicação, pegando o nome antigo do Colégio, para as pessoas que estavam na Faculdade de Educação (trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019).

Ana Maria, por sua vez, apontou que

A gente falava assim, não vamos ficar fazendo propaganda demais não para não vir aquele mundo de gente que a gente não pode acolher. É melhor vir menos e a gente acolher a todos se for possível. Tudo isso foi decidido, todas as coisas que nós fizemos foram assim, pensadas! (Trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A gestão coletiva pode ser observada também nos momentos de discussão, de planejamento, de (re)avaliação do trabalho, seja com as turmas de estudantes ou com os professores-monitores:

Acho que o de mais maravilhoso que tinha no Projeto eram esses momentos coletivos. A gente tinha esse olhar para turma, que era um olhar de todos e ao mesmo tempo, tendo como foco a gente fazer com que cada um da turma pudesse ser melhor. Porque olha bem a gente tinha a oportunidade de conhecer todos os alunos, desde aqui o espaço meu com a turma e o olhar dos outros. [...] então, semanalmente os monitores do Projeto tinham três momentos de formação. A de área que durava em torno de 2 horas, 2 horas e meia, a de equipe que também era mais ou menos isso e também essa de toda sexta-feira à noite, que a gente reunia em torno de duas, duas horas e meia também. Era muita coisa e onde é que você tem isso? E ainda tinha essa geral com as pessoas do Projeto uma vez por mês no lugar dessa de formação geral. Era muita coisa, muita mesmo. [...] quando passa e você cai no mercado de trabalho, você fala como aquilo era importante, como aquilo me faz falta, como aqueles tempos de discussão eram fundamentais para eu entender o que estava acontecendo na minha sala de aula, porque muitas vezes quando você vai para o mercado de trabalho, você vai encontrar professores que atuam em duas, três escolas e que não vão ter muito interesse de ficar discutindo (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

Ao constituir-se por um coletivo que pensava e (re)avaliava as atividades e as ações por meio de um grupo de pessoas interessadas em continuar a atividade, foi possível observar a **não pessoalização** (HADDAD, 1989) do Projeto. Ele não dependia dos esforços de uma única pessoa para manter-se, era o esforço de um grupo, de um coletivo de professores que aos poucos foi /vem transformando-se em uma atividade da instituição Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

A continuidade do Projeto, também, pode ser explicada pelo processo de **criação e de ocupação de espaços** para se desenvolver a EJA dentro da universidade. Sobre esse aspecto, Maria Amélia, afirmou que,

foi se mantendo durante esse tempo todo e conseguindo esse espaço, justamente porque alguns professores foram se desenvolvendo ali. Criaram o GEJA, fizeram pesquisas nesse campo e, ao mesmo tempo, eles foram fazendo isso junto e entendendo 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 instaurado 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 (trecho de entrevista com Maria Amélia, 29/08/2019).

Na mesma direção, Ana Maria relatou que,

Teve uma época, que eu fui coordenadora e tudo, e eu acho que foi a melhor época, porque o NEJA, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, a gente [equipe do Projeto] que estava lá no núcleo, então a gente fazia reuniões na sala do NEJA, era semanal as reuniões. A gente estava sempre fazendo alguma coisa junto (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019).

A partir do entendimento de que, para a continuidade do Projeto, bem como, da manutenção da educação de jovens e adultos dentro da Universidade eram necessárias outras possibilidades, outros espaços, de discussão e atendimento à questão, para além dos projetos de extensão, mas também se relacionando com esses projetos. Foram criadas, por exemplo, pelos professores que se envolveram no funcionamento do Projeto, parte deles, inclusive, direcionou sua carreira para o desenvolvimento de pesquisas no campo da EJA, tornando-se referências do campo, grupos de pesquisas, como o GEJA, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, da universidade, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. A estruturação da área da EJA dentro da universidade tanto contribui para a continuidade do Projeto, quanto ocorreu pela manutenção dele em paralelo e concomitante a ele.

Outro aspecto apontado para explicar a continuidade do Projeto diz respeito à identificação das pessoas envolvidas com a temática e umas com as outras, o que nos permite assinalar o desenvolvimento de uma “comunidade afetiva” (HALBWACHS, 2006, p. 32). Um grupo que ao atuar no Projeto construiu laços afetivos de amizade, e em decorrência desses laços, se envolveu intensamente com a organização e desenvolvimento de atividades relacionadas ao Projeto e à EJA dentro da universidade. De acordo com Ana Maria,

Ele [Projeto] permanece, porque as pessoas que trabalham nele, foram pessoas que tinham muita garra, muita vontade, compreensão, empatia [...] mas eu acho que a vivência, o contato é tão bom, tão gostoso, é uma coisa que não tem muito jeito de explicar. Eu explico assim pelo sentido que a coisa faz, pela dedicação das pessoas também entendem muito bem isso, tem essa empatia, e nós formamos um grupo tão bom naquele período, no início dos anos 2000, fins dos anos 90, foi um período que a gente trabalhou muito **coeso** mesmo, fazendo essas experiências (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019) (grifos nossos).

Denise, por sua vez, afirmou que

Tenho muitas saudades desse tempo, primeiro por causa do **grupo**, que era um **grupo muito divertido de coordenadores, muito legal**, e que eu acho também que nessa época a gente era, um pouco menos ocupado do que a gente é hoje. A Universidade mudou muito. A gente se reunia toda semana, era assim...toda semana a gente sentava uma tarde para conversar, eu e os outros coordenadores. Éramos eu, Ção [Maria da Conceição], Júlio Emílio, Ana Maria, o Zé [José Raimundo], depois o Zé saiu, veio a Carmem Eiterer, tinha o Ricardo da Belas Artes, a Míria, a Edna, que era daqui. **Era muito bom, era muito divertido** (trecho de entrevista com Denise, 16/09/2019) (grifos nossos).

Na mesma direção, Maria da Conceição destacou que,

Então, assim, tinham pessoas que tinham interesses, uma trajetória comum em algum momento. Aqui [no Projeto] **encontrei os meus, meu grupo** (trecho da entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019) (grifos nossos).

Tomaz também reiterou o sentimento afetivo envolvido na continuidade dos Projetos de EJA da Universidade.

Essas atividades terminam sendo também motivo de estudos e pesquisa. Acho que junta alguns fatores que acoplam uma demanda social, com uma disponibilidade e interesse de pessoas com o interesse da instituição para cumprir funções que são função universitária típicas, de ensino, pesquisa e extensão. Todos esses projetos têm estagiários, têm bolsistas, então é um lado formativo para estudantes de graduação e pós-graduação, tem um serviço que é prestado aos alunos e tem ainda o aspecto da pesquisa e evidentemente tem a **PAIXÃO** [ênfase dada pelo entrevistado] (trecho da entrevista com Tomaz, 14/11/2019) (grifos nossos).

Uma aluna em seu discurso como oradora da turma 15, por ocasião da formatura da turma, expressou-se da seguinte maneira acerca do Projeto:

Pode duvidar, mas o motivo principal desse projeto, além do ensino é o carinho e a amizade que todos vocês nutrem por nós. Não somos crianças, mas sentimos falta de afeto. [...] professores, obrigada pelo desempenho de vocês. Sei que já devem estar cansados de ouvir essas coisas, mas só quem passou essa experiência que passamos é que pode entender claramente a força de nossos sentimentos (trecho do discurso de formatura da oradora da turma 15, 05/12/1997).

Freire (2010) nos auxilia a compreender como a dimensão afetiva relaciona-se ao ato de educar e também de aprender. Para Freire, educar e aprender com sentido não se pode fazer fora da boniteza, da alegria, do respeito aos educandos e a querer bem a eles, aspectos ressaltados no trecho do discurso mencionado acima. O ambiente e a influência de um trabalho coletivo contribuíram para que o Projeto fosse percebido pelos colaboradores como um Projeto com sentido, com muitos sentidos. Acerca desses muitos sentidos, Maria da Conceição apontou que

Tem uma coisa no trabalho da gente com educação que é aquela vontade que o seu trabalho, o compromisso que seu trabalho tenha uma dimensão social e é assim na EJA. Eu estou participando de um resgate de direitos, é claro que o resto do trabalho que eu faço no LECampo também, na Pedagogia também, agora na EJA tem uma coisa que é assim, o retorno imediato [...] você vai naquela formatura você vê o efeito do seu trabalho, repercutindo. **Ah, tem mais, aqui [no Projeto] encontrei os meus, meu grupo** (trecho de entrevista com Maria da Conceição, 17/12/2019) (grifos nossos).

Ana Maria, por sua vez, afirmou que,

[O PROEF] significou uma parte muito importante da minha vida acadêmica de professora universitária, porque eu gosto muito de formação docente e o Projeto me permitiu trabalhar isso de uma forma que era mais próxima. Porque você trabalha com quatro monitores, **você acaba até fazendo laços com os monitores, laços de amizade, com os próprios coordenadores. Os melhores amigos que eu fiz aqui na universidade.** [...] é um projeto que tem muito sentido para universidade em termos do tripé do ensino, pesquisa e extensão. Eu estou te falando que a gente faz, a gente faz de tudo mesmo, faz o ensino, a extensão, administrei e orientei muita monografia também sobre o projeto, participei de muita banca. Então, acho que é uma experiência muito bacana, **é uma experiência que deu**

saudade [...] uma parte muito boa da minha prática, acho que foi uma das coisas que eu mais gostei de fazer na universidade, foi trabalhar com os monitores, fazer parte do Projeto, porque acho que era onde a gente via realmente essa questão da formação docente funcionando melhor, com essa prática, tanto as discussões com a teoria também, o convívio com os monitores, tanto da Geografia quanto com os outros e com os outros coordenadores. **Foi uma atividade que eu exerci com gosto.** E a coordenação geral também, mas assim, fiquei mais tempo que qualquer uma (trecho de entrevista com Ana Maria, 27/11/2019) (grifos nossos).

Na mesma direção, participar do Projeto para Edna foi,

Ah! É uma paixão! Eu fico assim: Edna, você tem que ser muito mais fria para poder falar, mas eu não consigo. Foi a minha história dentro da universidade, **foi um dos Projetos que mais marcou a minha vida como profissional dentro da Universidade.** Não sei falar dele de um ponto de vista mais racional puramente assim... minha emoção... não consigo. Assim chegavam os sujeitos dentro da EJA e assim chegavam também nós os coordenadores... A gente recebia um convite de um amigo, a gente entrava, financeiramente a gente não tinha compensação nenhuma, a gente entrava pelo prazer de fazer um trabalho no qual a gente acreditava. Então, a gente ficava o máximo que a gente podia. Algumas pessoas ficaram mais, outras menos por causa do próprio viés do trabalho profissional, mas muitos de nós ficamos mais de década. E isso demonstra o quanto o Projeto era importante do ponto de vista acadêmico e também do ponto de vista pessoal, porque, de certa forma, ele quebrava um pouco o que era o administrativo que a gente também tem que fazer dentro da universidade. **Então, é muito bom, muito bom mesmo, são as melhores lembranças que eu tenho dessa Universidade** (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019) (grifos nossos).

Leonor também relatou que

[Participar do Projeto] **foi muito importante. Foi a concretização** também de um ideal de alguma coisa que eu achava que deveria devolver para a sociedade aquilo que eu recebi e que recebi desde pequena, eu vim de uma cidade muito pequena do interior, mas meus pais eram mais intelectuais [...] até hoje eu fico encantada com as coisas e acho que a gente tem sim que fazer as coisas, que mudar o país, que entrar na luta de quem não teve essa oportunidade e também as ideias, porque a gente também cresce com as ideias, de que a gente pode contribuir e também que a gente aprende. Isso pode mudar a sua vida e dar mais sentido, para viver e de participar. Tanto que depois de aposentada eu fui trabalhar nas periferias. **O Projeto foi muito importante e continua sendo, porque sempre tem oportunidade de recordar. E, isso já é importante, né?!** (Trecho de entrevista com Leonor, 11/11/2019) (grifos nossos).

Os depoimentos, descritos acima, nos possibilitaram compreender, assim como Tomaz, na entrevista que nos concedeu, que o Projeto continua porque “[...] há a mistura dessas coisas todas, agora, normalmente o que me parece é que hoje, no país, a educação, não qualquer educação, mas a com viés de autonomia, de libertação, tem uma demanda social evidente” (Tomaz, entrevista realizada em 14/11/2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PROEF-2: UM PROJETO EM (RE)CONSTRUÇÃO

Para saber para onde se vai, é importante saber de onde se veio (Autor desconhecido).

Ao longo deste trabalho que objetivou compreender a instalação, a consolidação e a continuidade de funcionamento do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1986 a 2016, foi (re)construída a história desse Projeto de extensão universitária. É uma história de conquistas e de (re)organizações, conforme assinalado por Silva (2013). A história de um projeto que entrou em funcionamento a partir do compromisso e do ideal de algumas pessoas, que aos poucos foi ocupando espaços e conquistando outros indivíduos, chegando à estrutura organizacional que tem hoje. Conhecer parte desse caminho e dessa história auxiliou-nos a “compreender o presente para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível” (CAMBI, 1999, p. 35). Entende-se, assim como Cambi (1999), que é para isso que serve a história.

De acordo com Silva (2013), um projeto quando elaborado carrega a esperança de se construir, de se fazer alguma coisa. Nesse sentido, é possível entender a instalação em 24 de março de 1986 do então Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG, atual PROEF-2. Este foi, e continua sendo, um Projeto elaborado para atender uma demanda de escolarização de adultos e à demanda social de intervenção das universidades nessa área, seja contribuindo para a formação de docentes para essa modalidade educativa, seja na produção de conhecimento acerca dela. No contexto de efervescência social e de luta por direitos nos anos de 1980, a temática da educação de adultos adentrou na UFMG, visto que a questão estava dentro de seus “quadros”, assim como fazia parte da sociedade brasileira como um todo. A UFMG, embora fosse e é uma instituição de prestígio na área da educação, possuía, nesse período, meados dos anos 1980, da mesma maneira que outras universidades, funcionários sem escolarização completa e pouco alfabetizados. Essa situação era contraditória e necessitava ser revista, conforme apontado pelos colaboradores.

A possibilidade encontrada para se atender a questão foi a criação de projetos de extensão, cujo objetivo inicial foi alfabetizar, no caso do Projeto de Alfabetização de Funcionários desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade, e elevar o nível de escolarização dos funcionários, como foi o caso do Projeto Supletivo, atual PROEF-2. Tais projetos aliavam o atendimento à pesquisa e ao ensino. Concomitante à criação e desenvolvimento desses projetos a temática da educação de adultos passou a ser discutida

também na Faculdade de Educação da UFMG. Instituto que passou a oferecer aos estudantes do curso de Pedagogia a possibilidade de estudar, durante a graduação, a modalidade de educação de adultos, por meio da criação de disciplinas e de uma habilitação que contemplava essa modalidade educativa. Os estudantes dessas disciplinas e/ou da habilitação em Educação de Adultos poderiam assim fazer o estágio obrigatório de seus cursos nos projetos desenvolvidos pela Universidade. Também nesse contexto começaram a ser desenvolvidas na pós-graduação da universidade pesquisas cujas temáticas abordavam a educação de adultos.

A partir dessa movimentação inicial e progressivamente, a EJA foi ocupando, conquistando espaços dentro da UFMG e se estruturando como tema da política e de interesse da Universidade. Como evidenciado, ao longo da investigação, a temática passou a ser tema de pesquisa e de trabalho de professores da instituição, professores que, no começo, estavam envolvidos com a organização do Projeto de extensão aqui historiado e que a partir de suas pesquisas, algumas desenvolvidas no próprio Projeto, tornaram-se referências no campo da EJA.

Por tais razões, conhecer a história desse Projeto permitiu acompanhar o crescimento do campo da EJA dentro da UFMG e, ao mesmo tempo, possibilitou apontar que, a partir desse Projeto e dos outros projetos (PROEF-1 e PEMJA¹⁶¹), a universidade legitimou e produziu conhecimento acerca dessa temática, que passou a haver oferta de disciplinas, florescimentos de outros projetos, de grupos de pesquisas e do núcleo de pesquisa em EJA – NEJA - na FAE/UFMG. O Projeto acumulou experiência ao manter-se em funcionamento, ao se modificar e estar aberto à experimentação e observação, bem como acumulou conhecimento no campo, na formação inicial de docentes e no atendimento diferenciado ao público da EJA. Logo, a história desse Projeto tem muito a ver com sua continuidade e a compreender seu presente.

A história dele comprova o quanto ele é importante para o aspecto da formação em todos os níveis e que é um aspecto importante do diálogo da Universidade com a sociedade (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

A partir da (re)construção da história do Projeto, portanto, foi possível responder às perguntas que motivaram o desenvolvimento deste trabalho, as quais foram: que história é essa da UFMG criar e manter um projeto de EJA? Em meio a um campo marcado por

¹⁶¹ Conforme discutido em outras partes desta dissertação, em 2016, reconto temporal final de nossa investigação o projeto de ensino médio de jovens e adultos da UFMG, era o denominado PEMJA, e desenvolvido nas dependências do Colégio Técnico da Universidade, de 1998 a 2018. A partir de 2017, o nível médio da educação de jovens e adultos passou ser atendido pelo Centro Pedagógico, mediante a criação do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico – PROEMJA.

interrupções, pela descontinuidade, como entender um projeto de EJA que se mantém em atividade desde 1986? Procurando responder essas indagações iniciais, foi necessária uma combinação de esforços, os quais compreenderam a localização, produção e análise de registros da história do Projeto, os quais sustentaram essa pesquisa.

Os resultados apresentados evidenciam que a instalação desse Projeto foi desencadeada por diferentes fatores, como: a existência na universidade de funcionário com escolarização incompleta e/ou pouco alfabetizados; a necessidade de formação docente e de realização de pesquisas na área de educação de adultos; e a ação de professores interessados na intervenção universitária nessa questão. Todavia, o seu processo de consolidação e manutenção ocorreu devido a uma conjugação de fatores, dentre os quais: o reconhecimento da relevância social das ações desenvolvidas pelo Projeto; a estruturação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, do qual o Projeto é parte integrante; a progressiva incorporação do Projeto pela instituição responsável pela sua execução, o Centro Pedagógico da UFMG; a estruturação de um programa interno de formação docente, em especial, de docentes de EJA; a contribuição para a realização de pesquisas sobre a educação de adultos; e a construção de um espaço alternativo e diferenciado de atendimento à EJA e à formação de docentes de EJA. Foi possível perceber, também, que a ênfase dada à formação docente tem justificado a manutenção do Projeto, embora tenha ocorrido a flexibilização dos tempos e espaços dedicados à formação coletiva dentro do Projeto. Ademais, percebe-se o compromisso social de um grupo de docentes da UFMG com a manutenção do Projeto e com a EJA.

A partir desse estudo, podemos inferir que o Projeto, durante os 30 anos contemplados por nossa investigação, passou por processos constantes de (re)construção e precisou do apoio da administração institucional para o desenvolvimento de suas atividades. Porém, embora continue como um projeto de extensão, e por isso necessite negociar sua manutenção, ele tem gozado de melhores condições de funcionamento advindas de maior grau de institucionalização, por parte da Universidade, advinda da estruturação do Programa de EJA, como também dentro da unidade que o executa, o Centro Pedagógico, que tem assumido a responsabilidade pelo seu funcionamento provendo os materiais de consumo e os recursos humanos necessários.

Ele tem conseguido fazer um trabalho diferenciado, tanto em relação aos educandos da EJA, por meio de uma metodologia diferenciada, quanto para os estagiários e bolsistas, que podem, neste espaço, vivenciar momentos de estudo e reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. Constitui-se, portanto, um espaço efetivo de formação docente para a

modalidade de EJA e de produção e comunicação de conhecimentos acerca dessa modalidade educativa.

A continuidade do Projeto justifica-se, também, segundo as fontes utilizadas neste trabalho, pela função social que realiza, a qual vai além do atendimento à comunidade:

O Projeto tem muitas histórias boas, muitas histórias interessantes de como ele foi importante para a formação dessas pessoas que nele estavam estudando e desses que vieram para poder “trabalhar”, porque como era um projeto de formação, não tem uma formação igual, não tem (trecho de entrevista com Edna, 02/09/2019).

É um Projeto construído coletivamente e afetivamente por muitas histórias. O que foi feito neste trabalho referiu-se à produção de uma versão sobre a história do Projeto, em que há a ciência de que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado está em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75). Nesse sentido, há muitas histórias acerca do PROEF-2 e da EJA na Universidade Federal de Minas Gerais para serem investigadas, contadas. Tendo em mente que investigar o passado pode contribuir para revigorar o caminho de outras propostas de EJA e até mesmo a desse Projeto. (Re)construir o passado é uma forma de entender a realidade vivenciada e também propor alterações que possibilitem galgar novos espaços ou reforçar os já ocupados de modo a não os perder.

INDICAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS: MUITAS HISTÓRIAS, HISTÓRIAS AINDA PARA SE ABORDAR

Toda pesquisa, para ser realizada, pressupõem a adoção de critérios, de seleção de aspectos que, em decorrência de seus objetivos e das possibilidades de investigação, parecem mais propícios a serem seguidos que outros. Nesta pesquisa, não foi diferente. Diante da impossibilidade de se recuperar o vivido tal qual ele ocorreu e na tentativa de nos aproximar dele ao máximo, fizemos escolhas e, ao fazer isso, deixamos lacunas e outras questões se apresentaram. Nesse sentido, indicamos, a seguir, algumas dessas questões:

- A primeira questão que colocamos diz respeito aos acervos do Projeto. Embora tenhamos realizado um esforço para inventariar e organizar parte dos registros de memória do PROEF-2, em decorrência dos limites impostos por uma pesquisa de mestrado, concentramos na coleta dos documentos que se localizam na secretaria do Projeto e, aqueles, disponibilizados pelos colaboradores desta pesquisa. Logo, uma parte significativa do acervo, aquela composta principalmente por materiais pedagógicos elaborados para o atendimento da EJA e, outros registros, que continuaram e continuam sendo produzidos, necessitam ser inventariados e disponibilizados como registros de memória do Projeto, os quais podem contribuir para a realização de outras pesquisas.
- No transcorrer da (re)construção da história do PROEF-2, ressaltamos a estruturação de outras ações destinadas à EJA desenvolvidas pela UFMG e que podemos apontar como uma das razões para a longevidade do Projeto, todavia, ao fazermos esse movimento, não foi possível abordar em profundidade as especificidades dessas ações. Dessa forma, acreditamos ser possível o desenvolvimento de pesquisas que se proponham a historiar e/ou discutir em conjunto outras ações de EJA desenvolvidas pela UFMG, tais como os outros projetos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade – PROEF-1, PEMJA¹⁶² e o PROEMJA ; o Núcleo de EJA – NEJA – da Universidade.
- Apontamos também como possibilidade de investigação contemplar as memórias que professores e estudantes egressos possuem acerca do Projeto. Especificamente sobre os professores que participaram dos espaços de formação ofertados pelo Projeto, ao

¹⁶² Conforme mencionado ao longo da pesquisa, o PEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG, foi desenvolvido no Colégio Técnico da Universidade de 1998 a 2018.

nele atuarem como professores-monitores de EJA, acredita-se poder ser investigado seu destino profissional desses sujeitos. Como o Projeto constitui-se também como um espaço de formação de professores, outra possibilidade de investigação que se apresenta é aquela relacionada à trajetória profissional daqueles que experienciarem a formação no Projeto pode-se contribuir para as discussões acerca da formação de professores para o campo da EJA, permitindo aprofundar as discussões sobre as contribuições do Projeto para a formação de professores e, em específico, para a formação de professores de EJA.

- Tendo o Projeto como um de seus princípios norteadores a consideração das especificidades dos sujeitos da EJA no processo de ensino e aprendizagem, e, por essa razão, ter elaborado e incorporado instrumentos para conhecer os sujeitos educandos à sua estrutura curricular, uma possibilidade de investigação a ser feita é conhecer, traçar o perfil (etário, socioeconômico e racial) dos estudantes atendidos pelo Projeto ao longo de seu funcionamento. Esse levantamento possibilitará conhecer com mais profundidade os sujeitos atendidos pela EJA ao longo dos anos. Acredita-se, assim, poder contribuir para a produção de conhecimentos para a EJA.
- Ao estabelecermos como recorte temporal o funcionamento do Projeto de 1986 a 2016, e como este continua em atividade, mostra-se a possibilidade da realização de pesquisas que contemplem períodos não cobertos por esta investigação.

REFERÊNCIAS

8.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996.

ALBERTI, Verena. História dentro da História. *In*: PINSKY, Carla B. *et al.* **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202.

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

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE - Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba, 2015. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

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

ARAÚJO, Denise Alves. **Vivência e Instrução escolar**: apropriação de conceitos matemáticos na EJA. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARAÚJO, José Carlos Souza. História Institucional de Liceu de Uberlândia (1928-1973) e sua projeção local e regional. *In*: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Natal, RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2002. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0797.pdf. Acesso em: 27 de dez. 2019.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? **Revej@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1. 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidades. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, abr. 2001, p. 9-20.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BASTOS, Ludimila Corrêa. A Extensão Universitária e a Educação de Jovens e Adultos: Metodologias de trabalho adotadas na UFMG. *In*: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão**: apresentação e discussão. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. p. 142-152. Disponível em: http://www.agroecologiaemrede.org.br/upload/arquivos/frm_exp_geral_ex_anexos_1_732_Livro_SEMPE.pdf. Acesso em: 09 ago. 2016.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livros, 2004.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes**: trabalho documental. São Paulo: Quieiroz, 1991.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. Inventário dos acervos das escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo. *In*: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). **Contribuição à pesquisa de ensino técnico no Estado de São Paulo**: inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002, p. 9-13.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONATO, Nilda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados; CNPQ, n. 10, jul./dez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CAMBI, Franco. Ativar a memória para compreender o presente. *In*: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. p. 35-37.

CARVALHO, C. F. **A Educação de Jovens e Adultos e universidade**: a experiência de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, 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. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa (Portugal): Difel, 1990.

CORRÊA, Luís Oscar. **As conexões possíveis e necessárias entre o ensino fundamental de adultos e a economia solidária**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na educação de jovens e adultos**: expectativas e motivações. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CRUZ, M.; CAIXETA, L. J.; REAL, G. A. T. B.; JUNIOR, A. R. A.; O Futebol como tema histórico na Educação de Jovens e Adultos. **Temporalidades**, v.7, p. 943 - 949, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e a universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.151-204.

DAYRELL, J. T. **De olho na escola**: as experiências educativas na ótica do aluno-trabalhador. 1989. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985-1999**. 2000. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 17-30. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *et al.* Aprender a ser educador da EJA: análise de memoriais de professores-monitores do PROEF/UFGM. *In:* DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.

DISTANTE, Carmelo. Memória e Identidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, n. 1, p. 77-86, out./dez. 1988.

ENFOQUE, **Revista da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, ano 1, n. 0, set. 1986.

FÁVERO, Osmar. A Universidade e o Ensino Supletivo. **Em Aberto**, Brasília, ano 2, n. 16, jun. 1983.

FEBVRE, Lucien. Combates pela história. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, Ltda., 1989.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente**. 2014. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FONSECA, Maria C. F. R. **Discurso, memória e inclusão**: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFGM: desafios e possibilidades na adoção de uma perspectiva transdisciplinar. *In:* II CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFGM, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrest/Educa/Educa152.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. *In:* XXIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu, 2000.

FRADE, Erica Paula. **A construção da prática pedagógica**: um estudo com professores iniciantes de história na EJA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FRADE, E. P.; EITERER, C. L. Os processos de formação e de subjetivação docente na EJA em atuação na extensão universitária na UFGM. **Revista Anagrama** - revista interdisciplinar da graduação, Belo Horizonte, ano 1, ed. 3, mar./maio 2008.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI JR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Educação em Questão**, v. 28, n. 14, p. 172-91, jan/jun. 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANETTI, Maria A. G. C. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA/UFMG: tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.32, p.197-208, dez.2000.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre a História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: Publicação INEPREDUC, 1987.

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.

HADDAD, Sérgio. **Uma proposta popular de ensino supletivo**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HARA, F. *et al.*. CIPMOI: Um pouco de sua história, organização e perfil das pessoas atendidas pelo programa. *In*. 6º encontro de Extensão da UFMG - **Anais...**Belo Horizonte, 2003.

IRELAND, Timothy D. 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, PB: Editora Universitária/UFPB, 2002.

IRELAND, T. D. Uma prática educativa com operários da construção. *In*: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 97-107. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2016.

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

JORGE, Glaucia Maria Santos. **A sala de aula na educação de jovens e adultos: processos interativos**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

JORGE, Glaucia Maria Santos. **Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica**. 2009. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LANGLOIS, Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Renascença, 1946.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996, p. 535-549.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

LEITE, Adriana Cristina Souza. **Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LIMA, Cibelle Lana Forneas. **Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da Matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Priscila Coelho. **Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. *In*: BAUER, M. W., GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Loizos, 2002, p.137-155.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MADEIRA, Vicente de Paulo. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50151, abr./set. 1992.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das Instituições educativas. In: Sousa, Cinthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MATI, E. S. **Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, maio/ago. 2007.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados; CNPQ, n. 10, jul./dez. 2005.

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/UFMG; o Fórum, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **Alfabetização de Adultos na UFMG: uma experiência que deu certo**. (Palestra). 2001. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120831152325.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 12, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p. 59-73, 1999.

PEREIRA, J. C. M. **Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da educação de jovens e adultos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PORCARO, R. C. 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, 12 fev. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

RIBEIRO, Elinor Eschholtz. Alfabetização de adultos, servidores da UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 8, p. 27-34, dez. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n8/n8a03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RIBEIRO, Natalia Almeida. **O que é ler na disciplina Ciências da Natureza?** Um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROCHA, Gladys Agmar Sá. Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – PROEF-1. *In*: VI ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 4., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2003.

RODRIGUES, Elaine. **A (re)invenção da educação no Paraná**: apropriações do discurso democrático (1980–1990). Paraná: EDUEM, 2012.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de sua falta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, vol. 9, n. 17, p. 85-91, 1996.

SANFELICE, J. História de instituições escolares. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 4, n. 1, p. 47-58. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/1620>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores**: a busca de novos sentidos. 2000. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SANTOS, G. L. dos. **Educação ainda que tardia**: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, G. L. **Educação superior ainda que tarde**: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004, p. 1-12.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei;

SAVIANI, Demerval (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba (SP): UNISO; Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação de educador da EJA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Márcio Fernando da. **Formação docente na EJA: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos - um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA; Ana Paula Souto. **Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, L. J. G. 30 anos da EJA na UFMG - extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 43-58, 2016. Edição Especial – Prática nas IES de formação de professores para a EJA, 2016.

SOARES, L. J. G. A política educacional de jovens e adultos em Minas Gerais (1991-1996). *In: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 21., 1998, Caxambu (MG). **Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública**. Caxambu: Anped, 1998.

SOARES, L. J. G. **Trajetórias Compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, L. J. (org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, L. J.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**. 29(2), jul./dez. 2004.

SOARES, Leônicio J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In: RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa. 2001.

SOARES, Leônicio J. G. **Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1987.

SOARES, Leônicio J. G. **Educação de adultos em Minas Gerais: contribuições e rupturas**, 1995. Tese (Doutorado em Educação,) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995b.

SOARES, Leônicio J. G. O direito à educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1995, Caxambu (MG). **Boletim Anped**. Caxambu: Anped, 1995a. v. 1. p. 18.

SOARES, Leônicio J. G.; SOARES, Rafaela. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, 2014.

SOARES, Rafaela Carla e Silva. **O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Rafaela Carla e Silva; SOARES, Leônicio José Gomes. Formação inicial, inserção e atuação profissional na EJA. *In*: XXXIX REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**, ANPED, 2019.

SPÓSITO, Marília P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TELES, A. P. S. S. **A construção de uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da argumentação em Educação em Ciências**. 2015. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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. Metodologia para Projetos de Extensão: apresentação e discussão. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: **Cubo Multimídia**, 2008. p. 142-152. Disponível em: http://www.agroecologiaemrede.org.br/upload/arquivos/frm_exp_geral_ex_anexos_1_732_Livro_SEMPE.pdf. Acesso em: 09 ago. 2016.

UFMG. **Boletim informativo da UFMG**, nº 1082, ano 22, out. 1995.

UFMG. RESOLUÇÃO Nº 05/2007, DE 03 DE MAIO DE 2007. Aprova o Regimento da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. 2007. (14 p.) Disponível em: <http://www.coltec.ufmg.br/coltec-2014/images/documentos/regimento.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VIANA, Waldimir Rodrigues. **Teatro do oprimido: implicações metodológicas para a educação de adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: de que se fala? *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas (SP): Autores Associados; HISTEDBR (PUCPR), (Palmas, PR), (UNICS), (UEPG), 2004. p. 13-36. (Coleção Memória da Educação).

WERLE, F. O. C. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 5, n. 14, jan./abr. 2005, p. 1-16. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PR). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116241003>. Acesso em: 10 nov. 2019.

8.2. FONTES DOCUMENTAIS

Documentos do Acervo PROEF-2 – Seção de Ensino do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais:

ATA de implantação do Projeto Supletivo da UFMG. 24 de março de 1986.

Carta de agradecimento enviada à equipe de coordenação do Projeto pela aluna Cristiane Almeida. 07 de setembro de 1999.

Carta escrita pela aluna Apolinária para seu amigo Jeremias. 10 de novembro de 1995.

CONVÊNIO ENTRE A FUNDAÇÃO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EDUCAR – E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 04 de fevereiro de 1988. Finalidade de promover o desenvolvimento da pesquisa “O estado de prontidão do aluno trabalhador que volta à escola”. 1988.

Discurso de formatura da oradora da turma 15, aluna Margarete dos Santos. 05 de dezembro de 1997.

DURSO, Rita Elizabeth. O Espaço ocupado pelo Supletivo no CP. Discurso. 1997.

PARECER de renovação do Projeto, 28 de novembro de 2000. Realizado pela Luiza Cristina Rodrigues Lage – COPED – CP – representante dos técnicos administrativos.

PROJETO Curso Supletivo, 1986.

PROJETO Curso Supletivo, 1987.

PROJETO Curso Supletivo, 1990.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Curso Supletivo do Centro Pedagógico/ UFMG. 1993

PROJETO Supletivo, (Versão preliminar), 1996.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – SEGUNDO SEGMENTO - ANO 13 – 1998.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – SEGUNDO SEGMENTO - ANO 14 – 1999.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – SEGUNDO SEGMENTO - ANO 15 – 2000-2001.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – SEGUNDO SEGMENTO - ANO 16 – 2002.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – SEGUNDO SEGMENTO – 2003.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2ª SEGMENTO – PROEF-2 – Renovação de bolsas institucionais para o ano letivo de 2013. 2012.

PROJETO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUPLETIVO, 1990.

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG, 1998.

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – NEJA- UFMG, 1998.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1986. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1986.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1987. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1987.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1988. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1988.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1989. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1989.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1990. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1990.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1991. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1991.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1992. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1992.

RELATÓRIO de atividades do Projeto Supletivo, ano 1993. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1993.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 1997. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, UFMG/PROEX/CP, 1997.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 1998. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1998.

RELATÓRIO de atividades Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 1999. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1999.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2000. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2000.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2001. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2001.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2002. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2002.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2003. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2003.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2002. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2003.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2009. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2009.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2010. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2010.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2011. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2011.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2012. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2012.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2013. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2013.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2014. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2014.

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2015. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2015

RELATÓRIO de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2016. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro Pedagógico/Coordenação do Ensino Supletivo. *Ofício n. 001/86*, de 11 de março de 1986. Comunica o envio à Pró-Reitoria de Extensão do Projeto do Supletivo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Extensão. *Ofício n. 037/86*, de 18 de março de 1986. Autoriza a implantação do Supletivo – CP/UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Extensão. Resolução n. 14/1988, de 21 de dezembro de 1988. Autoriza o Supletivo da UFMG a emitir certificado de conclusão de curso.

8.3. FONTES ORAIS

Ana Maria Simões Coelho. Belo Horizonte, Minas Gerais, 27 de novembro de 2019. Áudio (62 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Denise Alves Araújo. Belo Horizonte, Minas Gerais, 16 de setembro de 2019. Áudio (78 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Edna Santana Magalhães. Belo Horizonte, Minas Gerais, 02 de setembro de 2019. Áudio (120 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Evaldo Balbino. Belo Horizonte, Minas Gerais, 02 de setembro de 2019. Áudio (65 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

João Romão Fidelis. Belo Horizonte, Minas Gerais, 15 de setembro de 2020. Áudio (52 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti. Belo Horizonte, Minas Gerais, 29 de agosto de 2019. Áudio (90 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, 17 de dezembro de 2019. Áudio (90 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Maria Leonor Vianna Ferrari. Belo Horizonte, Minas Gerais, 11 de novembro de 2019. Áudio (68 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz e a Leôncio Soares.

Ronan Araújo Gontijo. Belo Horizonte, Minas Gerais, 14 de setembro de 2020. Áudio (82 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz.

Tomaz Aroldo da Mora Santos, 14 de novembro de 2019. Áudio (116 min.). Entrevista concedida a Meiriele Cruz e a Leôncio Soares.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor(a),

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa **“Educação de Jovens e Adultos e Universidade: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento - PROEF-2 – da UFMG, história e memória”**.

Sua participação consiste em responder às perguntas apresentadas pelo pesquisador, todas relacionadas a sua atuação no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento- do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, especificamente sobre suas lembranças acerca da organização e funcionamento desse projeto no período em que você atuou nele, no intuito de se (re)construir a história desta ação de extensão universitária.

Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.

Possíveis riscos e desconfortos: Apesar de considerarmos que as situações de realização dos relatos não oferecem riscos maiores que os do dia a dia, você pode experimentar cansaço, desconforto, modificação nas emoções, estresse emocional ou incômodo durante o encontro. Caso isso ocorra, vamos agir para que seja passageiro: podemos mudar a forma do relato, convidar uma pessoa que você confie para te acompanhar ou parar a qualquer momento. Caso se sinta desconfortável por qualquer motivo e queira continuar em outro momento, marcaremos uma outra data para continuarmos nossa conversa.

Benefícios: Os benefícios deste estudo se relacionam com a possibilidade de sistematizar a produção acadêmica e memórias de pessoas que contribuíram para o funcionamento do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento- da Universidade Federal de Minas Gerais. Somando-se a isso a catalogação de outros registros históricos dessa ação de extensão. O que permitirá a elaboração de um acervo de registros sobre a EJA na UFMG disponível tanto para estudiosos da área como professores e professoras da modalidade, como também para estudiosos da História da Educação e da História das Instituições Educativas. No que se refere, especificamente ao Projeto de Educação de jovens e Adultos- 2ª Segmento- da UFMG, a pesquisa proposta poderá contribuir para entendê-lo como um projeto dinâmico que passou e passará por fases de modificação teórico-metodológicas e de institucionalização.

Custos/Reembolso: Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e também não receberá pagamento para participar.

As informações coletadas serão utilizadas, para a finalidade da pesquisa e disponibilizadas, mediante sua autorização, num banco de dados virtual que será elaborado pela pesquisadora.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Este estudo foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, **pelo telefone 3409-4592**

ou na Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Para qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, basta entrar em contato com as seguintes pessoas: **Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares - Telefone: (31) 3409-6155, e-mail: especificidadeseja@gmail.com; **Assistente:** Mestranda Meiriele Cruz - Telefone: (31) 993395031 e-mail: cruzmeiriele@gmail.com.

Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que **recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Autorizo, de livre e espontânea vontade, o registro das informações prestadas por mim nesta entrevista, bem como a gravação e uso das imagens da mesma para ser utilizada, posteriormente, na pesquisa **“Educação de Jovens e Adultos e Universidade: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento - PROEF-2 – da UFMG, história e memória”**.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

Leôncio José Gomes Soares

Meiriele Cruz

Local e data: _____

APÊNDICE B – Roteiros das entrevistas

Roteiro das entrevistas orais temáticas com ex-Coordenadores do Projeto e do Programa de EJA da UFMG

Temas propostos pela pesquisadora para incentivar os relatos

1. Identificação do entrevistado: Nome completo, formação e atuação profissional
2. Início da atuação no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos- 2º segmento – CP/UFMG – antigo Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG
3. Estrutura e funcionamento do Projeto na época
4. Seleção de bolsistas
5. Seleção dos educandos
6. Espaços de formação
7. Espaços utilizados pelo Projeto dentro da Universidade e dentro do Centro Pedagógico da UFMG
8. Relação dos coordenadores com os bolsistas e educandos
9. Relação da Universidade com o Projeto
10. Relação do Centro Pedagógico com o Projeto
11. Princípios teórico-metodológicos do Projeto
12. Avaliações internas e externas do Projeto
13. Financiamento do Projeto
14. Percepção sobre a continuidade do Projeto

Roteiro da entrevista oral temática com Pró-reitor de Extensão da UFMG quando da criação dos primeiros projetos de educação de adultos da universidade

Temas propostos pela pesquisadora para incentivar os relatos

1. Identificação do entrevistado: Nome completo, formação e atuação profissional
2. As concepções e estrutura da extensão na UFMG nos 1980
3. A introdução da educação de adultos na universidade
4. Organização dos primeiros projetos de educação de adultos da UFMG
5. Contato com os funcionários da UFMG que possuíam escolarização incompleta
6. Relação da Universidade com o Projeto
7. Financiamento do Projeto
8. Percepção sobre a continuidade do Projeto e da EJA na Universidade

Roteiro da entrevista oral temática com o técnico em assuntos educacionais

Temas propostos pela pesquisadora para incentivar os relatos

1. Identificação do entrevistado: Nome completo, formação e atuação profissional
2. Relação do entrevistado com o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos- 2º segmento – CP/UFMG
3. As concepções e estrutura da extensão na UFMG nos 1980
4. A introdução da educação de adultos na universidade

5. Organização dos primeiros projetos de educação de adultos da UFMG
6. Contato com os funcionários da UFMG que possuíam escolarização incompleta
7. A contribuição da ASSUFEMG na estruturação dos projetos de escolarização para os funcionários da universidade
8. Relação da Universidade com o Projeto
9. Financiamento do Projeto
10. Percepção sobre a continuidade do Projeto e da EJA na Universidade

Roteiro da entrevista oral temática realizada com o estudante egresso da primeira turma do Projeto

Temas propostos pela pesquisadora para incentivar os relatos

1. Identificação do entrevistado: Nome completo, formação, atuação profissional e período em que frequentou o Projeto
2. A contribuição da ASSUFEMG na estruturação dos projetos de escolarização para os funcionários da universidade
3. Contato da universidade com os funcionários da UFMG que possuíam escolarização incompleta
4. Seleção dos educandos
5. Estrutura e funcionamento do Projeto
6. Relação com os professores-monitores
7. Seleção dos educandos
8. Participação nos/ dos fóruns de discussão do Projeto
9. Espaços utilizados pelo Projeto dentro da Universidade e dentro do Centro Pedagógico da UFMG
10. Relação dos coordenadores com os bolsistas e educandos
11. Relação da Universidade com o Projeto
12. Relação do Centro Pedagógico com o Projeto
13. Avaliações internas e externas do Projeto
14. Percepção sobre a continuidade do Projeto e da EJA na Universidade

APÊNDICE C - Quadros de Coordenações do PROEF-2 (1986 – 2016)

Quadro 13 - Coordenação da área de Português do PROEF-2 (1986-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Maria Ribeiro dos Santos	FALE, em exercício no CP	1986 – 1992
Mauro Passos	COLTEC	1992 – 1995
Célia Abicalil Belmiro	CP	1996 – 1999
Edna Maria Santana Magalhães	CP	1999 – 2000 2002 - 2013
Elânia de Oliveira	CP	1999 – 2002
Juçara Moreira Teixeira	CP	2012 – 2016

Fonte: Autora (2020).

Quadro 14 - Coordenação da área de Matemática do PROEF-2 (1986-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Alceu dos Santos Mazzeiro	ICEX	1986 - 1992
Getúlio Alves de Brito	ICEX	1986 – 1992
Maria Laura Neves	ICEX	1986 – 1991
Francisco Satuf Rezende	ICEX	1991
Plínio Cavalcanti Moreira	ICEX	1993 – 1995
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	FAE	1995 - 1999
Maria Laura Magalhães Gomes	ICEX/FAE	1999 – 2001
Samira Zaidan	FAE	1998-1999
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	FAE	2002- 2003
Denise Araújo	CP	2006 – 2008
Vanessa Sena Tomaz	COLTEC	2009 – 2010
Juliana Batista Faria	CP	2011 – 2012
Denise Araújo	CP	2013 – 2014
Renata Alves	CP	2015 – 2016

Fonte: Autora (2020).

Quadro 15 - Coordenação da área de História do PROEF-2 (1986-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Beatriz Ricardina Magalhães	FAFICH	1986 – 1995
Maria Inez Salgado	FAE	1988- 1995
José Raimundo Lisboa Costa	FAE	1995 - 1997 1998 – 1999 2003 – 2006
Araci Rodrigues Coelho	CP	1997
Adair Carvalhais Jr.	CP	1999 – 2002
Carmem Lúcia Eiterer	FaE	2006 -2008
Analise de Jesus da Silva	FaE	2008 – 2011
Pablo de Oliveira Lima	FaE	2011 – 2013
Alessandra Soares Santos	CP	2014 2016
Fernando Figueiredo	CP	2015

Fonte: Autora (2020).

Quadro 16 - Coordenação da área de Geografia do PROEF-2 (1986-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Marcia Spayer Resende	CP	1986 – 1987
Maria Lúcia Estrada	IGC, em exercício no CP	1987 – 1992
Ana Maria Simões Coelho	IGC	1992 – 2014
Adriana Angélica Ferreira	CP	2014 – 2016

Fonte: Autora (2020).

Quadro 17 - Coordenação da área de Ciências do PROEF-2 (1986-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Clara Maria Urban de Menezes	ICB, em exercício no CP	1986 – 1995
Júlio Emílio Diniz Pereira	FaE	1996 – 2000
Ana Cristina Ribeiro Vaz Rezende	CP	2000 - 2005
Danuza Munford	FAE	20 – 2011
Elaine Soares França	CP	2011 – 2014
Anderson Altair Pinheiro Macedo	CP	2015 – 2016

Fonte: Autora (2020).

Quadro 18- Coordenação da área de Física do PROEF-2 (1988-1990)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Luiz Pompeu de Campos	FAE	1988- 1991
Francisco Borja Lopes Prado	CP	1988 - 1990

Fonte: Autora (2020).

Quadro 19 - Coordenação da área de Pedagogia¹⁶³ (1997 – 2006)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Juliane Corrêa	FAE	1997 - 1998
Geraldo Leão	FAE	2000 – 2002
Clarisse Griffó	CP	2002 – 2006

Fonte: Autora (2020).

Quadro 20 - Coordenação da área de Orientação Educacional (1986-1989)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Maria Leonor Viana Ferrari	CP	1986 – 1989
Rita Amélia Teixeira Vilela	FAE	1989

Fonte: Autora (2020).

Quadro 21 - Coordenação da área de Biblioteca do PROEF-2 (1986- 2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Lucia de Moura Reis	CP	1986 – 1989
Aparecida de Fátima Spindola	CP	1990
Flavia Filomena	CP	1991 2002
Andreia Barbosa Duarte	CP	1999 – 2000 2002
Maria da Conceição Carvalho	ECI	2000 – 2002
Claudia Grossi de Faria	CP	2000
Cleuzimar Barbosa Carmo	CP	2002
Rosana Aparecida Alves Reis	CP	2009 – 2016

Fonte: Autora (2020).

¹⁶³ Área de Pedagogia deixa de ser ofertada no Projeto, em 2006, e retornou em 2014, passando a ser coordenada por professores que, também, coordenava algumas das equipes.

Quadro 22 - Coordenação de turma do PROEF-2 (1997 – 2002)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva	IGC	Turma 17 – 1997
Samira Zaidan	FaE	Turma 18 - 1998
Júlio Emílio	FaE	Turma 19 – 1998 Turma 19 e turma 25 - 1999
Geraldo Leão	FaE	Turma 16 – 1998
Carmem Lúcia Eiterer	FaE	Turma – 2002

Fonte: Autora (2020).

Quadro 23 - Coordenação de Equipe do PROEF-2 (2002 – 2016)¹⁶⁴

Nome	Unidade	Período de coordenação
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	FAE	2002 – 2005
Ana Rafaela Correia Ferreira	CP	2012 – 2013
Denise Araújo	CP	2006 2012
Warley Machado Correria	CP	2012
Silvia Amélia Nogueira de Souza	CP	2013
Renata Moreira	CP	2014
Juliana Ferreira Melo	CP	2014 – 2016
Juliana Batista Faria	CP	2013 – 2014
Maria Carolina da Silva Caldeira	CP	2014 2016
Joyce Rodrigues	CP	2015
Rosane Cássia Santos e Campos	CP	2015 – 2016

Fonte: Autora (2020).

Quadro 24 - Coordenação da área de Informática do PROEF-2 (2012-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Santer Alvares de Matos	CP	2012 – 2016

Fonte: Autora (2020).

¹⁶⁴ Nomes listados foram são os que conseguimos localizar no conjunto de fontes da pesquisa, por isso, não se pode inferir com precisão todos os coordenadores de Equipes do Projeto durante o período analisado.

Quadro 25 - Funcionários da Secretaria do PROEF-2 (1986-2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Rosa Maria Ferraz de Oliveira	CP	1986-1991
Cirene de Souza Vespasiano	CP	1989
Rosemary Figueira	CP	1991
José Geraldo	Seção de Ensino – CP	1999
Suellen Guimarães	CP	2015

Fonte: Autora (2020).

Quadro 26 – Coordenação da área de Expressão Corporal do PREF-2 (2009 -2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Ricardo Carvalho de Figueiredo	EBA – Teatro	2009 – 2013
Fabrine Leornad Silva	CP – Ed. Física	2012 - 2016
Claudio Emanuel Santos	CP – Arte	2013
Eliette Aparecida Aleixo	CP – Arte	2015 – 2016

Fonte: Autora (2020).

Quadro 27 - Coordenação da área de Língua Estrangeira do PROEF-2 (2006 – 2016)

Nome	Unidade	Período de coordenação
Míria Gomes Oliveira	FaE / Inglês	2006 – 2012
Claudia Eliane Basse	FaE/ Francês	2012
Luiza Santana Chaves	CP/ Espanhol	2012 – 2013 2015 – 2016
Luciana de Oliveira Silva	CP/Inglês	2013
Elizabeth Guzzo	FAE/ Espanhol	2014

Fonte: Autora (2020).

APÊNDICE D - Quantitativo de bolsas de extensão disponibilizadas para o Projeto (1986-2016)

Ano	Quantidade de bolsas
1986	17
1987	17
1988	17
1989	23
1990	23
1991	26
1992	26
1993	28*
1994	28 *
1995	28*
1996	28 *
1997	28 *
1998**	28
1999	28
2000	28
2001	28
2002	28
2003	28
2004	28
2005	28
2006	28
2007	28
2008	28
2009	28
2010	28
2011	28
2012	28
2013	28
2014	28
2015	28
2016	28

*28 bolsas, das quais 26 provinham da Pró-Reitoria de Extensão e 2 da Fundação Universitária Mendes Pimentel, para trabalho de bolsistas na secretaria do Projeto.

** A partir de 1998 o quantitativo de bolsas disponibilizadas para o Projeto se estabiliza em 28, em decorrência da criação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. O Programa, então, passa a ter 55 bolsas, as quais são distribuídas entre os 3 projetos que o compõem. 28 bolsas para o PROEF-2; 20 bolsas para o Ensino Médio e 7 bolsas para o PROEF-1.

Fonte: Autora (2020).

APÊNDICE E – Síntese cronológica da EJA na UFMG e de Fases do PROEF-2 - CP/UFMG (1985 - 2016)

- 1985 Constatação e incômodo com a existência de funcionários pouco escolarizados na Universidade;
Inserção da educação de adultos na UFMG;
Criação do Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFMG na FALE/UFMG.
- 1986 Em 24 de março deste mesmo ano foi implantado o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG;
Início da habilitação em Educação de Adultos no curso de Pedagogia da FaE/UFMG.
- 1987 O Projeto Supletivo passa a receber estudantes da comunidade externa à Universidade.
- 1988 O Projeto Supletivo oferta turmas de Suplência 1 – referentes aos anos iniciais do ensino fundamental e turmas de Suplência 2 – referentes aos anos finais do ensino fundamental;
Em dezembro, o Projeto conquista a autonomia para certificar seus estudantes.
- 1989 Projeto encerra as turmas de Suplência 1 – referentes aos anos iniciais do ensino. Permanecendo o funcionamento das turmas de Suplência 2;
- 1990 Em dezembro é finalizado o Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFMG na FALE/UFMG.
- 1995 Adoção do sistema de sorteio de vagas para entrada de estudantes no Projeto.
Entra em atividade o GEJA – Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos na FaE/UFMG;
Em 18 de outubro desse mesmo ano, entrou em atividade, na Faculdade de Educação da UFMG, o Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG, o PAJA.
- 1996 Em março, o Projeto Supletivo completou 10 anos em funcionamento;
Em novembro, realização do I Seminário Universidade e a Educação de Jovens e Adultos, realizado na Faculdade de Educação;
Aprovação para a criação de um projeto de ensino médio de jovens e adultos na UFMG;
O Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG, o PAJA, foi incorporado à estrutura do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE - da Faculdade de Educação da UFMG.

- 1997 Eliminação do sistema de sorteio de vagas para entrada de estudantes.

O Projeto Supletivo passar a ser nomeado de PROEF-2: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - CP/UFMG;
Em fevereiro de 1998, o processo de entrada de estudantes passou a ser anual e sempre no início do ano letivo;
- 1998 Fim do sorteio de vagas
Adoção de aplicação de prova diagnóstica e de entrevista para selecionar estudantes para o Projeto;
Criação do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG;
O Projeto de Alfabetização de servidores da Universidade passa a ser nomeado de PROEF-1: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento: alfabetização – vinculado ao CEALE – FaE/UFMG);
Entra em atividade o PEMJA: Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (COLTEC/UFMG).¹⁶⁵
- 1999 Duplicação da capacidade de atendimento do Projeto, de 4 turmas ele passa a atender 8.
O Projeto passa a ter aulas de segunda à quinta-feira;
As sextas-feiras passam a ser dedicadas à formação dos monitores do Projeto;
Entra em atividade o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Pesquisa e Formação – NEJA: sediado na Faculdade de Educação, congrega professores da universidade que desenvolvem pesquisas na área da educação de jovens e adultos;
Entra em atividade o Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – PEFEJA. Atividade incorporada à agenda de formação dos monitores-professores do PROEF-2;
Introduzido o Caderno de turma, como ferramenta de registro e de reflexão acerca das atividades desenvolvidas pelos professores-monitores do Projeto.
- 2000
- 2001 Com a reforma curricular dos cursos de Pedagogia, na UFMG, a Habilitação em EJA foi transformada em Formação Complementar.
- 2003 O Projeto passa a oferecer um curso com 3 anos de duração
Introdução da organização por Equipes, níveis de atendimento (Iniciantes, Continuidade e Concluintes)
- 2006 O Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião – NEPSO - introduzido na estrutura do Projeto.

Em março, o Projeto completou 20 anos em funcionamento;
Em agosto ocorreu do II Seminário Universidade e a Educação de Jovens e Adultos, realizado na Faculdade de Educação.

¹⁶⁵ Esse projeto encerrou suas atividades em 2018.

- 4ª Fase - Nos tempos: a progressiva com o Projeto no CP (2007 – 2016)
- 2014 A partir desse ano o Centro Pedagógico passa a responsabilizar-se por prover todas as coordenações do Projeto.
 - 2015 As atividades de secretaria do Projeto passaram a ser realizadas por uma servidora da Universidade.
- Em março, o PROEF-2-CP/UFMG completou 30 anos em funcionamento;
Em maio, ocorreu o III Seminário Universidade e a Educação de Jovens e Adultos, realizado na Faculdade de Educação;
- 2016 Aprovação da criação do PROEMJA: Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (CP/UFMG).¹⁶⁶

¹⁶⁶ O PROEMJA – CP/UFMG começou a funcionar em 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 – Lista de Projetos de Alfabetização de Funcionários desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (1989)

Projetos de Alfabetização de Funcionários desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (1989)

- 1 - UFF – Universidade Federal Fluminense
- 2 – USP/ ASO – Universidade de São Paulo
- 3 – UCGo - Universidade Católica de Goiás
- 4 – UFV – Universidade Federal de Viçosa
- 5 – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 6 – UFPR – Universidade Federal do Paraná
- 7 – UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- 8 – UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 9 – UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- 10 – Fundação Universidade Estadual de Maringá
- 11 – UFS – Universidade Federal de Sergipe
- 12 – UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- 13 – USP – Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto
- 14 – UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- 15 – UnB – Universidade de Brasília
- 16 – Unifor – Universidade de Fortaleza*

*Projeto não implementado.

Fonte: Haddad (1989, p.5).

ANEXO 2 – Portaria nº 26/86 do MEC, 09 de janeiro de 1986

PORTARIA Nº 26, DE 9/1/86
O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

- o compromisso nacional assumido pelo Governo, de proporcionar educação para todos;
- a necessidade de prover o MEC com o instrumento essencial para a capacitação e qualificação de seu pessoal.

RESOLVE:

- I — Implementar, no MEC, um programa de atendimento educacional, como parte integrante das ações de valorização do servidor.
- II — Serão adotadas as seguintes linhas programáticas:
 - a) oferecimento da suplência de 1º grau aos servidores que não tenham concluído esse nível de escolarização, bem como a seus dependentes diretos maiores de 15 anos de idade que não possuam o 1º grau completo;
 - b) desenvolvimento de programa de alfabetização voltado ao atendimento de servidores bem como a seus familiares desde que dependentes diretos;
 - c) oferecimento de capacitação (treinamento) e/ou de qualificação profissional para os ocupantes de funções que exijam a compulsoriedade de 1º grau e que, por via da qualificação, possam se credenciar à ocupação em funções de níveis imediatamente superiores, na estrutura de cargos e salários do Quadro de Pessoal do MEC.
- III — Determinar que todos os órgãos integrantes da estrutura básica do Ministério da Educação, nos termos do Decreto nº 87.062/82, contribuam para a efetivação do Programa ora instituído, com os recursos que lhe sejam disponíveis e/ou através de suplementação de recursos a ser concedida pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério.
- IV — Caberá à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, por intermédio da Coordenadoria de Educação para o Trabalho de sua Subsecretaria de Educação Supletiva e ao Departamento de Pessoal do MEC, por intermédio do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, a responsabilidade de constituir grupo de trabalho que formule a proposta operacional do MEC para a execução do programa no âmbito da Pasta, e responda pela supervisão das atividades de coordenação geral e de avaliação do mesmo.
- V — Poderão, também, ser atendidas quaisquer outras pessoas carentes de ensino supletivo que, não tendo vínculo empregatício com o Ministério da Educação e sim com terceiros, prestem serviços ao Ministério, bem como trabalhadores autônomos que trabalhem em áreas adjacentes a prédios ocupados por órgãos do Ministério.
- VI — Esta Portaria em vigor na data de sua publicação.
- VII — Revogam-se as disposições em contrário.

MARCO MACIEL
D.O.U. de 10/1/86 — Seção I, p. 66C

Fonte: Haddad, 1989.

ANEXO 3 – Cronograma de elaboração do Projeto Supletivo

9. <u>CRONOGRAMA</u>	
Novembro de 1985	- Exposição da "Ícôia Supletivo" - Reuniões preliminares - Sondagem preliminar da clientela
Dezembro de 1985	- Reuniões discussão das icôias - confecção de plano inicial - Reunião para apresentação e discussão do plano
Janeiro de 1986	- Divulgação de boletins - Divulgação através do jornal ASSUFEMG
Fevereiro de 1986	- Confecção dos projetos por conteúdo - recrutamento de pessoal - recrutamento e seleção de monitores estagiários
Março de 1986	- Reuniões de orientadores de conteúdo 10 a 21 - Treinamento de monitores 24 - Início das aulas

Fonte: Acervo do PROEF-2 (PROJETO, 1986, p.8)

Reis, Bibliotecária da Escola de 1ª grau do Centro Pedagógico; Aécia Luiz Cavalho, Aponcida de Fátima Spinola, equaldo Perdigão, ex-^{te} a Alves e João Evangelista de Sousa, Funcionários da Escola de 1ª grau do Centro Pedagógico; monitores e candidatos inscritos no curso supletivo. Aberta a ^{1ª} sessão pelo Professor Luiz Pompeu de Campos, ~~foi~~ declarada instalado o Curso Supletivo - 1ª grau e congratulada-se com os presentes pelo feliz acontecimento, na oportunidade histórica

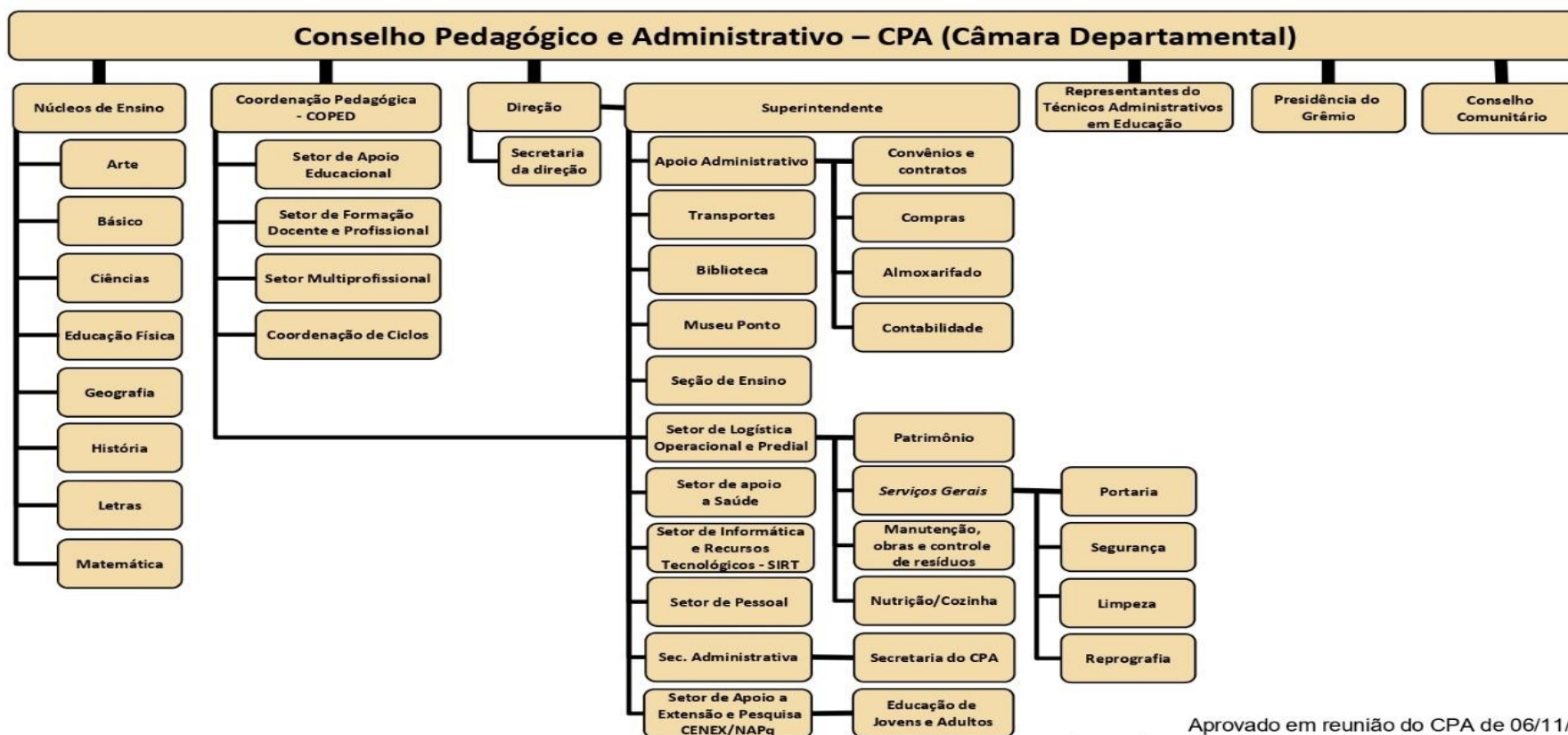
ANEXO 5 - Organograma do Centro Pedagógico



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Básica e Profissional
Centro Pedagógico


UFMG

Estrutura Organizacional do Centro Pedagógico – EBAP/UFMG



Aprovado em reunião do CPA de 06/11/2017
Aprovado em reunião do Conselho Diretor em 13/11/2017

ANEXO 6 – Ofício nº 037/86, de 18 de março de 1986 – Aprovação da criação do Projeto Supletivo – CP/UFMG

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

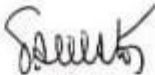
OFÍCIO Nº 037/86 CONEX/CCs Em 18 de março de 1986

DO: Conselho de Extensão/Coordenadoria de Cursos
PARA: Prof. Luiz Pompeu de Campos - Diretor Geral do Centro Pedagógico

Senhor Diretor

Temos a satisfação de comunicar a V.Sa. que este Conselho, em sessão realizada em 17.03.86 aprovou o Curso SUPLETIVO PARA FUNCIONÁRIOS DA UFMG, bem como o auxílio financeiro no valor de cr\$ 10.500,00 e 17 bolsas.

Cordialmente


Tonuz Aroldo da Neta Santos
Pró-Reitor de Extensão

*cc: P/ Prof. Pompeu
Arquivar em pasta 1037/86
24/03*

MOD. DA BIX
EM

Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG

ANEXO 7 – Reportagem sobre a Aula Inaugural do PAJA – 1995



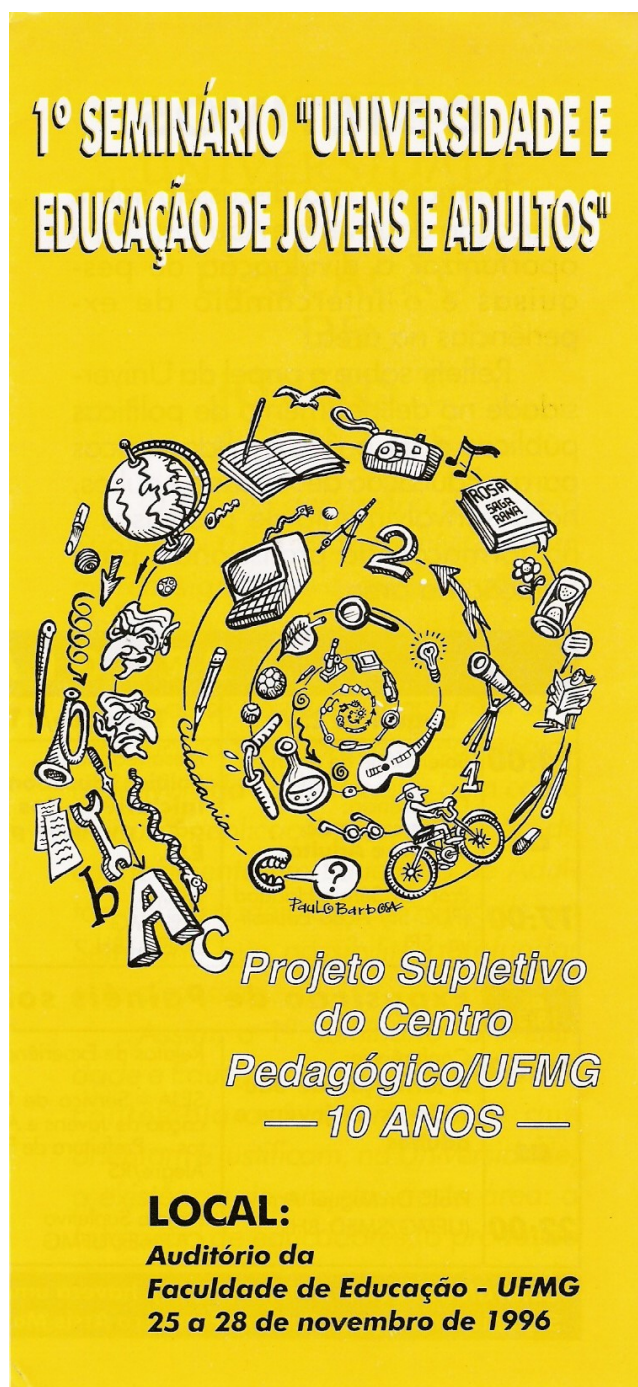
Aula inaugural

O reitor Tomaz Aroldo da Mota Santos proferiu a aula inaugural do "Curso de Alfabetização para Jovens e Adultos", no último dia 18, em duas salas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich). As aulas normais se iniciaram no dia 23. A universidade conta hoje com 548 servidores analfabetos, semi-analfabetos e sem cursos regulares. O projeto, cuja primeira etapa deve durar até junho de 96, está trabalhando com 60 servidores, divididos em duas turmas.

Além de investir na área de

educação de adultos utilizando metodologias inovadoras, o programa pretende também proporcionar aos seus monitores-alunos de cursos de licenciatura da UFMG - a oportunidade de participarem de novas experiências pedagógicas. O projeto, que está na sua segunda edição, é de iniciativa da Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CAC), com participação do Centro Pedagógico e da Faculdade de Letras, e foi idealizado pelo professor Daniel Alvarenga, da Faculdade de Educação.

ANEXO 8 – Cartaz do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Conceição Ferreira Reis Fonseca.

ANEXO 9 – Programação do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos
Frente

UNIVERSIDADE
E
EDUCAÇÃO
DE
JOVENS E
ADULTOS

O décimo aniversário do Projeto Supletivo CP - ProEx/UFMG é um marco significativo da inserção da Universidade na questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Da necessidade de se abrir um espaço para uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida neste Projeto, bem como de suas implicações na produção de conhecimento em Educação de Adultos, surgiu a idéia da realização de um Seminário que possibilite aprofundar esta discussão.

Assim, o 1º Seminário "Universidade e Educação de Jovens e Adultos" contemplará os três eixos que orientam e justificam, na Universidade, a existência de projetos nesta área: a formação de educadores, a produção de conhecimento e o atendimento às demandas da comunidade.

Realização:

Faculdade de Educação
Centro Pedagógico
Universidade Federal de Minas Gerais

Apoio:

CENEX, CEALE, PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO/FAE
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO -
COORDENADORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS -
FUMP - ASSUFEMG - SMED/PBH

1º SEMINÁRIO "UNIVERSIDADE E
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"



Projeto Supletivo
do Centro
Pedagógico/UFMG
— 10 ANOS —

LOCAL:

Auditório da
Faculdade de Educação - UFMG
25 a 28 de novembro de 1996

Verso

OBJETIVOS

Promover uma discussão sobre Educação de Jovens e Adultos(EJA) e oportunizar a divulgação de pesquisas e o intercâmbio de experiências na área.

Refletir sobre o papel da Universidade no delineamento de políticas públicas e de práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, no desenvolvimento de pesquisas e na formação de profissionais para atuação na área.

Público alvo

O Seminário destina-se a educadores, pesquisadores e estudantes envolvidos ou que pretendam envolver-se em projetos voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

Inscrições:

11 a 22 de novembro de 1996
Local: CENEX/FAE
Taxa: R\$ 10,00
Nº de Vagas: 200

PROGRAMAÇÃO

	Segunda 25/11	Terça 26/11	Quarta 27/11	Quinta 28/11
14:00 às 17:00	Solenidade de abertura Conferência: A Educação de Jovens e Adultos Profº Dr Sérgio Haddad (PUC-SP/ Ação Educativa- SP)	Mesa redonda: Política Educacional e iniciativas dos órgãos públicos para EJA. UFMG SEE - MG SMED - BH	Mesa redonda: A pesquisa em EJA. Profª Maria Clara Di Pierra (Ação Educativa-SP) Profª Drª Maria Amélia Giovanetti (UFMG)	Relatos de Experiência Projeto "Escola Zê Peão" (UFPB/Sind. Trab. Constr. Civil-PB) Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Servidores da UFMG
17:30 às 18:30	Exposição de Painéis sobre experiências de EJA			
19:00 às 22:00	Conferência: A formação de educadores de jovens e adultos Profº Dr Miguel Arroyo (UFMG/SMED-BH)	Relatos de Experiência SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos — Prefeitura de Porto Alegre/RS Projeto Supletivo CP-ProEx/UFMG	Mesa Redonda: Juventude e a escola noturna: Processos de socialização. Profº Juarez Dayrel (UFMG) Profª Nilma Lino Gomes (UFMG)	Sessão de Encerramento Homenagem ao Profº Luiz Pompeu de Campos Programa Cultural Coral Ars Nova

Confraternização: 6ª feira (29/11): haverá uma festa em comemoração aos 10 anos do Projeto Supletivo, no Espaço Cultural Francisco Assis Mota, da Assufemg, a partir das 19:00 horas.

Ficha de Inscrição

1º Seminário "Universidade e Educação de Jovens e Adultos"
Projeto Supletivo do Centro Pedagógico/UFMG
10 Anos

Faculdade de Educação do UFMG - 25 a 28 de novembro/1996

ANTES DE SE INSCREVER, CONFIRME A EXISTÊNCIA DA VAGA, POR TELEFONE. INSCRIÇÃO Nº:

Nome:.....
Instituição:.....
Endereço Residencial:.....
Cidade:..... Estado:..... Telefone:.....

Enviar para: CENEX/FAE-UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus da Pampulha CEP: 31270-010 - TELEFAX: (031) 499-5304
Anexar cheque nominal no valor de R\$ 10,00 à FAE/UFMG ou Certificado de depósito na conta 555 680 34 - 7 Banco do Brasil Ag. 3610 - 2

ANEXO 10 – Fotografias do movimento para criação do Projeto de Segundo Grau de Jovens e Adultos na UFMG (1996)

Fotografia 6 – Mural da campanha para a criação do Projeto de Segundo Grau de Jovens e Adultos na UFMG (1996)



Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG.

Fotografia 7 – Público do 1º Seminário Universidade e Educação de Jovens e adultos (1996)



Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG.

ANEXO 11 - Proposta alternativa de seleção de estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ENSINO SUPLETIVO - CP - UFMG

Nov./89

PROPOSTA ALTERNATIVA À SELEÇÃO DO SUPLETIVO

Uma seleção politizadora

- Prova diagnóstico e sorteio -

ETAPAS:

1. Inscrições
2. Prova diagnóstico e agrupamento dos candidatos conforme a condição apresentada (grupos de 2ª/3ª/4ª/5ª/6ª/7ª etc)
3. Fazer sorteios em cada grupo em que o número de pessoas ultrapassar o nº de vagas oferecidas naquele nível.

Hipótese:

Supondo que recebamos 300 inscrições.

Mediante a prova diagnóstico:

- 180 - apresentam nível de séries iniciais
- 70 - apresentam nível de 5ª série (T.1)
- 30 - apresentam nível de 6ª série (T.2)
- 20 - apresentam nível de 7ª série (T.3)

Continuando nossa suposição:

- O Supletivo oferece: (prevista otimista)
- 00 - vagas para séries iniciais
- 35 - vagas para 5ª série
- 10 - vagas para 6ª série
- 20 - vagas para 7ª série



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faz-se então um sorteio em cada grupo caracterizando-se os que não entrarem, ou seja, os não sorteados, como excedentes ao nº de vagas oferecidas e não como culpados por estarem num nível para o qual a escola oferece pouca ou nenhuma vaga.

PROCEDIMENTO

1. Marca-se um dia e horário em que todos os candidatos deverão vir pegar seu resultado. (evidentemente o 1º passo terá sido o fazer a prova).
2. Num auditório, com todos os presentes, faz-se:
 - a) uma explanação sobre a situação da Educação em geral no país e da Educação de Adultos. Enfatiza-se o problema de vagas no sentido de levar o aluno a não culpabilizar-se uma vez mais por estar fora da escola, mas a compreender que "onde há 10 pessoas para se assentar e apenas 1 cadeira, fatalmente 9 ficarão de pé". Não é justo, nem verdadeiro, dizer que alguém "tomou bomba", quando na realidade a Escola (sistema) é que "tomou bomba", (não oferece vagas). O exemplo mais claro é o de séries iniciais onde as pessoas se submetem a provas onde há "0" vagas sendo oferecidas.
 - b) tendo em vista o exposto, explica-se o processo escolhido e o porquê da opção por ele.
 - c) se possível apontar os canais por onde os "excedentes" poderiam pressionar coletivamente em busca de solução para o problema, (associações, prefeituras, Estado, o que que a Constituição garante, etc)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS


PROBLEMAS

Sistema antigo(o que vem sendo aplicado)

1. Se o resultado é entregue pessoalmente, as insatisfações são administradas individualmente. Muitos reagem guardando em si sua tristeza e "culpa" por mais uma vez estarem fora da Escola. Outros tentam o "jeitinho", ou seja, querem convencer o funcionário(a), (o testa de ferro, face visível do sistema) que fornece os resultados, a arranjar um "vaguinha" para ele.
2. Se o resultado é apenas afixado e o candidato não em oportunidade de conversar com alguém (funcionário, etc) sua tendência será aceitar os sistema escolar como onipotente, portador do direito de "vida e morte" sobre ele, ou haverá uma revolta despolitizada sem nenhuma forma solidária de encaminhamento, se perdendo, portanto, no individual.

NOVO SISTEMA

1. As insatisfações terão que ser administradas e canalizadas coletivamente. Sendo otimistas, se o processo for bem conduzido, quem sabe não se poderia até esperar que, juntos ali, eles mesmos (os excedentes) até iniciem algum encaminhamento coletivo e organizado de suas demandas por Escola. Mesmo que isso não ocorra, se pelo menos conseguirmos desvelar o processo de modo que a pessoa não carregue mais uma vez o peso da "culpa" de não poder estudar já terá sido um grande passo.
2. Se o processo de seleção e os motivos pelos quais o escolhemos, bem como a situação geral da educação no país não ficarem bem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

...ros, correremos o risco da pessoa, apesar de não se sentir culpada, tal como queremos, vir "atribuir à sorte" (destino) o fato de não ter sido sorteada. Por isso uma seleção nos moldes que estamos propondo demandará muito cuidado e certamente exigirá grandemente de todos nós.

ANEXO 12 – Convite 2º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos
Frente do Convite*

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG reúne hoje, sob a coordenação do NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos), projetos de extensão, ensino e pesquisa voltados para a escolarização de jovens e adultos e para a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos. Tais projetos, desenvolvidos por docentes e discentes de diversas Unidades da UFMG, foram sendo criados, desenvolvidos e articulados nesta Universidade, ao longo dos últimos vinte anos, contados a partir do surgimento do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, em 1986, que se tornaria o PROEF-2, na composição deste Programa, doze anos mais tarde.

A cada ano, o Programa atende cerca de 500 alunos, que têm a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com avaliação no processo e certificado de conclusão emitido pelas escolas de Educação Básica da UFMG (Centro Pedagógico e Coltec). Além disso, no âmbito desse Programa, desenvolve-se um projeto especial de formação profissional de 52 estudantes dos diversos cursos de licenciatura da UFMG que, como bolsistas de extensão, são responsáveis por ministrar as aulas das disciplinas relacionadas à sua formação acadêmica, sob orientação de professores da Universidade. O Programa envolve, também, estagiários em atividades de gestão escolar e cerca de 200 estudantes/ano alunos de disciplinas de Prática de Ensino em seus estágios curriculares. Bolsistas e coordenadores desenvolvem, ainda, projetos de formação continuada de educadores e de proposição e avaliação de materiais e metodologias de ensino voltados para o público jovem e adulto da Educação Básica, em atendimento a demandas da sociedade, de órgãos governamentais ou do próprio desenvolvimento do Programa. Docentes e discentes de cursos de graduação e de programas de pós-graduação da UFMG e de outras instituições têm realizado, ao longo desses 20 anos, diversas pesquisas tomando o Programa como campo, tema ou objeto e seus professores e alunos como sujeitos.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG

- Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (PROEF-1)
- Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento (PROEF-2)
- Projeto de Ensino Médio e Profissional de Jovens e Adultos (PEMJA)
- Projeto Especial de Formação de Educadores Jovens e Adultos (PEFEJA)
- Ciclo de Debates: A EJA NO HORIZONTE
- Grupo de Discussão sobre EJA
- Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião - NEPSO - Polo MG
- Projeto de aprimoramento discente: Análise do Material Didático voltado a Educação de Jovens e Adultos
- Projeto de Pesquisa Integrado: Negociação de significado em situações de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

COORDENAÇÃO: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)

PARCEIROS: Centro Pedagógico (CP), Colégio Técnico (COLTEC), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), Faculdade de Educação, Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Recursos Humanos, Pró-reitoria de Graduação, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEJA)
Av. ANTÔNIO CARLOS, 6627 - CAMPUS DA PAMPULHA - BELO HORIZONTE - MG

2º SEMINÁRIO
"UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"

20 ANOS

Comemoração dos 20 anos da criação do "Projeto Supletivo do Centro Pedagógico", hoje "Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG".

23 a 25 de agosto de 2006
Auditório Neidson Rodrigues - FAE/UFMG

91 D. Joane
91 D. Joane

* Na primeira coluna do convite lê-se:

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG reúne hoje sob a coordenação do NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) projetos de extensão, ensino e pesquisa voltados para a escolarização de jovens e adultos e para a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos. Tais projetos desenvolvidos e articulados nessa Universidade ao dos últimos vinte anos, contados a partir do surgimento do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, em 1986, que se tornaria o PROEF-2, na composição deste Programa, doze anos mais tarde.

A cada ano, o Programa atende cerca de 500 alunos que têm a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com avaliação no processo e certificado de conclusão emitido pelas escolas de Educação Básica da UFMG (Centro Pedagógico e Coltec). Além disso, no âmbito desse Programa desenvolve-se um projeto especial de formação profissional de 52 estudantes de diversos cursos de licenciatura da UFMG que, como bolsistas de extensão, são responsáveis por ministrar as aulas das disciplinas relacionadas à sua formação acadêmica sob orientação de professores da Universidade. O Programa envolve também estagiários em atividades de gestão escolar e cerca de 200 estudantes/ano alunos de disciplinas de Prática de Ensino em seus estágios curriculares. Bolsistas e coordenadores desenvolvem, ainda, projetos de formação continuada de educadores e de proposição de avaliação de materiais e metodologias de ensino voltadas para o público jovem e adulto de Educação Básica em atendimento a demandas da sociedade, de órgãos governamentais ou do projeto desenvolvido no Programa. Docentes e discentes de cursos de graduação da UFMG e de outras instituições têm realizado, ao longo desses 20 anos, diversas pesquisas tomando o Programa como campo, tema ou objeto e seus professores e alunos como sujeitos.

Verso do Convite – Programação do 2º Seminário “Universidade e Educação de Jovens e Adultos”

Ao comemorar os 20 anos de atividades de seu Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG (NEJA) promove o 2º Seminário: **Universidade e Educação de Jovens e Adultos**. Como o 1º Seminário, realizado em 1986, quando da comemoração dos 10 anos do antigo Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, este evento tem a intenção de contribuir para o debate sobre a inserção da Universidade no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também de discutir e divulgar as realizações da UFMG, decorrentes dessa inserção. Debate, divulgação e celebração serão, pois, vivenciados na perspectiva da reafirmação da responsabilidade social da Universidade na formação profissional de educadores de jovens e adultos, na apresentação, na implementação e na discussão de alternativas pedagógicas para a EJA, e na produção de conhecimento acadêmico nesse campo.

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES (PREFATURAS) POR E-MAIL: neja@fe.ufmg.br OU PELO TELEFONE (31) 3499-5319. CONSULTE O SITE: www.fe.ufmg.br/eja20anos.

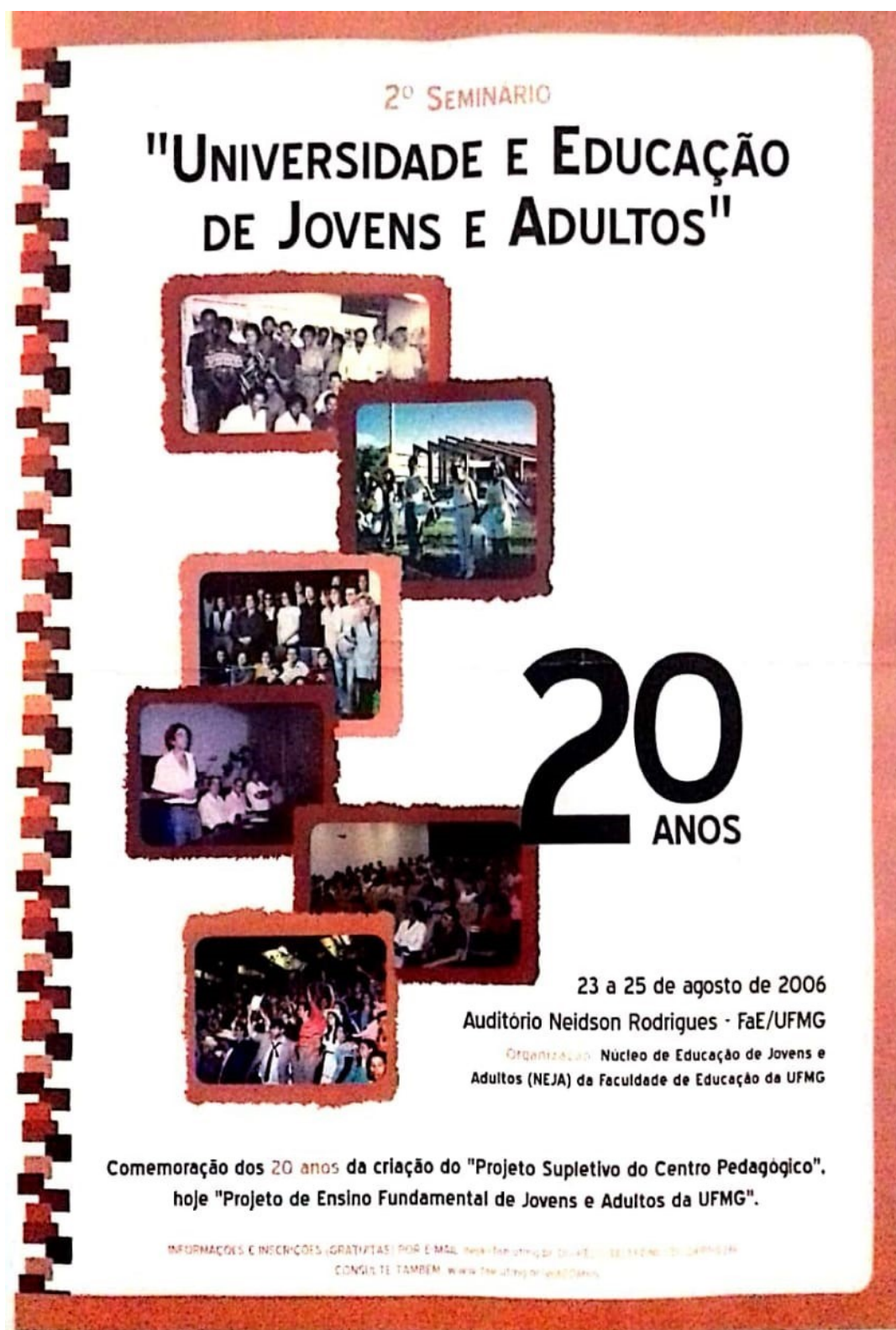
PROGRAMAÇÃO

QUARTA-FEIRA (23.08.06)	QUINTA-FEIRA (24.08.06)	SEXTA-FEIRA (25.08.06)
14:30 às 17:30	» Mesa Redonda: Formação de Educadores de Jovens e Adultos: demandas, contribuições e indagações da e à Universidade. <i>Jane Paiva (UERJ)</i> <i>Julio Emilio Diniz Pereira (UFMG)</i> <i>Lucia Helena Alvarez Leite (UFMG)</i>	» Mesa Redonda: Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos: demandas, contribuições e indagações da e à Universidade. <i>Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa)</i> <i>Francisca Maciel (UFMG)</i> <i>Antônio Augusto Batista (UFMG)</i>
17:30 às 18:30	» Credenciamento.	» Café com pôster: <i>A UFMG e a Educação de Jovens e Adultos</i>
19:00 às 21:30	» Abertura. » Homenagem aos ex-Reitores e aos ex-Pró-Reitores de Extensão. » Conferência de Abertura: Universidade e Educação de Jovens e Adultos: Responsabilidade Social, Formação de Educadores e Produção de Conhecimento. <i>Sérgio Haddad (Ação Educativa)</i>	» Café com pôster: <i>A UFMG e a Educação de Jovens e Adultos</i>
	» Mesa Redonda: Construção de Propostas Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: demandas, contribuições e indagações da e à Universidade. <i>Timothy Ireland (SECAD/MEC)</i> <i>Maria da Conceição Fonseca (UFMG)</i> <i>Ana Maria Simões Coelho (UFMG)</i> <i>Maria Clemência Fátima Silva (RMEBH)</i>	» Sessão Comemorativa dos 20 anos de atividades do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. » Homenagem aos ex-coordenadores. » Encontro de ex-professores, ex-alunos e ex-coordenadores. » confraternização.

Local: Auditório Neidson Rodrigues - FaE/UFMG

Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG.

ANEXO 13 – Cartaz do 2º Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos



2º SEMINÁRIO

"UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"

20 ANOS

23 a 25 de agosto de 2006
Auditório Neidson Rodrigues - FaE/UFMG

Organização: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da Faculdade de Educação da UFMG

Comemoração dos 20 anos da criação do "Projeto Supletivo do Centro Pedagógico", hoje "Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG".

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES (GRATUITAS) POR E-MAIL: neja@fae.ufmg.br ou neja@educ.ufmg.br
CONSULTE TAMBÉM: www.fae.ufmg.br/educ/20anos/

The poster features a decorative border on the left side composed of small, overlapping squares in shades of red, orange, and brown. The main text is centered, with the title in large, bold, black letters. Below the title, there are several small, rectangular photographs with red borders, arranged in a descending staircase pattern. The largest number '20' is prominently displayed in black, with 'ANOS' written in smaller black letters below it. The event details, including dates, location, and organizing body, are listed in a smaller font. At the bottom, there is a commemorative message and contact information for registration.

Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG.

ANEXO 14 – Cartaz do III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos

EJA
30 ANOS

III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos - 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas

De 16 a 20 de maio, de 19h às 22h, no Auditório Neidson Rodrigues na Faculdade de Educação da UFMG

Programação

16/05 - Conferência de Abertura com o Professor Miguel Arroyo.

17/05 - Mesa redonda: as histórias de educandos e educandas da EJA na UFMG.

18/05 - Mesa redonda: a história que se fez, a história que se faz. Monitores e monitoras da EJA na UFMG.

19/05 - Debate: o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG encontra o Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022). A Educação Básica interroga a Universidade.

20/05 - Homenagem. 30 anos de EJA na UFMG: 30 estudantes em cena.

A exposição “30 anos de EJA na UFMG” no Espaço Arte/Educação da FaE/UFMG estará aberta para visitação durante todo o evento.

Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG.

ANEXO 15 – Convite III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos



UFMG
CENTRO PEDAGÓGICO UFMG

EJA
30 ANOS

FaE
Faculdade de Educação da UFMG

PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

COLTEC
UFMG

EBAP
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Pense na Educação
PENSAR O BRASIL 1922-2022

Assufemg

PRAE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUADOS E ESTUDANTES



III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos – 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas



De 16 a 20 de maio de 2016
Das 19h às 22h
Auditório Neidson Rodrigues
Faculdade de Educação – UFMG

Seminário 30 anos da EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas

Comissão Organizadora

<p>Alessandra Soares Santos (CP)</p> <p>Amanda Barbosa (CP)</p> <p>Andreia Marta Ribeiro (CP)</p> <p>Camila de Assis Lopes (CP)</p> <p>Eliette Aparecida Aleixo (CP)</p> <p>Esteves Bruno de Oliveira Reis (CP)</p> <p>Evaldo Balbino da Silva (CP)</p> <p>Francisca Izabel Pereira Maciel (FaE)</p> <p>Juliana Ferrelra de Melo (CP)</p> <p>Karine Souza Dias (CP)</p> <p>Laura Jamal Caixeta (CP)</p> <p>Lenon Augusto Luz de Moraes (CP)</p> <p>Leôncio Soares (FaE)</p> <p>Luiza Santana Chaves (CP)</p> <p>Magno Felipe de Andrade (CP)</p>	<p>Marcella Ottoni Guedes Oliveira (CP)</p> <p>Maria Carolina da Silva Caldeira (CP)</p> <p>Maria da Conceição F. Reis Fonseca (FaE)</p> <p>Meiriele Cruz (CP)</p> <p>Miriam Gomes Alves (CP)</p> <p>Nayara Luiza Mendes (CP)</p> <p>Raquel Dias (CP)</p> <p>Rosana Alves Reis (CP)</p> <p>Rosane Cassia Santos e Campos (CP)</p> <p>Rosilene Siray Bicalho (COLTEC)</p> <p>Santer Alvares de Matos (CP)</p> <p>Saulo Freire Crosland Guimarães (CP)</p> <p>Suellen Guimarães Alves (CP)</p> <p>Thayná Miclos (CP)</p>
--	--

Verso do Convite

**30 anos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na UFMG:
sujeitos e suas perspectivas**

É com imensa honra e prazer que convidamos você para celebrar conosco mais um ano de vida do nosso Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais. Da alfabetização ao Ensino Médio, temos caminhado nestes 30 anos, lutando para garantir o que é de direito de todo cidadão, de toda cidadã: educação de qualidade em seu processo de escolarização. Mas, como estamos em uma Universidade Federal, pública e gratuita, desejamos ir mais longe: oferecer, de maneira responsável, uma formação humanística e sensível aos nossos educandos, às nossas educandas, colocando em prática os princípios da Extensão Universitária; formar, na mesma perspectiva e à luz de nossos trabalhos de pesquisa, de nossa prática pedagógica, futuros/as professores/as, educadores/as do futuro em direção ao País que desejamos, em que a justiça social seja, não mais apenas um sonho, mas realidade concretizada em todos os níveis das relações humanas cotidianas.

Acreditando nesses ideais, convidamos a todos e a todas a participar (da celebração) de nossa história!

Um abraço cordial,

Comissão organizadora.

Seminário 30 anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na UFMG: sujeitos e suas perspectivas
Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 22 de abril de 2016.

Segunda-feira 16/05/2016	Conferência de abertura: Professor Miguel Gonzalez Arroyo. Coordenadora da sessão: Professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (FaE/UFMG).
Terça-feira 17/05/2016	Mesa redonda: as histórias de educandos e educandas da EJA na UFMG. Relatos de experiência. Esther Aline Salomão das Virgens. Ivone da Silva Lage. José Geraldo da Silva. Maria de Fátima Marinho de Oliveira. Oseias Salomão das Virgens. Coordenadora da sessão: Professora Rosane Cassia Santos e Campos (CP/UFMG)
Quarta-feira 18/05/2016	Mesa redonda: a história que se fez, a história que se faz. Monitores e monitoras da EJA na UFMG. Professor Eliano de Souza Martins Freitas (COLTEC/UFMG). Professora Geovania Lúcia dos Santos (UNIFAL-MG). Professora Juliana Ferreira de Melo (CP/UFMG). Professora Juliane Gomes (Rede Municipal de BH). Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (FaE/UFMG). Coordenadora da sessão: Professora Rosilene Siray Bicalho (COLTEC/UFMG).
Quinta-feira 19/05/2016	Debate: o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG encontra o Programa Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022). A Educação Básica Interroga a Universidade. Professora Denise Araujo (CP/UFMG). Professor Leôncio Soares (FaE/UFMG). Coordenadores da sessão: Professores Luciano Mendes de Faria Filho (FaE/UFMG) e Tarcísio Mauro Vago (EEFTO/UFMG).
Sexta-feira 20/05/2016	Homenagem. 30 anos de EJA na UFMG: 30 estudantes em cena. Coordenadoras da sessão: Professoras Maria Carolina Silva (CP/UFMG) e Francisca Maciel (FaE/UFMG).

A Conferência de Abertura, assim como as demais atividades do Seminário, acontecerão no Auditório Neidson Rodrigues, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), sempre às 19h.

No Espaço Arte/Educação da FaE, estará aberta para visitação, entre os dias 16 e 20 de maio de 2016, a exposição: "30 anos da EJA na UFMG".

Fonte: Acervo do PROEF-2 - CP/UFMG.