



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CONHECIMENTO E JUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

FERDINANDO SANTOS DE MELO

EIXO: 7. EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE

RESUMO: Este texto traz a lume importantes reflexões sobre a relação entre Serviço Social e Educação de Jovens e Adultos, enriquecida com uma breve análise histórica desses confluente campos de atuação na seara da educação, apontando inicialmente os elementos da inserção do Serviço Social na Educação. Visa contribuir com o debate, sistematizando ideias e possibilidades de materialização dos conhecimentos e práticas intrínsecos a estes campos. Para tanto, utiliza-se como aporte teórico estudos de Yamamoto, Netto, Marx, Romão, Lima, dentre outros, bem como o uso de um repertório documental-normativo-orientador que dá sustentação ao tema em tela. Trata-se, portanto, de um esforço de teorização sobre a temática proposta, tentando decifrar os vínculos existentes. Observa-se a necessidade histórica e atual de cultivar esta fecunda relação, para o fortalecimento tanto da modalidade quanto da presença do Serviço Social na educação, mesmo sabendo que essa relação não é nova, e reconhecendo atualmente um significativo interesse e ação dos assistentes sociais na educação. Abordar-se-á, dentre outras questões, as fronteiras históricas dessa relação, o papel do Serviço Social na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as expectativas da EJA em relação ao Serviço Social, bem como a problematização sobre "conhecimento" e justiça social no contexto de implementação do PROEJA.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; Marxismo.

1 INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo é evidenciar a necessária relação entre o Serviço Social e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretende-se assim destacar as fronteiras históricas do Serviço Social e da Educação de Jovens adultos, a partir de um esforço de sistematizar um repertório analítico entre duas áreas, que embora tenham condições objetivas de manutenção de uma relação que se pretende ser mais estreita, ainda não está selada. Buscaremos ainda apresentar sucintamente os sujeitos da EJA e suas demandas para a Educação e para o Serviço Social; analisar as implicações epistemológicas acerca dos conceitos de politecnicidade/omnilateralidade para a práxis educativa do PROEJA; e, verificar a tônica de formatação do PROEJA, no sentido de verificar se possível pensar em justiça social neste Programa, tendo como premissa o seu caráter dual (Política/Programa de Governo - Função reparadora/função equalizadora).

Este artigo pauta-se numa revisão bibliográfica sobre o tema e fundamenta-se no materialismo histórico dialético, buscando captar os fenômenos em sua historicidade, suas contradições e outras importantes determinações, com o intuito de guardar a estreita relação dos complexos sociais com o fluxo do movimento real.

O Serviço Social e a Educação de Jovens e Adultos estão ligados pela questão social, o primeiro enquanto mediador[1] do processo de atendimento das demandas sociais e a segunda, por meio dos seus sujeitos, expressa as necessidades reais que demandam respostas, mediante a oferta de políticas sociais.

Reforça-se a ação do assistente social na educação, pois esta visa atender as demandas relacionadas às expressões da questão social que interferem no acesso, permanência, processo de aprendizagem e na relação da escola com a realidade social dos educandos. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, nos afastamentos temporários dos educandos da sala de aula e da escola, quase sempre relacionado às questões sociais. Tanto o Serviço Social, como a educação, desenvolvem atividades de educabilidade humana, porém ambos precisam na prática romper com visões meramente assistencialistas.

O liame entre o Serviço Social e a EJA reside nas questões sociais, portanto, a EJA precisa estabelecer articulação com esta importante área para fortalecer uma concepção de EJA não mais voltada para vertentes compensatórias, suprimento ou suplência. Muitos jovens estão inseridos em programas de bolsa, estágio, bolsa-trabalho e programas de formação profissional articulados com a modalidade EJA, exercícios de ações voluntárias e o cumprimento de medidas socioeducativas, mantendo uma estreita relação com a dinâmica da atuação do profissional de Serviço Social.

Neste sentido, a EJA tem provocado interrogações ao sistema escolar e à própria sociedade, e os sujeitos da modalidade necessitam de assistência social para permanecer na escola, compatibilizar

trabalho e estudo, e outras tantas questões. Isso porque o modo de produção capitalista não resolverá as questões sociais em sua essência, pois estas fazem parte da funcionalidade da lógica perversa do capital.

2 A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: AS INCIDÊNCIAS EM DEBATE

O direito à educação, bem como a garantia ao acesso e permanência na Instituição Escolar preconizado pelo Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[2], reiterado em outros instrumentos legais, alguns deles que a antecede, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente[3] e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos[4], dentre outros, tem como fundante o pleno desenvolvimento do educando no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Dessa forma, a qualidade dos serviços prestados à população de modo geral e ao estudante da escola/universidade pública, tem como fim o seu desenvolvimento integral.

Dornelles, Vitale e Pinto (2006), ao examinarem a educação para a cidadania e o controle social das políticas públicas nos revela que em momentos críticos, o “grande” caminho a ser seguido é explorar ao máximo as possibilidades propícias à renovação. Neste ínterim, o alargamento das oportunidades abertas para o enfrentamento da crise depende fundamentalmente da ação e do compromisso, polarizados por uma solidariedade construída no cerne da interação democrática. Como consequência, a educação para a cidadania enquanto direito, possibilita aos indivíduos perceberem-se como atores de um processo que demanda comprometimento e compreensão do papel que representam no contexto histórico.

Desse modo, discutir a contribuição do Serviço Social para a garantia deste direito nos leva a uma reflexão acerca dos temas que atravessam a realidade política, socioeconômica e cultural do país, mas que nem sempre são considerados no cerne do debate cotidiano das instituições educacionais, geralmente ficando apenas no seio da idealização e implementação das políticas educacionais organizadas pelos órgãos gestores desta política, a saber: o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado da Educação e os Sistemas Municipais de Ensino, cada um deles, dentro da sua esfera de atuação.

No campo da execução da política de educação, onde inclusive, a intervenção do assistente social atualmente vem se colocando como necessária[5], encontram-se materializadas várias expressões da “questão social”[6], que se manifestam e encontram-se visíveis em todos os níveis e modalidades de ensino previstos pela legislação brasileira (Art. 21/Título V da Lei 9.394/96), subdivididos em:

- I. **Níveis:** Educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Educação Superior: Graduação, Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado e Livre-Docência;
- II. **Modalidades:** Educação Profissional[7], Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena/Quilombola, Educação a Distância e Educação do Campo.

Cada um desses níveis e modalidades de ensino vai apresentar em seu cotidiano formas diversificadas de expressar as contradições sociais capitalistas. Seja no caráter do que se transformou a instituição Escola nos últimos tempos, na (falta de) relação desta com a comunidade onde ela está inserida; seja no âmbito da administração escolar, na utilização dos recursos materiais e financeiros, no âmbito da metodologia de ensino utilizada pelos professores no processo de aprendizagem e de produção do conhecimento junto aos alunos, na relação desenvolvida para além do ensino-aprendizagem com estes, com as famílias destes ou com a comunidade onde esses profissionais prestam serviços. Do mesmo modo, os estabelecimentos de ensino conformam no seu interior relações sociais com sujeitos sociais que têm as suas vidas constituídas fora da Escola, e que passam uma parte do seu cotidiano, neste ambiente, construindo outras relações. Assim, cada um desses sujeitos traz para dentro do ambiente escolar a sua formação pessoal, familiar e social e, conseqüentemente, a sua maneira de ver a vida e de reagir aos desafios diários, da mesma maneira que encontram na escola meios para adquirir novos conceitos ou reafirmar os já existentes. São vítimas das expressões da "questão social" na escola: os estudantes, os professores, os funcionários administrativos e os funcionários que zelam pela organização do espaço escolar, os familiares dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, a comunidade onde a escola está inserida, etc. (SANTOS, 2009).

Na esteira das análises empreendidas por Santos (2009) que visualiza a questão social na relação com a Instituição Escolar, podemos ampliar estas análises a partir de Yamamoto (2007), quando a mesma discorre sobre a questão social no Brasil contemporâneo. Por meio desta autora, encontramos os principais elementos presentes nas interfaces capital financeiro/trabalho/questão social, amalgamados nos níveis crescentes de exploração e desigualdades, e nas insatisfações e resistências imbricadas nas lutas cotidianas, que necessitam de uma outra organicidade, que supere a fragmentação das lutas e promovam uma maior unidade política. Estas lutas precisam abraçar com veemência o direito ao trabalho, a defesa da reforma agrária, o direito de acesso aos serviços públicos, a superação das discriminações de gênero, etnicorraciais e de classe.

Além disso, dada a complexidade da realidade social e a crescente percepção de que a escola está inserida neste processo, é necessário aprofundar essa relação através de discussões que coloquem a função social da escola e que venham aproximar a família do universo escolar, considerando que

altos níveis de pobreza e miséria atingem a população brasileira e se expressam das mais diferentes formas, - estes últimos se constituindo como entraves à emancipação política[8] e emancipação humana dos sujeitos. É necessário enfatizar ainda, que [...] no atual contexto brasileiro, os sistemas de ensino além de não atenderem plenamente no sentido da universalização, - incluindo a totalidade da demanda potencial -, há também a questão da melhoria da qualidade de ensino. (CFESS, 2001, p.11).

Outra preocupação constante tem sido o baixo rendimento, o desinteresse pelo aprendizado e a evasão escolar, identificados como algumas das grandes dificuldades do processo educacional. Neste sentido, alguns autores[9] evidenciam que estes fenômenos não estão ligados exclusivamente à qualidade da escola e/ou ao nível de ensino ofertado, e sim a fatores que estão aliados a outras formas de expressão dos problemas de cunho social vivenciados pelo educando e sua família. Logo, o enfrentamento destes desafios conclama o apoio de profissionais afins à área de educação, como assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, etc, na medida em que o abrandamento e a eliminação destes problemas constituem-se no desafio central dos sistemas de ensino público brasileiros, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Serviço Social, no circuito educacional, tem a primazia de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, apontando possíveis alternativas à problemática social enfrentada pelos educandos, o que impacta fortemente em prol da melhoria das suas potencialidades em atividades de aprendizagem.

Vale ressaltar que o Serviço Social é uma profissão inserida no contexto social das relações entre capital x trabalho, e tem como função precípua, dentre outras, promover e fortalecer os direitos sociais das classes e grupos subalternizadas, incluindo crianças, adolescentes, idosos, mulheres, pessoas com deficiência, negros, índios, etc, muitos desses grupos caracterizando em grande medida os sujeitos historicamente excluídos da EJA.

Os espaços sócio-ocupacionais em que o assistente social se insere estão articulados com as políticas sociais de seguridade social (saúde, previdência, assistência social), bem como as políticas setoriais de habitação, transporte, segurança, trabalho, justiça e educação. Os espaços por sua vez se desdobram em hospitais, postos de saúde, CRAS e CREAS[10], creches, Fóruns, agências da previdência social, secretarias e órgãos públicos, abrigos, prefeituras, ONG's, recursos humanos de empresas, escolas e Universidades, dentre outros.

No âmbito educacional, de acordo com o Parecer Jurídico 23/2000, de 22 de outubro de 2000, do Conselho Federal de Serviço Social, o assistente social que atuar com o Serviço Social Escolar deverá desenvolver as seguintes atividades técnicas:

1. Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;
2. Elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
3. Participar em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública;
4. Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
5. Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
6. Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais (CFESS, 2000 p.13).

É exatamente nessa procura pela garantia dos direitos sociais dos estudantes, principalmente daqueles de baixa renda, que o Serviço Social se insere na educação, também como forma de garantir a permanência do educando na escola, por meio da implantação de uma política de assistência estudantil[11] que faça o enfrentamento à questão social.

Nesta perspectiva, Althusser (1983) afirma que a escola constitui o aparelho ideológico de Estado (AIE) dominante, aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classes em nível mundial. Sendo assim, uma educação para além do capital deverá ter como primeira estratégia de enfrentamento do fracasso escolar das classes dominadas, uma Política de Assistência Estudantil reparadora e equalizadora[12].

Nas Universidades, o Serviço Social tem como potencialidades de atuação as demandas que surgem da comunidade universitária, incluindo o público interno e externo. Assim, são instrumentos de intervenção para o Serviço Social, atendimento individual e em grupo, projetos, recursos disponíveis na rede de serviços para encaminhamentos, palestras, orientações, elaboração, execução e coordenação de programas.

3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRONTEIRAS HISTÓRICAS

Para iniciarmos o debate sobre a relação entre o Serviço Social e a educação precisamos apresentar de forma sucinta a dimensão histórica do Serviço Social e da EJA, revelando o rico itinerário percorrido por ambos, para estabelecer as primeiras aproximações. Passando por percursos históricos, percebe-se a marcante presença do Serviço Social na educação, não de forma tão reconhecida quanto na atualidade.

Cumpramos ressaltar que tanto a gênese do Serviço Social no Brasil, quanto a sistematização das ações no campo da Educação de Jovens e Adultos só tiveram suas protoformas consolidadas após a terceira década do século XX, dada a incipiente formatação do sistema educacional brasileiro nos períodos colonial e imperial, no campo da formação de professores para as etapas iniciais de escolarização, bem como no tocante ao surgimento das primeiras Escola de Serviço Social no Brasil, sendo a primeira delas, a Escola de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1936. Neste sentido, não podemos perder de vista que:

Durante o período colonial não existia ensino superior no Brasil, salvo para as carreiras eclesiásticas. As primeiras escolas desse tipo seriam criadas com a mudança da Corte. Nos dez anos iniciais que se seguiram ao evento, estruturaram-se cursos superiores de engenharia e medicina, bem como dedicados à formação de diversos tipos de profissionais. A instauração de uma universidade somente seria cogitada no período final desse ciclo, quando a reforma da monarquia e, logo depois, a independência, parecem ter absorvido todas as energias. À iniciativa vincula-se o nome de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), precisamente um dos mais insígnies representantes da elite renovada, saída da universidade pombalina nas últimas décadas do século XVIII. (SCHWARTZMAN; PAIM, 1976, p. 11)

Além do mais, a origem do Serviço Social no Brasil vincula-se ao agravamento das expressões da questão social[13], resultantes das consequências do modo de produção capitalista, na década de 30 do século XX. De acordo com as informações obtidas mediante as produções teóricas no campo do Serviço Social, particularmente, na esteira de Iamamoto (2001), importante expoente teórica na área de Serviço Social, há indicações que desde a década de 1930, o Serviço Social está presente na educação[14].

Somente no final da década de 40 do século XX, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma preocupação real, necessitando ser encarada como política pública, em um contexto significativo de adolescentes, jovens, adultos e idosos não alfabetizados. Temos, portanto, a primeira

Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947. Em meados da década de 1950 temos profícuos debates e a intervenção de educadores progressistas pernambucanos, dentre eles destacamos o educador Paulo Freire, que militou no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos, colocando-a em outro patamar e defendendo o caráter político da educação. Por este prisma, a teoria materialista ressalta a necessidade do processo de “educação/formação” dos educadores, na perspectiva de uma práxis revolucionária:

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (MARX, 2011, p. 41).

A partir da instrumentalização política do professor, e do educador[15] de EJA de modo especial, é que, segundo Saviani (1986) se problematiza os elementos para uma análise mais aprofundada da questão educacional e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, colocando em ênfase o seu caráter mecanicista, não dialético e a-histórico.

Nesse tópico, priorizamos ainda uma análise sucinta da dimensão histórica do Serviço Social nos anos 1970, e as bases históricas da EJA no mesmo período, marcada por ações do conhecido Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Isto significa dizer que o Serviço Social estava ideologicamente vinculado a determinadas concepções assistencialistas, e subordinado a um projeto político de manutenção da ordem vigente.

Para Netto (2005), salientar o vínculo entre a autocracia burguesa e a renovação do Serviço Social não é o mesmo que sugerir que a estratégia e o sentido da ditadura jogaram intencionalmente na deslegitimação de formas profissionais consagradas, validando e reforçando a caracterização de um Serviço Social tradicional. Neste escopo, houve a preservação de traços mais subalternos do exercício profissional, contando com um estrato de executores de políticas sociais bastante dócil. O componente central das relações entre autocracia burguesa e Serviço Social diz respeito, neste contexto, à manutenção, sem alteração, das modalidades de intervenção que balizavam a prática profissional do assistente social desde os idos de 1950. A EJA, nesse contexto também expressa uma tendência de suplência, de controle ideopolítico de manutenção da subordinação dos explorados ao regime militar.

O Movimento de reconceituação do Serviço Social no final da década de 80 do século XX, leva a um rompimento com a visão conservadora e tradicional, colocando-o numa outra perspectiva. Quanto a EJA, observamos que esse período foi marcado por ações descontínuas: no lugar do MOBREAL colocaram a Fundação Educar, com apenas cinco anos de existência, aproveitando toda a estrutura do referido MOBREAL.

É importante destacar que no decorrer do movimento de reconceituação, segmentos progressistas da profissão se aproximaram dos movimentos sociais, de perspectivas teóricas críticas, de grupos de esquerda das Universidades e questionaram o tradicionalismo da profissão, dando início ao que se afirmou, a partir dos anos de 1980, como ruptura com o Serviço Social tradicional[16]. A partir da *perspectiva da intenção de ruptura*, o Serviço Social se insere com maior presença no espaço acadêmico e a interlocução com profissionais das diversas áreas do saber (historiadores, filósofos, sociólogos) cria oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento. A busca pela renovação que gerou a ruptura com o tradicionalismo no seio da profissão ofereceu uma nova inserção dos assistentes sociais no debate acadêmico, e a pesquisa emergiu como um dos principais pré-requisitos para a formação e o exercício profissional (LARA, 2008).

Nos anos de 1990, ocorreu o desmonte das políticas sociais sob os influxos do ideário neoliberal, reduzindo os gastos públicos do Estado, aumentando o desemprego e aprofundando as questões sociais. Neste período, particularmente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, ainda em vigência, que reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica.

Através do resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos, é possível constatar que as políticas educacionais acerca da EJA são marcadas por descontinuidade e por interesses políticos/governamentais, nacionais e internacionais, como toda a história da educação que está atrelada a modelos econômicos e políticos decorrentes das relações de poder e dos grupos que estão no exercício do poder. Esta modalidade de ensino é destinada a um público específico, caracterizado em sua grande maioria pela experiência da exclusão social, a qual marca a história da educação brasileira. Desse modo,

[...] A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são

emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2006, p.11).

Nessa perspectiva, a EJA surge na expectativa de oportunizar educação às pessoas que não tiveram a oportunidade ou sucesso no ensino regular e como uma política permanente para este público, todavia, muitas vezes sem a prerrogativa de instrumentalizar o sujeito do senso crítico necessário ao entendimento das questões sociais que determinam o seu lugar no mundo. A EJA como política estável deve contemplar a formação do educando e não servir como um meio de certificação rápida. Portanto, esta ação educativa não deve ficar restrita ao nível básico e sim oportunizar a elevação da escolaridade integrada à profissionalização, com o propósito de contribuir para a integração sociolaboral desses jovens e adultos com uma trajetória escolar descontínua, interrompida pela sua condição sócio-histórica.

Várias conquistas ocorreram no campo da EJA, porém ainda não conseguimos assegurar uma concepção de EJA que a coloque em outro patamar, sinônimo da educação da classe trabalhadora, considerando o sujeito em sua totalidade. A classe trabalhadora produtora da riqueza social se encontra destituída dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados pela humanidade. Conforme afirma Arroyo (2007, p. 06), em seu artigo Educação de Jovens e Adultos: campo de direitos e responsabilidade pública, [...] “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”.

Historicamente, tanto o Serviço Social (excetuando-se o processo pós-ruptura acima descrito), quanto a educação, foram contaminados por vertentes ideopolíticas comprometidas com a lógica do capital. No que concerne à EJA, podemos afirmar a presença predominante de concepções que não expressam a realidade social dos jovens e adultos com trajetórias de vidas que revelam o quanto a sociabilidade capitalista os mantêm nos limites das possibilidades de humanização. Neste sentido, confirmamos as assertivas de Arroyo com relação à esta modalidade:

A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada jovem que chega à EJA é naufrago ou vítima do caráter pouco público de nosso sistema. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos. (ARROYO, 2007, p.48).

Segundo Gadotti (2008), os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida - moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc - que estão na raiz do

problema do analfabetismo. O trabalho precário, o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização. Além do mais, as salas de aula de EJA configuram-se como espaços privilegiados de vivência da diversidade, diversidade esta que transita pelas questões etnicorraciais, políticas, religiosas, etárias – com educandos de 15 a 70 anos ou mais, adolescentes, pais de família e avós convivendo sob a égide de práticas educativas muitas vezes desconexas das distintas demandas.

Dentro desta macrovisão, a educação de pessoas jovens e adultas mostra que em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, valores, que extrapolam o universo formal da escolaridade e conduzem à realização de si e ao reconhecimento do outro enquanto sujeito. Assim, de acordo com a Declaração de Hamburgo, Art. 03:

Por educação para adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas baseadas na prática. (ALEMANHA, 1997, p.19).

Nesta perspectiva, o espaço que o Serviço Social vem conquistando na educação cresce intensamente, particularmente nos momentos de manifestações da crise estrutural do capitalismo, bem como quando da necessidade de formar e ampliar equipes multidisciplinares, formadas por pedagogos, psicólogos e outros profissionais. Neste sentido, discorrer-se-á a seguir sobre a função do assistente social na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

4 O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A inserção do Serviço Social nas instituições escolares passa hoje por vários rebatimentos, sobretudo no que diz respeito à centralidade do Assistente Social enquanto profissional que atua na plataforma das divisões de assistência estudantil, com foco também no enfrentamento da

evasão escolar. Assim, por se tratar de uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, entendida como uma especialização do trabalho coletivo, comunga esforços para a oferta de uma educação de qualidade, ao passo em que por força da orientação de diretrizes e normas privativas deste segmento, utiliza-se desses mecanismos, num esforço que atrela teoria e prática rumo à intervenção qualificada e à produção do conhecimento. (MELO, 2009).

Na apresentação do Documento “Subsídios para a atuação do Assistente Social na Política de Educação” (CFESS, 2013), o próprio Conselho diz que não há tanto acúmulo resultante de encontros e reflexões coletivas da categoria relativas à política de educação, da forma como aconteceu, por exemplo, na construção dos parâmetros para a atuação profissional nas políticas de assistência social e saúde. Este documento, no entanto, traz uma profunda reflexão sobre a concepção de educação que orienta a ação dos assistentes sociais na política de educação, destacando, com muita propriedade, a educação como dimensão da vida social, compreendida em sua relação com trabalho, a partir da ótica marxista, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. Nesta direção, o Conselho passou a orientar as competências e atribuições dos assistentes sociais, fundamentadas na Lei de Regulamentação da Profissão, exigindo um profissional que não pode perder de vista a compreensão do contexto sócio-histórico em que se situa sua intervenção, refletindo diuturnamente sobre:

[...] Apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade; Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; e, identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. (CFESS, 2013).

A prática profissional do assistente social, portanto, tem exigido cada vez mais estabelecer interlocuções com outras áreas, em particular com a educação, pois sua ação expressa um importante ato educativo. A função precípua do assistente social é a intervenção na realidade social, com ações socioeducativas, objetivando quando possível, à prevenção ou o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. A escola pública tem se tornado um importante espaço para o assistente social, pois as questões sociais têm interferido nos problemas pedagógicos de

aprendizagem.

Convêm destacar que o papel do assistente social não se confunde com o papel do educador, pois cada um carrega especificidades no processo educativo, entretanto, há uma tensa relação da EJA com o sistema escolar exigindo mediações de outras áreas. O Serviço Social se coloca nesse campo de possibilidades, para compreender as interrogações, vulnerabilidades e vivências desumanizadas, com questões sociais que desafiam educadores, assistentes sociais e tantos outros profissionais que politizam e apontam para perspectivas emancipadoras.

O assistente social pode intervir nas questões socioeducativas desenvolvendo importantes atividades, com realização de diagnóstico, elaboração de projetos e participação nas equipes multidisciplinares para refletir coletivamente as questões.

4.1 O QUE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ESPERA DO SERVIÇO SOCIAL?

Toma-se como ponto de partida desta reflexão a consideração de que a compreensão das novas perspectivas sócio-ocupacionais que se abrem hoje para o Serviço Social na área de educação não devem ser analisadas sem destacar a centralidade da educação na dinâmica da vida social. É inegável que a educação tem ocupado um lugar de destaque ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, sobretudo, se tomarmos as rápidas transformações tecnológicas e científicas ocorridas durante o século passado. Contudo, de forma alguma, podemos reduzir sua importância ao particular peso que teve no desenvolvimento das forças produtivas. Salientamos, em especial, sua dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e da esfera política. Destarte, a dinâmica histórica da educação como instância da vida social ocupa um lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas. (ALMEIDA, 2007). Nessa perspectiva, a dialética da relação entre a força das circunstâncias e da ação do sujeito, apresentada por Marx, ganha, assim, uma crucial importância nas reflexões sobre o significado da educação nos processos de transformação social.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e das atividades humanas só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática

revolucionária. (MARX, 1977, p. 18).

Por este horizonte, a integração dos aspectos sociais e educacionais são cruciais, uma vez que os sujeitos da EJA apresentam vulnerabilidades sociais e são beneficiários das políticas públicas, por terem vivências de opressão, rejeição, reprovações escolares e sociais, e tantas outras questões conflitantes e contraditórias no seio da desumana sociabilidade capitalista que torna esta relação (Serviço Social/EJA) bem fecunda.

Os sujeitos da EJA são vítimas de várias expressões das questões sociais, objeto por excelência do Serviço Social e sofrem toda sorte de preconceitos e desqualificação relacionados à pobreza, violência, as questões de gênero, relações etnicorraciais, orientação sexual, ao subemprego, desemprego, alcoolismo, drogas e tantos outros problemas relativos às questões sociais.

Os educandos da EJA precisam de mediação no processo de mobilização em defesa de seus direitos, formalmente reconhecidos na constituição e legislação educacional. Muitos desconhecem determinados direitos, portanto, a EJA se coloca no campo de uma perspectiva ampliada com relação aos problemas relativos à família, a saúde, educação, aos tempos humanos de vida dos filhos desses sujeitos (crianças, adolescentes, jovens) e aos graves problemas dos adultos e idosos que estão em sala de aula, seja nos programas de alfabetização ou nas turmas de escolarização de jovens e adultos. Concordamos com Arroyo quando afirma sobre os sujeitos da EJA:

[...] Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar. O desemprego e a falta de horizontes como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. (ARROYO, 2007 p. 24).

No que se refere aos programas de alfabetização, observa-se o grande problema na relação dicotômica entre Alfabetização e Escolarização em EJA, pois essa desarticulação tem provocado uma descontinuidade, uma vez que os egressos dos programas de alfabetização, em sua maioria, não dão continuidade ao processo de escolarização. A integração do Serviço Social na Educação de Jovens e Adultos tende a fortalecer a modalidade e será muito fecunda. A atmosfera nas turmas de EJA é de incerteza, tensionamento e insegurança quanto ao cumprimento dos itinerários formativos a uma formação politécnica e omnilateral.

Essas reflexões apontam para a necessidade de reconfiguração no campo da EJA, na medida em que compreende a modalidade em sua afirmativa, e não de forma negativa, comparando-a com a

rigidez e inflexão do sistema de ensino regular. Percebe-se claramente a fecunda relação que poderá ser cultivada entre a EJA e o Serviço Social, com base na concepção materialista da história.

5 IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DOS CONCEITOS DE POLITECNIA/OMNILATERALIDADE PARA A PRÁXIS EDUCATIVA DO PROEJA

Ferreira (2012), em seu estudo sobre limites, avanços e possibilidades de implantação do PROEJA, revela que a maior parte das matrículas da EJA no Brasil em 2010, está na rede pública, sendo assim distribuídas: 54,8% na rede estadual, 41,7% na rede municipal e 0,4% na rede federal, cabendo a rede particular 3,1% dos estudantes. A título de EJA integrada à Educação Profissional temos em nosso país, em números absolutos, 14.126 em nível de ensino fundamental e 38.152, em nível de ensino médio, mostrando que há um grande caminho a ser percorrido rumo à ampliação de vagas no PROEJA técnico de nível médio e no PROEJA FIC. A pesquisadora enfatiza em seu estudo, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que a Educação de Jovens e Adultos teve uma queda de 5% nas matrículas no ano de 2010, representando um quantitativo de 374.098 no número de matrículas, ficando a EJA com 4.324.956 educandos em 2010. Ao usar dados da PNAD/IBGE, 2009, aponta que o Brasil tem 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não concluíram o ensino fundamental, sendo um público em potencial da Educação de Jovens e Adultos, caso esta política fosse priorizada, com responsabilidade, pelos entes federados, sendo portanto necessário transformar o PROEJA em política de estado, com brevidade.

O desenvolvimento de estudos que primam pelo processo de implementação apontam para a superação de pesquisas meramente focadas nas análises sobre eficácia e desempenho, que se resumem basicamente a analisar metas e objetivos com os resultados auferidos pelos Programas. Para ele,

[...] Os modelos mais dinâmicos e processuais pressupõem não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica – o que se pode identificar como determinação externa – como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes do processo de implementação. (PEREZ, 2009, p. 72).

Por este ângulo de análise, o conjunto de fatores, que interagindo entre si e com a estratégia de

implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação. É o que vamos ver a seguir no PROEJA, ao considerarmos as questões normativo-legais, a dinâmica institucional em âmbito macro e micro, e a relação entre os sujeitos.

O PROEJA[17] se constitui como um Programa de Governo que caminha em direção à efetivação enquanto política pública, já que há um direcionamento legal instituído por Decreto Presidencial e a obrigatoriedade de pelo menos 10% das vagas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para cursos nesta modalidade. Mesmo que hoje o PROEJA ainda seja um Programa de Governo que nasce a partir dos Decretos 5.154/2004, 5.478/2005 e 5.840/2006, cumpre salientar que desde a publicação do último decreto, a Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e os encontros locais, regionais e nacional de EJA têm somado esforços e levantado bandeiras para que o PROEJA e o PROEJA FIC integrem-se definitivamente à política pública de Educação de Jovens e Adultos, por meio da inclusão de uma emenda aos artigos 37 e 38 da Lei 9.394/96.

O PROEJA tem como objetivo a integração da Educação Profissional com a Educação Básica via EJA, por reconhecer uma dívida histórica da sociedade brasileira para com uma parcela significativa da população que não teve acesso ao processo de escolarização formal, apresentando trajetórias descontínuas ou não exitosas quando de sua passagem pela escola.

As estratégias firmadas para a implementação do PROEJA FIC em todo o Brasil são inúmeras, a saber: 1- identificação dos atuais e potenciais arranjos produtivos locais – APL[18], para o delineamento da oferta dos cursos, a partir dos eixos profissionais elencados e reconhecidos pelo MEC (turismo e hospitalidade, saúde, indústria, comércio, etc), conforme consta no catálogo dos cursos profissionais da SETEC; 2- experiência e “expertise” da Instituição ofertante no tocante ao eixo profissional ao qual está se habilitando (corpo docente qualificado na área ou em áreas afins; existência de infraestrutura técnica acima do mínimo exigido; e, trajetória e consolidação de um curso dentro do eixo pretendido reconhecido tanto pelo Conselho Superior da Instituição, quanto pela comunidade acadêmica); 3- exigência por parte do MEC de um curso de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento a ser ofertado pelo Instituto Federal para os profissionais que irão atuar diretamente no Programa (técnicos administrativos, gestores e docentes) e, no caso do PROEJA FIC, esta oferta compreende também a inserção dos profissionais das prefeituras conveniadas; 4- abertura de grupos de pesquisa e posterior cadastro na Plataforma Lattes/CNPq[19], que contemplem linhas de pesquisa e se debrucem dentre outros temas sobre a formação de professores, a produção de material didático para a modalidade e a dimensão da pesquisa no PROEJA FIC e na Rede Certific; 5- Criação de coordenações dentro dos IF via portaria interna[20], que sejam responsáveis pelo monitoramento e avaliação do Programa e pela mediação junto ao

MEC e aos municípios conveniados[21].

Como vimos, as estratégias para a implementação do Programa são muitas e coadunam tanto com o que consta na agenda governamental para tal fim, como com as demandas sinalizadas pelos movimentos sociais que ativamente integram os fóruns regionais e os encontros nacionais de EJA. Os movimentos sociais sinalizam, neste ponto, a necessidade da garantia de financiamento de uma política de formação de educadores específica para a modalidade e uma avaliação sistemática que possa apresentar um *feedback* para a sociedade a respeito dos recursos alocados e da efetividade de tal ação pública.

O público-alvo do Programa encontra-se tipificado da seguinte forma: para o PROEJA FIC, jovens a partir dos 15 anos, que tenham concluído com êxito o 5º ano do ensino fundamental ou equivalente. No caso do PROEJA FIC, o aluno concludente fará jus a um certificado de formação inicial e continuada em um dado perfil profissional, e atuará como auxiliar do técnico. Para os concluintes do PROEJA médio (para jovens e adultos a partir dos 18 anos), é concedido um diploma de técnico.

Quanto à avaliação da política, podemos visualizar um cenário esquemático de atraso, a partir da análise imediata da realidade concreta, desde a gênese do PROEJA, em 2004 a 2006. Enfatizamos, que mesmo o último decreto sendo datado de 2006, prevendo a integral simbiose entre a Educação Profissional e a EJA, com a Educação Básica, nas etapas do ensino médio e do ensino fundamental, apenas em 2009 é que o MEC, por meio da SETEC, lançou em nível nacional a primeira chamada pública[22] para a sistematização e oferta dos primeiros cursos do PROEJA FIC, que via de regra, se traduz na integração da EP com a EJA, no âmbito das séries finais do ensino fundamental, em parceria com as prefeituras.

A EJA, como política estável, deve contemplar a formação do educando, e à luz do princípio da politecnia procura romper com o modelo de certificação rápida, de formação exclusiva para o trabalho. Portanto, esta ação educativa não deve ficar restrita ao nível básico e sim oportunizar a elevação da escolaridade integrada à profissionalização, com o propósito de contribuir para a integração sociolaboral desses jovens e adultos com uma trajetória escolar descontínua, interrompida pela sua condição sócio-histórica.

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997. Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo

de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007).

Tomando como referência a função permanente da Educação de Jovens e Adultos preconizada durante a V CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha, recorreremos a Japiassu (1986) quando este sinaliza que todo conhecimento científico, embora não funde uma ética ou uma arte objetiva, funda-se numa ética, cujo critério fundamental não é o homem, mas o próprio conhecimento objetivo. Este horizonte politécnico é problematizado por Saviani (1986) em "Sobre a concepção de politecnia", no qual destaca, além do caráter dual da educação profissional, científica e tecnológica, o caráter universal da ciência,

À medida em que essa história é feita ela é uma história daqueles poucos que desenvolviam conhecimento sistemático, trabalho intelectual. A ciência também diz respeito a uma parcela pequena da humanidade nas formas de sociedade anteriores. Na sociedade moderna é que a Ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo. O domínio da Ciência diz respeito também ao conjunto da sociedade, razão pela qual o currículo da escola elementar pressupõe, além dos dois elementos enunciados, os instrumentos de expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita. (SAVIANI, 1989, p. 08)

Para ele, na Idade Média o trabalho propriamente produtivo, aquele trabalho que sustentava o conjunto da sociedade, era o trabalho servil[23], o trabalho de cultivo da terra. Esse trabalho de cultivo da terra também era um trabalho desenvolvido segundo técnicas simples e reiterativas e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos. Quem se dedicava ao trabalho intelectual era a parcela dos intelectuais fundamentalmente concentrada no clero. As escolas na Idade Média se restringiam a esta parcela e por isso, eram chamadas Escolas Monacais.

Saviani (1989), num esforço de conceituação, nos diz que a noção de politecnia se encaminha na

direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na forma da sociedade moderna, da sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, o fato é marcado por uma contradição: como se trata de uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção. Na sociedade capitalista a Ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção.

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Cumprido ressaltar que para Berticelli (2006), o elemento que se afigura como mais abrangente na proposta educacional de Marx é a *onilateralidade*[24], que se traduz por uma educação que contribua para a construção da totalidade do homem. Marx desejava a superação de um operário grosseiro e sem instrução, o *lumpen proletariat*. Não pretendia apenas livrar o proletariado da ignorância, mas elevá-lo acima das classes burguesas pela qualidade, por uma formação abrangente, com visão da totalidade.

Nesta perspectiva, é elaborado o PROEJA, que tem suas bases lançadas no Decreto Presidencial 5.154/2004. Este decreto surge em um contexto de luta pela superação da dicotomia histórica entre formação profissional e educação geral[25]. Dicotomia essa consagrada pelo decreto 2.208/1997, que separou o ensino técnico da formação geral e básica.

O decreto nº 2208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.25).

Porém, este decreto traz uma série de contradições, voltando a relegar a desejada integração da Educação Profissional à formação geral, mantendo formas precárias e aligeiradas de formação

profissional, a saber: a concomitante, quando do curso de Educação Profissional ocorre junto com a formação geral, e a subsequente, onde o estudante conclui o ensino médio e depois cursa a Educação Profissional. Ambas as modalidades são oriundas do decreto 2.208/1997.

Segundo Lima (2005), para a consolidação desta visão foi necessário se estabelecer tipologias diferenciadas de educação para cada um dos segmentos surgidos: uma para os dominadores e outra para os dominados – estas tipologias refletirão ao longo do tempo a sistematização de uma educação específica para as classes burguesas e nenhuma ou uma educação conivente com os seus interesses de controle social para as classes menos favorecidas. Para ele, a estruturação econômica nos países capitalistas assume essa lógica de polarização entre classes sociais[26], predominando um discurso neoliberal que, embora não seja tão explícito quanto aos seus objetivos reais é coerente em relação a defesa de seu ideário, obviamente de forma velada.

Um ano após a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004, este é revogado e substituído pelo Decreto n. 5.478, de 24/06/2005 e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, instituindo o PROEJA, no âmbito restrito das instituições federais vinculadas à educação profissional, estabelecendo o mínimo de 10% das vagas de ingresso para alunos do PROEJA.

Conforme descreve o Documento Base (2007), o PROEJA representa a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, com propósito de, pelo menos no plano das intenções, romper com a tradicional dicotomia intrínseca à Educação Profissional. Para Frigotto,

[...] o ideário da politecnia busca romper com a dicotomia entre educação geral e educação técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos esse ideário defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35-36).

Além do fomento de uma práxis educativa que priorize as bases da politecnia, não podemos deixar de enxergar que os educandos da EJA precisam de mediação no processo de mobilização em

defesa de seus direitos, formalmente reconhecidos na constituição e legislação educacional. Muitos deles desconhecem determinados direitos, portanto, a EJA se coloca no campo de uma perspectiva ampliada com relação aos problemas relativos à família, a saúde, educação, aos tempos humanos de vida dos filhos desses sujeitos (crianças, adolescentes, jovens) e aos graves problemas dos adultos e idosos que estão em sala de aula potencializados pela relação capital/trabalho, seja nos programas de alfabetização ou nas turmas de escolarização de jovens e adultos. Conforme salienta o Documento Base do PROEJA técnico de nível médio, esses jovens retornam via EJA convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. Assim, concordamos com Arroyo quando ele assevera sobre a vulnerabilidade dos sujeitos da EJA:

[...] Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar. O desemprego e a falta de horizontes como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. (ARROYO, 2007 p. 24).

No que se refere aos programas de alfabetização, observa-se o grande problema na relação dicotômica entre Alfabetização e Escolarização em EJA, pois essa desarticulação tem provocado uma descontinuidade, uma vez que os egressos dos programas de alfabetização, em sua maioria, não dão continuidade ao processo de escolarização. A atmosfera nas turmas de EJA é de incerteza, tensionamento e insegurança quanto ao cumprimento dos itinerários formativos necessários a uma formação politécnica[27] e omnilateral.

A formação politécnica pressupõe ainda a superação do modelo de formação profissional na EJA (PROEJA) que transcenda a famigerada dicotomia clássica entre o saber-fazer (executar) do saber pensar (gerenciar). Para Marx, uma sociedade que separa a organização do trabalho produtivo e a organização do processo de formação/educação, tem como fito precípua a manutenção da estrutura de poder vigente. Portanto, o sistema escolar passa a fazer parte dos instrumentos ideológicos, cuja função é cristalizar padrões de vida socialmente necessários para manter a posição das classes dominantes. Lerena (1991), baseado nos escritos de Marx no campo da educação e da escola, nos diz que é necessário enfatizar as críticas às formulações que desembocam no objetivo político de unir ensino e produção, descolada das análises nos planos epistemológico, sociológico e antropológico. Para ele,

Efetivamente, ao mesmo tempo em que denuncia a lógica substancialista aristotélica, que separa objeto de sujeito, e que atribui a este a operação passiva do conhecer desvinculado do fazer, denuncia a reificação das classes sociais, em virtude do qual o produtor vê a si mesmo como produto passivo, como pura impotência. Esta situação corresponde, no plano do conhecimento, a cisão entre o fazer e o pensar, teoria e prática. No campo da educação, aquelas cisões correspondem à separação entre estudo e trabalho, ensino e produção. Por conseguinte, é a mesma formulação e uma mesma posição que as conduzem e o levam a [...] lógica dialética e [...] tarefa coletiva de sua transformação; [...] frente à cisão entre estudo e trabalho e sua imbricação; [...] frente ao atual indivíduo partido pela divisão do trabalho, o homem polivalente da sociedade sem classes. (LERENA, 1991, p. 123).

Essas reflexões apontam para a necessidade de reconfiguração no campo da EJA, na medida em que compreende a modalidade em sua perspectiva afirmativa, sobretudo aquela ligada à sua função permanente (função qualificadora), com o propósito de provocar e superar a rigidez e inflexão do sistema de ensino regular com o qual se encontra amalgamada. Percebe-se claramente a fecunda relação que poderá ser cultivada pela EJA, com base na concepção materialista da história e no horizonte da constituição de uma educação que priorize os fundamentos da escola do trabalho.

Convém ressaltar que o PROEJA, na busca pela perenidade[28], ainda se constitui como um programa de governo, todavia, representa a conquista de um direito historicamente tensionado por confrontos sociais. É neste caráter ambíguo, acredita-se que reparando injustiças sociais e equiparando direitos que o PROEJA pode conquistar um espaço na qualificação de jovens e adultos excluídos da educação formal, na idade regular.

Espera-se pois, que a práxis educativa no PROEJA seja balizada por práticas pedagógicas condizentes com os pilares da politecnicidade e da omnilateralidade, oportunizando aos educandos da EJA a ressignificação de saberes que possam [...] construir novos instrumentos e fazer novas descobertas em todas as áreas da ciência, algumas exigindo disciplina napoleônica, outras liberdade tolstoiana (Dyson, 1988, 47), a partir de currículos que primem por metodologias que levem os estudantes à compreensão da realidade que os cerca, em sua totalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática tratada neste artigo expressa o esforço empreendido na compreensão da relação entre Serviço Social e Educação de Jovens e Adultos, irrompendo com concepções e princípios teórico-metodológicos que estiveram nas bases históricas dos complexos sociais inerentes aos dois campos.

O texto assentou suas reflexões no materialismo histórico, portanto, orientou suas categorias de análise com base na historicidade e nas possíveis ligações entre o Serviço Social e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tomando por referência as tendências socialmente construídas pelo desenvolvimento do real. Isto significa dizer que essa relação não está ainda selada, pois a atuação do Serviço Social na EJA, como modalidade reconhecida na legislação educacional vigente é ainda muito incipiente no âmbito da escola e dos programas de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos.

Embora a maioria dos beneficiários dos programas sociais pertença ao público por excelência da EJA, dado o perfil de vulnerabilidade social e carência material e cultural, a relação com o Serviço Social ainda precisa ser consolidada. Observa-se o caráter ainda marginal no campo das preocupações do poder público com a educação da classe trabalhadora que supere, ora a visão tecnicista, instrumental de formação mínima da mão de obra, ora assistencialista, como escudo protetor dos interesses das frações burguesas dominantes e de controle políticos e sociais dos trabalhadores e demais explorados.

Para que se priorize a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma modalidade educacional inscrita no campo do direito, faz-se necessário dar um salto qualitativo para superar o viés compensatório, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais abrangente, a chamada função qualificadora, que prima por uma educação permanente e prioriza os aspectos inerentes ao tempo e espaço de aprendizagem, em que os sujeitos cognoscíveis e cognoscentes elaboram processos de inter-relação com o mundo à sua volta, considerando que a juventude, a fase adulta e a envelhecimento são também tempos de aprendizagens, cujas apreensões podem e devem ser estendidas para toda a vida.

O texto, tendo como parâmetro as consultas realizadas, também revelou que as experiências ainda são bastante embrionárias, a começar pela afirmação do CFESS[29] de que para atuação em outras políticas públicas o Serviço Social detinha um arcabouço acumulado, ao contrário do verificado na política de educação, portanto, carente de formulações e referências teóricas nesta área. Outro aspecto que merece ser dito como parte destas considerações não tão finais, se refere

ao aprofundamento desta profícua relação, indicando os caminhos a serem percorridos na construção de uma práxis que prime, mesmo num horizonte utópico, pela emancipação humana. Portanto, o texto expressa apenas uma aproximação inicial, despertando a necessidade de prosseguir a linha promissora do debate, ampliando as análises contidas neste artigo.

Desse modo, para Melo (2009), a inserção do Assistente Social na educação impõe uma tarefa a este profissional, que é a de construir uma intervenção qualificada enquanto profissional da educação, com fundamentos pautados pelos princípios do Código de Ética Profissional e pelo posicionamento favorável à equidade e à justiça social, polarizando a garantia da universalidade de acesso aos bens e serviços atinentes aos programas e políticas sociais, bem como a gestão democrática de cada um deles. Significa pois, enquanto categoria, a necessidade de empreender uma construção coletiva que será movida por caminhos e experiências diferenciadas, todavia com o mesmo propósito: a garantia de uma educação de qualidade e o acesso a gama de direitos no seio da escola.

Face ao exposto, o diálogo e a troca de experiências do Serviço Social com/na educação e na própria modalidade EJA podem contribuir com a formulação de políticas, programas e projetos que assegurem o direito da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e nas demais instituições habilitadas, incluindo a sua urgente reconfiguração para o atendimento pleno aos princípios e concepções do Programa. Eis aqui o ponto de partida de um longo e denso debate.

[1] - Entende-se aqui, a partir da leitura de Pontes (1997), a categoria mediação em Serviço Social, como instrumento teórico-metodológico da prática, apreendendo, decodificando e intervindo “com e nas” imbricações que permeiam a rede institucional e o contexto de (re)produção material da vida dos usuários.

[2] - Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1993.

[3]- ECA- Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, observando os recortes e recomendações para os jovens, a partir dos 15 anos, que são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos em nível de ensino fundamental e na articulação com a Educação Profissional (PROEJA FIC).

[4] - Estas últimas pós LDB, sendo estabelecidas pelo Parecer CEB/CNE 11/2000.

[5] - Ver Parecer Jurídico 023/2000/CFESS, como parte da Cartilha “Serviço Social na Educação”, que recomenda a implantação do Serviço Social nas Escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio de todo o país.

[6]- Compreendidas a partir das inúmeras demandas que chegam ao Programa de Assistência

Estudantil em suas interfaces análogas as expressões da questão social, que reverberam fora da escola, em face da garantia não só do acesso, como também da permanência dos estudantes na Escola. Todavia, cumpre salientar à luz da leitura de Yamamoto (2001), que a questão social tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas a favor dos direitos relativos ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe, em especial pelo Estado.

[7]- Cabe registrar que a partir da Lei Federal nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, o Governo Federal, junto ao Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Tecnológica (MEC-SETEC), instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) constituídos pela integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), além da expansão através da construção de novas Unidades na forma de *campi*. Os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional.

[8]- Marx (1989) nos diz que a emancipação política representa um grande progresso, porém não constitui a forma final de emancipação humana na perspectiva da ordem social em voga. A emancipação humana para Marx pressupõe o fazer coletivo e genérico como vida real, superando as fissuras do individualismo e dos conflitos de interesse, de tal modo que coincida com a vida do Estado. Nesta linha de raciocínio Iasi (2006) assevera que se perde a materialidade de compreender a consciência pelo primado da materialidade exterior do sujeito, ou pela idealização calcada numa universalidade que não encontra mediação empírica na prática dos seres humanos reais. Fazemos analogia aqui ao que Marx, em "A questão judaica" bem enfatiza: "a emancipação humana não pode acontecer dentro da ordem mundana até então vigente". A escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), da forma como estabelece suas relações e imprime sua função social, estaria, em nossa interpretação, a serviço desta ordem mundana, uma vez que segrega, hierarquiza e exclui os sujeitos aprendentes, sobretudo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

[9] - Para aprofundamento vide FALEIROS (1985) e CANO, FERRIANI e MENDONÇA (1999).

[10] - Centro de Referência da Assistência Social e Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CRAS e CREAS, respectivamente.

[11] - Segundo o Documento Base do PROEJA FIC - Brasil (2007), a assistência estudantil será financiada por meio de suplementação na rubrica correspondente a essa finalidade nas instituições federais. Para estados e municípios serão utilizados os mecanismos disponíveis com base nos recursos do FUNDEB.

[12] - De acordo com o Documento Base do PROEJA, a EJA (Educação de Jovens e Adultos – de nível fundamental, médio ou técnico) possui três funções básicas, quais sejam: *Reparadora*- todos aqueles que não tiveram acesso à escolaridade básica, na idade apropriada, foram, e são, alvo da

negação de um direito pela estrutura socioeconômica do país. O Documento atribui à EJA a função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade; *Equalizadora*: É defendida a ideia de que esses jovens e adultos trabalhadores devem ser alvo de políticas de discriminação positiva, ou seja, os desfavorecidos frente ao acesso ou a permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros; *Qualificadora* (ou Permanente): Constitui o próprio sentido da EJA. [...] É ela que permanecerá quando a efetiva democratização da sociedade – e da educação – tornar desnecessárias as funções reparadora e equalizadora (BRASIL, 2006. p.34).

[13]- De acordo com Netto (2007, p. 157): "O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a "questão social" - diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da "questão social"; esta não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A "questão social" é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo. [...] A "questão social" está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho - a exploração".

[14] - Esta informação também encontra respaldo no Documento elaborado pelo GT de Educação do CFESS, em 2001, disponível em <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>.

[15]- Existe um grande debate no campo da EJA, principalmente na corrente ligada às bases da Educação Popular, que pressupõe um docente que não seja apenas professor, mas um educador comprometido com a educação popular e com os fundamentos da Andragogia. Para Romão (2008), o "professor" atua nos limites da dimensão pedagógica, já o "educador" da EJA, além do exercício da dimensão pedagógica, deve transcender sua ação para as dimensões técnico-gerencial e política. Romão conclui que "Professor-Instrutor" qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente o que se sabe; mas "Professor-Educador" pressupõe outras ações, uma vez que só se educa o que se é.

[16]- Leite (2007) aponta que o marco desta nova aliança profissional encontra sua origem um ano antes do início da década de 1980. É a partir de 1979, no conhecido "Congresso da Virada" (3º CBAS), que a Intenção de Ruptura começa a se sobressair sobre os projetos conservadores e dita os novos passos do Serviço Social brasileiro. O autor também aponta ainda em seu estudo as aproximações da categoria com os partidos de esquerda e com os movimentos sociais, o que estimulou o contato do Serviço Social com os segmentos representativos da classe trabalhadora.

[17]- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O Programa apresenta as seguintes submodalidades: 1- PROEJA técnico integrado ao ensino médio; 2- PROEJA formação inicial e continuada em nível médio; 3- PROEJA técnico subsequente; 4- PROEJA FIC: Formação Inicial e Continuada em nível de ensino fundamental; e, 5- PROEJA Indígena.

[18]- A política de APL é parte fundante da política industrial. Em Catu, município onde fica sediado o *Campus* com o qual estou vinculado, e na cidade vizinha de Alagoinhas onde foram instaladas turmas de PROEJA FIC, as principais APL ficam por conta do setor petrolífero, de turismo e hospitalidade e indústria de cervejaria. Para aprofundamento da temática APL/desenvolvimento consultar<[\[www.\]\(http://www.bndes.gov.br\)](http://</p></div><div data-bbox=)

[bndes.gov.br](http://www.bndes.gov.br)

[/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/seminario/apl.pdf](http://SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/seminario/apl.pdf)

>.

[19] - Para maiores informações sobre o Grupo de Pesquisa criado em Catu com a finalidade de atender as condicionantes de implantação do PROEJA FIC, acessar a página na Base *Lattes*:

<[http://](http://dgp.cnpq.br)

dgp.cnpq.br

[/dgp/espelhogrupo/1378821036928381](http://dgp/espelhogrupo/1378821036928381)>

[20] - Uma vez instituída a portaria, a carga horária destinada à atenção ao PROEJA deve passar obrigatoriamente a integrar o Plano de Trabalho Individual do servidor.

[21]- No *Campus*, existem ainda outras quatro subcoordenações que compõem a gestão do PROEJA FIC, a saber: Coordenação de Formação Continuada dos profissionais envolvidos, Coordenação Pedagógica dos Cursos, Coordenação de Produção de Material Pedagógico e Coordenação de Monitoramento, Estudo e Pesquisa.

[22] - A primeira oferta do PROEJA FIC aconteceu por meio da adesão dos Institutos Federais ao Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, no qual para efeito da apresentação e aprovação das propostas foram consideradas as seguintes ações nos Planos de Trabalho: 1- Formação de profissionais para implantação dos cursos do PROEJA FIC; 2- Implantação dos Cursos PROEJA FIC; 3- Produção de Material Didático; 4- Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA.

[23]- Hobsbawn (1977), ao apontar a mesma linha analítica de Saviani (1989), destaca a sociedade estamental feudal, na qual o camponês típico era um servo, que dedicava uma enorme parte da semana ao trabalho forçado na terra do senhor ou o equivalente em outras obrigações. [...] Abaixo dos magnatas, uma classe de cavaleiros rurais, de tamanho e recursos econômicos variados, explorava os camponeses. Em alguns países, ela era demasiadamente grande, e

portanto pobre e descontente, distinguindo-se dos não nobres basicamente pelos seus privilégios políticos e sociais e pela sua falta de inclinação para atividades anticavalheirescas tais como o trabalho. Esta sociedade estamental parece ter profundas similaridades com a sociedade de classes capitalista, nos moldes do que nos alerta Ianni (1973).

[24]- A *onilateralidade/omnilateralidade* objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, em contraposição à produção unilateral que visa somente à preparação do homem para o trabalho alienado. Esta produção unilateral ainda preserva longos tentáculos nos currículos e práticas da Educação Profissional. O PROEJA, ao responder às demandas históricas da classe trabalhadora por formação, tem como propósito, romper com esta dicotomia.

[25]- Esta dicotomia histórica da Educação Profissional encontra ressonância nas palavras de Lima (2005, p. 211), quanto este autor entende que [...] “o conjunto ideológico desta perspectiva não é antagônico ao que ocorreu por ocasião da divisão social do trabalho, inaugurando segmentos sociais diferenciados em conformidade com o trabalho produzido – classe dos executores e classe dos administradores.”

[26] - Vale a pena aqui, considerar a posição de Gramsci (1999), na qual sinaliza que a concepção do Estado segundo a função produtiva das classes sociais não pode ser aplicada mecanicamente à interpretação da história italiana e europeia desde a Revolução Francesa até todo o século XIX. Embora seja certo que, para as classes fundamentais produtivas (burguesia capitalista e proletariado moderno), o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção.

[27] - Para aprofundamento, analisar o debate sobre politecnicidade/omnilateralidade impresso nos “Textos sobre Educação e Ensino” de Marx e Engels (2011).

[28] - Para que o PROEJA possa ser consolidado ao mesmo tempo em que se vai transformando em política pública é crucial adotar algumas estratégias que potencializem essa transformação, como as de: assistência estudantil, pedagógica, de formação inicial e continuada de docentes, de financiamento, divulgação, revisão de marcos legais e de infraestrutura (BRASIL, 2007, p.2)

[29] - Para o CFESS (2013) tampouco a categoria dispõe de um acúmulo resultante de encontros e reflexões coletivas, assim como de produção de conhecimento, sobre as experiências profissionais realizadas nas diferentes instituições de educação nas quais se insere o/a assistente social.

REFERÊNCIAS ALEMANHA. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos. V CONFINTEA, 1997. ALESSANDRINI, M. A inserção do assistente social na política educacional e na gestão da escola pública. **Debates sociais.** São Paulo, Ano 36, n 59, 2001. ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação:** novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: Simpósio Brasileiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, 2007. ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos**

ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983. ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETE, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. BERTICELLI, Ireno Antonio. **Epistemologia e educação:** da complexidade, auto-organização e caos. Chapecó: Argos, 2006. BRASIL. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. _____. **Decreto 2.208/1997,** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil/MEC, 1997.

Disponível em:

< http://

www.

planalto.gov.br

/ccivil_03/decreto/D2208.htm

>. Acesso em 10 jan. 2016. _____. **Decreto 5.154/2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/MEC, 2004.

Disponível em:

<http://

www.

planalto.gov.br

/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

>. Acesso em 10 jan. 2016. _____. **Decreto 5.478/2005.** Institui nas instituições federais de educação tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/MEC, 2005.

Disponível em:

<http://

www.

planalto.gov.br

/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm

>. Acesso em 10 jan. 2016. _____. **Decreto 5.840/2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/MEC.

Disponível em:

<http://

www.

planalto.gov.br

/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm

>. Acesso em 10 jan 2016. _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Casa Civil, 1990.

Disponível em:

< http://

www.

planalto.gov.br

/ccivil_03/leis/l8069.htm

>.

Acesso em: 10 nov.2014 _____. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em <http://

portal.mec.gov.br

/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

>.

Acesso em: 15 jan. 2016 _____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação/SETEC, 2007. Disponível em <http://

portal.mec.gov.br

/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

>

Acesso em: 05 fev. 2016. _____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base - Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/SETEC, 2007. Disponível em <http://

portal.mec.gov.br

/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf

>

Acesso em: 05 fev. 2016. CANO, M.A.T.; FERRIANI, M.G.C.; MENDONÇA, M.L. - Repetência e evasão escolar de adolescentes em Ribeirão Preto-SP: uma primeira abordagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem** (online), Goiânia, v.1, n.1, out-dez. 1999.

Disponível em:

< http://

www.

revistas.ufg.br

/index.php

/fen/article/view/663/739>

Acesso em: 10 fev. 2016. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parecer Jurídico para atuação dos assistentes sociais nas escolas públicas**. Brasília: CFESS, 2001. _____. **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001.

Disponível em:

<http://

cfess.org.br

/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf

>

Acesso em: 20 fev. 2016. _____. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

Disponível em:

< http://

www.

cfess.org.br

/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf

>

Acesso em: 20 fev. 2016. DYSON, Freeman. **Mundos imaginados**. Tradução de Cláudio Weber Abramo. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social?**

4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O PROEJA e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, Edna Castro de *et al.*

EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 101-120. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**:

concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**:

teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008, p. 30-49. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; vol. I - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 7. ed.

Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. IANNI, Octavio. **Teoria de estratificação social**: leitura de sociologia. São Paulo: Editora Nacional, 1973. JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986. LARA, Ricardo. **A produção do conhecimento em Serviço Social**:

o mundo do trabalho em debate. Tese (Doutorado). Franca-SP: Universidade Estadual

Paulista, 2008. LEITE, Camilo de Jesus Roma Assunção. **O serviço social em xeque e a influência político partidária e a volta do conservadorismo**. Monografia de Graduação (Serviço Social). Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 119-133. LIMA, Paulo Gomes. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**: o dito e o feito no "plano real". 2005. 462 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciência e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2005. IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2001. _____. A questão social no capitalismo. ABEPSS: **Revista Temporalis**, nº 03, 2001. _____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007. IASE, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. São Bernardo do Campo-SP: Expressão Popular, 2006. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. _____. **A questão judaica**. Covilha-Portugal: Universidade da Beira Anterior/Lusosofia.net. Tradução de Artur Mourão, 1975. MELO, Ferdinando Santos de. **Serviço Social, Educação e Produção do Conhecimento**. In: IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. Belém: IFPA, 2009. NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007. PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo Rico: **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 65-73. PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008. p. 61-78. SANTOS, Fábio. **Os (des) caminhos da institucionalização do Serviço Social na educação**: desafios para a efetivação do projeto ético-político na área educacional. Monografia de Graduação (Serviço Social). São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, 2009. 125 f. SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: **Revista ANDE**. São Paulo, Cortez, n. 11, 1985. _____. Sobre a concepção de politecnia Rio de Janeiro: Fiocruz/Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989 SCHWARTZMAN, Simon; PAIM, Antonio. **A universidade que não houve**: antecedentes da Ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparável). 1976.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.schwartzman.org.br)

[schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)

[/simon/paim.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/paim.htm)

>. Acesso em 15 jan. 2016.

[1] - Entende-se aqui, a partir da leitura de Pontes (1997), a categoria mediação em Serviço Social, como instrumento teórico-metodológico da prática, apreendendo, decodificando e intervindo “com e nas” imbricações que permeiam a rede institucional e o contexto de (re)produção material da vida dos usuários. [2] - Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1993. [3]- ECA- Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, observando os recortes e recomendações para os jovens, a partir dos 15 anos, que são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos em nível de ensino fundamental e na articulação com a Educação Profissional (PROEJA FIC). [4] - Estas últimas pós LDB, sendo estabelecidas pelo Parecer CEB/CNE 11/2000. [5] - Ver Parecer Jurídico 023/2000/CFESS, como parte da Cartilha “Serviço Social na Educação”, que recomenda a implantação do Serviço Social nas Escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio de todo o país. [6]- Compreendidas a partir das inúmeras demandas que chegam ao Programa de Assistência Estudantil em suas interfaces análogas as expressões da questão social, que reverberam fora da escola, em face da garantia não só do acesso, como também da permanência dos estudantes na Escola. Todavia, cumpre salientar à luz da leitura de Iamamoto (2001), que a questão social tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas a favor dos direitos relativos ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe, em especial pelo Estado. [7]- Cabe registrar que a partir da Lei Federal nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, o Governo Federal, junto ao Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Tecnológica (MEC-SETEC), institui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) constituídos pela integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), além da expansão através da construção de novas Unidades na forma de *campi*. Os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional. [8]- Marx (1989) nos diz que a emancipação política representa um grande progresso, porém não constitui a forma final de emancipação humana na perspectiva da ordem social em voga. A emancipação humana para Marx pressupõe o fazer coletivo e genérico como vida real, superando as fissuras do individualismo e dos conflitos de interesse, de tal modo que coincida com a vida do Estado. Nesta linha de raciocínio Iasi (2006) assevera que se perde a materialidade de compreender a consciência pelo primado da materialidade exterior do sujeito, ou pela idealização

calcada numa universalidade que não encontra mediação empírica na prática dos seres humanos reais. Fazemos analogia aqui ao que Marx, em "A questão judaica" bem enfatiza: "a emancipação humana não pode acontecer dentro da ordem mundana até então vigente". A escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), da forma como estabelece suas relações e imprime sua função social, estaria, em nossa interpretação, a serviço desta ordem mundana, uma vez que segrega, hierarquiza e exclui os sujeitos aprendentes, sobretudo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. [9] - Para aprofundamento vide FALEIROS (1985) e CANO, FERRIANI e MENDONÇA (1999). [10] - Centro de Referência da Assistência Social e Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CRAS e CREAS, respectivamente. [11] - Segundo o Documento Base do PROEJA FIC - Brasil (2007), a assistência estudantil será financiada por meio de suplementação na rubrica correspondente a essa finalidade nas instituições federais. Para estados e municípios serão utilizados os mecanismos disponíveis com base nos recursos do FUNDEB. [12] - De acordo com o Documento Base do PROEJA, a EJA (Educação de Jovens e Adultos - de nível fundamental, médio ou técnico) possui três funções básicas, quais sejam: *Reparadora*- todos aqueles que não tiveram acesso à escolaridade básica, na idade apropriada, foram, e são, alvo da negação de um direito pela estrutura socioeconômica do país. O Documento atribui à EJA a função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade; *Equalizadora*: É defendida a ideia de que esses jovens e adultos trabalhadores devem ser alvo de políticas de discriminação positiva, ou seja, os desfavorecidos frente ao acesso ou a permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros; *Qualificadora* (ou Permanente): Constitui o próprio sentido da EJA. [...] É ela que permanecerá quando a efetiva democratização da sociedade - e da educação - tornar desnecessárias as funções reparadora e equalizadora (BRASIL, 2006. p.34). [13]- De acordo com Netto (2007, p. 157): "O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a "questão social" - diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da "questão social"; esta não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A "questão social" é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo. [...] A "questão social" está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho - a exploração". [14] - Esta informação também encontra respaldo no Documento elaborado pelo GT de Educação do CFESS, em 2001, disponível em <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>

>. [15]- Existe um grande debate no campo da EJA, principalmente na corrente ligada às bases da Educação Popular, que pressupõe um docente que não seja apenas professor, mas um educador comprometido com a educação popular e com os fundamentos da Andragogia. Para Romão (2008),

o “professor” atua nos limites da dimensão pedagógica, já o “educador” da EJA, além do exercício da dimensão pedagógica, deve transcender sua ação para as dimensões técnico-gerencial e política. Romão conclui que “Professor-Instrutor” qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente o que se sabe; mas “Professor-Educador” pressupõe outras ações, uma vez que só se educa o que se é. [16]- Leite (2007) aponta que o marco desta nova aliança profissional encontra sua origem um ano antes do início da década de 1980. É a partir de 1979, no conhecido “Congresso da Virada” (3º CBAS), que a Intenção de Ruptura começa a se sobressair sobre os projetos conservadores e dita os novos passos do Serviço Social brasileiro. O autor também aponta ainda em seu estudo as aproximações da categoria com os partidos de esquerda e com os movimentos sociais, o que estimulou o contato do Serviço Social com os segmentos representativos da classe trabalhadora. [17]- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O Programa apresenta as seguintes submodalidades: 1- PROEJA técnico integrado ao ensino médio; 2- PROEJA formação inicial e continuada em nível médio; 3- PROEJA técnico subsequente; 4- PROEJA FIC: Formação Inicial e Continuada em nível de ensino fundamental; e, 5- PROEJA Indígena. [18]- A política de APL é parte fundante da política industrial. Em Catu, município onde fica sediado o *Campus* com o qual estou vinculado, e na cidade vizinha de Alagoinhas onde foram instaladas turmas de PROEJA FIC, as principais APL ficam por conta do setor petrolífero, de turismo e hospitalidade e indústria de cervejaria. Para aprofundamento da temática APL/desenvolvimento consultar<[\[\\[bndes.gov.br\\]\\(http://www.bndes.gov.br\\)\]\(http://www.</p></div><div data-bbox=\)](http://</p></div><div data-bbox=)

[/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/seminario/apl.pdf](http://SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/seminario/apl.pdf)

>. [19] - Para maiores informações sobre o Grupo de Pesquisa criado em Catu com a finalidade de atender as condicionantes de implantação do PROEJA FIC, acessar a página na Base *Lattes*: <[\[dgp.cnpq.br\]\(http://dgp.cnpq.br\)](http://</p></div><div data-bbox=)

[/dgp/espelhogrupo/1378821036928381](http://dgp/espelhogrupo/1378821036928381)> [20] - Uma vez instituída a portaria, a carga horária destinada à atenção ao PROEJA deve passar obrigatoriamente a integrar o Plano de Trabalho Individual do servidor. [21]- No *Campus*, existem ainda outras quatro subcoordenações que compõem a gestão do PROEJA FIC, a saber: Coordenação de Formação Continuada dos profissionais envolvidos, Coordenação Pedagógica dos Cursos, Coordenação de Produção de Material Pedagógico e Coordenação de Monitoramento, Estudo e Pesquisa. [22] - A primeira oferta do PROEJA FIC aconteceu por meio da adesão dos Institutos Federais ao Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, no qual para efeito da apresentação e aprovação das propostas foram consideradas as seguintes ações nos Planos de Trabalho: 1- Formação de

profissionais para implantação dos cursos do PROEJA FIC; 2- Implantação dos Cursos PROEJA FIC; 3- Produção de Material Didático; 4- Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA. [23]- Hobsbawn (1977), ao apontar a mesma linha analítica de Saviani (1989), destaca a sociedade estamental feudal, na qual o camponês típico era um servo, que dedicava uma enorme parte da semana ao trabalho forçado na terra do senhor ou o equivalente em outras obrigações. [...] Abaixo dos magnatas, uma classe de cavalheiros rurais, de tamanho e recursos econômicos variados, explorava os camponeses. Em alguns países, ela era demasiadamente grande, e portanto pobre e descontente, distinguindo-se dos não nobres basicamente pelos seus privilégios políticos e sociais e pela sua falta de inclinação para atividades anticavalheirescas tais como o trabalho. Esta sociedade estamental parece ter profundas similaridades com a sociedade de classes capitalista, nos moldes do que nos alerta Ianni (1973). [24]- A *onilateralidade/omnilateralidade* objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, em contraposição à produção unilateral que visa somente à preparação do homem para o trabalho alienado. Esta produção unilateral ainda preserva longos tentáculos nos currículos e práticas da Educação Profissional. O PROEJA, ao responder às demandas históricas da classe trabalhadora por formação, tem como propósito, romper com esta dicotomia. [25]- Esta dicotomia histórica da Educação Profissional encontra ressonância nas palavras de Lima (2005, p. 211), quanto este autor entende que [...] “o conjunto ideológico desta perspectiva não é antagônico ao que ocorreu por ocasião da divisão social do trabalho, inaugurando segmentos sociais diferenciados em conformidade com o trabalho produzido – classe dos executores e classe dos administradores.” [26] - Vale a pena aqui, considerar a posição de Gramsci (1999), na qual sinaliza que a concepção do Estado segundo a função produtiva das classes sociais não pode ser aplicada mecanicamente à interpretação da história italiana e européia desde a Revolução Francesa até todo o século XIX. Embora seja certo que, para as classes fundamentais produtivas (burguesia capitalista e proletariado moderno), o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção. [27] - Para aprofundamento, analisar o debate sobre politecnicidade/omnilateralidade impresso nos “Textos sobre Educação e Ensino” de Marx e Engels (2011). [28] - Para que o PROEJA possa ser consolidado ao mesmo tempo em que se vai transformando em política pública é crucial adotar algumas estratégias que potencializem essa transformação, como as de: assistência estudantil, pedagógica, de formação inicial e continuada de docentes, de financiamento, divulgação, revisão de marcos legais e de infraestrutura (BRASIL, 2007, p.2) [29] - Para o CFESS (2013) tampouco a categoria dispõe de um acúmulo resultante de encontros e reflexões coletivas, assim como de produção de conhecimento, sobre as experiências profissionais realizadas nas diferentes instituições de educação nas quais se insere o/a assistente social.

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo e em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe.

Recebido em: 07/08/2016

Aprovado em: 09/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: