

CAMINHOS PERCORRIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Dailiane F. Souza; Helen Ferreira Carvalho; Marianna Palace Cardoso

Universidade Federal de Juiz de Fora/ ICE, email: dailiane.jf@hotmail.com; Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGE, email: tahelen18@hotmail.com; Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGE, email: maricardosojf@hotmail.com

RESUMO:

Este estudo consiste em uma breve reflexão sobre a trajetória percorrida da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro e seus reflexos na modalidade nos dias atuais. Para iniciarmos essa reflexão, consideramos alguns aspectos: a história da Educação de Jovens e Adultos e como estes sujeitos são vistos. Assim, ao analisarmos a História, podemos notar que a Educação de Jovens e Adultos foi compreendida a partir de diferentes olhares, influenciada diretamente pelos ideais e intenções políticas de cada época. A cada percepção, os jovens e adultos eram compreendidos por uma perspectiva distinta. Para embasarmos nossa discussão fizemos um breve levantamento bibliográfico, trazemos as contribuições Cunha (1995), Haddad e Di Pierro (2000), Martins (2005), Rodrigues e Silva (2009) e Volpe (2009-2004). Estes estudiosos revelam que muitas vezes, a escolarização é reconhecida como mecanismo para proporcionar o desenvolvimento do país e do bem estar social, possibilitando melhor desempenho no trabalho, e nas relações com a família e sociedade. Após a reflexão proposta nesse trabalho, concluímos que ao conhecermos e refletirmos sobre o caminho que a Educação de Jovens e Adultos percorreu até chegar aos dias de hoje, podemos perceber as fortes influências do processo histórico na EJA atual. consideramos que muito já foi realizado, mas foram poucos avanços e não podemos nos acomodar, pois acreditamos que só assim conquistados, possibilitaremos que os direitos desses sujeitos da modalidade sejam assegurados e a EJA seja reconfigurada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Influência política, Direito.

INTRODUÇÃO

Neste texto, pretendemos analisar as características gerais que marcaram a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, relacionando-as com o desenvolvimento político e social do Brasil, acreditando que esta análise pode muito contribuir para o entendimento das perspectivas atuais dessa modalidade de ensino.

No decorrer da história, a Educação de Jovens e Adultos foi compreendida a partir de diferentes olhares, influenciada diretamente pelos ideais e intenções políticas de cada época. A cada momento, os jovens e adultos eram compreendidos por uma perspectiva distinta.

Diante disso, é possível perceber a quantidade de situações em que camadas populares foram ignoradas, principalmente no que diz respeito à educação. A classe dominante, mesmo ao elaborar projetos e reformas educacionais a fim de universalizar a educação, não se preocupava em assegurar subsídios públicos, e menos ainda, em refletir sobre a qualidade da educação que era oferecida aos jovens-adultos.

De acordo com Rodrigues e Silva (2009, p. 64), “[...] A cada momento político objetivava-se um tipo de educação: civilizar, moralizar e qualificar.” E assim, visaram-se principalmente a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e as várias questões culturais que se desenvolviam além do espaço escolar.

METODOLOGIA

Este estudo é de cunho qualitativo, e utilizamos levantamento bibliográfico para fomentarmos nossa discussão que tem com base o Materialismo Histórico, pois acreditamos que através dessa perspectiva podemos compreender as ações direcionadas ou não a Educação de Jovens e Adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EJA no Brasil, durante muitos anos foi tratada mais do ponto de vista dos “deveres” do que dos direitos. Principalmente nos anos 1920 e 1930, em que algumas ações reforçavam a ideia do dever do analfabeto em alfabetizar-se, visto que ele era um empecilho - um mal social - para o desenvolvimento do país, e não era reconhecido como cidadão (VOLPE, 2004, p. 2).

Entretanto, as lutas em prol da garantia dos direitos sociais, principalmente o direito à educação para jovens e adultos, sempre foram intensas. Estas visavam superar o caráter reducionista que era direcionado à EJA, buscando garanti-la como um direito daqueles que historicamente tiveram seus direitos negados. Isso reforça a necessidade de superação do termo suplência, e assim, recuperar uma dívida social com aqueles que não puderam ter acesso ao conhecimento, à cultura e à educação (RODRIGUES & SILVA, 2009, p. 51).

A formação social brasileira, marcada por processos de uma colonização escravista, serve de referência para começar a análise da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no País. Mesmo com a abolição da escravidão, não houve garantia de direitos para as pessoas, que

continuavam na mesma condição social – sem direitos – criando um alto índice de sem tetos, desempregados, pessoas obrigadas a se submeterem a condições precárias de emprego, dando origem a mão-de-obra barata, aumentando a distância entre as pessoas e os direitos de cidadania proclamados em 1889 (VOLPE, 2009, p.34).

No período do Brasil colônia, a educação para adultos tinha como objetivo instrumentalizar a população ensinando-a a ler e escrever para que os colonos pudessem seguir o catecismo e submeterem-se as ordens impostas pelos colonizadores. Posteriormente, com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, este ensino enfraqueceu.

No início da década de 1920, grande parte dos investimentos da burguesia eram direcionados à agricultura que sustentava a economia do país. Com a ocorrência da crise econômica do setor agrário no final dessa década, os investimentos passaram a ser destinados para outros negócios, principalmente em atividades tipicamente industriais que vinham ganhando força desde a passagem da economia com base na mão-de-obra escrava para o trabalho assalariado. Na tentativa de melhorar as condições de vida, a população tipicamente rural passou a migrar para as cidades de forma acelerada. No entanto, a classe trabalhadora permaneceu submissa às condições precárias, com baixos salários e jornada de trabalho extensa, em outras palavras, essa mudança econômica conservava traços escravistas, ou seja, “uma modernização conservadora” (RODRIGUES & SILVA, 2009, p. 52-53).

Com essa mudança, houve necessidade de a escola brasileira rever os papéis que a ela eram atribuídos pela economia da época. A partir da “modernização da economia”, foram postas novas exigências educativas e com isso, os problemas educacionais se intensificaram. Entre as décadas de 20 e 30, a Educação de jovens e Adultos era tratada, como assistência e não como direito, e a questão do acesso e da permanência era ignorada pelos responsáveis da área da educação. Neste período (aproximadamente nos anos de 1930), a Educação de Jovens e Adultos era voltada para a civilidade e visava unificar a nação a partir da ética e moral, “[...] tratavam o analfabeto qual fosse uma doença a ser extirpada.” (ALBUQUERQUE apud RODRIGUES & SILVA, 2009, p. 54).

As transformações políticas ocorridas a partir da conjuntura da revolução de 30 propiciaram no Brasil, a afirmação de um sistema público de educação, assegurado pela Constituição Federal de 1934, que estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação. Este indicava pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Diante deste contexto, movimentos sociais persistiram em buscar transformações políticas no Brasil, no intuito de sua concretização por meio de suas reivindicações, a conquista de espaços de atuação e intervenção na política. Para Volpe (2009, p.45), o populismo, modelo de governo da década de 1930, gerou um pensamento de assistencialismo do Estado. A partir dessa concepção equivocada, as medidas para atender as necessidades básicas - saúde, educação e outros - da população eram tidas como uma caridade, como um favor doado pelo Estado, ao invés de ser reconhecida como cumprimento do dever do Estado em respeitar e garantir os direitos dos cidadãos que eram e são amparados por lei.

Entre as décadas de 1940 e 1960, o Brasil intensificou o processo de industrialização e de urbanização, provocando uma mudança no foco da educação. As propostas voltadas para a alfabetização de adultos tinham como pano de fundo uma forma privatista. Em meados de 1940, com a ampliação das responsabilidades do Estado, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser pensada a partir de políticas educativas específicas, sendo compreendida como um direito social e de cidadania, em resposta à urbanização acelerada e as reivindicações por melhores condições de vida, e como um meio de promover qualificação mínima à força de trabalho para favorecer o progresso do país (VOLPE, 2009).

Em face do exposto, neste período surgiram Campanhas de Alfabetização que buscavam soluções para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. E é a partir das discussões destes movimentos apareceram algumas campanhas populares que visavam acabar com o “mal social” - o analfabetismo. Parte significativa dos colaboradores das campanhas era voluntária (muito destes eram leigos), sem nenhuma formação específica, sendo comum um trabalho infantilizado e com improvisos, fazendo uso dos mesmos recursos utilizados para o ensino de crianças em fase regular. Assim, Jovens e adultos eram vistos como imaturos e incapazes, e a EJA, um caráter compensatório.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), caracterizam os anos que antecederam o golpe militar como o “período de luzes para a Educação de Jovens e Adultos”. Segundo eles, neste período (1934-1960) havia uma preocupação em definir algumas características específicas dessa modalidade de ensino. Portanto, vemos que a década de 40 foi marcada por iniciativas políticas e pedagógicas que permitiram a ampliação da educação de jovens e adultos tais como: a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), dentre outros. Estas

medidas permitiram que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos realizados no Brasil e para além disso, estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos e analfabetos. Observa-se ainda, que a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista em 1946, trouxe transformações na política do país - passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano - aumentando a procura por de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

Como resposta a essa nova necessidade do mundo do trabalho descrita anteriormente, o MEC (Ministério da Educação) promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas também aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, com intuítos diversos, mas com diretrizes comuns, sendo que no meio urbano visava a preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano – industrial. Já na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul. Aconteceu ainda no ano de 1947, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. E em 1949, foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Posteriormente, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Contava com um corpo de profissionais de áreas diversas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural.

Haddad e Di Pierro (2000, p.110) afirmam que o governo de Getúlio Vargas foi promissor para a educação, pois fez com que a educação deixasse de ser um dever do cidadão e passasse a ser um direito a ser garantido pelo Estado. De acordo com os autores, este governante:

[...] reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação: estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar esse movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Segundo estes autores, a década de 50 foi marcada por uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos a partir da realização da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente priorizando a educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. No entanto, em 1961 a CNEA passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades e encerrou-as em 1963, juntamente com as outras campanhas até então existentes.

Em 1958, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos e neste espaço, foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A delegação de Pernambuco, a qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando na participação consciente na realidade social. Neste congresso, discutiu-se ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria promulgada em (1961) e, em decorrência, foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adolescentes e adultos em 1963.

Haddad e Di Pierro (2000) consideram que na década 60 um novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos, mas em 1964, com a conjuntura do golpe militar, os movimentos de alfabetização que se vinculavam ao fortalecimento de uma cultura popular passaram por forte repressão do Estado autoritário. Com o golpe militar no ano de 1964, os movimentos de cultura e educação populares que contrariavam os interesses governamentais foram reprimidos. Os cidadãos foram privados de quase todos os direitos constitucionais, e a repressão, atingia a todos os setores da sociedade, impondo o silêncio dos cidadãos em questionar seu direito de expressão política, a fim de não contrapor o regime vigente.

Neste contexto, o Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu pelo fato de estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, em 1966, grande parte do sistema encerrou suas atividades devido às pressões e à escassez de recursos financeiros. Além disso, a educação passou a ser vista como um “signo do limite e do controle” da classe popular (VOLPE, 2004, p. 4).

Isto posto, a ruptura política causada pelo golpe militar implicou a repressão dos movimentos de educação e cultura populares - pautados nos pensamentos de Paulo Freire - sendo seus dirigentes perseguidos. O Estado assumiu uma postura autoritária e repressora, entendendo que

garantia da normalização das relações sociais somente seria possível com o extermínio de práticas educativas que envolviam os interesses populares. Nesse período, permanecem apenas os programas conservadores com o caráter assistencialista que atendiam os interesses do regime militar. Sendo a implantação do MOBRAL em 1967 uma das estratégias para a sustentação do governo. (RODRIGUES & SILVA, 2009).

O governo militar instituiu a lei 5379/67 originando o Movimento Brasileiro de Alfabetização - conhecido como MOBRAL, no ano de 1967, que objetivava erradicar o analfabetismo dos jovens e adultos em um período de dez anos. Este programa tinha características conservadoras e assistencialistas, pois não tinha como meta promover a emancipação dos sujeitos às suas condições precárias de vida. Era enfatizado que os jovens e adultos dependiam deles mesmos para aprender e ter acesso aos direitos básicos (ibid, p.58).

A década de 70, ainda sob ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBRAL-, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, porém, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

Anos mais tarde, foi implantado o Ensino Supletivo, que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.117) “[...] se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola [...]”. Segundo os autores, em um trecho da fala do ministro Jarbas Passarinho é possível identificar qual a intenção do governo em implantar tal programa. O ministro afirmou que o Ensino Supletivo era importante por “[...] suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”. (PASSARINHO apud HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.117)

Contudo, temos o ensino supletivo implantado em 1971, como um importante marco na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Neste período, foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o país, com a proposta de ser um modelo de educação no futuro, o qual atenderia às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior. Este novo sistema educacional não requeria frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna ao final dos módulos e outra externa feita pelos sistemas educacionais.

No entanto, a metodologia adotada acarretou alguns problemas tais como o fato de os cursos não exigirem frequência faz com que os índices de evasão sejam elevados, o atendimento individual impede a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho, restringe o aluno à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado.

Na visão de Haddad (1991) os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para a sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

Embora nos governos posteriores ao período de ditatorial, tivessem ocorrido a implantação de alguns programas para substituir o MOBREAL, é perceptível o descaso das políticas de governo, que na maioria das vezes direcionam apenas planos e programas descontínuos, com recursos insuficientes, além de desconsiderar as especificidades dos sujeitos participantes da EJA.

A partir da década de 1980, houve uma progressiva indiferença do governo federal pela Educação de Jovens e Adultos. Os governantes mostraram em suas propostas de governo a intenção de priorizar e favorecer apenas o Ensino Fundamental (CUNHA, 1995, p.89). Neste contexto, foram destinadas aos jovens e adultos poucas ações voltadas a educação reflexiva, sendo direcionadas à eles a educação profissional.

Devido ao término dos governos militares e a retomada do processo de democratização, o país passou por transformações sócio-políticas no fim da década de 80. Em 1985, o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR.

Essa conjuntura propiciou a ampliação das atividades da EJA, bem como a articulação e mobilização de estudantes, educadores e políticos que organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos.

A implantação da Constituição Federal de 1988 permitiu avanços significativos para a Educação de Jovens e Adultos, como o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, sendo garantido constitucionalmente também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada, ou seja, para os jovens e adultos.

Contudo, a partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nos projetos governamentais. Nessa época, a Fundação EDUCAR foi extinta e a União foi se afastando das perspectivas da EJA, transferindo tal responsabilidade para os Estados e Municípios.

Já no ano de 1996, período do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, com a inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica. Diante dessa questão, Martins (2005, p.19) revela que para Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) essa atitude “[...] consistiu em diluir as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas do entendimento a crianças e adolescentes.”

Martins (2005, p.19) afirma que isso vai de encontro ao que Jamil Cury enfatizou ao elaborar o Parecer CEB 11/2000. Este [...] considera que tratar a EJA como modalidade da educação básica significa respeitar seu modo de existir com característica própria, o que leva a orientações de procedimentos que buscam equidade [...]”.

Neste mesmo ano, foi aprovada a ementa constitucional nº 14 que modificou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade do ensino para jovens e adultos e desconsiderou totalmente o cálculo dos recursos que seriam destinados a Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto que compôs a trajetória da EJA foi a intensificação do protagonismo juvenil, que aconteceu de forma acelerada no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Sobre esse assunto, Martins (2005, p.20) assinala que essa temática é apontada por Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) “[...] como um fator importante que dificultou a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo [...]”.

Diante disso a autora afirma que:

[...] esse processo dificultou a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo, processo esse observado no Brasil e em outros países da América Latina. [...] com o público tornando-se cada vez mais jovem e urbano, devido a dinâmica do próprio sistema escolar e pressões do mundo do trabalho, a educação supletiva converteu-se em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na educação regular. [...] o ensino supletivo passou a se constituir em oportunidade para uma larga faixa da população, com três trajetórias escolares diferentes: os que iniciam a escolaridade já como adultos trabalhadores; os adolescentes e adultos jovens que iniciaram na escola regular e a abandonaram por algum tempo, e por fim, os adolescentes que cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam grandes defasagens entre idades e séries (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO apud MARTINS, 2005, p.20-21).

Esse aumento de adolescentes e jovens na EJA citado anteriormente, tem intensificado a cada dia, principalmente por causa das concepções truncadas que muitos profissionais de educação reforçam em seus trabalhos, rejeitando os alunos com distorção idade/série e os que tem comportamentos não desejados, rotulando-os como “problemáticos, indisciplinados e incapazes”, e

como solução deste problema, “deposita-os” no noturno (EJA), na esperança deles não atrapalhem o ensino regular.

No ano 2000, foi elaborado o Parecer CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - que estabelecia algumas diretrizes para a EJA.

Segundo Martins (2005, p.21), este documento

[...] afirma que a educação de jovens e adultos é um campo abrangente que engloba iniciativas de múltiplas agências, tanto no âmbito público como no privado; abarcando processos formativos variados, que se concretizam em iniciativas também muito variadas. [...] Sendo assim, o conceito de educação de jovens e adultos ultrapassa os limites da escolarização propriamente dita e dos processos iniciais de alfabetização.

Para a autora, este documento defende a concepção que a EJA é uma dívida social, pois muitos jovens e adultos com pouca escolarização ou mesmo sem nenhuma, tiveram ao longo da história o direito à educação negado. Nele, consta que a Educação de Jovens e Adultos é um direito do cidadão e dever do Estado garanti-la (ibid, p. 28).

Em 2003, o MEC divulgou que alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal e criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tendo como meta erradicar o analfabetismo em um período de quatro anos do governo Lula. Visando essa meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado. Também no ano de 2003, a educação de jovens e adultos ganhou um pequeno espaço nas propostas do governo, com o tema da alfabetização vista como estratégia para fazer frente à exclusão e à desigualdade, reconhecida como suporte para construção de uma sociedade democrática, garantindo os direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES

Algumas iniciativas que existem nos dias atuais se aproximam de campanhas de alfabetização desenvolvidas no século XX, tendo como característica sua curta duração e desarticulação com programas propostos anteriormente, sucateando a Educação de Jovens e Adultos.

Muitas vezes, a escolarização/alfabetização é reconhecida como mecanismo para proporcionar o desenvolvimento do país e do bem estar social, possibilitando melhor desempenho no trabalho, e nas relações com a família e sociedade. No entanto, os conhecimentos e algumas

habilidades trabalhadas na escola não são suficientes para conquistar tal resultado e por isso, é preciso promover uma harmonia e continuidade entre as políticas sociais.

A partir destes apontamentos, é possível conhecer e refletir sobre o caminho que a Educação de Jovens e Adultos percorreu até chegar aos dias de hoje. Assim, podemos perceber as influências do processo histórico na EJA atual. Podemos considerar que muito já foi feito, mas não nos acomodar com os poucos avanços conquistados, possibilitando assim, que os direitos desses sujeitos da modalidade sejam assegurados e a EJA seja reconfigurada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo. Cortez. 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década da Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

MARTINS, Airam Regina de A. *Educação de Jovens e Adultos: Expectativas na busca pela escola*. Juiz de Fora. 2005

RODRIGUES, Rubens Luiz. SILVA, Úrsula Paula da. Raízes da política brasileira e Educação de Jovens e Adulto: suas implicações para a escola pública. In: RODRIGUES, Rubens Luiz [autor-organizador] *A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos*. -1ª.ed- Curitiba: Editora CRV, 2009, p.51-71.

VOLPE, Geruza Cristina M. Educação de Jovens e Adultos: uma história de luta pelo direito de todos à educação. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). *A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos*. 1.ª ed- Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 29-50.

_____. O direito à Educação de Jovens e Adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. 19p. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. 2004. Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.