



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
COLEGIADO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**MARIANA LÔBO BAHIA CASTELO BRANCO**

**O ACOMPANHAMENTO SOCIAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DA BAHIA**

Salvador  
2021

**MARIANA LÔBO BAHIA CASTELO BRANCO**

**O ACOMPANHAMENTO SOCIAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Férriz

Salvador  
2021

Dedico este trabalho aos meus antepassados, sobretudo, à minha avó materna, Zélia Lopes Lobo (*in memoriam*), minha maior referência de ser humano.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à força do feminino e da natureza.

Agradeço ao vento que, por vezes, bagunçou meu cabelo e soprou respostas em meu ouvido.

Agradeço ao mar que me trouxe reflexões e calma nos momentos mais intensos, tristes e felizes pelos quais passei.

À Família Lôbo, cuja história de esperança, fé, luta e superação tanto me orgulha, representada através de minha mãe Graça, minha tia Rita e minha irmã Carolina: amo vocês!

Ao amor da minha vida, Ricardo, pelo que vivemos e aprendemos ao longo desses anos. Eu te amo tanto, meu amor. Que bom que é você!

À minha sogra Sônia e minha cunhada Sarah pela compreensão especialmente durante esse período de término de curso.

À toda turma 2017.2 de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia. Nunca esquecerei o acolhimento, as palavras carinhosas de incentivo e todas as vezes em que vocês me impulsionaram. Muito obrigada!

Agradeço a cada uma das professoras do curso de Serviço Social da UFBA cuja dedicação ao ofício intensifica meu apreço pela educação.

À professora Adriana Ferriz por ter aceitado trilhar comigo esse desafio e não ter desistido de mim.

Às assistentes sociais do IFBA: Eliana Nascimento, Heide Damasceno e Fabiana Ribeiro. Cada uma de vocês me inspirou de diversas maneiras. O profissionalismo e a generosidade serão sempre exemplos para mim. Como sou feliz! Eu me sinto tão agradecida por ter caminhado tendo vocês ao meu lado! Obrigada pelas reflexões, pela empatia, pelas provocações, pela oportunidade! Obrigada é tão pouco! Vocês são minhas inspirações e eu as levarei para sempre dentro do meu coração.

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

Pra não dizer que não falei das flores  
Geraldo Vandré  
1968

*Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão  
Decepar a cana  
Recolher a garapa da cana  
Roubar da cana a doçura do mel  
Se lambuzar de mel  
Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, a propícia estação  
E fecundar o chão.*

Cio da Terra  
Milton Nascimento e Chico Buarque  
1977

*Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim*

Caçador de Mim  
Milton Nascimento  
1981

CASTELO BRANCO, Mariana Lôbo Bahia. **O Acompanhamento Social na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. Orientadora: Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Ferriz. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso consiste na análise do acompanhamento social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Diante das incipientes pesquisas que envolvem o Serviço Social e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta foi a modalidade escolhida para compreender como ocorre o acompanhamento social. Há uma urgência quanto a aproximação do Serviço Social e a EJA especialmente diante do público que a compõe e que carrega uma história marcada pelas refrações da questão social que inviabilizaram seu acesso e permanência em instituições de ensino. Dessa forma, o objetivo geral consistiu em identificar e analisar o acompanhamento social dos estudantes da EJA, curso de Saneamento, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Salvador, atendidos pelo Serviço Social no período de 2019 a outubro de 2021. Os objetivos específicos foram: traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos que compõe a EJA atendidos pelo Serviço Social; caracterizar o acompanhamento social realizado pelos profissionais do Serviço Social com os estudantes de Saneamento, modalidade EJA, do IFBA e analisar de que forma o acompanhamento social pode amenizar as situações de abandono escolar e infrequência escolar. A metodologia contemplou um estudo descritivo-exploratório porque partiu de uma investigação necessária quanto à identificação e análise do acompanhamento social dos estudantes da EJA. O tipo de pesquisa foi a documental, através dos formulários fornecidos pelo IFBA, além dos dados obtidos por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), bem como relatórios do Sistema do Programa de Apoio e Assistência aos Estudantes (PAE) e os relatórios de trabalho do Serviço Social. O tratamento dos dados foi feito tendo como esteio a abordagem quali-quantitativa a fim de elucidar fenômenos sociais implícitos quando da análise dos dados obtidos pelos sistemas já citados. Inicialmente, objetivou-se como enfoque os estudantes selecionados pelo Programa de Assistência e Apoio Estudantil (PAAE) no período de 2019.1 e 2019.2. No período referido, setenta estudantes foram selecionados para o recebimento das bolsas/auxílios e os mesmos compuseram a amostra do trabalho. A pesquisa constatou que o perfil atual do estudante EJA do IFBA corresponde a homem negro jovem, com idade entre 18-28 anos, solteiro, sem filhos, sem vínculo empregatício e cuja renda *per capita* é de menos da metade de um salário mínimo. A pesquisa revelou a urgência na discussão quanto às dificuldades de sistematização do trabalho profissional uma vez que ela contribui, sobremaneira, para que o caráter interventivo da profissão seja consolidado.

**Palavras-chave:** Acompanhamento Social. Educação de Jovens e Adultos. Educação.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: a especificidade da Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>13</b>
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: DISCUTINDO A RELAÇÃO .....	13
2.2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E HISTÓRICO .....	15
2.3 O PROEJA .....	28
<b>3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL</b> <b>...32</b>	
3.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA .....	32
3.1.1 O CURSO DE TÉCNICO EM SANEAMENTO .....	35
3.2 O PERFIL DO ESTUDANTE EJA .....	38
3.3 O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO .....	42
3.3.1 O SERVIÇO SOCIAL NO IFBA .....	50
3.3.2 O ACOMPANHAMENTO SOCIAL COMO AÇÃO SOCIOEDUCATIVA E SEUS IMPACTOS .....	54
<b>4 O ACOMPANHAMENTO SOCIAL DOS ESTUDANTES DA EJA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA</b> .....	<b>58</b>
4.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO .....	60
4.2 A INFREQUÊNCIA/ABANDONO ESCOLAR .....	70
4.3 O ACOMPANHAMENTO SOCIAL .....	71
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>75</b>
<b>APÊNDICE A - Ficha de Coleta de Dados</b> .....	<b>82</b>
<b>ANEXO A - Relatório GGTI/PAE 2019.1 e 2019.2</b> .....	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso ora apresentado pretende lançar luz sobre o acompanhamento social direcionado aos estudantes do curso de Saneamento, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Importa referendar que o sujeito mote dessa pesquisa foi o estudante EJA atendido pela Política de Assistência Estudantil.

Refletir sobre acompanhamento social é, antes de tudo, vislumbrar que o mesmo justifica-se tendo por norte a possibilidade de uma maior apreensão das demandas trazidas pelo usuário, no caso, pelo estudante e que não são apreendidas em sua totalidade diante dos limites da Política de Assistência Estudantil. A compreensão advinda de um acompanhamento social mais próximo viabiliza que outras frentes sejam provocadas, mas não apenas. Possibilita também uma reflexão mais criteriosa quanto às suas possibilidades e limites.

Limites e possibilidades endossaram o estabelecimento da EJA no Brasil. É sabido o caráter elitista que perpassou aquilo que viria a ser cunhado como “direito à educação”. Este, historicamente, não abarcou a todos. Não à toa, a dívida resultante desse processo excludente e dicotômico reverbera em reflexos e reflexões sobre quem foi esse sujeito alijado e de que maneira podemos alçar a educação àquilo que de fato ela deve ser. O conceito de educação aqui assumido é condizente com o Projeto Ético-Político Profissional: a educação como um direito social.

São três os motivos que justificam o interesse pelo tema. O primeiro tem carga emocional e surgiu porque minha avó foi, como tantos outros brasileiros, uma pessoa que não conseguiu dar continuidade aos estudos no dito tempo “adequado”. Ainda criança, lembro do orgulho que ela tinha quanto ao feito. Então, no meu imaginário infantil, aquela experiência tinha sido verdadeiramente transformadora. As leituras sobre a EJA também me fizeram constatar que a máxima que referenda o respeito pelos saberes trazidos pelos sujeitos que compõem essa modalidade também fora concretizado porque ela me contava que seus professores acolhiam todo o vivido pelos seus colegas. Ainda que aqueles noturnos meses tenham sido desafiadores, já que muitos detinham o desafio dos bancos escolares após 8 horas



de trabalhadas, fato é que aos 43 anos minha avó concluiu o curso de Técnica em Contabilidade.

O segundo motivo se manifestou durante o estágio no IFBA quando, em diálogo com as assistentes sociais, soube que o curso de Saneamento não seria mais oferecida na modalidade EJA, estando, portanto, em sua última turma. Não havia, e ainda não há então, nenhuma mobilização mais concreta do instituto em prol de pensar na possibilidade de ofertar um novo curso para essa modalidade e fazer valer o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como demonstra seu o Título II - “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, artigo 3, XIII, a saber: “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

O terceiro motivo é mais direcionado ao Serviço Social em si. Apesar de reconhecer a maturidade do Serviço Social no que tange à produção acadêmica na área da educação tal qual demonstra o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Educação”, apresentado em 2014, como resultante de debates e experiências dos profissionais nesse espaço sócio-ocupacional, fato é que pesquisando sobre o arcabouço legal da EJA, constatei que eram tímidas as produções da categoria profissional sobre a modalidade de ensino então apresentada.

Considerando que o sujeito que compõe a EJA invariavelmente carrega uma história de luta, sofrimento de negação de direitos fundamentais, é justo, portanto, que a partir do momento que o mesmo se permita recomeçar de onde foi obrigado a parar, que este tenha todas as condições não apenas de acessar o ensino e nele permanecer. Dessa forma, reconhecendo o lugar privilegiado que tem o Serviço Social dentro da Política de Educação, indaga-se se um acompanhamento social mais próximo contribui para promover a permanência desse estudante e, com isso, contribuir para validar efetivamente seu direito à educação.

A inquietação então explanada suscitou como objetivo geral o seguinte: identificar e analisar o acompanhamento social dos estudantes da EJA, curso de Saneamento, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Salvador, atendidos pelo Serviço Social no período de 2019 a outubro de 2021. Os objetivos específicos foram: traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos que

compõe a EJA atendidos pelo Serviço Social; caracterizar o acompanhamento social realizado pelos profissionais do Serviço Social com os estudantes de Saneamento, modalidade EJA, do IFBA e analisar de que forma o acompanhamento social pôde amenizar as situações de abandono escolar e infrequência escolar.

É basilar a importância de se delinear um procedimento metodológico quando se intenta um trabalho científico. Fulcral, uma vez que direcionará o caminho a ser traçado, qualificando, sobremaneira, a experiência do pesquisador. Então, o presente trabalho de conclusão de curso pretendeu-se descritivo-exploratório porque partiu de uma investigação necessária quanto a identificação e análise do acompanhamento social dos estudantes da modalidade já citada. O tipo de pesquisa foi a documental, através dos formulários fornecidos pelo IFBA, além dos dados obtidos por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), bem como relatórios do Sistema do Programa de Apoio e Assistência aos Estudantes (PAE) e os relatórios de trabalho do Serviço Social. O tratamento dos dados foi feito tendo como esteio a abordagem quali-quantitativa a fim de elucidar fenômenos sociais implícitos quando da análise dos dados obtidos pelos sistemas já citados.

Utilizou-se como aporte teórico, os estudos dos seguintes autores: Di Perro e Haddad (2000 a 2015), Arroyo (2005), Yamamoto e Carvalho (2017), Piana (2009), Mioto (2010), Almeida (2020), Saviani (2000), Costa (2013), Netto (2011), Damasceno (2013), Canali (2009), Strelhow (2010), Negro e Gomes (2006) dentre outros e os documentos publicados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) intitulado “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” e pelo Ministério da Educação denominado “PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” além de registros pessoais feitos no decorrer da graduação.

Como descrito acima, a modalidade Educação de Jovens e Adultos urge um debruçar mais cuidadoso dada sua relevância para uma parcela substancial da população brasileira e, mesmo, como já foi dito, em virtude das discretas produções do Serviço Social quanto a essa seara em específico. A EJA é uma necessidade e, como tal, um direito de todo cidadão que se predispôs a retomar aquilo que fora negado ou interrompido pelos mais variados motivos. Dessa forma, diante da

complexidade que encerra a modalidade em si e seus sujeitos, e, tendo como propósito alcançar os objetivos anteriormente descritos neste trabalho, optou-se por dedicar um capítulo inteiro a fim de apresentar brevemente o processo histórico da EJA e, posteriormente, o enfoque residiu no acompanhamento social.

O **Capítulo 2** teceu notas sobre a educação no Brasil partindo de uma breve apresentação sobre a interlocução das categorias trabalho e educação, seguido dos conceitos e histórico da educação e da educação de jovens e adultos. A intenção residiu em um breve apanhado quanto a educação do Brasil com um enfoque maior nos anos 1930 até o advento do PROEJA e as singularidades que encerram o perfil do sujeito EJA na atualidade. Para tanto, os estudos de Saviani (2007), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (s/a), Canali (2009) e Pereira (2019) e outros foram utilizados. Pretendeu-se, também, de forma correlata, apresentar os dados da pesquisa quanto ao estudante da EJA do IFBA relativos ao perfil socioeconômico daqueles que foram atendidos pelo Serviço Social e, com isso, referendar o objetivo específico número 1 desse trabalho de conclusão de curso.

O **Capítulo 3** teve como enfoque a educação profissional e o trabalho do assistente social. Para isso, uma breve apresentação sobre o espaço sócio ocupacional do presente trabalho de conclusão de curso, o IFBA, foi feita. Algumas informações sobre o Curso de Técnico em Saneamento Integrado também foram compartilhadas bem como o perfil do estudante EJA. O acompanhamento social foi referenciado partindo da introdução sobre o Serviço Social na Política de Educação, o Serviço Social no IFBA culminando então no Acompanhamento Social como Ação Socioeducativa e seus Impactos. As contribuições de Mioto (2010), Magalhães (2006) e Guerra (2007) estiveram presentes. Paralelamente, notas sobre a relação do Serviço Social com a educação tiveram como aporte, Iamamoto e Carvalho (2017), Almeida (2020), Piana (2009) e Damasceno (2013). Além disso, de forma a abarcar os dois últimos objetivos específicos, o atual capítulo também vislumbrou caracterizar o acompanhamento social realizado pelos assistentes sociais do instituto e refletiu quanto à possibilidade de o mesmo amenizar as situações de abandono e infrequência escolar tão comuns ao público EJA.

O **Capítulo 4** tratou de fazer uma análise quanto aos dados obtidos na pesquisa documental bem como teceu provocações quanto às limitações resultantes

não apenas em virtude do contexto da pandemia da COVID-19 bem como a própria ineficiência dos sistemas que o instituto utiliza além da ainda incipiente tentativa de sistematização do fazer profissional pelo Serviço Social.

Finalizando este trabalho, o item **Conclusão** apresentou brevemente os principais aspectos da discussão ora tratada, reafirmou os avanços decorrentes das pesquisas do Serviço Social na área da educação e trouxe como sugestão um maior adensamento nos estudos específicos relativos à Educação de Jovens e Adultos para que os mesmos ganhem mais escopo dentro da categoria profissional. Além disso, sugeriu a urgência na proposição de estratégias de forma a minorar os fatores limitadores ao escopo da pesquisa visando ao fortalecimento do Serviço Social dentro da instituição.

## **2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: a especificidade da Educação de Jovens e Adultos**

O presente capítulo expõe notas sobre a educação no Brasil partindo de uma breve apresentação sobre a interlocução das categorias trabalho e educação, seguido dos conceitos e histórico da educação e da educação de jovens e adultos. A intenção residiu em um breve apanhado quanto a educação do Brasil com um enfoque maior nos anos 1930 até o advento do PROEJA e as singularidades que encerram o perfil do sujeito EJA na atualidade.

### **2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: DISCUTINDO A RELAÇÃO**

A relação estabelecida entre trabalho e educação é historicamente amalgamada e teve como característica movimentos de aproximação e rupturas sucessivas. Essa reflexão há de ser tomada posteriormente. No entanto, o que se pretende evidenciar é a exclusividade das duas categorias citadas enquanto pertencentes ao ser humano.

Como sinaliza Saviani (2000, p. 152) “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” O homem é, portanto, aquele, dentre todos os outros seres, cuja capacidade teleológica<sup>1</sup> reflete na transformação da natureza a partir das suas necessidades. A essa transformação da natureza a partir da ação humana dá-se o nome trabalho.

Costa (2013, p. 67) corrobora que “o processo-trabalho engendra uma relação dialética entre o homem e a natureza, pois ele a transforma, a humaniza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.” O transformar-se a si mesmo como consequência do processo acima descrito, oficializa, portanto, a frase mais conhecida quando os estudos intentam o desvelar da relação homem e trabalho: o trabalho é a categoria fundante do ser social. E o ser social é este homem que surge porque a partir do momento em que decide transformar a natureza é, também por

---

<sup>1</sup> O ser social é a síntese dessas determinações estruturais. Só ele é capaz de agir teleologicamente, só ele se propõe finalidades e antecipa metas - em suma, só ele dispõe da capacidade de projetar (NETTO, 2011, p. 51).

ela, transformado - o que explicita a concomitância do trabalho com a origem da educação.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se homem. Ele necessita aprender a ser homem, *precisa aprender a produzir sua própria existência*. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154, *itálicos nossos*).

Aprender a produzir a própria existência exige a reprodução das condições objetivas além da transmissibilidade desse aprendizado a outrem. A universalização dos saberes requer um tipo de linguagem que deve ser aprendida porque condição para o aprendizado (NETTO, 2011). Percebe-se, dessa forma, o amálgama citado na abertura desse capítulo. O trabalho enseja a espontaneidade quanto à sua transmissibilidade, possível mediante a educação. Canali (2009, p. 2) sugere que:

Nas sociedades primitivas, tanto a educação quanto quaisquer outras ações desenvolvidas pelo homem, traziam o caráter da espontaneidade coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade num processo de produção coletiva da existência.

Costa (2013, p. 71) vai ao encontro da autora anteriormente citada quando expõe que:

Embora Marx e Engels tenham concentrado seus estudos científicos na crítica da economia política e não tenham se preocupado com as especificidades da educação escolar, é importante salientar que o trabalho constitui princípio educativo por excelência.

Engels (2017) com sua obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” apresentou a evolução pela qual o homem passou do seu estado mais “primitivo” (aspas da autora) até a dita chegada da “civilização”. Essa análise histórica permitiu o aprofundamento da compreensão do materialismo

histórico-dialético e de como as relações foram transformadas com o advento do capitalismo.

A dita espontaneidade que costumeiramente marcava as relações estabelecidas nas sociedades ditas primitivas se esvaiu a partir do momento que a apropriação privada das terras passou a balizar essas mesmas relações e, conseqüentemente, deu ensejo, portanto, à divisão de classes. O modo de produção capitalista reconfigurou as relações de trabalho e, conseqüentemente de educação (já que anteriormente o processo de produção era coletivo).

Dessa forma, enquanto as sociedades eram primitivas, o processo de trabalho era espontâneo e comum a todos. Porém o surgimento do modo de produção capitalista acarretou na reconfiguração do processo de trabalho que passou a ser dual. Esse contorno dual então adquirido repercutiu na divisão também no que tange à educação. Assim:

Essa divisão vai gerar uma divisão na educação. Essa que antes se identificava com o próprio processo de trabalho, assume um caráter dual, constituindo-se em educação para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviçais e escravos coube a educação inerente ao próprio processo de trabalho; desde então, surge a separação entre educação e trabalho consumada nas formas escravista e feudal (CANALI, 2009, p. 2).

Fato é que o embate social causado pela dualidade então apresentada vai perpassar todo o caminhar histórico de formação da gente desse país bem como a própria educação. É essa dualidade que vai acarretar conseqüências que na contemporaneidade ainda sentimos. E é ela que também vai viabilizar, a partir das críticas necessárias, o referendar de um processo de ações afirmativas a fim de proporcionar o acesso e a permanência no sistema de educação daqueles que por séculos tiveram seu direito negado pelo Estado Brasileiro.

## 2.2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E HISTÓRICO

A educação é um campo de disputas. Disputas essas que advém desde o momento em que religiosos portugueses trouxeram como missão o processo de

catequização dos indígenas e o ensino do idioma (hoje) pátrio. Então, ainda durante o período inicial de colonização, os jesuítas tinham como propósito a transmissão da fé, através do ensino do evangelho, bem como o direcionamento de padrões de comportamento (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Não havia, por parte desses religiosos, a compreensão de que já se fazia por aqui educação. Ainda que não sendo nos moldes europeus, era sim educação. Isso possibilita que haja uma reflexão não só sobre o que se entende por educação bem como a dicotomia que a acompanhou por tantos anos e que ainda hoje se faz presente.

Como dito, a história que é cunhada como a “oficial”, aquela que desconsidera as experiências educacionais dos povos originários e dos africanos que foram trazidos para o Brasil, defende que as primeiras experiências de escolarização emergiram por volta de 1549 através da Companhia de Jesus (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

A história extraoficial, que objetiva ser decolonial, potencializa a apreensão de olhares que permitem referendar que os povos nativos tinham suas próprias experiências de educação, seu modo particular de transmissibilidade dos conhecimentos. Os povos indígenas sempre tiveram seus mecanismos próprios de transmitir conhecimentos às crianças e de socializarem-se, sem precisar passar por salas de aula e por um professor para educarem seus membros (QUARESMA; FERREIRA, 2013).

Corroborando com tal assertiva, Brandão (2007, p. 9) diz que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante.”

O modelo de educação conhecido pelo colonizador europeu fora imposta aos povos originários. E, quase 40 anos<sup>2</sup> depois da conquista do território brasileiro, esse mesmo tipo de educação foi orientada aos negros escravizados para o Brasil

---

<sup>2</sup> Não existem registros precisos dos primeiros escravos negros que chegaram ao Brasil. A tese mais aceita é a de que em 1538, Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado para a Bahia os primeiros escravos africanos. A História da Escravidão Negra no Brasil. **Geledés**, 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>>. Acesso em: 7 outubro 2021.



trazidos, porém com um objetivo muito específico: forjar a manutenção da economia colonial. Instituiu-se, portanto, uma dualidade no período outrora referido: enquanto às pessoas escravizadas cabiam atividades de caráter manual e força física, aos homens “livres”, a educação era direcionada com o fim de ensinar profissões.

Marcas dessa dualidade já eram vistas no período do escravismo antigo, especialmente depois do advento da propriedade privada e, como consequência desta, da divisão dos homens em classes: uma educação voltada para a classe proprietária, fomentada em atividades de cunho intelectual, artístico e mesmo militar; e outra, para os ditos “escravos e serviçais”, correlacionada, invariavelmente, ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Desde antes da primeira metade do século XVI, as primeiras experiências educacionais apresentadas sob os signos da imposição, opressão, violência e apagamento histórico aportaram em território brasileiro porque coadunadas aos interesses daqueles que saquearam o país (SILVA; ACIOLI; RAMOS, s/a).

Essa prática perpassou todos os séculos posteriores tornando-se uma mácula que reverbera na atualidade especialmente quando o olhar é direcionado aos sujeitos símbolos desse processo de exclusão. Portanto, compreendendo as questões histórico-sociais que perpassam o Brasil e que afetam a vida de seus cidadãos, cujas repercussões sinalizam a desigualdade estrutural, esteio no qual a sociedade brasileira se configurou, percebe-se, portanto, que foi através da limitação do direito à educação que, por séculos, a elite sobrepujou seus intentos e objetivos em detrimento da maioria populacional vivente.

Com o advento da Independência, a Constituição Federal de 1824 chegou a apresentar a necessidade de se pensar em um modelo público de educação assemelhado ao defendido pelos ideais da Revolução Francesa. Liceus foram criados com recursos próprios e, posteriormente, com recursos públicos. A ideia consistia em fomentar o acesso ao que se compreendia enquanto 2º grau (hoje, ensino médio). Idealizado, frise-se, ao menos teoricamente, pelos revolucionários franceses.

Intento este que não passou de letra de lei uma vez que mantiveram a mentalidade conservadora e segregacionista. Tanto que a educação permaneceu dicotômica: ocupação para pobres e desvalidos e instrução para a elite. Outro

necessário referendar se faz urgente: nesse período, as pessoas escravizadas continuavam sendo vistas apenas como mão de obra e a elas não cabia qualquer tipo de instrução mesmo (CANALI, 2009).

É na Primeira República que os primeiros movimentos em prol de uma oferta mais expressiva de ensino ganham contornos. No entanto, analisando o contexto, percebe-se que havia uma intencionalidade por detrás desse clamor e que versava sobre a crescente pressão para que houvesse um afastamento do então modelo agrário-exportador e uma aproximação ao modelo industrial em suas primeiras incursões.

A intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a industrialização crescente e a *deterioração das formas de produção no campo*, gerou a evolução de um modelo agrário exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial e fez surgir uma nova demanda social de educação. A estreita oferta de ensino de então não atendia mais a crescente procura; a escola começa a ser demandada pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia (CANALI, 2009, p. 6, *itálicos nossos*).

Que o olhar não se perca, no entanto. A referida “deterioração das formas de produção no campo” refere-se aos quase três séculos de escravidão e suas consequências. Para além de todos os levantes, insurgências e revoltas advindos das mais variadas frentes, Silva (s/a, p. 51) defende que o abolicionismo “mostrou o atraso econômico e social do Brasil, denunciando suas consequências, seu caráter predatório e sua incompatibilidade com a modernidade industrial que se instaurava”.

A transição do trabalho escravo para o trabalho livre gerou consequências desastrosas para o lado mais fraco das relações de produção, ou seja, para o escravo liberto. Este se viu discriminado diante da concorrência de imigrantes e trabalhadores livres brancos (SANTOS, *et. al*, 2012, p. 249).

Vivia-se os reflexos da abolição da escravidão e toda essa força de trabalho então explorada encontrava-se à mercê da continuidade de um processo excludente secular. Não houve absolutamente nenhuma iniciativa do Estado em prol de

indenizar essas pessoas ou qualquer tentativa de buscar atenuar os danos de um processo de apagamento e invisibilização social. A abolição, muito embora romantizada, não representou a tão desejada e justa liberdade.

A representação das correntes rompidas não passou de um eufemismo quando o acesso às condições mínimas de vida continuaram sendo negados. Soares (s/a, p. 3) endossa expondo que “Deste modo, os recém-libertados, após 1988, não foram facilmente aceitos no convívio social, dificultando entre muitas coisas o acesso à terra, à moradia e conseqüentemente a escola”.

A abolição não possibilitou àquelas pessoas a devida indenização, nem terra, profissão ou educação. Isso é significativo especialmente porque foi através da exploração do trabalho dessas pessoas que toda uma nação se desenvolveu.

Barbosa (2003, p. 84) diz que “a história do trabalho é, antes de tudo, a história da pessoa escravizada e suas interações com os demais grupos sociais” reiterando que as ações do Estado, na regulação de legislações direcionadas para o se entendeu como “desescravização” forçava a criação de uma “[...] mão-de-obra disponível direta ou indiretamente para o capital. Na prática, vigoraram várias modalidades de disponibilidade da força de trabalho composta de imigrantes, trabalhadores nacionais e inclusive de ex-escravos” (BARBOSA, 2003, p. 100).

Então o que se sucedeu foi um incentivo do Estado no sentido de estimular a vinda de imigrantes europeus a fim de ocupar lugares dentro da incipiente realidade fabril - mas não só. Aos imigrantes, caberia sinalizar uma nação “ideal”: um povo que seria fenotipicamente branco e que manteria as características sócio-culturais da civilização latina de língua portuguesa (SEYFERTH, 2002).

Negro e Gomes (2006) questionam a transição da escravidão para o trabalho livre como algo naturalmente encadeado unicamente diante das transformações econômicas então vindouras. Põe em dúvida a suposta inexorabilidade na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre como algo projetado pelas elites e seu ideário de construção daquilo que viria a ser uma nação. Essa nova “nação” deveria ter uma mão de obra diferente. A mão de obra de outrora já não mais servia porque associada à barbárie e ao atraso.

No imaginário das elites e nos projetos imigrantistas, África, escravidão, escravo e negro eram associados à barbárie. A nação estava em jogo e a substituição do escravo pelo trabalhador livre seria menos uma questão de cálculos, prejuízos e lucros, quando não se desejava qualquer tipo de trabalhador livre, mas sim o imigrante, o branco europeu, considerado capaz de garantir a civilização e o progresso do Brasil (NEGRO; GOMES, 2006, p. 227).

Nesse momento, o que se tinha era um amplo contingente de trabalhadores, baixíssimos índices de escolarização, um processo de urbanização intensificado em virtude da crescente industrialização.

A partir da década de 1930, quando o processo de industrialização então inicial exigiu uma mão de obra qualificada, ações de cunho educativo foram exigidas tanto pela sociedade quanto pela própria elite. Esta, idealizava uma educação a fim de perseguir seus intentos.

É preciso lembrar que uma burguesia industrial estava nascendo. Logo, para ela, iniciativas do Estado voltadas para a educação se justificariam porque formariam a mão de obra mais qualificada que atenderia as necessidades advindas pelo novo contexto econômico.

[...] a intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a industrialização crescente e a deterioração das formas de produção do campo, gerou a evolução de um modelo agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial e fez surgir uma nova demanda social de educação. A estreita oferta de ensino de então não atendia mais a crescente procura; a escola começa a ser demandada pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia (CANALI, 2009, p. 6).

Analisando os anos que separam o período colonial das primeiras décadas do século XX, mais precisamente, 1930, estes mantiveram a característica dual da educação - seja em virtude da posição ocupada pelo sujeito dentro da sociedade; seja pelas flexibilizações promovidas unicamente com o intento de servir de esteio aos interesses econômicos então postos.

No Brasil, a educação brilhava pela ausência. É apropriado, no entanto, refletir que essa educação nunca deixou de “brilhar” para os filhos da classe abastada desse país. Dito isso, a educação em terras brasileiras seguiu a fins

específicos. Historicamente usada para dominação: ora dos povos originários, ora das pessoas escravizadas e, posteriormente, dos trabalhadores livres; ora usada com o propósito de apaziguar uma população que começava a fomentar consciência enquanto categoria trabalhadora. A forma de se pensar educação, a depender da classe social a que pertencesse o indivíduo, permaneceu caracterizando esse dualismo perverso.

[...] a partir da categoria “dualidade estrutural” [...] havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior (CANALI, 2009, p. 9).

As repercussões dessa forma de se pensar educação, mesmo já em idos do século XX, incidirão na dificuldade de o Estado brasileiro realmente intencionar promover uma educação pública que abarcasse o contingente considerável da população brasileira que, naquele período, evidenciava o analfabetismo como problema nacional.

Ciavatta (2016) denuncia a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com a população trabalhadora, seja pela negação secular quanto aos processos de conhecimento; seja pelo fato de os mesmos terem sido direcionados apenas em virtude de fins específicos que beneficiariam àquela.

Então, quando se analisa a história da educação no Brasil, o que se percebe é que ela “[...] foi tratada de forma inconsequente pelas autoridades políticas do país. A educação brasileira foi sempre colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e interesses das classes dominantes” (STRELHOW, 2010, p. 50).

Dessa forma, é com o advento da Constituição Federal de 1934 que a educação é reafirmada como direito de todos e dever do Estado. Um Plano Nacional de Educação foi urdido e a educação de jovens e adultos passou a gozar de um olhar diferenciado.

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 14).

A Constituição de 1934 contribuiu para que durante a década de 1940, iniciativas mais voltadas à educação de jovens e adultos fossem incentivadas e ganhassem o apoio do Estado e da sociedade. A educação, ou melhor, a ausência dela, virou pauta nacional. Nos dizeres de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) “[...] é na década seguinte que começaria a ganhar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.”

As ditas “amplas camadas da população até então excluídas da escola” versavam sobre um coletivo invariavelmente comum que trazia a marca de um processo secular de exclusão por questões sociais, de gênero, raciais e culturais. E não é contraditório dizer que esse coletivo “comum” carrega em si toda uma heterogeneidade que, grosso modo, continua sendo muito similar na contemporaneidade.

Uma análise mais criteriosa há de desvelar que sempre existiu uma educação voltada a jovens e adultos. E fica mais fácil compreender o exposto especialmente se desvincularmos a educação da escola, locus tido como “ideal”. A educação, portanto, pode (e deve) ocorrer em outros âmbitos. Assim sendo, a educação voltada para jovens e adultos é fruto de todas as relações por eles estabelecidas. E essas esferas, múltiplas e potencializadoras, são caminhos para o ensino, o conhecimento e a aprendizagem.

De forma institucionalizada, no entanto, apenas em 1940, foi que o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela educação de jovens e adultos. Muito embora essa atitude foi resultante da necessidade de instrumentalização dessa parcela da população “a fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111), fato é que resultou também

de um clamor social que lutava pelo acesso aos direitos sociais, por melhores condições de vida e de trabalho.

Essa nova fase passou a exigir uma melhor preparação da mão de obra. Ocorre que o sistema de ensino não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional exigível para atender o desenvolvimento que se instalava. Por outro lado, a indústria exigia uma formação mínima do operariado que precisava ser feita de modo mais rápido e mais prático. Dessa feita, a fim de atender a demanda de mão de obra para as indústrias, o Governo criou paralelo ao sistema oficial, um outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias, órgão máximo de representação das mesmas (CANALI, 2009).

A dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual foi estabelecida institucionalmente pelo Estado Novo por meio do seu Sistema “S”. SENAI, SENAC e SESC, figuraram como instituições de natureza privada voltadas à formação da classe trabalhadora por meio de um treinamento técnico (COSTA, 2013).

A questão da alfabetização ganhou atenção por meio de programas governamentais e algumas campanhas foram organizadas. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) citam como exemplos a Campanha de Educação de Adultos (1947) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Outro fator que contribuiu à uma educação de massa, é a consideração da pessoa analfabeta como ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras. Nesse caso, as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois esses adultos analfabetos estavam inaptos a compreender (STRELHOW, 2010, p. 53).

Incorria-se no equívoco de direcionar o mesmo viés pedagógico costumeiramente voltado às crianças, aos jovens-adultos em formação, especialmente pela visão de que estes sujeitos seriam incapazes ou teriam maior dificuldade de aprender de uma forma que não fosse mais aproximada daquilo que se compreendia como educação infantil. Por isso, a relevância do Seminário

Regional de Recife, ocorrida no ano de 1958: reflexões sobre a educação de jovens e adultos e ganharam voz na figura de Paulo Freire.

O educador revoluciona a maneira de se pensar educação a partir do momento em que coloca o sujeito como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. “Paulo Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, ‘com’ elas e não ‘para’ elas” (STRELHOW, 2010, p. 53). Ao aproximar a realidade de cada indivíduo isso contribuiria para que o mesmo compreendesse melhor seu lugar no mundo. A leitura do mundo se daria a partir disso. E essa leitura do mundo, essencialmente crítica, revelaria também a desigualdade, miséria e opressão.

A década de 1960 foi bastante profícua quanto aos movimentos sociais que conclamavam o alcance da alfabetização para todos. Defendia-se, portanto, que o homem deveria ser colocado no centro do seu próprio processo de aprendizagem. A educação de jovens e adultos encontrou vozes de defesa como um direito a ser referendado (COSTA, 2013, p. 61).

A educação de adultos, além de assegurar a escolarização básica, exigindo uma proposta específica no campo pedagógico e didático, passou também a representar um instrumento de ação política, reconhecendo o saber popular, atribuindo mais esse objetivo à educação de adultos: um amplo instrumento de valorização da cultura popular.

A educação como instrumento de ação política reverberou no incentivo de uma educação para jovens e adultos verdadeiramente crítica que intencionasse uma transformação social. Aos educandos adultos caberia a assunção de seus protagonismos. Sujeitos que são, seriam, então, centrais em seus processos de aprendizagem, produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO JOIA, RIBEIRO, 2001). Freire e Carneiro (2015, p. 37) respaldam com os seguintes dizeres:

O método freiriano estimulava a compreensão do registro a partir do conhecimento do aluno e da conscientização da população sobre a realidade brasileira de maneira dialógica. Considerava que a



educação, para ser transformadora e emancipadora, necessitava considerar e respeitar as pessoas, suas culturas e modo de vida.

Paulo Freire defendia, portanto, que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra. Para ele, o analfabetismo, costumeiramente apontado como causa da pobreza e marginalização, deveria ser encarado como consequência de uma estrutura social desigual. O processo educativo viria, portanto, como forma de viabilizar a interferência nessa estrutura intencionando a formação de adultos críticos acerca dos limites e possibilidades apresentados pela realidade (SILVA, ACIOLI, RAMOS, s/a).

No entanto, a repressão que se avizinhava com o Golpe de 1964 desvaneceu todas as efervescências até então propostas e que se pretendiam críticas. Segundo Costa (2013, p. 62) “O golpe de março de 1964 trouxe a desmobilização dos movimentos de educação e cultura popular, dada a repressão imposta pelo Estado autoritário.” Esse período de caráter autoritário teve como tônicas a violência e o silenciamento. O então Método Paulo Freire, considerado subversivo, foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL) em idos de 1970.

É imperioso um adendo: a educação, durante os tempos de Ditadura, servia à propagação de uma ideologia de Estado. A manipulação ideológica era estimulada dentro do ambiente escolar e acadêmico como forma de iludir a massa quanto a repugnância do período descrito. Reiteram Bittar e Bittar (2012, p. 162) “a ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário [...] acentuou o papel da escola como aparelho ideológico do Estado.”

A alfabetização proposta, bastante diferente daquela anteriormente concebida, se restringia à aprendizagem da leitura e escrita completamente apartada de um viés mais crítico. Além disso, a culpabilização do indivíduo e virtude de sua própria realidade e condição de analfabetismo era muito comum (STRELHOW, 2010). Silva, Acioli e Ramos (s/a, p. 6) assinalam que “As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador.” O MOBRAL não teve o êxito esperado durante os 15 anos que vigorou sendo extinto em 1985.

O ano de 1988 marca a promulgação da Constituição Federal depois de 21 anos do regime ditatorial. A sociedade civil e diversos movimentos sociais se mobilizaram de forma a fazer valer uma Constituição que buscasse refletir os anseios de um povo ávido por mudanças. A Constituição Federal de 1988 passou a ser chamada de “Constituição Cidadã” tamanhos avanços propostos especialmente na seara das liberdades individuais. O alcance dos direitos sociais trouxe como desdobramento o reconhecimento do direito das pessoas jovens e adultas à educação. Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) enfatizam que:

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período do que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente de idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988.

Para Campos, Silva e Luz (2020, p. 47098) “esse é o primeiro momento em que indiretamente o Estado se posiciona favorável a uma educação voltada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade considerada apropriada.”

Há, no entanto, uma crítica. Ainda que o direito à educação desse público tenha sido assegurado na Carta Magna, a sua real efetivação foi marcada pela descontinuidade de programas de acordo com o contexto político. Existia na letra da lei porém sua materialização enquanto política pública estava comprometida. Dessa forma, embora a educação de jovens e adultos estivesse posta na Constituição Federal de 1988, não foi consolidada como direito no campo das políticas públicas (COSTA, 2013).

Debates quanto à complexidade que envolvia o conceito de educação e seu simbolismo foram retomados também nos anos de 1980. Conforme argumenta Costa (2013, p. 63) “[...] a abordagem marxista sobre educação, em oposição à concepção do capital humano faz surgir o debate explicitando o trabalho como constituinte do ser humano.” O trabalho, então, seria a categoria fundante do ser social. Cardoso (2016, p. 146) assevera que “[...] o trabalho é traço fundante do ser

social, é próprio desse ser mas não o esgota, porque o ser social também é consciência, é autoconsciência.”

É no ano de 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino. Os artigos 37 e 28 da LDB discorrem sobre a modalidade ser direcionada àqueles que não tiveram acesso à continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É um considerável avanço dado o histórico de negação de direitos ao público que compõe a EJA.

A partir da LDB de 1996, outras discussões envolvendo ações voltadas ao público da EJA foram idealizadas e propostas. Algumas, mudaram de nomenclatura; outras, deixaram de existir ou foram substituídas. Fato é que iniciativas como o Brasil Alfabetizado (2003), Projeto Escola de Fábrica (2004) e PROJOVEM (2005) consubstanciaram o caminho até advento do Programa Nacional de Educação Profissional (PROEJA) de 2005.

Em 2006, foi publicado o Documento Base do PROEJA que indicava a intenção governamental de consolidar o programa como política pública para a Educação Profissional e EJA, estabelecendo a elevação da escolaridade dos trabalhadores e a integração dos conhecimentos científicos aos conhecimentos técnicos. A partir de então, ficou definido, por exemplo, que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007 (FREIRE; CARNEIRO, 2015, p. 39).

Portanto, a tentativa de articular conhecimentos científicos e técnicos consubstanciam uma forma mais ampliada de perceber a EJA como um espaço formativo mais integral. Há um simbolismo nisso uma vez que a EJA pode representar um lugar de recomeços e a especificidade da citada modalidade enseja também a singularidade dos sujeitos que nela se inserem.

É importante sinalizar isso porque evidencia que essas pessoas, pelos mais diversos motivos, se viram forçadas a interromper seus estudos majoritariamente mediante a necessidade de inserção urgente no mundo do trabalho. São pessoas cujo histórico de negação de direitos constitui tônica em suas vidas e que identificaram na EJA a oportunidade de retomar aquilo que fora negado por um

Estado que tem como um dos fundamentos de sua Constituição a cidadania. Muito embora a letra da lei remeta à cidadania, fato é que o Estado permanece não provendo aquilo que pode se constituir como alicerce de uma construção bastante sólida e ampliada do que é ser cidadão: a educação.

### 2.3 O PROEJA

Pensar em uma educação voltada para jovens e adultos é direcionar o olhar também para seus sujeitos. Qualquer política ou programa que se pretendam públicos não podem se afastar daquilo que é elementar: os sujeitos para os quais serão idealizadas determinadas ações que, espera-se, tenham reflexos no coletivo e busquem suprir uma lacuna histórica de negação de direitos. Pensar em uma educação voltada para jovens e adultos é assumir variáveis que estão postas há muitos séculos e que encontraram não apenas a negação mas também a negligência e descontinuidade vindas do aparelho estatal.

Como fora dito anteriormente, o acesso à educação sempre foi usada em prol da conveniência dos interesses das classes dominantes. E, mesmo quando o Estado assume enquanto política pública, a intenção não estava voltada à formação integral e emancipatória do indivíduo mas sim para dar respostas à mesma elite que necessitava de uma mão de obra mais qualificada para fazer valer a sobrevivência do capital.

A separação entre o ensino científico e o técnico especialmente em virtude do locus social a que o sujeito pertencesse gerou uma hierarquia de saberes que revela a urgência que a sociedade atual tem de articular a educação tida como científica à educação profissional. Superar, portanto, a dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora, de formação humana (BRASIL, 2007) é um dos grandes desafios. Essa articulação intenciona incluir socialmente indivíduos que se encontravam apartados da possibilidade de continuar seus estudos atrelando os mesmos ao ensino de uma profissão.

O Decreto nº 5.478 de 2005 que originou o Programa Nacional de Educação Profissional (PROEJA) objetivava promover uma formação profissional integrada ao ensino médio. Revogado em 2006 pelo Decreto 5.840, manteve a sigla PROEJA

porém seu alcance e, conseqüentemente, seu nome por extenso foi modificado, passando a ser chamado de Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, como dito:

[...] trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas, a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional [...] (BRASIL, 2007, p. 12).

O PROEJA foi pensado de forma a se aproximar de uma concepção ampliada de educação. Uma educação que não seria, portanto, justificada unicamente pelo ingresso no mercado de trabalho mas que sim, deveria ir além, e contemplar também uma formação que perpassasse searas outras e que se refletiriam na percepção crítica do homem quanto ao mundo que o cerca, contribuindo, então, para sua emancipação.

Sua implantação sugere a possibilidade de construir novas relações sociais e de trabalho. Uma vez que intenciona integrar o ensino médio e a educação profissional, considerando a especificidade do público que pretende atender (jovens e adultos trabalhadores), prima em sobrepujar a cisão histórica que caracterizou o trabalho manual do intelectual.

Para que o programa possa se desenhar de acordo com os marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultural geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socialmente e uma educação instrumental voltada para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma *educação pobre para os pobres* (BRASIL, 2007, p. 35).

Essa superação acarretaria, portanto, na compreensão da categoria trabalho enquanto perspectiva criadora, de formação humana e de trabalho não alienado (FREIRE; CARNEIRO, 2015, p. 41). As contribuições advindas dessa integração

suscitariam no “ enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva, Costa (2013) argumenta que ainda que Marx e Engels tenham se dedicado ao estudo crítico da economia política, isso não isenta uma reflexão sobre o trabalho ser, portanto, um princípio educativo em seu âmago.

Ao pretender a formação integral do ser humano, a educação voltada para jovens e adultos lança dois olhares distintos porém complementares: um para o passado e outro para o futuro. Para o passado em virtude dos séculos de negação, fragilização e descontinuidades de políticas e programas que intentaram validar o direito de um público que traz como marca as vulnerabilidades sociais de um sistema excludente. Para o futuro, de forma audaciosa, porque ao se pensar nessa formação ampliada, o que se fomenta é urdir cidadãos que trarão uma leitura complexa da realidade que os cerca:

[...] social, econômica, política, cultural, do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando às transformações da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Paulo Freire costumava dizer que a educação, não apenas ideológica, era também um ato político e que a libertação da condição opressora se daria a partir do momento em que a leitura do mundo, precedendo a leitura das palavras, fosse algo possível. O ato educativo, servindo, então, à libertação ensejaria a formação de um novo sujeito. Ferreira sinaliza que (s/a, p. 163):

A disputa principal para Freire, então, na sociedade, torna-se a luta pela consciência e libertação dos oprimidos: uma luta eminentemente política. O resgate da vocação de ser mais, da superação do imobilismo e da consciência ingênua somente é possível com a ação política, numa disputa das relações de poder da sociedade. É a partir dessa constatação que o pedagogo brasileiro esboça seus princípios políticos.

Esse sentido político está na razão de ser da educação para jovens e adultos. Se, anteriormente, a sua história foi contada tendo como marcas a “indefinição,

voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais” (ARROYO, 2005, p. 1), hoje, a possibilidade de tê-la como uma via para os ideais que envolvem a emancipação dos sujeitos referenda uma conquista para classes historicamente alijadas de acessar o direito ao conhecimento. Nas palavras de Arroyo (2005, p.16), a EJA possibilita “[...] dar aos setores populares horizontes de humanização, [...] de escolher, planejar seu destino, entender o mundo.

Emerge, então, a perspectiva de, conjuntamente, a EJA e a educação profissional estabelecerem um novo capítulo na história da educação brasileira uma vez que idealizam a formação de um sujeito que, além de produzir sua própria sobrevivência, produzirá, também, cultura e conhecimento, enfatizando, dessa forma, que a relação estabelecida entre trabalho e educação podem ser vias para a construção de um outro modelo de sociedade e resultando na emancipação humana (COSTA, 2013).

### **3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL**

O capítulo atual tem como enfoque a educação profissional e o trabalho do assistente social. Para isso, uma breve apresentação sobre o espaço sócio ocupacional do presente trabalho de conclusão de curso, o IFBA, será feita. Algumas informações sobre o Curso de Técnico em Saneamento Integrado também será compartilhada bem como o perfil do estudante EJA. O acompanhamento social então referenciado partindo da introdução sobre o Serviço Social na Política de Educação, o Serviço Social no IFBA culminando então no Acompanhamento Social como Ação Socioeducativa e seus Impactos.

#### **3.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

A história que envolve o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia se confunde com os pormenores do mundo do trabalho que perpassaram a sociedade brasileira nos últimos cem anos.

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 chancelou a criação do referido instituto vinculado, portanto, ao Ministério da Educação. Tendo a natureza jurídica de uma autarquia, como tal, é detentor de autonomia não apenas administrativa mas patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Analisando historicamente todo o processo que envolveu a materialização do que viria a se configurar como IFBA, é impossível não referendar pontos elementares que contribuíram para sua efetivação. Um deles data ainda do século XIX, tão logo a família real portuguesa aqui aportou, autorizando fábricas que, como tais, exigiam a dita mão de obra qualificada, incidindo na criação do “Colégio de Fábricas”, no ano seguinte à sua chegada, em 1809.

Dito isso, foi preciso exato um século, durante o governo de Nilo Peçanha, em 1909, que a formação profissional passou a ser encarada como responsabilidade do Estado. Este passou a oferecer cursos em cujo escopo se propunha a inserção de cidadãos no mercado de trabalho. É preciso salientar que a atenção aqui residia apenas ao saber fazer e não necessariamente ao como fazer. O conhecimento



teórico, nesses tempos, acabava sendo menosprezado diante da necessária efetivação da prática que propulsionaria esse indivíduo a ter um lugar para chamar de seu no mercado de trabalho (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Na Bahia, a educação profissional teve seu início com a Escola de Aprendizizes e Artífices em cujos cursos versavam as práticas de encadernação, ferraria, alfaiataria, sapataria, marcenaria (LESSA, 2002). O objetivo era direcionar as ditas “classes menos favorecidas” a ocupação de espaços de trabalho sem tanta preocupação com o conteúdo teórico, fundamental, porém com tamanha atenção ao fazer em si, à prática daquele ofício a ser aprendido. As classes “menos favorecidas” seriam executoras de um processo de aprendizagem a fim de galgar um lugar no mercado de trabalho.

Percebe-se que por décadas houve um afastamento entre a educação geral e a educação profissional e que só teve um início de mudança apenas na década 50, com a Lei nº 1.076 que passa a vislumbrar uma certa equivalência entre as duas educações. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) consolidou a equivalência plena permitindo que alunos dos cursos profissionais permanecessem com seus estudos para além da formação técnica. Esse momento é interessante porque marca a incorporação de todas as escolas técnicas da União às instituições federais de ensino. A Lei nº 4.759 de 1965 cunha nova nomenclatura à Escola Técnica de Salvador, “batizada” agora como Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) (LESSA, 2002, p. 36).

Lessa (2002, p. 40) explicita que as transformações econômicas em idos dos anos 70 exigiram a oferta de novos cursos necessários às demandas solicitadas pelo Centro Industrial de Aratu e pelo Pólo Petroquímico de Camaçari.

No entanto, a lei criada no ano de 1971, Lei nº 5.692, vinculou para o ingresso nas universidades, a formação concomitante ao antigo segundo grau com o ensino técnico, obrigando a formação profissionalizante para todos, uma explícita tentativa de criação de um “sistema único” educacional. O objetivo era prover as indústrias de profissionais em seus quadros da mesma forma que dificultava o processo de inserção desses estudantes nos bancos acadêmicos. Pouco mais de dez anos depois, em 1982, é que ocorreram alterações na referida lei e, com isso, a desvinculação da obrigatoriedade referida (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Em 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) que naquele momento só propunha cursos técnicos, passa a oferecer também cursos superiores. Damasceno (2013, p. 49) pontua que:

No ano de 1993 [...], a ETFBA sofre modificações estruturais. Atendendo tanto a interesses desta Escola quanto do CENTEC [...] as duas realizam uma junção, passando a se denominar Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET.

O ano de 2008 é o marco de mais uma alteração. O CEFET passa então a ser designado como IFBA - Instituto Federal da Bahia. Através da Lei nº 11.892 do mesmo ano, como dito, o CEFET passa a originar o IFBA e a integração das Escolas Agrotécnicas de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim originam o IFBAIANO e sua vertente mais agrotécnica (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Para além do que foi exposto, é importante concluir essa breve apresentação histórica mencionando que o IFBA é um espaço de educação mas que organicamente também tem uma essência pautada na resistência. Não são apenas os bancos pintados de vermelho na área de convivência dos estudantes justificam o nome daquele espaço como “Praça Vermelha” mas o que de fato ocorreu em idos de décadas repressivas, onde qualquer alusão à junção de estudantes aludia à subversão ou aceno ao comunismo. A Praça Vermelha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia assim ficou conhecida porque durante o período militar tornou-se um local de encontro dos estudantes contrários ao regime: onde reuniões aconteciam pela mobilização estudantil. O nome, como a referência histórica evidencia, remete à Praça Vermelha de Moscou, na Rússia, em sua revolução de 1917.

O IFBA tem, dentre suas missões, “Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” que potencializa a missão a que se propõe, a saber: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.”

### 3.1.1 O CURSO DE TÉCNICO EM SANEAMENTO INTEGRADO

Conforme explica Brito (2011, p. 70), “integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio implica em contemplar os fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da formação do indivíduo”. A forma integrada refere-se ao processo estrutural de oferta dessa educação profissional, e não a uma concepção de ensino. A forma integrada tem conotação diferente de um processo de integração ou de formação integrada. Esse processo de formação integral, portanto, cujas concepções abarcam a filosofia, a política e a ideologia intentam superar a dualidade que tanto caracterizou a educação e promover, então, uma formação voltada ao que é compreendido como escola unitária ou politécnica (BRITO, 2011).

Ciavatta (2014, p. 197) já trazia reflexões sobre o ensino integrado apontando que o mesmo foi “incorporado à legislação como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular.” Ratificando, portanto, o estatuído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/1996, conforme exposto abaixo.

A década de 1990, portanto, promoveu mudanças na educação profissional e a LDB, a Lei nº 9.394/1996 confirmou isso. A educação profissional passou a ter um enfoque próprio não sendo mais tratada de forma parcial. A LDB/1996 estabeleceu dois níveis para a educação: a educação básica e a educação superior; três modalidades, sendo uma para a educação de jovens e adultos, uma para a educação especial e uma terceira modalidade complementar dedicada à educação profissional (SAMPAIO; ALMEIDA 2009). Dessa forma, o artigo 36, parágrafo 2º da LDB diz que: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” No entanto, a formação geral não deve ser substituída em virtude da formação profissional (CIAVATTA, 2014, p. 198).

O termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade

social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos formativos.

Amorim (2015) problematiza a diferença entre as expressões que envolve a formação sendo “integral” ou “integrada” porque, segundo ele, não se confundem. A formação integral, deste modo, teria como intento atingir os sujeitos no desenvolvimento qualitativo em todas as dimensões pessoais. Elenca, portanto, as searas da afetividade, corporeidade e racionalidade. Seria, segundo essa ótica, direcionada para crianças e adolescentes. A formação integrada, por sua vez, seria aquela apresentada ao trabalhador com o fim de “integrá-lo crítica e conscientemente no mundo do trabalho, no qual ele se constitui como sujeito criativo e não mero reproduzidor de comandos” (AMORIM, 2015, p. 14).

Gallo (2011), por sua vez, não necessariamente faz essa distinção entre integral e integrada porém sugere que a educação integral precisa ser ressignificada considerando o homem não como uma unidade mas detentor de uma multiplicidade que está em constante transformação. Assim:

Educar integralmente já não significa educar o indivíduo em sua inteireza, em sua integralidade, mas proporcionar um processo educativo singularizante, no qual cada estudante possa viver seus próprios encontros e produzir seus aprendizados, em relação solidária com seus colegas e com os educadores. Uma educação integral que poderia ser compreendida como uma “pedagogia rizomática”, na qual uma multiplicidade de fatores e processos é colocada a disposição do estudante, de modo a que ele aprenda a fazer suas escolhas, produzir suas conexões, construir seu processo de aprendizagem em meio ao múltiplo e ao diverso (GALLO, 2011, p. 2).

Essa reflexão de Gallo, muito embora não esteja coadunada com o conceito de educação integrada pode, por ela, também ser apropriada especialmente considerando que a educação integrada pretende ser um tipo de educação plena a fim de viabilizar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso (CIAVATTA, 2014).

A aproximação ensino médio e educação profissional, considerando a realidade brasileira, manifesta não apenas uma demanda da classe trabalhadora

como “uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

A partir da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais passaram a garantir a oferta de “no mínimo, 50% das vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes de nível fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (NETTO, BRITO, ANTONIAZZI, 2008, p. 105).

O IFBA, *campus* de Salvador, tem, dentre seus diversos cursos ofertados, na modalidade de educação de jovens e adultos, o curso de Técnico em Saneamento Integrado. Sampaio e Almeida (2009, p. 21) expõem que:

[...] a partir do ano de 2006, além do ensino técnico na modalidade subsequente, ampliou as vagas para a educação técnica, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e na modalidade Integrada ao ensino médio, adequando-se ao que determinam os Decretos 5.840/06 e 5.154/04, respectivamente.

Faz-se necessário, portanto, trazer alguns elementos que caracterizam o curso Técnico em Saneamento Integrado.

Segundo dados apresentados no próprio sítio do IFBA, o referido curso faz parte do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O curso é ofertado no período noturno e sua duração é de 3 anos e meio. O ingresso do estudante é feito através da Seleção Diferenciada do PROEJA/EJA.

No sítio, há informações referentes ao perfil do curso bem como ao perfil do futuro profissional/egresso e os objetivos gerais e específicos além do perfil do pessoal docente e técnico administrativo envolvido.

É curioso constatar que no ano de 2009, foi oferecido como pós-graduação, o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos porque na década de 1950, os educadores que trabalhavam nas primeiras iniciativas formais voltadas para

a educação de jovens e adultos, costumeiramente replicava princípios pedagógicos infantis. Nos dizeres de Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) “Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil.” Não à toa, a formação continuada de professores e gestores encontra-se apresentada no Capítulo 5 “Aspectos Operacionais”, do documento base sobre o PROEJA elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2007.

### 3.2 O PERFIL DO ESTUDANTE EJA

O perfil do estudante EJA diz muito sobre a história do Brasil. O povo que forma a EJA é o povo brasileiro em sua essência com todos os marcadores sociais de exclusão. Algumas definições sobre esse público expostas no Documento Base sobre o PROEJA, nos escritos de Arroyo (2005), de Haddad e Di Pierro (2000) e Costa (2013) serão compartilhadas abaixo.

O Documento Base sobre o PROEJA, em suas páginas iniciais, traz que:

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 desvaforecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Essa é a primeira referência que o Documento Base sobre o PROEJA faz quanto ao perfil desse sujeito. É condição essencial conhecer o público para o qual a EJA é direcionada. A partir do momento em que esse perfil é desvelado, suas demandas e necessidades são melhor identificadas e direcionadas, permitindo, também, que seja viabilizada uma reflexão quanto a proposta da modalidade, seus objetivos, alcance e limites.

Mais à frente, outras incursões do Documento Base evocam sobre o perfil do sujeito EJA (grifos nossos):

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de *cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade*; [...] o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, *são excluídos, bem como, em muitas situações, do nível médio*; [...] necessidade de ampliar seus limites, tendo por horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com *trajetórias escolares descontínuas* (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Observa-se, portanto, que o PROEJA foi pensado para aquele indivíduo que não teve a possibilidade de concluir a educação e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade, logo, com trajetórias escolares descontínuas.

Arroyo (2005) propõe uma nova forma de olhar a EJA para além da oportunidade de escolarização mas também como um meio de solidificar os alunos como sujeitos de direitos e, portanto, protagonistas. Dessa forma, para além de enxergar as trajetórias escolares, é necessário enxergar trajetórias humanas. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida; garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) apresentam reflexões sobre a atual heterogeneidade do perfil da EJA. Se, anteriormente, era formado por pessoas que não tinham conseguido concluir seus estudos no tempo tido como “hábil”, agora, outras variáveis se apresentam como desafios:

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Essa mudança no perfil suscitou uma problemática que envolve os desafios decorrentes de perspectivas bastante diversas e singulares porque se por um lado,

há esse público que enxerga no retorno aos estudos a possibilidade de integração sociocultural; por outro, há aquele cuja relação com a educação é perpassada por conflitos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Costa (2013, p. 65), traz outra perspectiva quanto aos sujeitos da EJA “[...] são homens e mulheres de cultura e também sobrevivem essencialmente da própria força do seu próprio trabalho.”

Os trabalhadores-alunos da EJA estão vivendo a condição de contratos temporários, ou labutam na informalidade, ou, por fim, compõem a faixa de desempregados deste país. A exigência de uma qualificação profissional é ainda mais perversa, pois impõe a esse sujeito a ‘culpa’ de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho (COSTA, 2013, p. 65).

Esse cenário aponta para a realidade brasileira em seus aspectos mais estruturais. As desigualdades sociais tão seculares não foram superadas. As famílias, por vezes, têm a renda complementada com o trabalho de crianças e isso implica na experiência da infância e também da escola. Invariavelmente, a consequência é o retorno dos agora jovens, via EJA, convencidos de que a dificuldade de inserção no mercado de trabalho se deve unicamente à baixa escolaridade. O desemprego estrutural, portanto, não é associado como consequência do modelo econômico capitalista e o que se tem é sua desobrigação (BRASIL, 2007).

Ficam explícitos, portanto, aspectos que envolvem o processo de exclusão e a falácia do discurso meritocrático. Conforme Arroyo (2005, p.8) “[...] os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas.”

A educação, então, acaba sendo alçada a um portal mágico cuja ultrapassagem necessariamente proverá outra perspectiva de vida e mesmo ascensão social. Não à toa, as exigências cada vez mais surreais e mesmo risíveis quanto a uma qualificação constantemente exigida. Vende-se, portanto, a ideia fabulosa de que basta “se esforçar” que o processo seguirá em uma eterna



crescente. Isso enseja discorrer um pouco sobre o falacioso discurso do mérito bastante presente na contemporaneidade.

A dita meritocracia seria um pouco menos cínica se, ao menos, vivêssemos em uma sociedade cujo ponto de partida de todos fosse igual. Não é o que se vê. A gente que forma o povo desse país tem uma história de luta, sofrimento e negação de direitos fundamentais.

Vive-se, ainda hoje, as consequências de um processo nefasto e secular de exclusão. As diferenças sociais estruturais não deixam dúvidas sobre a necessidade de contrapor a ilusão de um discurso que só serve à manutenção do status quo daqueles que acreditam que alguns merecem mais do que outros. O discurso meritocrático apenas endossa a manutenção e reprodução da desigualdade social e racial.

Muitos que hoje retomam seus estudos por meio da modalidade EJA o fazem tendo essa busca por uma melhor qualidade de vida como mote. Estranho seria se a expectativa fosse diferente uma vez que estamos envoltos em uma sociedade que nos imputa exclusivamente toda sorte que envolve o dito sucesso ou fracasso, desconsiderando a conjuntura que envolve a todos.

A EJA, conseqüentemente, é direcionada àqueles que em virtude de suas realidades objetivas, não puderam concluir o ensino médio no dito período regular. É importante sinalizar isso porque evidencia que essas pessoas, pelos mais diversos motivos, se viram forçadas a interromper seus estudos majoritariamente mediante a necessidade de inserção urgente no mundo do trabalho.

Canali (2009) fala sobre a necessidade, portanto, de se formar cidadãos com capacidade de analisar a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho. Esse exercício contribuiria para a inserção não apenas ética mas técnica e política desse indivíduo e trazendo como legado a transformação da sociedade porque esta estaria voltada aos interesses sociais e coletivos.

### 3.3 O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

As consequências trazidas pelo processo de industrialização e urbanização então incipientes no Brasil serviram de esteio para a intensificação das expressões

da questão social ensejando, portanto, a necessidade de uma ação mais sistemática do Estado diante das intempéries resultantes dos conflitos entre as classes, ou seja, entre capital e trabalho. O Estado buscou, então, estabelecer novas formas de se relacionar com as classes sociais, reconhecendo, portanto, a questão social. As políticas sociais são frutos desse movimento e promoverão, por consequência, a justificativa do surgimento do Serviço Social e, com isso, sua inserção na divisão sócio-técnica do trabalho.

A profissão nasce a partir do momento em que Brasil se distanciou do modelo econômico agroexportador que embasou uma sociedade latifundiária com força de trabalho assentada na mão de obra de pessoas escravizadas. Os conflitos decorrentes do então nascente processo de industrialização culminaram na exigência de um profissional qualificado para lidar com as refrações da dita questão social. Faz-se necessário definir o que se compreende enquanto questão social e, para isso, os dizeres de Carvalho e Yamamoto (2014, p. 84): “É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão”.

Como exposto, o Estado necessitou de um profissional que fizesse as vezes de um executor terminal das políticas sociais de forma a apaziguar os conflitos advindos entre a classe burguesa e a classe trabalhadora que:

[...] além da atividade técnica propriamente dita, executa um trabalho organizativo e articulador das “massas” aos grupos sociais a que se encontram ligados; atividade essa que se orienta para a criação de condições favoráveis ao domínio dessa classe. Nesse sentido, são organicamente vinculados aos grupos fundamentais, tendo seu desempenho voltado para contribuir na luta pela hegemonia da classe a que serve. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 95).

Gazotto (2019) pontua que essa requisição, desde os primeiros passos da profissão, objetivava que atuação profissional do assistente social se materializasse de forma conservadora, sem qualquer tipo de reflexão quanto à pobreza decorrente das relações sociais de produção e reprodução do sistema capitalista de ordem monopólica.

Compreender que as políticas sociais no Brasil nascem imbuídas de uma dicotomia é importante para que na atualidade um olhar analítico e crítico quanto às mesmas seja possível. Por um lado, resultante da luta de classes; por outro, cessão da classe burguesa em virtude de sua compreensão quanto a necessidade de manter esse trabalhador vivo, com os mínimos sociais, de forma a perdurar seu processo de exploração. Dessa forma, da mesma maneira que as políticas sociais servem à acumulação do capital, exatamente pelas mesmas ações, consubstanciam o erigir da força de trabalho - e sua resistência. Assim, elas são, essencialmente concessão e também conquista. E é esse movimento dinâmico e dialético que emerge no campo das disputas sociais que as farão tenderem a beneficiar mais uma classe ou mais a outra a depender do contexto vivenciado no momento presente.

Um pouco do processo histórico da educação como política educacional brasileira já foi exposto no capítulo inicial do presente trabalho de conclusão de curso. O atual subtópico, portanto, buscará focar na interlocução do Serviço Social com esse espaço sócio-ocupacional.

Isso dá mote para a reflexão de que o Serviço Social e a educação sempre estiveram implicados desde a dita “gênese” da profissão. Então, essa apreensão do não ineditismo da educação como campo sócio-ocupacional da categoria é fundamental porque associado à origem dos processos sócio-históricos do Serviço Social. Ideia que é compartilhada por Almeida (2007, p. 13):

A inserção dos assistentes sociais na área de educação não se constitui em um fenômeno recente. Sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para o exercício de um controle social sobre a família proletária.

Dessa forma, a relação existe desde o ano de 1936, especificamente, quando do advento da primeira escola de Serviço Social no Brasil.

Compreender alguns aspectos do contexto da década de 1930 também é necessário já que é nesse período que se inicia um processo de democratização e acesso às escolas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorrido em 1932 defendia um Sistema Educacional Público para todos, independente da classe social. A educação

deveria ser obrigatória, pública, gratuita, leiga e dever do Estado. Deveria ser implantada nacionalmente mas nunca foi realmente colocada como prioridade (DENTZ; SILVA, 2015).

Ainda que a educação estivesse presente na agenda política desde 1930, o que se tem de concreto é a desresponsabilização do Estado que durante toda a primeira metade do século XX especialmente no que tange ao ensino primário.

Diante dessa instabilidade, o que o Serviço Social encontrou? Um ambiente contraditório não só no que tange aos aspectos educacionais mas também sociais. O conservadorismo dominava e as ações do profissional estavam voltadas à manutenção da ordem capitalista.

E quando o Serviço Social emerge, é também mobilizado para trabalhar com essa formação doutrinária e com os ditos “problemas sociais” de forma apaziguadora. O conservadorismo ditava as regras e as ações eram voltadas à manutenção da ordem capitalista.

É de 1946 o mais antigo registro do Serviço Social educacional, no estado do Rio Grande do Sul, como um serviço de assistência escolar. As assistentes sociais eram chamadas para intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social (DENTZ; SILVA, 2015).

Outra experiência da inserção de Assistentes Sociais no espaço escolar, no estado de Pernambuco, reafirma que a ação profissional estava voltada para “resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares” (DENTZ; SILVA, 2015, p. 18).

Então, de 1936 até meados da década de 70, as ações dos profissionais estavam pautadas no conservadorismo em todos os âmbitos de atuação profissional. E a intervenção do Serviço Social seguia uma lógica desenvolvimentista, voltada para a preparação social dos indivíduos a fim de torná-los cidadãos produtivos e úteis ao capital.

Damasceno (2013, p. 83) explica que “apenas a partir da década de 1970-1980, no auge da autocracia burguesa no Brasil, inicia-se um processo de

renovação do Serviço Social com vistas a romper com esse tradicionalismo da profissão e reconstruir um projeto profissional.”

Não à toa, o histórico Movimento de Reconceituação. Ainda que o mesmo apresentasse vertentes predominantemente conservadoras, a perspectiva que demarcou o rompimento da profissão com o conservadorismo foi possível através da vertente da Intenção de Ruptura. Os marcos advindos dessa vertente possibilitaram compreender o Serviço Social sob o prisma de sua inserção dentro da história. E é aqui que os estudos dos professores José Paulo Netto e os de Vicente de Paula Faleiros bem como os escritos da professora Marilda Iamamoto passam a nortear o que passou a ser concebido como direcionamento da profissão. Porque a partir do momento em que o Serviço Social é posto dentro da história, o dito “fio contraditório” do seu fazer profissional é exposto:

Embora constituído para servir aos interesses do capital, a profissão não reproduz, monoliticamente, necessidades que lhe são exclusivas: participa, também, ao lado de outras instituições sociais, das respostas às necessidades legítimas de sobrevivência da classe trabalhadora, em face das suas contradições de vida, dadas historicamente. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 102).

Ainda que originariamente a perspectiva da profissão na específica seara fosse eivada de um contexto mais controlador cunhado pelo Estado como forma de conter a classe trabalhadora, os anos vindouros trouxeram uma perspectiva mais emancipatória e condizente com os valores que permeiam o princípio da dignidade da pessoa humana transmutando a possibilidade de a atuação educacional servir como forma a estimular a emancipação desse indivíduo e sua luta em prol de um novo modelo de sociedade.

Porém, todo esse caminhar histórico foi necessário para que, quase 60 anos depois, na década de 1990, houvesse uma maior inserção desse espaço pelos profissionais. Contraditoriamente, é durante esse período que ocorre a aproximação do Estado com o neoliberalismo e a refração dos mínimos sociais então postos na Constituição Federal de 1988. O discurso que evocava a necessidade de conter os gastos públicos estatais diante da “escassez” de recursos trouxe à tona uma pauta

regressiva que atingiu sobremaneira os direitos e as políticas sociais intensificando, profundamente, as expressões da questão social.

Assim, há uma emergência desses profissionais nas políticas de escolarização porque estas se correlacionam também “às novas roupagens, configurações e manifestações” da questão social nos dizeres de Bolorino (2015, p. 220), além das temáticas como proteção social, riscos sociais, vulnerabilidade social, seguridade, programas e benefícios assistenciais.

Através da educação, contudo, a possibilidade de se construir uma sociedade progressista e emancipada se faz presente. E os desafios da construção desse modelo de sociedade são ainda mais contundentes quando se observa o distanciamento que somos levados a naturalizar diante dos nossos direitos. A educação é um direito social respaldado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. O Código de Ética Profissional de 1993, sob o prisma da emancipação humana, coaduna, através dos seus princípios e valores, com os dizeres da CF/1988, a saber: “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras”.

A direção social da profissão, claramente assumida em defesa da classe trabalhadora, fica bem referendada nos diversos instrumentos legais que materializam o projeto profissional, como a Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão, as novas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social (aprovadas em 1996 pela ABEPSS e em 2002 pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC/Conselho Nacional da Educação - CNE) e o novo Código de Ética Profissional de 1993, vigente até os dias atuais (DAMASCENO, 2013, p. 87).

E como refletir a emancipação humana sem ter bases sólidas no que tange à ampliação e consolidação da cidadania? São amálgamas postos e necessários que solidificam o real intento de ter a educação como o meio através do qual a perspectiva de um futuro melhor se consolide. Bolorino (2015, p. 222) endossa postulando a necessidade de “[...] uma formação integral, emancipatória, preocupada com a formação de uma consciência crítica, preparando as futuras gerações não só para o trabalho mas para a vida em sociedade, para a cidadania.”

Almeida (2003, p. 2) remete quanto a necessária reflexão diante da função social da profissão e o debruçar em torno de fomentar estratégias de luta “pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais das políticas sociais.”

Isso dá ensejo para que possamos refletir sobre a disputa de projetos dentro da educação brasileira. Um, sob a ótica neoliberal para fazer valer a educação como meio a fim de fomentar força de trabalho para validar os processos de crises e renovações do próprio capital e outro, voltado à perspectiva de libertação dos sujeitos da opressão pelo próprio capital estimulada. Se, por um lado, a Política de Educação foi pensada como uma estratégia do Estado a fim de viabilizar os meios para a manutenção do capital, por outro, essa mesma política constitui-se como fruto da luta de classes.

É curioso pensar que costumeiramente associamos a palavra “política” à máxima que envolve eleições, voto e partidos. Porém, o conceito de política vai além, podendo, segundo o Dicionário Online de Português (Dicio), ser também “Conjunto dos negócios de Estado, maneira de os conduzir.” Fica explícito, portanto, que o uso da palavra política pode se referir às ações que o Estado assume diante das necessidades e demandas de uma sociedade. E será o fluxo posto em determinado momento histórico que demonstrará o real alcance desse Estado - se mais ou menos interventor. É dentro do espaço contraditório das políticas sociais que o Serviço Social atuará, mediando, portanto, os conflitos existentes entre capital e trabalho.

Manter o olhar atento para não deixar escapar as contradições que envolvem a política social é fundamental porque esta, ao mesmo tempo em que vai servir à acumulação do capital, pelas mesmas ações, vai atuar na manutenção da força de trabalho. Iamamoto e Carvalho (2014, p.73) já sinalizavam que:

Nesse mesmo processo de reprodução da dominação, são criadas as bases materiais para uma nova forma de organização da sociedade. A sociedade capitalista, expressão histórica do desenvolvimento social e, portanto, necessária à expansão das forças produtivas do trabalho social, encontra-se em processo de recriação e de negação.

O profissional de Serviço Social que tem como campo sócio ocupacional a educação a todo momento lidará com as contradições postas pela política em questão sendo, portanto, urgente uma sólida compreensão sobre o ideário que tem no que tange à educação e que deve, sobremaneira, estar condizente com o Projeto Ético Político. Assim, as ações do assistente social devem estar calcadas pelos princípios do Código de Ética de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão bem como nas Diretrizes da ABEPSS. E primar por uma educação emancipadora que possibilite o desenvolvimento de potencialidades e capacidades dos indivíduos deve ser o norte. O mesmo processo que a recria, reproduz seus antagonismos.

Reconhecendo a educação como uma política social, a contradição anteriormente citada também a alcança. O documento elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), datado do ano de 2013, intitulado “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” traz uma reflexão acerca da função social da educação inserida na dinâmica da reprodução social:

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. (CFESS/CRESS, 2013, p. 18-19).

Além de fortalecer as estratégias de luta pela democratização do ensino, da defesa dos direitos sociais, via acesso a serviços socioassistenciais, as possibilidades de atuação do assistente social na Educação, diante das competências e atribuições da profissão, podem ser organizadas em dois eixos: o da dimensão socioeducativa da profissão e a articulação com a rede socioassistencial (ALMEIDA; DAMASCENO, 2017, p. 325).



Dessa forma, um olhar mais imediato pode incorrer no equívoco de deduzir que a atuação do assistente social na Política de Educação se restringe à contribuição quanto ao acesso à educação e permanência do estudante. Ainda que compreensível, é pormenorizado uma vez que são múltiplas as possibilidades de intervenção do profissional dentro da política de acesso (como as ações afirmativas) e permanência (assistência estudantil, projetos) bem como nos atendimentos e acompanhamentos sociais especialmente quando compreende-se a escola como um espaço de manifestação das refrações da questão social.

Outros dois pontos do Código de Ética asseguram o olhar particularizado do Serviço Social diante das querelas trazidas pelas refrações da questão social. O assistente social, especialmente após o Movimento de Reconceituação, é um ser crítico e, portanto, não indiferente às incongruências do capital de tal forma que ao se portar a favor da equidade e da justiça social, não pode se distanciar, por exemplo, dos pormenores advindos com a realidade social daquele estudante.

Nos dizeres de Santos (2017, p. 585) “É a partir desta fração da questão social que os assistentes sociais têm sido, em primeira medida, amplamente requeridos para atuar na educação superior para consecução das ações no âmbito da assistência estudantil” dentro do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é fruto das implicações referidas durante o discorrer do texto como uma forma de ter a assistência estudantil assentada como política pública. Há uma carência em termos de estudos mais aprofundados sobre às ações voltadas à assistência estudantil ainda que as mesmas datem de 1931, ou seja, não tão recentes.

O PNAES vivenciou uma evolução de 2007, quando sua primeira portaria foi lançada (Portaria nº 39) até o ano de 2010, quando ocorreram algumas modificações em seu bojo, passando a ser regulamentada pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, consubstanciando, tal qual cita Imperatori (2017, p. 296), em “um instrumento jurídico com mais força e que permite maior estabilidade ao programa.”

Considerações a respeito do Programa perpassam seu caráter de conquista social mas também suas contradições inerentes à condição de ter como público alvo uma parcela específica da população baseado nos determinantes socioeconômicos, o que configura sua focalização - algo esperado dentro de um contexto de neoliberalismo. Além disso, o fato de não ser uma política universal, de ter um caráter mais individualizado e sua execução descentralizada pelas universidades e institutos federais ensejam a gama de complexidade e contradições desse instrumento.

### 3.3.1 O SERVIÇO SOCIAL NO IFBA

Ao menos duas considerações precisam ser feitas antes de apresentar aspectos que envolvem o Serviço Social no IFBA. A primeira reside na compreensão da política social que vincula o fazer profissional do assistente social no espaço sócio-ocupacional da educação. A segunda intenta um desvelar quanto ao próprio espaço sócio-ocupacional e sua interlocução com o Serviço Social.

É no ano de 1994 que ocorre a inserção profissional de assistentes sociais no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (nome anterior do IFBA). Duas profissionais formadas em Serviço Social foram designadas a ocupar setores da coordenação pedagógica e dos recursos humanos. Dez anos depois, em 2004, diante da expansão da Rede Federal de Ensino promovida durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, ocorreu o primeiro concurso para assistente social do IFBA.

A necessidade de viabilizar a garantia dos direitos sociais dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade econômica e social, se materializou na elaboração de abaixo assinado solicitando prioridade na nomeação da assistente social concursada para assumir a vaga e efetivar o Programa de Assistência ao Estudante (PAE).

O Serviço Social no IFBA lida com a complexidade que envolve a Política de Educação, campo de disputas de projetos de sociedade. A concepção de educação que orienta a atuação dos assistentes sociais nesta política foca uma perspectiva

emancipatória mesmo que esta vinculação tenha sido forjada, como foi apresentado anteriormente, desde os primórdios da profissão:

[...] como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise (CFESS, 2013, p. 15-16).

O Serviço Social no IFBA trabalha com a Política de Assistência Estudantil através do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE).

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) é um Programa Seletivo que visa apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no âmbito do qual caberá ao profissional de Serviço Social desenvolver ações de seleção dos estudantes, podendo inseri-los, de acordo com sua demanda, em uma das modalidades de bolsas e auxílios que compõem. Caberá à equipe multidisciplinar realizar, quando necessário, o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (IFBA, 2014, p. 1)

Compreendendo a necessária universalidade de acesso aos bens e serviços postos no que tange aos programas e políticas sociais, esse olhar técnico, porém voltado à subjetividade da pessoa humana, que o fará compreender que os critérios de acesso, por exemplo, ao Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) não devem apenas implicar nos componentes econômicos - mas sim da mesma forma a realidade social.

É essa realidade social em seu sentido macro que comporá o objeto de trabalho do Serviço Social uma vez que nela incidirão as manifestações da questão social que acometem não apenas os estudantes mas sua família (família aqui compreendida em sentido ampliado). São elas: o desemprego, as diversas formas de violência (física, psicológica, sexual), a desestrutura e negligência familiar, o acesso precário às políticas públicas básicas como saúde, habitação, saneamento, alimentação. Fatores que podem constituir entraves não só ao acesso como também a permanência dos estudantes.

O PAAE consiste em um programa que objetiva promover seleções de estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica para a obtenção de bolsas e auxílios a fim de garantir, como dito, não só seu acesso mas permanência.

As ações que o PAAE busca desenvolver são de seleção e acompanhamento dos estudantes. A avaliação vai além da renda per capita, enfocando também aspectos que envolvem as relações familiares e os critérios e indicadores sociais relacionados a saúde, habitação e também a vida acadêmica daquele estudante.

[...] a concessão de benefícios instrumentaliza-se como um fundamental direito para atender as demandas objetivas de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por outro lado, e em igual grau de importância, as outras demandas de natureza subjetiva também precisam de uma atenção mais qualificada e, mais ainda, o Serviço Social, ao lado da equipe interdisciplinar, através de intervenção de natureza socioeducativa, protagonizar efetivamente um redimensionamento e proposições de intervenção profissional na assistência estudantil (SANTOS, 2017, p. 584).

Os instrumentos, técnicas e procedimentos de trabalho mais utilizados pelo Serviço Social são a abordagem individual, as entrevistas, as visitas domiciliares, reuniões, pareceres sociais, estudos sociais, reuniões multidisciplinares, acompanhamentos sociais e encaminhamentos.

Os procedimentos de intervenção mais costumeiros envolvem atividades de atendimento, orientação e encaminhamentos aos estudantes regularmente matriculados bem como suas famílias, atendimento também ao corpo técnico e docente trazendo à baila as questões estudantis. Além dessas, há a necessária participação do Serviço Social em reuniões e comissões da instituição que tratam da assistência estudantil. As ações que envolvem a inscrição e seleção de estudantes em situação de vulnerabilidade social e que podem ser abarcados pelo PAAE são específicas do Serviço Social assim como as visitas domiciliares, participação em jornadas pedagógicas, articulação com a comissão de educação do CRESS e com a rede socioassistencial.

Desde o mês de março de 2020, quando as atividades presenciais no IFBA foram suspensas em virtude da pandemia da COVID-19, novos desafios foram

apresentados ao Serviço Social. O debruçar sobre essa nova realidade suscitou dúvidas, questionamentos e proposições de forma a construir estratégias voltadas à viabilização da permanência dos estudantes de forma remota, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. As novas condições de trabalho remoto ensejaram uma verdadeira força tarefa do Serviço Social primeiro em virtude do quantitativo limitado das profissionais (apenas 4 para atender cerca de 2.000 estudantes inscritos). O processo de seleção para o PAAE foi simplificado, estabeleceu-se a redução de documentos exigidos e os mesmos passaram a ser encaminhados por meio digital. Editais para o Auxílio Financeiro Estudantil Emergencial e Auxílio Inclusão Digital a fim de viabilizar a proteção social dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica diante dos impactos da pandemia constituíram em estratégias a fim de ampliar as condições de permanência e êxito dos estudantes. Fato é que as demandas do trabalho profissional cresceram vertiginosamente na pandemia e a sobrecarga de trabalho se tornou palpável. A realidade concreta, a limitação ao acesso aos sistemas pelas profissionais, a sobrecarga de trabalho, as demandas avolumadas não passaram incólumes pelas assistentes sociais.

### 3.3.2 O ACOMPANHAMENTO SOCIAL COMO AÇÃO SOCIOEDUCATIVA E SEUS IMPACTOS

Refletir sobre o acompanhamento social é, antes de tudo, vislumbrar que o mesmo justifica-se tendo por norte os objetivos profissionais que se pretende alcançar. Apreender criticamente a realidade é, sobremaneira, condição atrelada ao desenvolvimento de estratégias que caminham na direção daquilo que fora almejado pelo profissional no desenvolvimento de suas atividades, naquilo que vislumbrou como alcance quanto às mesmas. Dessa forma, uma aproximação deve ser feita com o indivíduo que pleiteia o acompanhamento, de forma que as propostas sejam constructos coletivos.

Mioto (2010) afirma que tanto a orientação quanto o acompanhamento possuem uma natureza socioeducativa que, por sua vez, reverbera na vida de

indivíduos, grupos e famílias. O acompanhamento, é, portanto, um processo socioassistencial. Sendo os usuários sujeitos de direitos e também o acompanhamento social uma ação socioeducativa, este deve ser centrado então nesses sujeitos.

O acompanhamento social intenciona, pois, ir além de uma leitura superficial e rasa da realidade, afirmando-se no materialismo histórico-dialético a fim de distanciar-se daquilo que sugere Miotto como (2010, p. 4) “demandas marcadas por uma leitura fragmentada da realidade social”.

Oportuniza-se, dessa maneira, questionar se o acompanhamento social como uma ação socioeducativa, tem qualquer relevância no sentido de impactar na infrequência/abandono escolar dos estudantes. Nos dizeres de Miotto (2010, p. 5) “[...] exige enfrentar o desafio de dar materialidade ao papel transformador que as ações socioeducativas podem ter no cenário da sociedade capitalista atual; um cenário adverso à medida que induz à reorganização da cultura dominante.”

As primeiras experiências do assistente social no que tange à sua prática educativa estavam condicionadas ao que preconizavam as classes dominantes cujo intento era a manutenção do status quo e, com isso, a continuidade da subjugação da classe trabalhadora. Nos dizeres de Abreu e Cardoso (2009, p. 1):

[...] as práticas educativas desenvolvidas pelos assistentes sociais vinculam-se, predominantemente, à necessidade de controle exercido pelas classes dominantes, quanto à obtenção da adesão e do consentimento do conjunto da sociedade aos processos de produção e reprodução social consubstanciados na exploração econômica e na dominação político-ideológica sobre o trabalho.

O amadurecimento da profissão possibilitou uma reconfiguração do significado imbuído nessas práticas educativas voltadas, então, à classe trabalhadora, numa perspectiva emancipatória tal qual defende o projeto ético-político profissional.

A função pedagógica no Serviço Social foi, portanto, marcada por disputas resultantes da luta de classes que ora estabeleceram uma prática forjada como

uma estratégia de subordinação das classes dominadas a fim de se constituir em um mecanismo que validasse a dominação do trabalho pelo capital; ora se apresentam como possibilidades de emancipação desses sujeitos. O acompanhamento social, portanto, deve, nesta última perspectiva, se inserir. O acompanhamento social possibilita uma maior apreensão da realidade objetiva do sujeito e é via também para melhorar a compreensão e encaminhamento para várias políticas e redes socioassistenciais (ABREU; CARDOSO, 2009).

Não obstante o caráter socioeducativo do acompanhamento social, o mesmo pode contribuir para o desvelar de tantas outras necessidades do sujeito outrora selecionado. Necessidades invisíveis quando a atuação profissional se restringe apenas aos limites da Política de Assistência Estudantil, ou seja, à análise de documentos que validarão ou não o direito deste comprometendo tantas outras necessidades do estudante bem como o potencial criativo da atuação profissional.

O acompanhamento social pode contribuir para o rebatimento das expressões da questão social porque o desvelar da realidade do sujeito que está sendo acompanhado implica em direcionamentos e maior apreensão do assistente social quanto às outras demandas apresentadas corroborando então em práticas que se distanciem do movimento imediatista e fragmentado quando a leitura da realidade é meramente técnica e superficial. O acompanhamento social é, por conseguinte, uma oportunidade a mais de legitimar a profissão uma vez que, nos dizeres de Mioto (2015, p. 682) “uma profissão se legitima a partir das respostas que consegue emitir para os usuários (as) dos seus serviços e para seus (suas) contratantes.

Isso vai ao encontro do que fora proposto enquanto objetivos específicos deste trabalho de conclusão. Um acompanhamento social bem executado, desvelará com mais elementos o perfil socioeconômico do estudante da EJA e, a partir disso, viabilizar o planejamento e a execução de ações a fim de atingir a especificidade do público alvo em questão. Da mesma maneira, sistematizando o acompanhamento social, este poderá contribuir na identificação dos motivos que levam à infrequência e abandono escolar.

Como exposto exaustivamente nos parágrafos anteriores, historicamente a educação esteve voltada a uma parcela específica da população brasileira. A conquista desses espaços pelos movimentos sociais que se enxergavam distanciados da referida vivência é simbólica e marco de um tempo em que o sonho da educação passou a ser possível.

No entanto, o abandono e a infrequência escolar são temas caros diante da complexidade que envolve não apenas a definição de seu conceito como a ausência de pesquisas contundentes que contribuem para refletir seus pormenores e subjetividades. Posto como realidade dentro do ambiente educacional, soa contraditório, especialmente diante das políticas de permanência voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Trazer a discussão sobre o abandono e a infrequência escolar é lidar com pormenores que ensejam o desafio de tecer um paralelo entre subjetividades de um lado e garantias em forma de legislações de outro - especialmente aquelas voltadas ao acesso de determinadas parcelas da população historicamente alijadas dos bancos acadêmicos, sua permanência, abandono e infrequência escolar. A questão primaz a ser refletida perpassa pelas condições de permanência desse aluno tendo relação direta com a taxa de abandono e infrequência escolar.

Compreendendo que o espaço educacional repercute sobremaneira as expressões da questão social - como o abandono e a infrequência escolar - percebe-se a necessidade de investigar como o acompanhamento social pode atenuá-las. Há toda uma complexidade de pressupostos que endossam uma ruptura do aluno em seu vínculo com a instituição, afinal, nem sempre o que vaticina tal prática é necessariamente uma vulnerabilidade socioeconômica. E é ainda mais instigante pensar que mesmo os estudantes abarcados pela Política de Assistência Estudantil podem incorrer nesse intento.

A atuação do profissional de Serviço Social na Política de Educação deve não apenas estar voltada ao acesso desse aluno mas também à sua permanência. No entanto, ainda que o estudante tenha sido selecionado, outros motivos podem incentivá-lo a não mais frequentar a instituição ou mesmo evadir. Está posta, portanto, uma nova perspectiva dentro do Serviço Social,



costumeiramente associado apenas à seleção para auxílios. A precarização do trabalho e as barreiras burocráticas se desvelam aos profissionais como limites à sua atuação de forma ampla. A exaustão decorrente dos processos seletivos extensos incorrem na necessidade premente de serem os mesmos revistos de forma a dinamizar outras tantas possibilidades de atuação nesse espaço. O abandono e a infrequência escolar são exemplos que podem provocar uma reflexão mais aproximada quanto ao alcance necessário do acompanhamento social a fim de identificar os motivos, possibilidades e limites dessa prática e sugerir proposições.

#### **4. O ACOMPANHAMENTO SOCIAL DOS ESTUDANTES DA EJA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

O presente capítulo tratará da análise feita a partir da coleta de dados realizada, conforme já citado nos capítulos iniciais do presente Trabalho de Conclusão de Curso, por meio dos formulários fornecidos pelo IFBA através dos dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), de relatórios do Sistema do Programa de Apoio e Assistência dos Estudantes (PAE) e dos relatórios referentes ao trabalho do Serviço Social. Nesta etapa, a proposta é apresentar e discutir os elementos que resultaram da análise documental a fim de conhecer o perfil socioeconômico dos sujeitos que compõem atualmente a EJA e que são atendidos pelo Serviço Social por meio do PAE, bem como caracterizar o acompanhamento social realizado pelo Serviço Social com esses estudantes e analisar de que forma o acompanhamento social pode amenizar situações de abandono/infrequência escolar, atingindo, então, aos objetivos específicos então elencados.

O relatório emitido pela Gerência de Gestão de Tecnologia da Informação (GTI)<sup>3</sup> permitiu a seguinte identificação: há 70 estudantes do curso de Saneamento/Ensino Médio Integrado EJA cadastrados no Sistema PAE nos semestres letivos de 2019.1 e 2019.2. É importante salientar que os referidos semestres do ano de 2019 foram os últimos em que a seleção do PAAE ocorreu via Sistema PAE e de forma presencial.

A pandemia da COVID-19 promoveu modificações na maneira como a seleção dos estudantes ocorria. Dessa forma, os anos de 2020 e 2021 contaram com estratégias de ensino e trabalho remotos adotados pela instituição, face às orientações da saúde em manter distanciamento social e outros necessários procedimentos de prevenção.

Em 2020 e 2021, o PAAE ficou suspenso. As seleções simplificadas, via Sistema SUAP, passaram a ser feitas a fim de atender aos estudantes com auxílios

---

<sup>3</sup> A Gerência de Gestão de Tecnologia da Informação – GGTI do IFBA/Campus de Salvador é responsável pela elaboração e acompanhamento dos sistemas de informação. O PAE foi desenvolvido por servidora desta gerência e os relatórios só podem ser emitidos por esta, após solicitação exclusiva e autorização do Serviço Social.

emergenciais financeiros e digitais sob normativas de resoluções e instruções normativas estabelecidas diante do contexto de ensino remoto. Assim, foram selecionados pelo Sistema SUAP, 56 estudantes no ano de 2020 e 52 estudantes no ano de 2021.

A transição do Sistema PAE para o Sistema SUAP, em plena pandemia da COVID-19, trouxe desafios que foram vivenciados de forma intensa especialmente diante das condições de trabalho remoto exigidas durante a pandemia da COVID-19. Não apenas no que tange aos contatos iniciais com o novo sistema e o tempo necessário para uma maior familiaridade com o mesmo mas também ao fato de que o então Sistema SUAP não conseguiu abarcar todas as informações anteriormente postas no antigo Sistema PAE, ou seja, algumas informações que anteriormente existiam no Sistema PAE, o sistema mais recente não absorveu.

Tais mudanças terminaram comprometendo a coleta de dados da pesquisa, quando a intenção era identificar e analisar o acompanhamento social do estudante EJA do IFBA, atendidos pelo Serviço Social no período de 2019 a 2021, bem como promover uma análise sobre o perfil socioeconômico do estudante da EJA, caracterizar o acompanhamento social e analisar de que forma o mesmo pode amenizar as situações de abandono/infrequência escolar. A ineficiência dos sistemas e seus filtros de busca inadequados corroboram para essa dificuldade quando se pretende investigar alguma informação mais específica (e que por tantas vezes foi sinalizado, em outros momentos, pelo próprio Serviço Social).

É, sobremaneira, um real desafio ter acesso aos dados mais completos desses estudantes, especialmente aqueles selecionados pelo Sistema SUAP a partir do ano de 2020 por não condensar todas as informações então expostas no Sistema PAE. A migração de um sistema anterior (PAE) para o sistema atual (SUAP) expôs fragilidades impensadas quando a instituição referida tem a pretensão de ser um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. Ainda que o IFBA tenha como um dos alicerces a tecnologia, este ainda precisa se debruçar a fim de pensar uma melhor integração entre os sistemas.

O Sistema PAE e o Sistema SUAP não conversam entre si. Informações do Sistema PAE não foram abarcadas no Sistema SUAP e este foi um dos fatores que, por exemplo, inviabilizou uma análise mais aprofundada não apenas quanto ao atual

perfil do estudante EJA abarcado pelo PAAE. Diante do exposto, bem como da incompletude das informações dos relatórios, foi escolhida como amostra os 70 estudantes bolsistas do ano de 2019.1 e 2019.2 selecionados ainda pelo Sistema PAE, anterior à pandemia.

#### 4.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO

Neste tópico, a proposta é apresentar o perfil socioeconômico do estudante EJA bem como discutir os elementos que corroboram para a especificidade da modalidade em questão. Características como o sexo, a faixa etária, etnia, estado civil, se possui ou não filhos, renda familiar, se possui ou não vínculo empregatício e os motivos comuns reportados como dificultadores do processo de educação foram acessados através do relatório da GGTI/Sistema PAE.

A amostra formada por 70 estudantes revela que destes, 39 são homens e 31 são mulheres. Isso significa que em termos percentuais, a amostra referenda que o estudante EJA do IFBA hoje abarcado pelo PAAE é majoritariamente masculino, equivalendo a 55,7% - enquanto que as mulheres correspondem à fração específica de 44,3%.

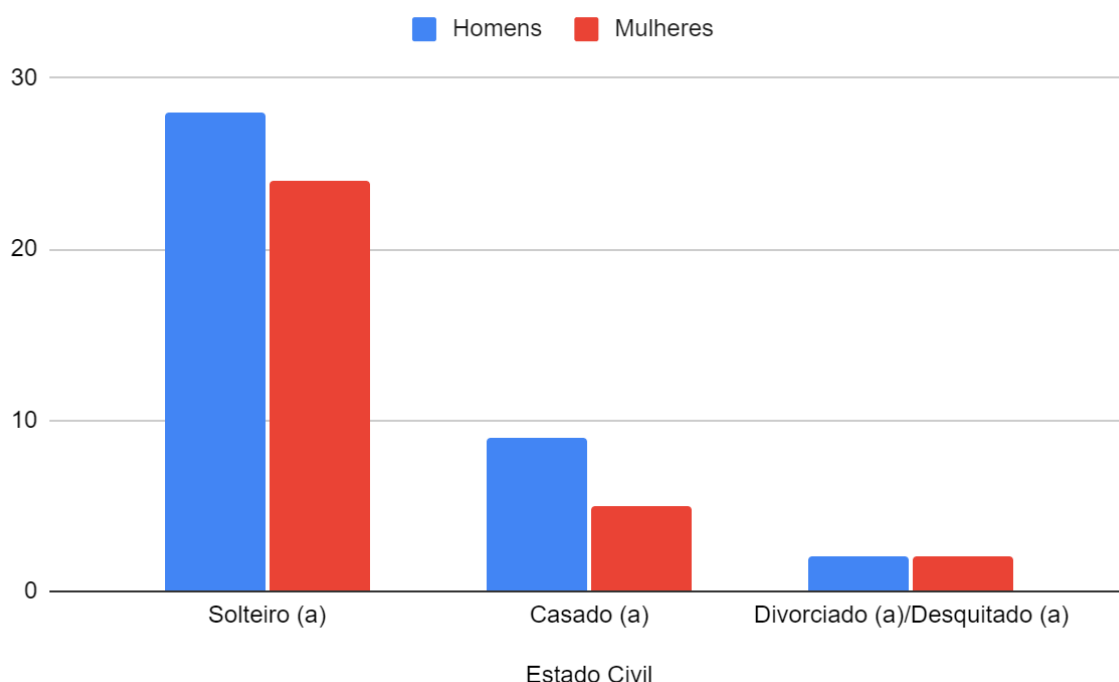
**Gráfico 1: Sexo dos estudantes**



Isso evoca a necessidade de ter sólidas discussões sobre gênero, especialmente dentro de um Instituto Federal que têm cursos que costumemente são associados ao público masculino e que lida, cotidianamente, com denúncias sobre assédio sexual. É imperioso que haja um enfrentamento institucional. Dessa forma, as denúncias são incentivadas de forma a garantir às estudantes seu fortalecimento e o apoio para que as discussões sobre gênero sejam, a cada dia, enraizadas institucionalmente. Essa urgência também é justificada quando constata-se que o assédio também é uma forma de violência institucional e que ganha contornos mais intensos quando se verifica que essa violência é, na maioria das vezes, direcionada à mulher negra.

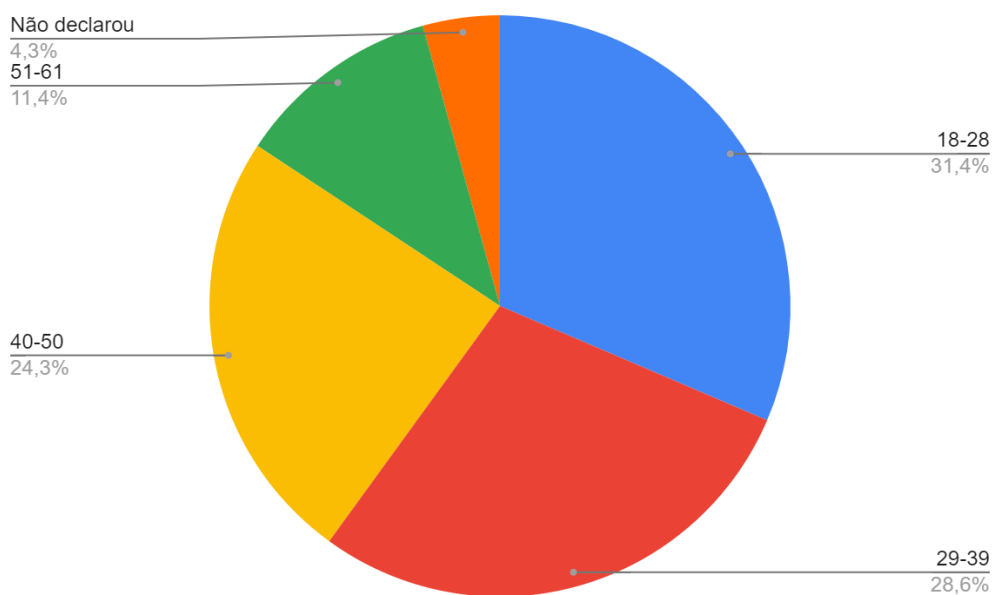
Em relação ao estado civil dos estudantes, 52 deles são solteiros sendo que 28 são do sexo masculino e 24 do sexo feminino. Dentre os casados, 9 são homens e há 5 mulheres. A proporção dos estudantes divorciados/desquitados é equitativa 2 para 2.

**Gráfico 2: Estado Civil dos estudantes**



Analisando o gráfico 3, percebe-se que 31,4% dos estudantes da EJA têm entre 18 e 28 anos. Em seguida, com 28,6%, estão aqueles cuja faixa etária situa-se entre os 29 e 39 anos. Pessoas entre 40 e 50 anos correspondem a 24,3% da amostra. Aquelas acima de 50 anos equivalem a menos de 12%.

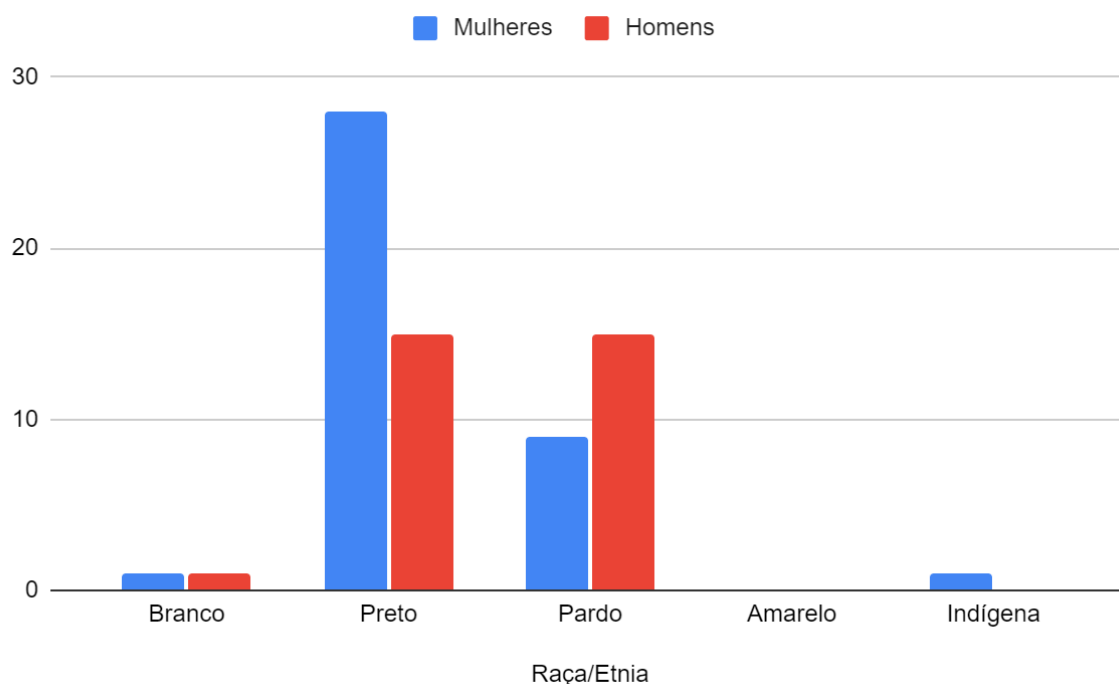
**Gráfico 3: Faixa etária**



O gráfico revela, portanto, que o estudante EJA do IFBA, em sua maioria, possui a faixa etária entre os 18 e 60 anos fazendo então parte daquilo que foi denominado como “População Economicamente Ativa”: população em idade ou em condições de trabalho, empregada ou procurando emprego.

Considerou-se como critério de raça aquele outrora já apresentado pelo Sistema PAE que vai ao encontro do que é estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: branca, preta, parda, amarela e indígena.

Dentro do universo de 70 estudantes, dos 39 estudantes do sexo masculino, 28 se autodeclararam pretos; 9, pardos; 1 branco e 1 indígena. Dentre as 31 estudantes do sexo feminino, 15 autodeclararam-se pretas; 15, pardas e 1, branca.

**Gráfico 4: Etnia dos estudantes**

É um elemento expressivo uma vez que cerca de 95,7% dos estudantes EJA do IFBA autodeclararam-se pretos ou pardos. Pretende-se, portanto, fomentar a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e equânime. Dessa forma, é preciso evocar a necessidade de o instituto referendar a Lei 10.639/2003 que expõe a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira dentre as disciplinas do currículo.

Não à toa, alguns projetos foram desenvolvidos no instituto como o Projeto Ubuntu e o curso de extensão gratuito “A História das Independências em África contadas na representação cinematográfica de diretores africanos”. O Projeto Ubuntu contou com sua primeira versão no ano de 2019 e teve como objetivo contribuir com reflexões sobre as desigualdades estruturais (social, racial, sexual/gênero e deficiências) abarcando estudantes do primeiro ano dos cursos, ou seja, os egressos. Já o curso de extensão sobre a História das Independências em África teve como objetivo contribuir na formação para as relações étnico-raciais e a materialização da Lei nº 10.639/2003. No ano de 2021, o projeto “O Saber de um Lugar: construção de uma identidade ancestral” promoveu estudos e debates sobre a diáspora e ancestralidade africana, identidades sociais e ações afirmativas em

uma perspectiva histórico-críticas. Todos os projetos acima descritos foram promovidos pelo Serviço Social do IFBA corroborando então o caráter socioeducativo da profissão.

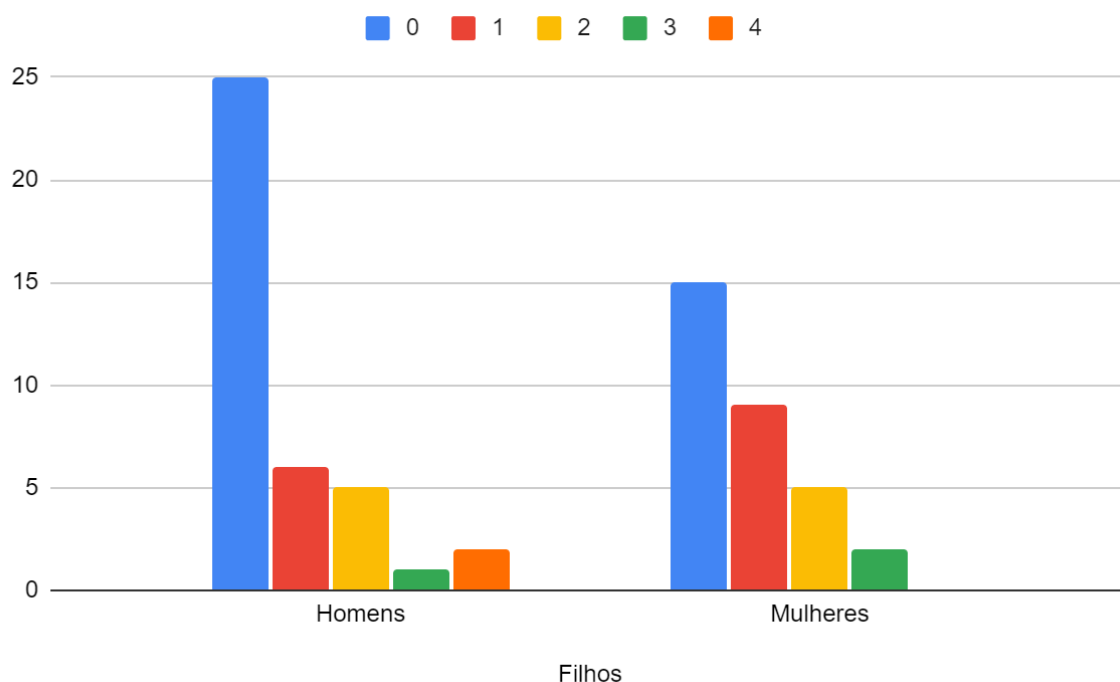
Outra iniciativa é a Jornada das Relações Étnico-Raciais. Fixa no IFBA há 15 anos, a Jornada ocorre durante o mês de novembro de forma a comemorar o Dia da Consciência Negra. A cada ano, a Jornada apresenta um tema a ser discutido e toda uma gama de atividades, seminários, eventos artísticos e culturais são oferecidos aos estudantes, professores e corpo técnico-administrativo. A Jornada das Relações Étnico-Raciais do ano de 2021 teve como tema “Políticas de Ações Afirmativas e a Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Quais estratégias de enfrentamento ao racismo institucional?”. As duas últimas edições da Jornada aconteceram no modelo remoto em virtude do contexto pandêmico. No momento em que escrevo essas linhas, a última mesa do dia, foi encerrada há 1 hora e versou sobre o lançamento de livros que propunham contribuições autorais para o enfrentamento ao racismo institucional.

A reflexão incide quanto à importância de a discussão não se resumir a uma única semana especialmente porque os debates quanto às identidades raciais precisam ser constantemente estimuladas uma vez que um instituto que intenciona oferecer uma educação com qualidade precisa ter sólidas práticas antirracistas.

Atualmente, o estudante que compõe majoritariamente o IFBA é negro ou pardo. E, curiosamente, é esse também o perfil do estudante que evade, ou seja, que abandona o curso no meio ou mesmo no final. Tendo a evasão elementos que implicam características pessoais e institucionais, é preciso um debruçar sobre esses fatores a fim de garantir a permanência do estudante no instituto. Por vezes, o próprio racismo pode constituir um elemento que contribui para a evasão e/ou infrequência escolar do estudante.

O gráfico 5 demonstra que dentre os 39 estudantes do sexo masculino, 25 não têm filhos e 14 já são pais. Das 31 estudantes da presente amostra, 15 não têm filhos enquanto que 16 afirmam já ser mães. Atentar para o seguinte: metade das estudantes têm filhos, ou seja, 51% enquanto que 64% dos estudantes do sexo masculino não têm.

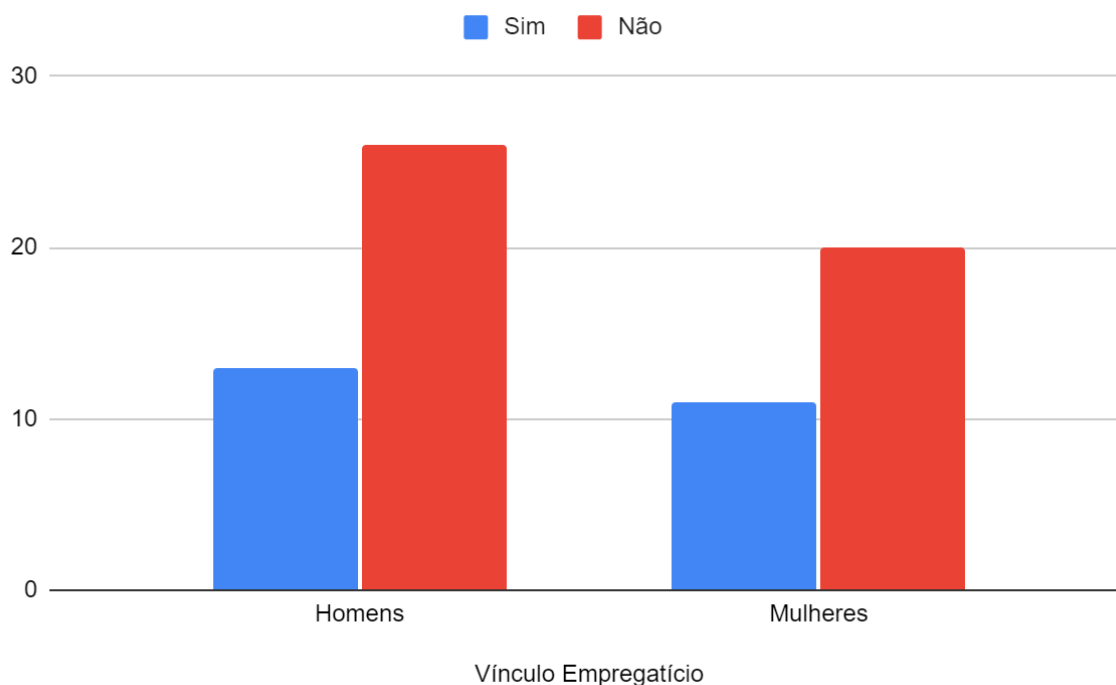


**Gráfico 5: Número de filhos**

Em uma sociedade patriarcal, esse dado não pode passar incólume porque reverbera uma realidade comum na vida das mulheres que é a jornada dupla ou, por vezes, até tripla. A vida privada, invariavelmente, acaba ganhando forças e contornos desafiadores à inserção dessas mulheres no ambiente de ensino e, mesmo, sua permanência.

O gráfico 6 demonstra que o estudante da EJA não possui vínculo empregatício: 65% dos estudantes do IFBA que compõem a EJA estão desempregados. Dentre os estudantes do sexo masculino, 66% encontram-se desempregados - o que não é muito diferente quando a análise enfoca a situação das estudantes do sexo feminino visto que 64,5% delas também encontram-se sem vínculo empregatício.

**Gráfico 6: Vínculo Empregatício**



Dados do DIEESE (2021) demonstram que houve um aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas em virtude da pandemia da COVID-19 e que a política econômica atual permanece omissa diante dos efeitos devastadores do vírus. O aumento do número das pessoas em situação de extrema pobreza em contrapartida ao crescimento do número dos ditos “super ricos” contribuem para acentuar o fosso da concentração de renda. O IBGE (2021), por exemplo, em seu sítio, expõe que, atualmente, o Brasil tem cerca de 14,4 milhões de desempregados.

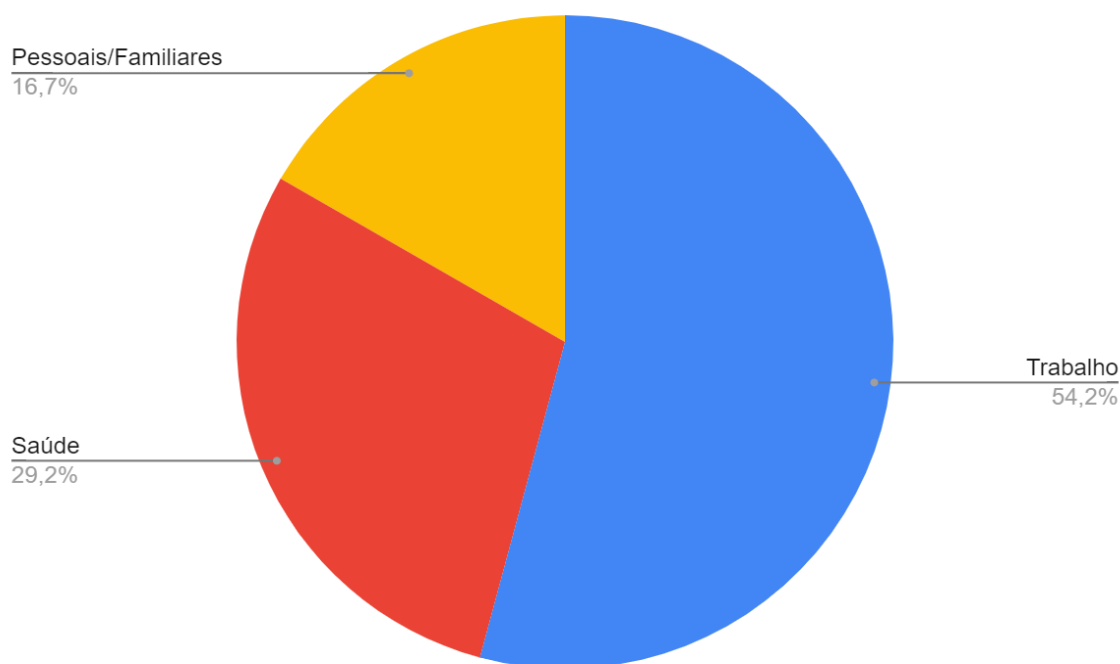
A realidade na região Nordeste é exemplo disso. De acordo com o DIEESE (2021), em diversos estados do Nordeste, o número de pessoas em situação de extrema pobreza ultrapassou, no mês de março do ano corrente, 12% da população local.

A pandemia da COVID-19 dificultou também a verificação de dados mais recentes sobre o aumento do desemprego, da fome e da insegurança alimentar na cidade de Salvador, por exemplo, ainda que visíveis. Os fatores descritos, agravados

pela pandemia, trouxeram consequências para a continuidade no curso diante das condições materiais de estudo. É preciso lembrar aqui que o estudante EJA carrega consigo a marca da retomada aos estudos porque o mesmo precisou ser interrompido majoritariamente em virtude da necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Considero que as dificuldades para estudar é um dos mais significativos critérios que leva ao abandono escolar e que endossam, sobremaneira, uma das razões de a EJA ser uma modalidade de ensino necessária especialmente quando o olhar volta-se às iniquidades que insistem em se fazer presentes na contemporaneidade.

**Gráfico 7: Dificuldades para estudar**



Apenas 34% (24 dos 60 estudantes) referiram motivos diversos que contribuíram para o desafio no ingresso e permanência dentro das instituições de ensino anteriores ao IFBA. No entanto, é preciso manter o olhar atento: muito embora o percentual pareça relativamente baixo quando se analisa apenas o relatório, isso não significa que aqueles que não a reportaram não as tenham

vivenciado. As dificuldades podem ter sido referidas durante as entrevistas feitas pelas assistentes sociais, sem registro objetivo em formulários.

Invariavelmente, a necessidade de inserção urgente no mercado de trabalho foi o motivo mais comum como demonstrarão os gráficos abaixo. Um estudante reportou como desafio “condições econômicas” e, para termos de simplificação, considerou-se no atual Trabalho de Conclusão de Curso, análogo à necessidade de inserção no mercado de trabalho - o mesmo ocorrendo com a seguinte frase “necessidade de ter um teto”. Os motivos relacionados às questões psicológicas foram enquadrados como questão de “saúde” no gráfico abaixo. Duas estudantes sinalizaram que a condição gestacional e a chegada de um filho também justificaram a dificuldade para estudar.

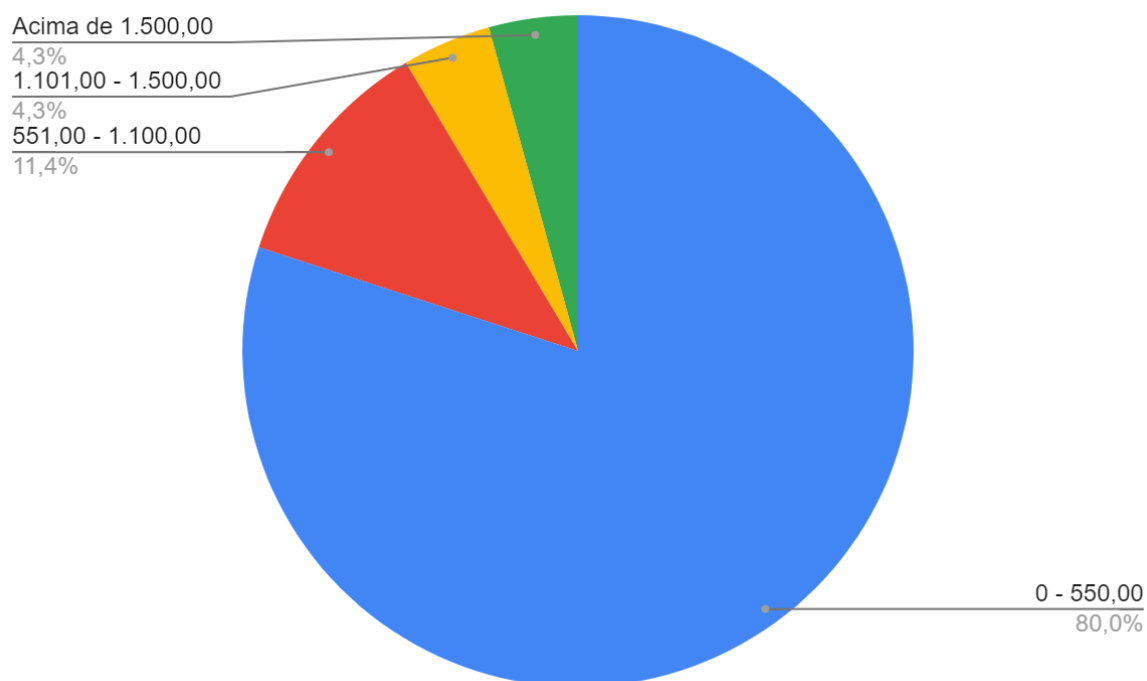
Assim, três categorias foram estabelecidas: trabalho, saúde e pessoais/familiares. A categoria “trabalho” evoca falas como “condições econômicas”, “tive de trabalhar para ter um teto”, “trabalhei muito cedo”, “falta de tempo, tive que trabalhar”. A categoria “saúde” evidencia contextos como “doença: pneumonia”, “gravidez”, “problemas psicológicos”, “saúde familiar”. Já a categoria “pessoais/familiares” enseja os seguintes comentários: “problemas familiares”, “mudança de cidade”, “problemas pessoais”.

O gráfico 8 demonstra, outrossim, que a categoria “trabalho” foi responsável por 54,2% dos motivos elencados pelos estudantes como dificultadores em suas experiências em instituições de ensino. A questão que envolve a “saúde” vem logo em seguida com 29,2% das referências citadas. Por fim, os motivos “pessoais/familiares” corresponderam a 16,7% das citações dos estudantes quando de suas inscrições no PAAE.

O gráfico 9 demonstra uma realidade dura: 80% dos estudantes da modalidade EJA do IFBA têm renda familiar que equivale a metade do salário mínimo atualmente vigente<sup>4</sup>. Aqueles cuja renda situa-se entre R\$ 551,00 a R\$ 1.100,00 somam menos de 12% da amostra. Apenas 4.3% dos estudantes possuem uma renda familiar entre R\$ 1.101,00 e R\$ 1.500,00 e os mesmos 4.3% também equivalem àqueles cuja renda é superior a R\$ 1.500,00.

---

<sup>4</sup> Em janeiro de 2021, o Governo Federal reajustou o salário mínimo para R\$ 1.100,00 segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE). Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em 16 novembro 2021.

**Gráfico 8: Renda Familiar**

Os elementos acima descritos endossam o porquê de os estudantes da EJA descritos nessa pesquisa foram atendidos pelo PAAE, ou seja, inseridos na assistência estudantil. A condição de vulnerabilidade socioeconômica desses estudantes vai ao encontro daquilo que é estabelecido no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) quanto à necessidade de atendimento dos estudantes advindos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. E é esta a realidade do estudante EJA do IFBA.

A pandemia da COVID-19 evidenciou o acirramento das desigualdades sociais. Dessa forma, é preciso atentar para as discussões quanto à reformulação do PNAES diante do atual contingenciamento e da perspectiva de a renda mensal per capita para ter acesso ao programa passar a ser de 1 salário mínimo e não mais de 1 salário mínimo. No entanto, isso não é algo simples porque mexe com toda uma subjetividade uma vez que o aluno cuja renda per capita é de até 1 salário mínimo e

meio pode, por exemplo, vivenciar um contexto de vulnerabilidades múltiplas e, havendo a mudança, ficar ainda mais fragilizado diante da perspectiva de não mais ser contemplado pelo programa.

Inserir esse estudante na assistência estudantil é reforçar a democratização das suas condições de permanência no instituto, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir índices de retenção e evasão e, por fim, fomentar a promoção da inclusão social pela educação, atendendo, então, aos objetivos então elencados pelo PNAES.

#### 4.2 A INFREQUÊNCIA/ABANDONO ESCOLAR

Ao se pretender fazer uma análise sobre a forma como o Serviço Social pode atenuar a infrequência/abandono escolar tendo por base os registros, documentos e pareceres elaborados percebe-se que não será um simples diante do que já fora mencionado anteriormente.

A migração do Sistema PAE para o Sistema SUAP prejudicou demasiadamente que o fluxo de informações fosse transposto em sua totalidade. Atrelado ao fato de que o novo sistema fora implementado justamente quando vivia-se o ápice da pandemia da COVID-19 acompanhado da sobrecarga de trabalho e tentativas de adaptações em tempo célere pelo Serviço Social diante das novas formas de seleção dos estudantes, só evidenciou a necessidade de se rever urgentemente de que modo os processos de trabalho se dão dentro do instituto. Há muito, essa inquietação constituiu pauta nas discussões promovidas pelas assistentes sociais. As dificuldades reportadas implicam em limitações ao atendimento total dos objetivos específicos propostos em virtude de um sistema operacional ineficiente e ultrapassado.

Assim, reportar às Comissões então existentes no instituto é importante porque uma delas propõe discussões que se relacionam com o abandono/infrequência escolar do estudante e que tem a participação do Serviço Social.

Existem, atualmente, no IFBA, comissões multiprofissionais, que se propõem discutir questões relevantes no instituto, são elas: Comissão Assédio, Comissão de

Promoção da Saúde Mental e a Comissão de Permanência e Êxito. Esta última se debruça em estratégias que podem vir a impactar na permanência do estudante dentro do instituto. Compreende, portanto, que a infrequência/abandono escolar não ocorre apenas por questões pedagógicas – os motivos são diversos podendo até ser divididos em pessoais e institucionais. No entanto, o atual Sistema SUAP não proporciona informações fidedignas quanto aos índices de infrequência/abandono escolar, o que expõe, mais uma vez sua fragilidade. Não há, portanto, a caracterização dos estudantes que abandonam ou deixam de frequentar e o porquê (ou os porquês). Ainda que costumeiramente, a justificativa para isso incida invariavelmente no próprio estudante, a Comissão de Permanência e Êxito intenciona ampliar essa discussão para a própria instituição uma vez que o discurso que enfoca unicamente o aspecto socioeconômico que justificaria a infrequência/abandono escolar pelo aluno tem enfraquecido.

De maneira equivalente, a discussão que justifica a “culpa” no ensino fundamental deficitário também vem recebendo críticas. Essa ânsia que envolve a procura por um “culpado” desvia o olhar daquilo que precisa ser estimulado: reflexões que o IFBA deve fazer quanto às estratégias para consolidar a permanência do estudante.

#### 4.3 O ACOMPANHAMENTO SOCIAL

Discorrer sobre o acompanhamento social é compreender que sua materialização ocorre a partir de toda uma sequência que se inicia refletindo o trabalho profissional.

O fazer profissional do assistente social engloba, portanto, o acompanhamento social. No entanto, ele não é possível sem sistematizar o trabalho, sem pensar em um plano de ação, sem fazer registros. E os registros, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estão dispersos dentre os sistemas já reportados. Além disso, as próprias condições de trabalho dificultam a sistematização das ações em virtude do quão extensos podem ser os processos seletivos para as bolsas. O tempo dedicado à análise dos documentos, as atividades

sempre muito manuais acabam implicando na dificuldade de o acompanhamento do estudante selecionado acontecer tal qual deveria.

Isso também corrobora para que haja uma falsa compreensão, um equívoco quanto ao trabalho exercido pelas assistentes sociais ser apenas voltado às seleções. O Serviço Social não é um mero “operador” das bolsas. No entanto, as limitações postas pelas condições de trabalho e também pelos sistemas utilizados, acabam se sobrepondo à necessidade de dedicação ao tempo necessário a fim de sistematizar a prática profissional e, por meio dela, traçar um plano de ação voltado ao acompanhamento social. É preciso pensar a respeito de um fluxo, de uma diretriz para viabilizar a sistematização do fazer profissional. A sistematização é condição necessária para que reflexões mais sólidas possam emergir e, a partir delas, intervir.

Assim, como o acompanhamento social é algo esparso no IFBA, fato é que atualmente não há dados contundentes que possam comprová-lo como fator relevante na amenização das situações de abandono/infrequência escolar. Fica, portanto, a provocação diante do problema então apontado. Urgente se faz a necessidade de refletir e discutir proposições a fim de identificar os motivos pelos quais a sistematização é um desafio bem como apontar caminhos para que isso não mais se constitua em um dos entraves que afasta os assistentes sociais daquilo que é o miolo da sua ação profissional.



## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa documental proposta foi inicialmente pensada como uma maneira de contribuir para tecer elementos que aproximassem o Serviço Social da Educação de Jovens e Adultos. Ciente quanto aos avanços promovidos pelas discussões que referendam o Serviço Social na Educação, a possibilidade de lançar luz quanto à modalidade da Educação de Jovens e Adultos soou sedutora e necessária diante das poucas produções voltadas a esse público em específico. O estudante EJA condensa refrações múltiplas da questão social e precisa, portanto, ter desvelado seu perfil socioeconômico para que, a partir disso, formas interventivas possam ser propostas.

Inicialmente foi feita uma discussão sobre a especificidade da EJA, sua relação com a categoria trabalho, conceito e histórico. O PROEJA também foi referenciado por se tratar de um programa idealizado de forma a ampliar o que deveria ser entendido como educação do público EJA em específico, ou seja, uma educação não unicamente justificada pelo ingresso no mercado de trabalho mas que refletisse na percepção crítica do homem quanto ao mundo que o cerca, contribuindo para sua emancipação.

O TCC trouxe, também, o universo que envolve a educação profissional e o trabalho do assistente social. Um breve histórico do IFBA foi apresentado bem como o curso de Saneamento/Integrado, o perfil do estudante EJA, o Serviço Social na Política de Educação e no IFBA e o acompanhamento social como ação socioeducativa.

Por fim, foi realizada uma pesquisa sobre o acompanhamento social dos estudantes, seu perfil, discussões sobre os impactos na infrequência/abandono escolar e o acompanhamento social.

A pesquisa constatou que atualmente o perfil do estudante EJA do IFBA é composto majoritariamente por um homem negro, com idade entre 18 e 28 anos, solteiro, sem filhos, sem vínculo empregatício e cuja renda familiar per capita é de menos da metade de um salário mínimo. Refletir também sobre as fragilidades que envolvem a permanência desse estudante na instituição de ensino e como o acompanhamento social pode minorar a infrequência/abandono escolar foram os

esteios que nortearam a presente pesquisa. No entanto, este objetivo específico não conseguiu ser alcançado diante dos aspectos já mencionados quanto aos sistemas que o instituto utiliza bem como às incipientes incursões do acompanhamento social na vida dos estudantes bolsistas.

A proposta, portanto, contribuiu para desvelar uma série de fatores que dificultaram uma análise mais aprofundada daquilo a que se intencionou. Fatores estes que têm relação não apenas com o contexto da pandemia e a migração dos Sistemas PAE - SUAP como também a ineficiência dos mesmos, a sua não funcionalidade e a constatação de que a sistematização do trabalho profissional é algo incipiente o que compromete, conseqüentemente, uma análise mais aprofundada quanto ao acompanhamento social. Urge, dessa forma, pensar sobre a dificuldade da sistematização da prática e no quanto isso pode se constituir em obstáculos ao caráter interventivo do Serviço Social. Sinaliza-se, portanto, a necessidade de estudos que possam ser realizados posteriormente sobre o tema a fim de dar continuidade ao que fora proposto nesse trabalho de conclusão de curso. Parafraseando o professor Almeida (2009), a sistematização endossa um maior domínio e conquista do Serviço Social nos espaços em que atua determinando os caminhos que precisam ser tomados em prol de uma sociedade mais justa e equânime.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização Social e práticas educativas. In **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Natal, 2009. Disponível em <[ww.cressrn.org.br](http://www.cressrn.org.br)>. Acesso em 6 out 2021.

ALMEIDA, Magali da Silva; DAMASCENO, Heide de Jesus. **As expressões da questão social e as opressões presentes na atuação do serviço social na educação profissional**. I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, 2017.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Retomando a Temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social. In: MOTA, Elizabete; BRAVO, Maria Inês. et al (Org.) **SERVIÇO SOCIAL E SAÚDE: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. II. p.399-408.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: **Simpósio Mineiro de Assistentes** [Textos...]. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Home Page do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais, Minas Gerais, p. 1-7, 2003.

AMORIM, R. F. **Educação Profissional e Formação Integrada do Trabalhador na Legislação Brasileira: avanços, retrocessos e desafios**. Disponível em <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3504>>. Acesso: 1 de setembro de 2021.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50

BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto éticopolítico. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez. n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a02.pdf>>. Acesso: 28 set 2021.

BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education, 34(2), 157-168. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. 117 p

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de**

**1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 nov. 2017

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/259-programas-e-aco-es-1921564125/projeja-406236091/12288-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-projeja?ltemid=562>> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 20 outubro 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o **Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 20 outubro 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 outubro 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 outubro 2019.

BOLORINO, Eliana Canteiro Martins. O reatamento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BORTOLANZA, Juarez. **Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento, nov. 2017.

CAMPOS, Ana Karen Alves; SILVA, da Suelene Vaz; LUZ, da Rosângela Medeiros. **Educação de jovens e adultos: (trans)formando vida e formação profissional**. Disponível em <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13237>> . Acesso em: 6 de out 2021.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio sobre Trabalho e Educação, 2009.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)>. Acesso: 1 out 2019.

CIAVATTA, Maria. **Da Educação Politécnica à Educação Integrada: como se escreve a história da educação profissional**. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/302.html>>. Acesso em: 1 set 2021.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>.

COSTA, Claudia. Borges. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação**. Belo Horizonte:Universidade Fumec, ano 10, nº 15. 2013.

DAMASCENO, Heide de Jesus. **Serviço Social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. São Cristovão/SE, 2013.

DENTZ, Marta Von. SILVA, Roberto Rafael Dias. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social**. Revista Serviço Social & Sociedade. N.121. São Paulo: Cortez, 2015.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Desigualdades sociais e econômicas se aprofundam**. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html>>; Acesso: 18 nov 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, 2001, p. 58-77. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf> acessado em 20 de setembro de 2021.

DORE, Rosemary (org). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DRUMMOND, Maria Rubia Barbosa; NETO, Armindo Quillici. **As contribuições do Serviço Social para a formação do educando da EJA: processos e desafios.** Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/883.html>>. Acesso 21 out 2021.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** São Paulo: Lafonte, 2017.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado.

FERREIRA, E. B. **O PROEJA e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação.** In: OLIVEIRA, E. C. de; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. de R. Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livros, 2012. p.101-120.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 46ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, P.C.M; CARNEIRO, M.E.F. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica. Vol 10, n. 1, p. 34-43, 2016.

GAZOTTO, Mireille Alves. **O trabalho do assistente social na assistência estudantil: produção do conhecimento nos programas de pós graduação em serviço social da região sudeste do Brasil.** Franca, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O serviço social na cena contemporânea. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b. p. 15-50.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IFBA. Resolução nº 25, de 23 de maio de 2016 - **Política de Assistência Estudantil do IFBA.**

IFBA. Resolução nº 08, de 17 de abril de 2020, que Regulamenta a **Concessão de Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial do IFBA, em razão da pandemia causada pelo COVID-19.**

IFBA. Resolução nº 22, de 17 de setembro de 2020, que versa sobre o **Regulamento de Concessão de Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, em razão da pandemia causada pelo COVID-19, que modifica a resolução nº 08/2020.**

IFBA. Resolução nº 23, de 17 de setembro de 2020, que aprova o **Regulamento de Concessão do Auxílio de Inclusão Digital Emergencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, em razão da iminência do início das Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPEs) destinado aos (às) estudantes do IFBA, em virtude da situação de excepcionalidade decorrente da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19)

IFBA. Resolução nº 30, de 23 de dezembro de 2020, que altera as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as **Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA**, aprovadas na Resolução CONSUP/IFBA nº19/2020, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19.

IFBA. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01, de 04 de março de 2021 que estabelece as orientações para fins de **renovação de auxílio financeiro estudantil e auxílio de inclusão digital emergencial e inscrição de novos(as) estudantes regularmente matriculados(as) do Instituto Federal da Bahia no ano de 2021.**

JÚNIOR, Rudimar Machado Sousa. **A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília: a percepção e avaliação dos alunos beneficiários e seus reflexos nas vidas acadêmica e pessoal.** Brasília, 2018.

MELO, Ferdinando Santos de. **Serviço Social e Educação de Jovens e Adultos: problematizações sobre conhecimento e justiça social no contexto de implementação do PROEJA.** Educon, Aracaju, Volume 10, n. 01, p. 1-37, set 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Editora Vozes, 2009.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. **Cadernos Capacitação em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, módulo 5, p. 1-16, 2010.

NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 3.ed. São Paulo, Cortez: 2007. 258 p.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e**

**desenvolvimento.** São Paulo: UNESP. Disponível em:  
<<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf> > Acesso em: 8 set 2021.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam. In: **Serviço Social & Realidade**, v. 18, n. 2, p. 182-206, Franca, 2009.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. **Breve história do Brasil.** São Paulo: Planeta, 2010.

**Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Acesso em 08 dez 2020.

**Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Acesso em 08 dez 20

RIBEIRO, Simone França; SOARES, Rosemay Dore. **Educação e Cidadania: o voto das pessoas analfabetas.** Universidade Federal de Minas Gerais. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18. Agência Financiadora: CNPq

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: **SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Jocemara Nascimento; SILVA, José Humberto de. **Educação Profissional e a EJA: uma análise da oferta do PROEJA nos institutos federais na Bahia.** Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 9, n. 22, setembro-outubro de 2020.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão Social: particularidades no Brasil.** Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 6. São Paulo: Cortez, 2012.



SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 4 de setembro de 2021.

SILVA, da Ágela Maria Pereira. **Educação e Políticas Públicas** : Impactos e contribuições do Programa de Assistência Estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO Campus Araguatins - TO. Taubaté: SP. 2013.

SILVA, da Simone; ACIOLI, Jucicleide Gomes; RAMOS, Maria Jeane Bomfim. **Educação de Jovens e Adultos: entre lutas e descontinuidades**. Disponível em <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12105>>. Acesso em: 4 de setembro de 2021.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689

**APÊNDICE A - Ficha de coleta de dados****Estudante número:** \_\_\_\_\_**Sexo.**

Homem ( ). Mulher ( ).

**Faixa etária.**

18-28 ( ). 29- 39 ( ). 40-50 ( ). 51-61 ( ).

**Estado civil.**

Solteiro ( ). Casado ( ). Divorciado/Desquitado ( ).

**Etnia.**

Branco ( ). Preto ( ). Pardo ( ). Amarelo ( ). Indígena ( ).

**Filhos.**

0 ( ). 1 ( ). 2 ( ). 3 ( ). 4 ( ).

**Vínculo empregatício.**

Sim ( ). Não ( ).

Homens sem vínculo empregatício: \_\_\_\_\_.

Mulheres sem vínculo empregatício: \_\_\_\_\_.

**Renda em reais.**

0 - 550,00 ( ). 551,00 - 1.100,00 ( ). 1.101,00 - 1.500,00 ( ). Acima de 1.500,00 ( ).

**ANEXO A - Relatório GGTI/PAE 2019.1 e 2019.2**