

Uma experiência de educação popular e seus diálogos com a Lei 10.639/2003: “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”

Marcelo Mac Cord¹

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados de uma experiência extensionista em educação popular. O projeto de extensão em foco foi construído a partir de debates travados entre professores, ativistas sociais, graduandos e auxiliares de serviços gerais reunidos no campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense. O escopo dessa iniciativa está alicerçado em três objetivos político-pedagógicos: buscar alternativas de escolarização para os trabalhadores terceirizados; permitir que graduandos de Pedagogia e licenciandos de diversas especialidades exercitem práticas docentes na educação de jovens e adultos; e atrelar nossa iniciativa extensionista de educação popular à lei 10.639/2003, que prevê o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas das redes pública e privada. Sem querer oferecer soluções prontas e acabadas, este texto relata os fazeres e refazereres de uma atividade que se pensa como uma espécie de laboratório social, assumindo com isto todos os riscos da inovação, da experimentação, do ensaio e do erro. Tais relatos podem servir de insumo e elemento comparativo para outras iniciativas similares.

Palavras-chave

Educação Popular. EJA. Trabalhadores Terceirizados. Extensionismo.

1. Pós-doutorando em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor adjunto II da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. E-mail: marcelomaccord@gmail.com.

An experience of popular education and its dialogs with the brazilian law 10639/2003: “Total cleaning: UFF (Federal Fluminense University), EJA (Youth and Adult Education) and outsourced workers”

Marcelo Mac Cord*

Abstract

This paper introduces the reader to some results of an extensionist experience in popular education. The extension project in question stems from debates between teachers, social activists, undergraduates and general services assistants gathered in the Gragoatá campus of Fluminense Federal University. The scope of this initiative is based on three political-pedagogical objectives: to seek schooling alternatives for outsourced workers; to allow graduates and teaching undergraduates of various fields to exercise teaching practices for youth and adult education; and to relate our extensionist initiative of popular education to the Brazilian Law 10639/2003, which mandates that the teaching of African history and Afro-Brazilian cultures be taught in public and private schools in the country. This paper, which has no pretense of offering ready-made solutions, reports on the do's and re-do's of an activity that is thought as a sort of social laboratory in which all the risks of innovation, experimentation, trial and error are taken into account. These reports can serve as input and baseline for other similar initiatives.

Keywords

Popular Education. EJA. Outsourced Workers. Extensionism.

*PhD student in History, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil; level II assistant professor at School of Education, Fluminense Federal University, Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: marcelomaccord@gmail.com.

Introdução

Oficialmente, desenvolvemos o projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados” há quase dois anos. De uma forma geral, no campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense, o grupo de trabalho tem sido formado por este pesquisador, auxiliares de serviços gerais, graduandas da Faculdade de Educação e licenciandos de diversos cursos. Essa atividade extensionista está alicerçada em três objetivos político-pedagógicos: buscar alternativas de escolarização para nosso público alvo; permitir que futuros professores exercitem práticas docentes na educação de jovens e adultos; e construir um projeto de educação popular atrelado à Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas das redes pública e privada. Em ordem de importância, esta última escolha foi motivada pelo perfil étnico-racial da maior parte dos auxiliares de serviços gerais que compõem (e compuseram) o grupo de trabalho, pela militância negra de algumas graduandas de Pedagogia que estão envolvidas com a iniciativa e por nossas pesquisas históricas que dialogam com o escopo da referida lei.

Antes mesmo de o projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados” ganhar alguma substância teórica e metodológica, ser batizado com este nome e passar por processos de formalização em várias instâncias burocráticas da UFF, nossa iniciativa foi guiada por uma ambição: criar um pequeno laboratório de educação popular para experimentarmos ideias nos campos da pesquisa, da extensão e da docência. Perseguimos este complexo ideal até o presente momento, apesar das mais diversas

dificuldades que enfrentamos nestes quase dois anos de existência oficial. Obviamente, como em qualquer laboratório social, as múltiplas experiências que estamos elaborando e executando têm sido muito estimulantes, mas também geram inseguranças, rupturas, incertezas, frustrações e conflitos. Para o bem e para o mal, estas apostas na construção de uma práxis² (que é acompanhada de surpreendentes desdobramentos) impactam profundamente tanto nossos processos de ensino-aprendizagem quanto nossas estratégias de execução dos três objetivos político-pedagógicos mencionados.

Independente dos resultados de nossa atividade, o trabalho que desenvolvemos vai ao encontro das novas exigências em relação a projetos de extensão. Primeiramente, porque motivamos os auxiliares de serviços gerais a construir pontes entre suas demandas cotidianas e o poder público. Com esta proposta, rompemos com qualquer perspectiva assistencialista que é atribuída ao extensionismo dito tradicional, até mesmo porque também discutimos a realidade precarizada do trabalhador terceirizado no sistema produtivo. Em segundo lugar, porque os especialistas têm defendido a ideia de que o extensionismo mais crítico deve estar conectado com a pesquisa e com a docência (FREIRE, 1983; NOGUEIRA, 2000; SOUSA, 2000; FARIA, 2001; JENIZE, 2006). Isto é algo que nosso projeto de extensão busca viabilizar desde sua elaboração. Em terceiro lugar, porque o fazer e o refazer de nossas atividades colabora (mesmo que modestamente) para que a universidade pública se envolva com as comunidades extramuros e seus problemas, como o racismo e a exclusão escolar.

Atento aos fazeres e refazer do projeto

2. A práxis que perseguimos vai ao encontro da “teoria do fazer” proposta por Paulo Freire. Segundo o educador brasileiro, “é preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação” (FREIRE, 2013, p. 172-173).

de extensão, este texto que agora entregamos ao leitor contará um pouco dessa experiência coletiva que se propõe humanitária e horizontal. Ela é especialmente relevante em um país como o Brasil, onde podemos encontrar significativos cruzamentos entre raça e classe em sua formação histórica. Historicamente, ainda vivemos em tempos de “quase cidadania”³ para a maior parte dos negros e pardos, descendentes de africanos escravizados, que ainda sofrem os efeitos da exclusão e da subalternidade social. Isto significa dizer que ainda não superamos o racismo e a precarização da vida das populações diaspóricas. No tempo presente, a baixa escolaridade de negros e pardos, principal preocupação da atividade extensionista que desenvolvemos, é um dos mais visíveis e brutais componentes deste processo (FONSECA, 2002; SCHUELER; GONDRA, 2008; MAC CORD, 2012). É inegável o forte vínculo dos dias atuais com nosso longo passado escravista, que em seu bojo construiu liberdades precárias que insistem em perdurar.⁴

O principal objetivo deste texto, portanto, é compartilhar com o leitor os fazeres e refazeres do projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”. Em outras palavras, publicamos aqui uma espécie de relatório sobre nossas experiências bem e mal sucedidas. Isto pode ajudar a pautar outras iniciativas de educação popular construídas conjuntamente com jovens e adultos. Tendo em vista nossa escolha narrativa, pautamos como estratégia de escrita o respeito à periodização, para que os eventos sejam organizados por meio de encadeamentos temporais. Em outra oportunidade, quando nosso esforço coletivo ainda dava seus primeiros passos, discutimos com mais

vagar nossas opções teóricas, metodológicas e políticas. Entre elas, a necessidade de pulverizarmos as torres de marfim que encastelam os acadêmicos nas universidades públicas e de relativizarmos certos pressupostos políticos construídos por uma “classe média” branca, elitista, europeizada e dita de esquerda – que pouco ou nada sabe sobre as demandas dos negros e pardos subalternizados que os servem em suas casas e em seus ambientes de trabalho (MAC CORD, 2014).

Os primeiros passos da atividade extensionista

Os trabalhadores terceirizados sofrem com a precarização de sua vida laboral e cotidiana. Esse grupo é um dos mais pressionados pelo processo histórico que deteriora direitos sociais e trabalhistas (HARVEY, 1992; SADER; GENTILI, 1995; CASTEL, 1998; SENNETT, 1999; DRUCK; FRANCO, 2007; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). E dentre os que terceirizam sua mão de obra, os auxiliares de serviços gerais são os mais explorados e desvalorizados. Para essas atividades, consideradas subalternas, as empresas do setor geralmente empregam mulheres negras e pardas que moram nas periferias e possuem baixa escolaridade. Elas recebem os piores salários e sofrem variados abusos. Podemos concluir que os efeitos negativos da precarização do mundo do trabalho são ainda mais cruéis quando raça, gênero e classe se cruzam (BENTO, 1995; CARNEIRO, 2011; XAVIER; WERNECK, 2013).

Auxiliares de serviços gerais são invisibilizados em seus ambientes de trabalho.

3. O termo “quase cidadania” é inspirado no debate promovido por Flávio Gomes e Olívia da Cunha no livro *Quase-cidadão*. Nele, os organizadores da coletânea permitem que observemos o problema da falsa dicotomia escravidão-liberdade na vida cotidiana dos egressos do cativo e de seus descendentes. No tempo, a liberdade não garantiu a cidadania plena para a maior parte dos afrodescendentes (GOMES; CUNHA, 2007).

4. Defendemos a ideia do forte vínculo, mas isto não significa que esteja de acordo com os postulados de Gilberto Freyre e Frank Tannenbaum. Especialmente quando os autores afirmam que a situação do negro é causada unicamente pela herança da escravidão. É preciso estar atento, por exemplo, aos processos históricos excludentes que ocorreram após a Abolição (RIOS; MATTOS, 2005, p. 29).

O fenômeno ocorre porque eles atuam em funções consideradas servis e sem vínculo empregatício com a entidade contratante (COSTA, 2008). Ciente desta problemática e de seus desdobramentos políticos e socioeconômicos, entendemos que seria importante dialogar com os trabalhadores terceirizados que executam serviços gerais no campus do Gragoatá, polo da Universidade Federal Fluminense. Tal espaço é um microcosmo da precarização do mundo do trabalho que também cruza raça, gênero e classe em atividades profissionais subalternizadas. Naquela oportunidade, em meados do ano de 2013, pensávamos criar com eles algum tipo de fórum de debates. Uma ideia inicial que não tinha por objetivo impor-lhes “pacotes ideológicos” ou estratégias prévias de atuação política. Estava absolutamente descartado o prepotente desejo de guiá-los para algum lugar ou de enformá-los em algum modelo. Tudo isto porque não seria possível dialogar com certo tipo de pedagogia de matriz iluminista, falaciosa, que entende a educação como um meio de eliminação

do abismo que separa os ‘espíritos bem-pensantes’, moralmente ‘bem-formados’ e socialmente ‘bem-educados’, da plebe ignorante, supersticiosa, inclinada aos maus costumes e mal-educada. (FALCON, 2002, p. 62-63).

Ainda em meados de 2013, movidos pelo desejo de ouvir suas demandas, fomos ao encontro de um pequeno grupo de auxiliares de serviços gerais que descansava (em seu horário de almoço) nos gramados do campus do Gragoatá. Desconfiado da iniciativa, o grupo definiu que a primeira conversa deveria ocorrer numa segunda-feira após o expediente de trabalho. Na reunião, contamos com a presença de aproximadamente quinze pessoas – em sua maioria mulheres negras e pardas. No transcorrer do debate travado, os presentes demonstraram seu desejo de voltar a estudar,

posto que as necessidades de sobrevivência contribuíram para o abandono dos estudos antes mesmo da conclusão do ensino fundamental. Nesse diálogo inicial, ficaram evidenciados os temores com a reedição dos “fracassos” estudantis que essas pessoas experimentaram na infância e na adolescência, como se fossem elas as culpadas por nosso modelo educacional (COLLARES, 1992; CHARLOT, 2009; ESTEBAN, 2002; PARRO, 2015; ASBAHR; LOPES, 2006).

No segundo semestre de 2013, apoiados na disponibilidade de tempo dos auxiliares de serviços gerais que desejam voltar a estudar, organizamos uma atividade cultural intitulada “Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro”. A priori, essa atividade foi direcionada às graduandas do curso de Pedagogia que haviam cursado a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, que objetivava verificar até que ponto as escolas e os livros didáticos respeitavam a Lei 10.639/2003. O curso sobre o ativista negro e sua ação política ocorreu às segundas-feiras, entre 14h e 18h. Até às 16h, debatíamos (docentes e discente) as estratégias utilizadas por Abdias do Nascimento para alfabetizar seus atores (empregadas domésticas e operários, por exemplo) e sensibilizá-los sobre o lugar que o negro ocupava na sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2004). Às 16h, quando acabava o expediente dos trabalhadores terceirizados, eles se juntavam a nós. Nesse momento, organizávamos rodas de conversa sobre os assuntos que mobilizavam o curso.

As rodas de conversa foram ministradas por convidados externos, sempre pessoas negras com representatividade social. Em uma delas, Flávio Gomes, doutor em História pela Unicamp e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conversou conosco sobre as implicações do “Quilombismo”, categoria que Abdias do Nascimento criou para pensar e promover a mobilização política dos afrodescendentes por meio de suas próprias

referências e experiências. O ator Rodrigo dos Santos e a coreógrafa e atriz Valéria Monã, da Companhia dos Comuns, debateram sobre a importância do Teatro Experimental do Negro como deflagrador da pesquisa estética de matriz africana, atitude que impôs visibilidade nos palcos. Em outra roda de conversa, Carmen Luz, coreógrafa e dançarina da Companhia Étnica de Dança e Teatro, coletivo que também foi motivado pelas experiências artísticas de Abdias do Nascimento, nos dirigiu uma fala com o mesmo teor. Ana Flávia Magalhães Pinto, jornalista e historiadora, motivou nosso grupo de trabalho a pensar na importância da escolarização de pessoas com o perfil dos atores do Teatro Experimental do Negro. Para tanto, nos apresentou algumas autoras oriundas das classes populares. Por meio da escrita, elas se tornaram visíveis e pudemos conhecê-las.

A metodologia e a estratégia que balizaram a atividade cultural “Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro” foram cuidadosamente elaboradas. Os trabalhadores terceirizados precisavam se readaptar ao ambiente escolar antes de voltarem aos estudos formais. Era preciso desconstruir o estrago que a escola tradicional fez na vida deles. Frequentar de maneira informal nossa sala de aula teve este objetivo mais imediato. No entanto, ao entrarem no prédio da Faculdade de Educação como participantes de nossas atividades, esses trabalhadores apropriaram-se daquele espaço como estudantes, resignificando sua relação com o local de labuta, gerando resultados imediatos tanto na autoestima quanto na reivindicação de direitos. Dois acontecimentos apoiam nossa assertiva: o pedido de rodas de conversa em que se debatessem direitos trabalhistas e saúde, assuntos candentes na cotidianidade desse grupo; e o pedido para que montássemos uma escola no próprio campus do Gragoatá, já que, para eles, a Universidade Federal Fluminense tinha todas as condições para implementar a ideia.

A intensidade dos trabalhos que

envolveram a atividade cultural “Abdias do Nascimento e Teatro Experimental do Negro” dificultou uma resposta imediata à demanda por rodas de conversa sobre saúde e sobre direitos trabalhistas. Apesar disso, no fim de outubro de 2013, conseguimos uma data para que o advogado e historiador Luiz Cristiano Andrade ministrasse uma palestra intitulada “Cidadania, acesso à informação e percepção de direitos”. Por mais que o tema central da fala do convidado não fosse direitos trabalhistas, a palestra seria uma primeira aproximação com o assunto. No dia da roda de conversa, recebemos muito mais auxiliares de serviços gerais do que de costume. A notícia correu o campus do Gragoatá e mobilizou muita gente interessada. Por mais que o advogado e historiador tenha buscado centrar sua fala na luta por direitos universais no tempo, todas as perguntas feitas pela assistência versaram sobre pagamentos de horas extras, faltas justificadas, férias e descontos salariais. Tudo foi devidamente respondido, mas percebemos que o sindicato da categoria parecia pouco operante no esclarecimento de seus representados.

No tocante à criação de um curso de ensino fundamental no campus do Gragoatá, dois fatores justificaram o pedido: a inexistência de deslocamento trabalho-escola e o imediato início das aulas logo após o expediente. Os trabalhadores terceirizados entenderam que esta logística permitiria a economia de dinheiro com passagens e lanches (algo que faria absoluta diferença em seus orçamentos familiares) e o mais breve retorno para suas casas e para suas famílias. Especialmente sobre este último desejo, eles fizeram um pedido relativo à organização do quadro de horários das aulas. Tendo em vista o contentamento com as rodas de conversa nas segundas-feiras, entre 16h e 18h, foi solicitado que a atividade fosse mantida. As disciplinas curriculares propriamente ditas deveriam ser oferecidas entre terças-feiras e sextas-feiras, naquele mesmo intervalo de tempo. Todo

esse processo de negociação foi ao encontro do que os especialistas têm discutido sobre a importância da relação entre tempo e espaço na escolarização dos trabalhadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000; NAIFF; NAIFF, 2008; TIRIBA; SICHI, 2001).

Buscamos soluções viáveis para responder realística e satisfatoriamente àquelas demandas que envolviam educação, trabalho, tempo disponível e custos. Considerando a natureza de nossa iniciativa extensionista e suas limitações organizacionais, era impensável transformá-la em uma escola formal. Após muitas análises, a alternativa mais conveniente que encontramos foi oferecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Desde 2002, este órgão público federal organiza o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, conhecido como Enceja Nacional. Segundo as regras do programa, as provas ocorrem regularmente no meio de cada ano e o material de estudo está disponível gratuitamente no próprio sítio do INEP⁵. Publicados em formato digital, os livros didáticos⁶ se dividem em quatro volumes: Matemática, História e Geografia, Ciências e Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física.

No transcorrer do segundo semestre de 2013, definimos conjuntamente que as aulas ocorreriam de segunda-feira à sexta-feira, entre 16h e 18h. Nas segundas-feiras, manteríamos as rodas de conversa, que seriam quinzenais e pautadas tanto pelos temas escolhidos pelos trabalhadores terceirizados quanto pelo escopo da Lei 10.639/2003. Nas terças-feiras, lecionaríamos Matemática. Ciências nas quartas-feiras. História e Geografia seriam oferecidas nas quintas-feiras. Daríamos especial ênfase à Língua Portuguesa nas sextas-feiras. Cada uma dessas disciplinas seria oferecida por uma equipe formada por graduandas de Pedagogia

e licenciandos das respectivas especialidades, para que pudéssemos discutir e experimentar novas metodologias no ensino de jovens e adultos (MACHADO, 2008; FARIAS; ROSSI; FURLANETTI, 2012). Considerando as poucas horas diárias de aula, o tempo de duração do curso seria de um ano e meio, dividido em três módulos. Os dois primeiros seriam ministrados em 2014. O último, no primeiro semestre de 2015. Ao final do processo, nossos estudantes fariam as provas do Enceja Nacional.

Antes de definir esse formato de escolarização, debatemos muito, especialmente sobre a certificação. No transcorrer do segundo semestre de 2013, ficou evidente que a conquista do diploma era a principal preocupação dos trabalhadores terceirizados. Sabíamos que essa ansiedade era fruto da sensação de “tempo perdido”, por conta dos muitos anos que eles estiveram ausentes das salas de aula. Reconhecíamos a legitimidade da demanda dos auxiliares de serviços gerais, mas demonstramos que nosso projeto político-pedagógico precisava oferecer algo mais que o diploma. Era importante que dispuséssemos de alguns instrumentos que permitissem questionar o projeto hegemônico de escolarização de jovens e adultos, que preconiza o rápido treinamento para o trabalho e o mero “conteudismo” (RUMMERT, 2007; VENTURA, 2011). Nesse sentido, sem desmerecer os desejos dos trabalhadores terceirizados, demonstramos que a certificação poderia vir a reboque de um processo ensino-aprendizagem autonomista. Isto seria, precisamente, algo que deveríamos perseguir enquanto educadores (AHMAD, 1999; WOOD, 2001; CASTRO, 2004).

Os dois primeiros módulos do curso de ensino fundamental

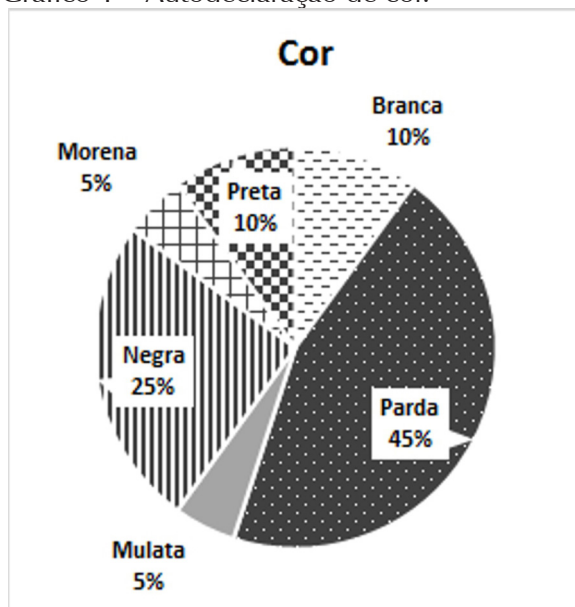
Finalizada a etapa de montagem coletiva

5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enceja/nacional>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enceja/livro-do-estudante-ensino-fundamental>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

da atividade extensionista, escrevemos o projeto de extensão propriamente dito. Batizado como “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”, o projeto foi aprovado pelas instâncias universitárias no início de 2014. Em seguida, começamos o processo de matrículas. Naquela oportunidade, decidimos que poderiam participar das aulas de ensino fundamental qualquer trabalhador auxiliar de serviços gerais. Ao todo, 30 trabalhadores terceirizados fizeram inscrição, o que aumentou nosso público em 100%. Na ficha correspondente, além dos dados pessoais, pedimos que o corpo discente declarasse sua cor. Nesse quesito, o questionário era aberto, para que as respostas fossem apresentadas textualmente e de forma livre, subjetiva. Como podemos observar mais detalhadamente no Gráfico 1, 35% dos trabalhadores terceirizados se declararam negros e pretos; 45% declararam-se pardos e os 20% restantes afirmaram ser brancos, morenos ou mulatos.

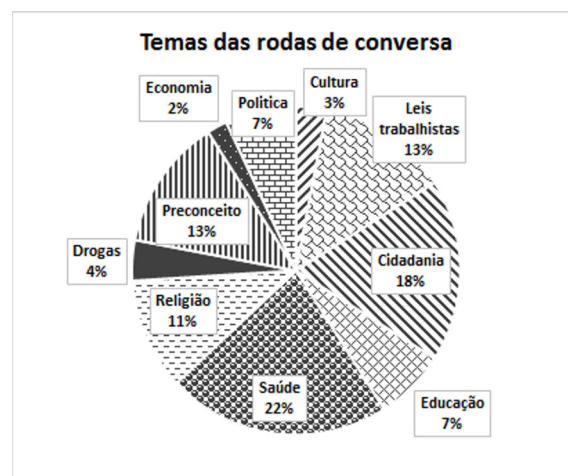
Gráfico 1 – Autodeclaração de cor.



Fonte: O autor (2015).

Na ficha de inscrição havia outro quesito aberto. Solicitamos aos auxiliares de serviços gerais que definissem três assuntos para debates nas rodas de conversa das segundas-feiras. Obviamente, por causa da subjetividade das respostas, os temas foram os mais variados e bastante pulverizados. Para ajudar na tabulação, aglutinamos os mais específicos como saúde da mulher, sexualidade e saúde emocional na rubrica “saúde”. Direitos humanos e direitos do consumidor, por exemplo, foram colocados na rubrica “cidadania”. Racismo e desrespeito às mulheres foram compreendidos como “preconceito”. “Religião” reuniu umbanda, candomblé e cristianismo. Com esta metodologia, esses destaques alcançaram 64% das demandas de nossos estudantes de ensino fundamental. Outros temas como educação, drogas, cultura, política e economia corresponderam a 23% dos registros. O desejo por conhecer mais direitos trabalhistas atingiu a maior percentagem isolada dos interesses anotados nas fichas de inscrição, chegando a 13% dos pedidos. Maiores detalhes sobre estes números podem ser observados a seguir.

Gráfico 2 – Temas das rodas de conversa.



Fonte: O autor (2015).

No período de preparação da atividade extensionista, como vimos em outro momento deste texto, os auxiliares de serviços gerais haviam demonstrado interesse por rodas de conversa que privilegiassem temas como saúde e direitos trabalhistas. O Gráfico 2 deixa evidente que esta é uma demanda recorrente em suas vidas cotidianas. Não precisamos de muitos dados ou de sofisticação analítica para saber que essa demanda é fruto da precarização do mundo do trabalho e dos serviços públicos. Sem causar surpresas, a rubrica “religião” acabou ganhando importância por conta dos debates sobre a Lei 10.639/2003 e sua centralidade em nossa atividade extensionista. Muitos dos que se matricularam nas aulas de ensino fundamental eram evangélicos em conflito com as religiões de matriz africana. Para finalizarmos nossa breve análise estatística, oferecemos mais alguns números que ratificam a importância do gênero nos empregos terceirizados de faxina e conservação. Dos 30 auxiliares de serviços gerais inscritos nas aulas do projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”, 65% eram mulheres e 35%, homens.

Matrículas realizadas, conhecido o perfil social dos estudantes do curso de ensino fundamental e diagnosticado seus interesses, era chegada a hora do próximo passo. Começamos a definir algumas estratégias para oferecer ao nosso corpo discente o material didático necessário. Os auxiliares de serviços gerais deixaram evidentes suas dificuldades financeiras para adquiri-lo, pois seus salários eram muito baixos e haviam contraído dívidas nas festas do final do ano de 2013. Em números globais, R\$ 2.862,88 foi o valor orçado para a impressão dos livros do INEP e para a compra de canetas, lápis, borrachas e cadernos. Como não tínhamos tempo hábil para esperar os trâmites exigidos pela universidade pública para a liberação de recursos, fizemos uma campanha relâmpago para conquistar colaboradores nas

redes sociais. Naquela oportunidade, definimos que seriam suficientes 29 contribuições no valor de R\$ 98,72. Conseguimos atingir este objetivo em menos de 24 horas, o que permitiu a rápida solução de nosso problema com o material didático. Como contrapartida, até o presente momento prestamos contas de nossas ações àqueles colaboradores.

Nos dois primeiros módulos do projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”, que foram oferecidos no ano de 2014, foi bem sucedida a opção por equipes multidisciplinares em cada uma das aulas. Entre graduandas de Pedagogia e licenciandos das mais diversas disciplinas, o grupo de auxiliares de serviços gerais contou com dois, três e até mesmo quatro professores em cada encontro. Com tal estratégia experimental, conseguimos oferecer atenção mais individualizada ao corpo discente. Utilizar equipes multidisciplinares também foi importante em uma turma composta por indivíduos com formação escolar absolutamente heterogênea. Na sala 218 do bloco D do campus do Gragoatá, reunimos trabalhadores terceirizados que haviam deixado os estudos formais na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do antigo 1º grau. Tal diversidade exigiu que iniciássemos uma prática pedagógica que permitisse equilibrar ineditismo e revisão de conteúdos. Em outras palavras, foi preciso transformar uma mesma aula em algo estimulante tanto para quem estudava pela primeira vez determinado assunto quanto para quem o relembrava (ROSA, 2003).

Nem sempre o trabalho docente das equipes multidisciplinares alcançou bons resultados, algo bastante comum em qualquer processo ensino-aprendizagem e em trabalhos coletivos em que a prática pedagógica é experimental. Alguns conflitos (ideológicos, teóricos, metodológicos e pessoais) irreconciliáveis ocorreram e não foram dirimidos em nossos encontros de planejamento e de avaliação. No transcorrer do primeiro semestre de 2014, quando

ministramos o módulo 1, existiram desgastes sem solução negociável no seio do corpo docente da atividade extensionista, o que exigiu que remanejássemos certos componentes das equipes multidisciplinares. Por sua vez, no módulo 2, algumas professoras de Português solicitaram seu desligamento do projeto, pois existiram atritos entre elas e alguns auxiliares de serviços gerais. De um lado, eles reclamavam da falta de diálogo. Do outro, elas relatavam a falta de compromisso de um grupo de estudantes que faltava, sem justificativa, nas aulas de sexta-feira. Nesse período, ainda desligamos um licenciando por desrespeito aos nossos princípios norteadores.

Os encontros de planejamento ocorriam às segundas-feiras entre 14h e 16h. Neles, cada equipe multidisciplinar organizava suas aulas. O horário das 16h às 18h era reservado para a avaliação coletiva de nossas práticas pedagógicas e para as rodas de conversa. Estas duas últimas atividades eram quinzenais, alternando-se no calendário. Nos dois semestres de 2014, conseguimos transformar essa dinâmica em uma atividade cultural que contava como crédito para nossas graduandas de Pedagogia. A disciplina era regular e também estava aberta para qualquer estudante da Faculdade de Educação. Os inscritos assistiram a alguns encontros de planejamento e de avaliação, a algumas aulas ministradas para os auxiliares de serviços gerais e a todas as rodas de conversa. O trabalho final deste público

sem vínculo com o projeto de extensão foi um relatório crítico, a partir do qual recolhemos subsídios para melhorar nossos fazeres e refazer. Existiu quem demonstrasse interesse em compor as equipes multidisciplinares, o que nos ajudou a resolver problemas como a saída das professoras de Português.

Em 2014, nos dois primeiros módulos, realizamos 15 rodas de conversa. Não conseguimos responder às demandas sobre direitos trabalhistas, pois todos os especialistas que convidamos se recusaram a participar dos encontros (talvez por possuírem uma visão mercantilizada de seu ofício, doar-nos algumas horas lhes acarretaria prejuízos financeiros). Decidimos não contar com advogados de outras áreas, pois os auxiliares de serviços gerais tinham perguntas muito pontuais para serem respondidas apenas de forma genérica. Apesar desse fracasso, fomos muito bem sucedidos em apresentar palestras com negros e negras psicólogos, historiadores, cientistas sociais, antropólogos e dentistas. Esses profissionais demonstraram aos nossos estudantes suas trajetórias de vida, lutas contra o racismo e como a educação é uma estratégia de luta contra a discriminação. No tocante às demandas por saúde, os convidados apontaram caminhos para que, por exemplo, os auxiliares de serviços gerais exigissem direitos em espaços como postos e secretarias de saúde. O mês de novembro de 2014 contou com rodas de conversa especialmente dedicadas à Semana da Consciência Negra.

Quadro 1 – Rodas de Conversa

| Data | Palestrante | Formação | Tema |
|-------|-----------------------|--------------------------|---|
| 10/3 | Alexandre Faria | Doutor em Literatura | Leitura, literatura, cidadania e criação literária nas periferias urbanas |
| 24/3 | Lauro Pontes | Doutorando em Psicologia | O devido valor dos trabalhadores |
| 14/4 | Moema Motta | Médica | O lado feminino da saúde |
| 28/4 | Carol Potiguara | Historiadora | A importância das culturas nativas e o respeito às diferenças |
| 12/5 | Daniela Yabeta | Doutoranda em História | Quilombos e culturas negras |
| 26/5 | Jonis Feire | Doutor em História | Mobilidade social negra e educação |
| 2/6 | Alice Yamasaki | Doutora em Educação | Educação popular e protagonismo social |
| 9/6 | Simone Macêdo | Produtora cultural | Demandas populares em espaços culturais |
| 11/8 | Rolf de Souza | Doutor em Antropologia | Contrariando as estatísticas: por que estudar é sempre uma boa opção? |
| 25/8 | Gleicy Azevedo | Graduanda em Psicologia | A voz e o caminho: empoderamento negro |
| 8/9 | Tobias Faria | Cientista político | A reforma política e as bases populares |
| 22/9 | Nelson Mourão | Dentista | A saúde começa pela boca |
| 3/11 | Carlos Eduardo Araújo | Doutor em História | África: suas histórias |
| 17/11 | Flávio Gomes | Doutor em História | África no Brasil |
| 24/11 | Graça Gonçalves | Doutora em Psicologia | Culturas afro-brasileiras |

Fonte: O autor (2015).

Além de confirmar o que relatamos mais acima, o Quadro 1 permite-nos observar com mais precisão nosso cuidado em discutir a temática da autoestima do ponto vista individual e social, apontar para a importância do respeito às alteridades e reafirmar a necessidade de acesso à cultura em seus significados mais amplos. Nesse sentido, por exemplo, motivados pela roda de conversa comandada por Alexandre Faria, escritor, editor e professor de Literatura Brasileira da Universidade Federal de Juiz de Fora, promovemos, ao final do módulo 1, uma farta distribuição de livros para os auxiliares de serviços gerais. Os contatos com a promotora cultural Simone Macêdo, que na ocasião trabalhava no Teatro Municipal de Niterói, permitiu que os trabalhadores terceirizados e seus familiares assistissem a espetáculos de artes cênicas, como peças clássicas de teatro e montagens contemporâneas de balé. Esses encontros aconteceram aos sábados e permitiram que construíssemos redes mais amplas com nossos estudantes, permitindo ainda que seus parentes conhecessem nosso projeto de extensão e seus componentes e ampliassem seu repertório cultural.

Em meio a todos esses fazeres e refazeres no ano de 2014, e da luta para construir uma escolarização de jovens e adultos alternativa e mais atraente, nosso laboratório de educação popular também tropeçou no velho problema da evasão, assim como qualquer estabelecimento de ensino mais tradicional dedicado à educação de jovens e adultos (CASÉRIO, 2003; SOARES, 2003; GIOVANETTI; GOMES; SOARES, 2006; NÉRI, 2009). No transcorrer dos módulos 1 e 2, em nossos encontros de avaliação, registramos a desistência de aproximadamente 50% dos auxiliares de serviços gerais matriculados. Percebemos que os desistentes, em sua maioria, eram trabalhadores terceirizados que não participaram do processo de elaboração da ação extensionista. Por um lado, agimos corretamente em abrir as matrículas para todos os interessados

no curso de ensino fundamental, tendo em vista nossa crença em processos sociais inclusivos. Entretanto, ao mesmo tempo, ficou evidente que, de forma geral, havia uma relação direta entre aqueles que continuaram na sala de aula e sua convicção de que este espaço estava impregnado por sua ação pessoal e coletiva.

Os problemas do módulo 3, seus desafios e as soluções possíveis

No primeiro semestre de 2015, nossa atividade extensionista enfrentou muitos problemas estruturais e precisou superar vários obstáculos advindos da crise política e econômica que começava a assolar o país. No início daquele conturbado ano, os trabalhadores terceirizados que prestam serviços gerais na Universidade Federal Fluminense tiveram seus salários atrasados. O pagamento dos profissionais que conservam o campus do Gragoatá permaneceu irregular por vários meses, fato que comprometeu a presença deles nas aulas ministradas no âmbito do projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”. Logo no início do módulo 3, as recorrentes ausências de nossos estudantes de ensino fundamental exigiram compreensão e apoio do restante do grupo de trabalho. Sabíamos que sem dinheiro para pagar contas básicas e comprar comida, os assalariados não teriam condições psicológicas, emocionais e físicas para frequentar nossa sala de aula. Assim que recebiam seus vencimentos quase no meio de cada mês, eles voltavam aos estudos, mas havia um natural desânimo em seus semblantes.

A situação dos auxiliares de serviços gerais era bastante desoladora naquele início de 2015. Os próprios funcionários da UFF fizeram campanhas para ajudá-los com itens da cesta básica, por exemplo. Em determinado momento da luta dos trabalhadores terceirizados (entre eles, vigilantes e pessoal administrativo),

nos foi muito interessante observar uma das mobilizações que ocorreu no campus do Gragoatá. No mês de março, esses trabalhadores fecharam o portão de entrada do polo e não permitiram que ninguém entrasse no espaço público. A atitude fez com que seus patrões pagassem o salário vencido com mais brevidade. Notamos que alguns de nossos estudantes do curso de ensino fundamental estavam na linha de frente do protesto, participando do movimento de forma autônoma e independente, já que em nenhuma ocasião o restante do grupo de trabalho determinou a presença deles no ato ou indicou a forma com que deveriam atuar. Contudo, é bastante provável que o escopo de nossa atividade extensionista tenha contribuído nessa luta por direitos e justiça, tendo em vista sua natureza crítica.

Como se não bastassem as irregularidades no pagamento dos salários de nossos estudantes do curso de ensino fundamental, houve cortes de bolsas de prática docente, o que acarretou na perda de todas que estavam vinculadas ao projeto de extensão. Eram elas que ofereciam nosso principal suporte financeiro. Talvez uma ou outra bolsa de prática docente pudesse continuar conosco, mas preferimos abrir mão delas. Não era justo que a maior parte de nosso corpo docente ficasse sem remuneração. Mesmo com este duro golpe, foi exemplar o comprometimento das graduandas de Pedagogia e dos licenciados das mais diversas disciplinas. Todos permaneceram vinculados à iniciativa extensionista como voluntários, por mais que a maioria necessitasse daquela ajuda de custo para se manter na universidade pública. Apesar deste quadro desolador, nos momentos em que os auxiliares de serviços gerais podiam comparecer às aulas, quando seus vencimentos eram depositados, sempre havia professores prontos para trabalhar com eles.

No mês de abril, houve relativa regularização em relação ao pagamento dos salários dos auxiliares de serviços gerais, dos

vigilantes e do pessoal administrativo. Como até então o curso de ensino fundamental havia enfrentado muitos problemas para oferecer as aulas do módulo 3, decidimos pela suspensão das rodas de conversa nas segundas-feiras. Em substituição, colocamos uma aula a mais de Língua Portuguesa, um pedido do corpo discente do projeto. Os discentes estavam muito preocupados com a prova de certificação, que em tese se aproximava. Retomamos o ritmo normal dos estudos por aproximadamente um mês e meio. No final de maio, foi deflagrada a greve de funcionários, professores e alunos da UFF. Como as rotinas do campus do Gragoatá foram alteradas com a paralisação dos três segmentos, os auxiliares de serviços gerais do restaurante universitário passaram a trabalhar em regime de escala. Esta mudança afetou mais uma vez a frequência às aulas dos trabalhadores terceirizados.

A suspensão das rodas de conversa no módulo 3 foi uma difícil escolha para todos nós. Como mencionado anteriormente, elas foram fundamentais para motivar o debate crítico no projeto de extensão. Entretanto, os auxiliares de serviços gerais também queriam seus diplomas. A irregularidade das aulas gerou neles alguma insegurança quanto a esse sonho. Foi preciso perder por um lado para tentar ganhar do outro, como em qualquer processo de negociação. No momento em que eles pediram mais uma aula semanal de Língua Portuguesa, decidimos que o novo encontro seria exclusivamente dedicado à produção de textos, mais uma competência exigida pelo Encceja Nacional. Para manter o ambiente de discussão das segundas-feiras, motivamos os auxiliares de serviços gerais a elaborarem redações sobre o momento político e sobre a realidade sócio-profissional de cada um. Os resultados da iniciativa foram tímidos, pois, sendo redundante, tivemos poucos encontros entre a relativa regularização do pagamento de salários e a greve da UFF.

Por mais que tenhamos convivido com

tantos problemas, desafios e ameaças no período de vigência do módulo 3, sabíamos que o projeto tinha realizado um ótimo trabalho em 2014. De maneira geral, os módulos 1 e 2 foram extremamente satisfatórios e alcançaram seus principais objetivos político-pedagógicos. Em nosso ponto de vista, isto era suficiente para que nossos estudantes do ensino fundamental fizessem as provas de certificação com alguma segurança e chance de bons resultados. Contudo, sem maiores esclarecimentos aos interessados, o INEP não publicou o edital do Encceja Nacional 2015. É bastante provável que tenha sido por causa da crise política e econômica que varreu o Brasil, mas não temos subsídios para fazer qualquer assertiva sobre a matéria. Talvez seja possível supor que o INEP tenha reavaliado os processos organizacionais e operacionais do Encceja Nacional. Esta hipótese está apoiada na realização do Encceja Exterior 2015, que foi direcionado para os brasileiros que residem em outros países.

Os complexos problemas estruturais enfrentados no módulo 3 e o cancelamento da prova do Encceja Nacional 2015 geraram um forte sentimento de frustração e revolta em todo o grupo de trabalho. Sem dúvida, nossos estudantes do ensino fundamental eram os mais abatidos com tudo o que estava acontecendo. Junto a isso, ao final do primeiro semestre daquele ano, como havia sido previamente combinado, a maior parte dos então voluntários e ex-bolsistas deixou o projeto de extensão. Absolutamente compreensível essa decisão, tendo em vista que as graduandas de Pedagogia e os licenciandos dos outros cursos precisavam seguir com suas vidas acadêmica e pessoal. Havia chegado ao fim o período programado para a formação escolar de nossa primeira turma de auxiliares de serviços gerais. Ao continuarem conosco até o final do módulo 3, aquele grupo de estudantes da UFF demonstrou comprometimento político-pedagógico, interesse

pela coisa pública, dedicação ao ofício que escolheram e responsabilidade social.

Foram discutidas algumas alternativas tanto para a sobrevivência dos objetivos político-pedagógicos do projeto quanto para a certificação de estudantes do curso de ensino fundamental. Muitas possibilidades de encaminhamento foram debatidas pelo grupo de trabalho mais reduzido. Entretanto, todas elas estavam ligadas à escola pública, tendo em vista nossa crítica aos projetos de educação de jovens e adultos organizados por entidades privadas de cunho assistencialista. Para seguirmos com nossos fazeres e refazer, em meio à crise que atravessávamos, entramos em contato com alguns pedagogos, militantes sociais e parlamentares ligados à educação pública. Em meio a essas consultas, organizamos alguns encontros muito acolhedores com a direção do Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA), estabelecimento de ensino localizado no município de Niterói. Entendemos que a solução mais acertada seria matricular os trabalhadores terceirizados nessa escola pública vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Além do acolhimento, outros fatores contribuíram para a escolha do CEJA-Niterói como nossa possível parceira. Do ponto de vista mais pragmático, esse estabelecimento de ensino é muito próximo do campus do Gragoatá, o que permitiria aos auxiliares de serviços gerais um rápido deslocamento trabalho-escola. Em termos pedagógicos, o CEJA-Niterói surgia como opção porque possui metodologia de ensino semipresencial, oferece material didático autoinstrucional e ministra aulas individualizadas ou organizadas em pequenos grupos⁷. Por tudo isso, compreendemos que o trabalho da CEJA-Niterói complementaria o nosso. Os trabalhadores terceirizados seguiriam juntos para a escola pública nos dias e horários que achassem mais convenientes, fariam provas de nivelamento baseadas nos conteúdos dos

7. Disponível em: <<http://www.cejaniteroi.org/home>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

dois primeiros módulos e continuariam seus estudos até a conclusão do ensino fundamental. Para que mantivéssemos os diversos vínculos estabelecidos, ainda poderíamos oferecer aulas de revisão e de reforço escolar nas quartas-feiras, entre 16h e 18h.

Proposta organizada, marcamos uma roda de conversa para debatê-la. Dos quinze auxiliares de serviços gerais presentes, somente nove aceitaram continuar seus estudos no CEJA-Niterói. Em agosto de 2015, esses trabalhadores terceirizados efetuaram suas matrículas. Ao compararmos as fichas de inscrição do módulo 1 com os dados informados pelos trabalhadores terceirizados para a matrícula no CEJA-Niterói, encontramos algo muito interessante na declaração da cor. No documento preenchido para o estabelecimento público estadual, encontramos 7 negros e 2 pardos. Em início de 2014, essas mesmas pessoas assim se percebiam: 1 preto, 1 negro, 6 pardos e 1 branco. Parece evidente que nossa atenção à Lei 10.639/2003 possibilitou que esses nove indivíduos reinventassem suas identidades étnico-raciais por meio da valorização das História da África e das Culturas Afro-Brasileiras. No tocante ao gênero, nas fichas de inscrição distribuídas no início de 2014, observamos oportunamente que 65% eram mulheres e 35% eram homens. Nas matrículas efetuadas no CEJA-Niterói, os números foram muito semelhantes: 66,7%, mulheres; 33,3%, homens.

Ainda no mês de agosto de 2015, logo após realizarem suas matrículas na CEJA-Niterói, os trabalhadores terceirizados fizeram provas de nivelamento ou entregaram à secretaria seus antigos históricos escolares, para saber em que ponto do ensino fundamental iniciariam sua nova trajetória. No transcorrer do segundo semestre daquele ano, a maior parte deles assistiu às aulas ministradas na nova escola (quer individualmente, quer em grupo), fez as respectivas provas seriais e seguiu avançando nos módulos do ensino fundamental. Cada um

deles no seu devido ritmo e de acordo com sua disponibilidade de tempo. Um ou outro seguiu encontrando dificuldades para se adaptar a um processo mais individualizado e semipresencial de escolarização, mas, como sabemos, esses são problemas que sempre enfrentamos nos cursos dirigidos para jovens e adultos trabalhadores. Nas quartas-feiras, conforme combinamos, os professores voluntários seguiram auxiliando aqueles que buscaram ajuda em assuntos mais pontuais. Fossem eles as dúvidas sobre as disciplinas, fossem eles suas dificuldades com a nova metodologia de trabalho.

Na medida em que esta nova forma de conduzir nossa iniciativa de educação popular dava seus primeiros passos, alguns fatos interessantes ocorriam à revelia de nossa vontade. Eles nos oxigenavam depois de tantos reveses. Independentemente de qualquer orientação de nossa parte, alguns trabalhadores apresentaram o CEJA-Niterói a colegas do campus do Gragoatá. E até mesmo para parentes e amigos. Temos notícias de que algumas matrículas foram feitas nesta escola pública estadual por meio desse tipo de divulgação, mas não sabemos precisar o quantitativo. Informações preliminares dão conta de que até mesmo alguns ex-estudantes do nosso curso de ensino fundamental demonstraram interesse na nova escola. Na contramão desse pequeno, autônomo e auspicioso fluxo, apenas uma pessoa nos procurou diretamente e nos solicitou ajuda para se matricular no CEJA-Niterói. Além de efetuarmos a inscrição dele, ainda o incluímos nas aulas de apoio realizadas às quartas-feiras.

Considerações finais

Neste início de 2016, quando comemoramos dois anos de existência formal do projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”, continuamos oferecendo aulas de apoio às quartas-feiras.

Contudo, passamos por um processo de balanço e de reorientação. Sem sombra de dúvidas, uma de nossas maiores realizações foi atrelar nossa atividade extensionista à Lei 10.639/2003. Nossas mais bem sucedidas iniciativas estão vinculadas a esse esforço. Os resultados das rodas de conversa e do curso realizado na Semana da Consciência Negra, por exemplo, podem ser observados na comparação dos dados pessoais que foram fornecidos nos anos de 2014 e 2015 por um grupo de auxiliares de serviços gerais. Viabilizar a apropriação e a reapropriação de espaços públicos também foi algo que surtiu resultados positivos na autoestima dos trabalhadores terceirizados. Aqui fazemos especial menção ao fato de eles terem ocupado as salas de aula da UFF como estudantes e assistirem a alguns espetáculos no Teatro Municipal de Niterói, lugar geralmente vetado para a maior parte da classe trabalhadora.

Acredito que nosso maior erro foi propor o projeto “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados” sem autonomia para certificar. Ficamos absolutamente dependentes do INEP, órgão público que norteou nosso calendário de aulas, nosso processo ensino-aprendizagem e nosso encaminhamento para a certificação. No momento em que ele deixou de publicar o edital do Enceja Nacional 2015, todo o nosso processo de escolarização ficou bastante comprometido. E aqui não fazemos uma crítica ao INEP, mas à forma com que construímos nosso processo de formação. Ao mesmo tempo, com a experiência acumulada, não acreditamos que nosso próximo passo seja transformar nossa

atividade extensionista em uma escola *stricto sensu*. O fazer e o refazer do grupo de trabalho têm demonstrado que pode ser mais produtivo preparar os trabalhadores terceirizados para o CEJA-Niterói. Durante um semestre, podemos oferecer rodas de conversa nos moldes dos módulos 1 e 2. Ao final delas, desconstruída a subalternidade e a ideia do “fracasso” escolar, matricularíamos os auxiliares de serviços gerais naquela escola pública estadual.

Caso o novo formato vigore, nossa escolha implicará na alteração dos três objetivos político-pedagógicos que nos inspiraram. Será possível manter a busca de alternativas na escolarização dos trabalhadores terceirizados e continuar associando as rodas de conversa à Lei 10.639/2003. Por sua vez, perderemos a possibilidade de oferecer aos graduandos de Pedagogia e aos licenciandos de diversas especialidades algumas práticas docentes na educação de jovens e adultos. Fazer e refazer nos orienta. Como disse Paulo Freire em conversa com Myles Horton, “acho que, embora seja preciso ter algum esboço, estou certo de que faremos o caminho caminhando” (FREIRE, 2011, p. 37-38). E este diálogo entre “esboço” e “caminhada” pode ser traduzido como práxis. Desta forma, continuaremos valorizando uma das coisas mais preciosas para o projeto de extensão “Limpeza total: UFF, EJA e trabalhadores terceirizados”: sua coragem de ser um laboratório de educação popular sem medo do ensaio, da inovação e do erro. Isto sem desrespeitar as pessoas ou usá-las de acordo com nossos interesses pessoais ou acadêmicos.

Referências

- AHMAD, A. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999, p. 59-73.
- ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. da S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2006, p. 53-73.
- BENTO, M. A. S. Mulher negra no mercado de trabalho. **Revista de Estudos Feministas**,

- Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 479-488, 1995.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CASÉRIO, V. M. R. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASTRO, R. P. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada a serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, 2004, p. 79-92.
- CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomediático ao objeto da pesquisa. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Ideias**. São Paulo, n. 6, 1992, p. 24-28.
- COSTA, F. B. da. **Moisés e Nilce: retrados biográficos de dois garis: um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevista**. 2008. 403f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DRUCK, G.; FRANCO, T. (Orgs.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- FALCON, F. J. C. **Iluminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- FARIA, D. S. de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FARIAS, A. F.; ROSSI, R.; FURLANETTI, M. P. de F. R. Problematizando a formação do educador popular a partir da discussão da diversidade na educação de pessoas jovens e adultas. **Boletim GEPEP**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 12-24, dez. 2012.
- FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova fase do processo de abolição da escravidão no Brasil**. São Paulo: EDUSF, 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, O. M. G. da; GOMES, F. dos S. **Quase-cidadão**: histórias e antropologia do pós-abolição no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul/ago, 2000.

MAC CORD, M. E. P. Thompson, a historiografia brasileira e a valorização da experiência dos trabalhadores. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 12, n. 18, p. 123-144, 2014.

_____. **Artífices da cidadania**: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-74, jan./dez. 2008.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia Social**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 402-407, set./ dez. 2008.

NASCIMENTO, A. do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan./abr. 2004.

NÉRI, M. (Coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.

NOGUEIRA, M. das D. P. (Org.). **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas; UFMG, 2000.

RIOS, A. L.; MATTOS, H. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROSA, A. C. S. da. **Educação de jovens e adultos**: o desafio das classes multisseriadas. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SCHUELER, A.; GONDRA, J. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: impactos pessoais no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Record, 1999.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e

adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. São Paulo: Alínea, 2000.

TIRIBA, L.; SICHI, B. Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s). In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro; Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 239-75.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro; Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 57-97.

WOOD, E. M. Trabalho, classe e Estado no capitalismo global. In: SEOANE, J.; TADDEI, Emilio (Orgs.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 99-121.

XAVIER, L.; WERNECK, J. Mulheres negras e trabalho: o que mudou para as mulheres negras no mercado de trabalho? In: VENTURI, G.; GODINHO, T. (Org.). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças a opinião pública**. São Paulo: Perseu Abramo, 2013, p. 257-278.

Submetido em 30 de janeiro de 2016.

Aprovado em 24 de fevereiro de 2016.